



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in
Scienze del Linguaggio
Classe LM-39

Tesi di Laurea

La Grammatica Ludica

Storia e modalità di applicazione del gioco alla didattica delle lingue

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Dott.ssa Sveva Battaglia

Laureando

Letizia Mangione

Matricola 889621

Anno Accademico

2022 / 2023

A mamma, papà e Laura

A Pietro

Abstract

In my thesis, I address the theme of teaching grammar using games, starting from an excursus on the theme of play seen in a diachronic and synchronic way, addressing the themes of playful language teaching and the evolution of grammar teaching, to then flow into a part dedicated to didactic suggestion for teaching grammar.

Grammar has always been seen as an insuperable obstacle. The problem arises in a particularly strong way not only when it comes to transmitting the subject to native speakers, but even more so when the grammar topics have to be explained to foreign students. In this thesis, I have decided to address the topic starting from its origins and gradually arriving at a practical approach that can be re-practiced by individual teachers in their classes. In order to do this, I started my work focusing on a historical, philosophical and psychological analysis of the game. Following, I deal with the theme of ludic language teaching, focusing on which the characteristics are that the games used for teaching the language must have; furthermore, I observe how this type of teaching is received by learners of different ages, also addressing the theme of motivation and evaluation. The third chapter is dedicated to the teaching of grammar in general, through an observation of its historical evolution and of the methods that have followed one another over time, up to the present days. In the last two parts of my thesis, I deal with the theme of ludic grammar and its possible different forms, structuring some practical suggestion of playful activities for teaching some specific grammatical topics.

Introduction

Play is an integral part of our lives. Even before we were born, family and friends have already spent the previous months thinking about what games to give us. As we become older, we are able to choose which games we prefer and we learn that we can play games together with other people. We start attending the kindergarten and we discover the beauty of playing together with our friends and teachers. Then we go home and play all afternoon with our Dad and Mom, with our grandparents or with the babysitter. With adolescence, the presence of play in our lives begins to take a different form. In middle or high school, we savor the beauty of winning a soccer game or a dance competition, and also challenging our friends to video games. Once we become adults, gaming sometimes seems futile. Yet, without realizing it, we continue to play constantly. For instance, before a long trip, we buy the *Settimana Enigmistica* to entertain ourselves, on Saturdays we go out with friends or co-workers for a karaoke night or we come up with a scavenger hunt for our friend's bachelorette party. In short, play has always been an integral part of our lives, and although we often do not realize it, this has important repercussions on our mental, emotional and physical state. The purpose of this thesis will be to demonstrate how it is possible to apply the use of play to language teaching in schools and, specifically, to the teaching of grammar.

The first chapter aims to analyse the historical evolution accomplished by play from different points of view. It highlights how play has represented an important element of human life since time immemorial, being a tool of social aggregation and growth for the human being themselves. In most cases, the concept of play is related to the figure of the child. However, the analysis of the function covered by play in the development of the child allows us to observe how this tool can also be useful in relation to the study and discovery of the characteristics of the adult. Scholars such as Freud, Klein and Winnicott have highlighted the functionality of play as a tool for psychoanalysis and for solving problems internal or related to the social sphere of the person. Observation of some real-life situations have provided modern society with some basic tools for the treatment of social and behavioral problems through the use of play. Authors such as Huizinga and Caillois have questioned why humans play and what this element represents in a person's life, observing how each passage in a human being's life can be characterized by the presence of play in different forms. Caillois highlights this aspect through his theory on the four types of play, according to which the play enacted is distinguished by certain intrinsic characteristics, depending also on the category to which it belongs. There are many interpretations that have been made of the function of play and its characteristics. In his *Così Parlò Zarathustra*, Nietzsche gives a particular representation of it, understanding it as a metaphor for the universe and what takes place within it, as a fusion of forces beyond human capacity,

which is overwhelmed by this play of forces. Then, when the subject of play enters the sphere of human development, the first author to emphasize its importance is Leslie. Specifically, she recognizes the play of make-believe as being the first element of recognition of the human capacity, which manifests itself primarily in the child, and to distinguish the plane of reality from the one of make-believe. In this sense, the child and their development is analysed by a number of scholars. Among others, it is worth mentioning names such as Piaget, Freud and Vigotsky, in whom the special interest directed toward the child's cognitive, emotional, social and linguistic development is established. The child, through play, has the opportunity to discover himself and the world around him, gradually emancipating himself from the parental figure, particularly that of the mother, and beginning to build his own identity independently.

The second chapter focuses on the topic of playful glottodidactics. This is a vast topic, rooted in the tradition of language teaching on the one hand, and the tradition of play on the other. Within playful glottodidactics, indeed, the two are skillfully merged, creating a mechanism of renewal in the world of language transmission that passes precisely through play and its potential. Playful glottodidactic is language teaching through the use of play, and it arises in the context of humanistic and communicative education. It aims to revolutionize frontal language teaching methods and techniques by providing new stimuli and strategies to teachers. The ultimate goal is to make the learning experience a better, productive, more meaningful and less stressful experience for students. Indeed, among the foundational features of playful glottodidactics, many authors recognize not only the importance of changing the techniques of direct language transmission (in particular, of grammar), but also the creation of a healthy and stimulating environment from the point of view of student-student and student-teacher relationships and from the point of view of the physical formulation of the environment itself. Within this chapter it is observed how language transmission can productively pass through the application of games. This does not mean, however, that it should be the games that adapt to the needs of the language. On the contrary, it will be the language that will lend itself to the inherent characteristics of the games, so as to create the optimal conditions for the student's acquisition of knowledge by avoiding the unproductive frontal lecture that has always prevailed in school systems. With this goal in mind, the principles of gamification and serious games are set forth, which can and should be applied to a path of playful language teaching and learning. The first aim of these principles is to increase motivation and active participation by students. In this sense, the theme of motivation and the different nuances that it can take depending on whether you are talking about a foreign or Italian student, a child student, teenager or adult is not neglected in this chapter. In relation to motivation, evaluation also plays a significant role in building a student's career. Just as teaching

techniques can be playful, evaluation must necessarily be adapted to the methodology adopted by the teacher. It will not be possible, therefore, to use a classical type of evaluation in a playful context.

The third chapter will address the topic of grammar and the evolution of its teaching. This topic has always been particularly controversial, so much so that various scholars have clashed. Historically speaking, there are so many methods and techniques of teaching grammar that have followed one another, constituting a wide register of choice for today's teachers. However, the issue that is addressed in the course of this chapter is precisely related to the fact that, despite throughout history many teachers have tried to innovate the methods of grammar transmission, escaping from typical frontal and formal-translational teaching, nowadays, the situation in schools is unfortunately still excessively tied to form and little to the communicative function of language, which one should aim to exercise in students. Particularly interesting within this chapter is the research and discussion of the evolution of grammar teaching that took place in our country from the year of unification to the present. Very significant in this regard was the observation of the change in levels of illiteracy and school attendance over the years. One of the most relevant points was that related to the *Lettera alla Professoressa*, written by Don Lorenzo Milani in 1967; with this, the problems related to the transmission of the language and grammatical rules of Italian within the school in that specific historical period are expressly highlighted for the first time. Starting from this point of view, it was possible to observe the opinion that some scholars in the field have expressed regarding the relationship between the norm (the grammatical rule) and the use of language (the communicative function) within a teaching context. In addition, through a study carried out on a group of Italian teachers, it has emerged that one of the main problems of teaching Italian in Italy is related to a lack of preparation of the teachers themselves. This might be because they tend to rely passively on static and preset grammars, in order to maintain a certain personal security with regard to the concepts transmitted to their pupils, this method may result in being uninspiring and certainly repetitive, avoiding delving into the most varied possibilities of alternative language teaching. In spite of this observation, many teachers today claim to be perfectly capable of applying inductive modes of language transmission. However, a study done by Revelli (2011) led us to observe that the perception that teachers have about students' learning of grammar is distorted.

This is one of the main reasons why we have chosen to deal briefly with the topic of playful grammar, with an excursus on ludolinguistics and puzzles in the fourth chapter. It highlights how it is not only possible but also advisable to approach the teaching of language grammar using techniques that involve the application of games in the classroom. In this sense, ludolinguistics and puzzles come to the aid of teachers, who are often the main obstacles to the implementation of ludic glottodidactic techniques. Due to a lack of preparation in this regard, the experience of some failures experienced

in the classroom or the fear of making mistakes. On the one hand, ludolinguistics proposes activities that are creative in nature and that can predominantly be carried out individually. On the other hand, puzzles involve the performance of games with only one solution and that can also be played in public.

The final chapter constitutes the practical part of this thesis. In this section, four school grammars were considered, one for each grade of the Italian school, and one grammar book used to teach Italian as L2 or LS. The four grammar books were analysed and eight grammar topics were considered for each book. They have been divided into four categories: spelling/phonology, vocabulary, morphology, and syntax. When topics related to a specific category could not be analysed because absent from the book, the missing topics were taken from the other categories. For each chosen grammar topic, then, substitute games were designed, adaptable to the specific context or even to other teaching contexts. For each game, the following were specified: the language objectives, the age of the participants in the activities, the starting language level of the students, the way the activities were carried out, the duration of the activities, and the materials used.

Indice

Chapter 1. The historical, philosophical and psychological dimensions of playful didactics	1
1.1 What is play?.....	2
1.2 Why does man play?	6
1.3 The importance of play in child development.....	10
Chapter 2. Playful glottodidactics and its foundations	13
2.1 The facilitation of language learning	14
2.2 The characteristics of playful glottodidactic	17
2.3 Characteristics of didactic games	22
2.4 Gamification and Serious games	25
2.5 Motivation.....	29
2.6 The foreign student (young vs. adult)	32
2.6.1 The child and teenager student	33
2.6.2 The young adult and adult student	36
2.7 Evaluation	40
2.7.1 Errors	43
2.7.2 Evaluation in the ludic glottodidactics	44
Capitolo 3. Didattica della grammatica	47
3.1 L'evoluzione storica dell'insegnamento della grammatica	47
3.2 I metodi.....	48
3.2.1 Il metodo tradizionale.....	48
3.2.2 Altri metodi.....	50
3.3 L'insegnamento della grammatica in Italia.....	52
3.3.1 La storia: dal 1861 ad oggi	52
3.3.2 Il rapporto tra norma e uso	55
3.3.3 I problemi dell'insegnamento della grammatica in Italia	58
3.3.4 Come viene percepita la grammatica	61
Capitolo 4. La grammatica ludica.....	67
4.1 Ludolinguistica ed enigmistica	70
Capitolo 5. Proposte di grammatica ludica	73

5.1 Analisi delle grammatiche tradizionali	73
5.1.1 Grammatica tradizionale della Scuola Primaria	75
5.1.2 Grammatica tradizione della Scuola Secondaria di Primo Grado	92
5.1.3 Grammatica tradizionale della Scuola Secondaria di Secondo Grado	111
5.1.4 Grammatica tradizionale di Italiano L2	126
Conclusions.....	145
Bibliografia	149
Sitografia	154

Chapter 1. The historical, philosophical and psychological dimensions of playful didactics

Historically speaking, the evolution of play has affected different periods. Contrary to what one might think, play has always been for humans, who in every historical era feel the need to express themselves and relate in some way. For example, in the China of 2000 B.C. Emperor Huang-Ti is credited with the popularity of ball games and the origin of the many variables that are still practiced nowadays. Such an example is the game of soccer. From here, ball games would assume considerable importance over time, being played later by the Egyptians, the young Greeks and the Romans. The Greeks, who are linked to great aesthetic sense, brought to the present day numerous games involving the use of a ball: the "bouncing game," the "throwing game," and the violent harpastum, which consisted of competing and clashing to seize a small ball. Likewise, the Romans also played games at all ages, in the baths and on the streets. Although the Romans also loved games involving the use of the ball, they have always been known as the ones who started the tradition of arena games. These games used to involve military-derived games between men and between men and animals, but the arenas were often filled with water so that navigational games and contests could also be held. During the Medieval period, games with horses, known as jousting, were of great importance, often involving the use of other objects, such as sticks and balls. Team games, such as the game of skittles, billiards, and fowl ball, also began to spread. The humanistic period saw the emergence of a number of sports that are the ancestors of our modern team games, one of them being the rope ball, a game that involves throwing a ball over a rope stretched between two walls while preventing the other team from sending it back (a precursor to our volleyball). During the Renaissance, we enter a phase of strong cultural and scientific renewal and change. Great importance begins to be given to the function of sports as a means of improving the body and the soul. This consist of playing games in moderation and only when truly useful to the person. While during the Baroque period, games degenerated like people's customs, with the Enlightenment great importance began to be given to the cultural and scientific training of people, again recognizing the Renaissance interest in sports seen as a tool for personal growth and improvement. In Romanticism, we finally begin to consider the educational function of play for the child, which will be later taken up in modern times by various philosophers and theorists. During the Modern period, the function of the play in social evolution and humans development is also considered for the first time. With the advent of activities such as Scouting, scholars recognize the importance of play as a tool for self-discipline and education in relation to the people around¹.

¹ Gori, M. (2008). *Gioco: storia e teorie*.

Before delving into the analysis of the ways used to apply play to education, it is interesting to digress rather extensively into the role that play can assume and has assumed in human life, from a philosophical and psychological point of view. From this perspective, play cannot be seen solely and exclusively a source of recreation and entertainment, but numerous studies have shown how play can actually positively influence human life and can be used as a tool for analysis and reflection about human behaviour.

In relation to play, Romina Nesti² says:

Il ludico è da sempre una presenza ambigua nella società e nella cultura umana, apprezzato e incoraggiato da un lato (come si osserva ad esempio per il gioco dei bambini), sottovalutato, vietato, controllato dall'altro. Sicuramente, come ci ricordano i grandi teorici del ludico del Novecento, esso è una costante umana e, come vedremo, il suo rapporto con l'educazione e la formazione dei soggetti ha ormai una lunga.³

We will see how, in addition to being one of the main protagonists of a person's cognitive and individual development from an early age, play also plays a fundamental function within the social dimension. As a matter of fact, Nesti notes how play is functional in ensuring that the child learns about his or her own and others' culture, learns to relate to and respect the rules of society and others' freedom, and learns to manifest his or her needs and understand those of the other person. However, it is interesting to note how Nesti emphasizes that play can fulfill its educational and developmental support function for the person only when the so-called "playground" is created. The "playground" consists of the following elements: a playful knowledge, a planning and programming phase, the ability to think about the playful environment, and the ability to apply flexibility and respect towards the players and their specific needs. It is only through the application of these criteria that we will see how play can be considered more carefully throughout history and can serve an important educational function over time.

1.1 What is play?

According to Dr. Grazia Vittigni, "il termine gioco deriva dal latino ludus e indica un'attività gratuita più o meno fittizia che procura un piacere di tipo particolare"⁴. Play represents a moment of relaxation, of distraction from the events of daily life, which often can act negatively on a person's

² Docente di Metodologia del gioco, Nuove tecnologie dell'educazione e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Firenze.

³ Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Edizioni ETS, Pisa. p. 7

⁴ Vittigni, G. (2013). Il gioco e la sua importanza *Tredimensioni* 10, p. 62

physical and mental well-being, especially in the case of adults. Play gradually leaves a person's life. In the course of our childhood, play represents the main daily activity through which children learn to relate to each other, to learn about the world and themselves. In adulthood, the time devoted to play decreases and, in some cases, is even considered lost time.

Over the years, there have been many scholars, who have directed their attention to the study and observation of the function of play in the life of human beings, giving different definitions of it and showing its diverse sides. Based on this particular interest, the question that might arise is as follows: what is the purpose of play? In this regard, several authors have expressed their thoughts.

First, Sigmund Freud directed his attention to the analysis of play in relation to the figure of the child. In his book *Analisi Terminabile e Interminabile* (1937), the scholar was able to demonstrate that the child enacts and reproduces painful situations by playing and he attempts to repair them at the same time. Freud based this theory on an observation that took place in 1920. An eighteen-month-old nephew of his was playing with a spool of thread, which he would throw it and make it disappear under the bed, then pick it up again, accompanying these gestures of his with exclamations. From this observation, Freud deduces that the child is trying to exorcise the difficult situation due to his mother's frequent absences, using precisely play. According to Freud, therefore, the child repeats the same game over and over again in order to transform a painful experience into a controllable one, which can enable him to cope with the suffering. Any expression of negativity manifested by the child can be exorcised, appeased or even eliminated through the use of play. Freud will be among the first to emphasize the importance of observational activity about the search for results related to the theory of psychoanalysis and, specifically, the study of developmental psychology.

The Swiss biologist and psychologist Jean Piaget analyses the function played by play in the development of the child's cognitive dimension, and he is particularly attentive to the latter issue. Piaget is credited with identifying several stages of the child's cognitive development, and associate with a different type of play. The child develops his or her mind during the succession of four stages: the sensorimotor stage, the pre-operational stage, the concrete operational stage and the formal operational stage. In the course of the first stage, the sensorimotor stage, the child does not develop any kind of play other than exercise play. This is play that does not involve any kind of symbolism or technique to be applied, but is limited simply to the repetition of actions learned by the child through the adaptation stage. An example of an exercise game is as follows: the child placed inside the crib on his back and overlooked by a carousel with puppets hanging from it, notices that by tapping the carousel with his foot, it moves and perhaps makes sounds. The child will repeat the gesture, not in the form of play, but out of satisfaction at seeing the result of a newly learned skill or simply out

of a tendency to repeat his actions. The same happens when the child learns that by throwing a ball on the ground it bounces or spins; from that moment, he will begin to throw it again and again. When the child learns to climb stairs even on all fours, nothing will be able to stop him from continuing to do so indefinitely, not even constant attention from parents or the placement of a gate. In this way, the child learns about his body, his abilities, the objects and the world around him, he will derive pleasure from repeating these actions of his. From about 7 months of age, the child will begin to develop imitative skills and will tend to imitate adults in everything they do. In the next stage, the pre-operational stage, the child first develops symbolic play. This type of play involves the child beginning to develop mental images and play by performing actions that are fictitious or otherwise not directly related to the objects he or she is actually using. An example is when the child who picks up the television remote control and puts it to his ear while pretending to talk on the telephone. Over time, the child will begin to pass these imitations on to other objects or other people. For example, the child pretending to put the doll to bed or the child feeding and drinking the stuffed dog. Then, according to Piaget, around the age of seven, symbolic play begins to be more concrete and more ordered, entering the period of the concrete operant stage or “stadio concreto-operatorio”. At this stage, children begin to perceive the participation of other people in the game as well, through games such as simulating a classroom (one child plays the teacher and the others the pupils) or a family (one child plays the dad, one plays the mom, a couple play the children, and so on)⁵. Piaget's contribution was, therefore, instrumental in realizing how play represents a fundamental element in the development of the child's cognitive structure and personality. This is the main reason why play has been associated with psychotherapy. Exactly like psychotherapy, scholars think that the purpose of play is to help people know themselves better and find their place in the world. Indeed, in the limited space and time of play, the person has the opportunity to let his or her inner self emerge and to observe his or her own way of acting without falling into the trap of judgment⁶.

The subject of play is later addressed by the scholar Melanie Klein, who is credited with developing the so-called playful technique. According to Klein, a child's early life experiences are decisive in defining an affective life as the core of his or her identity. Through her technique of play, Klein shows how play can be considered by the child as a language that the child himself does not yet know he possesses, and she believes that play should be interpreted within an analysis session on the same basis as the interpretation adopted for dreams. Klein, therefore, places play and the dream dimension in a parallel position, believing that the child can use play to express his internal drives and frustrations, which he would otherwise have no way of externalizing through mere language. During

⁵ Shaffer, D. R., Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo: infanzia e adolescenza*. Piccin Nuova Libreria, Padova.

⁶ Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Franco Angeli, Milano.

an observation made on a little girl named Rita⁷, in her *The Psychoanalysis of Children* (1948), Klein recounts, how during a session with a child she had seen other times before, the child was unable to express herself and remained silent. At that point, Klein decided to offer the child a box with some toys and realized how the toys used by the child represented the child herself and another boy from the school the child attended. The behaviours in which the two children seem to be involved (as represented by the games Klein observed) appear to be hostile and catastrophic behaviours. In this observation, Klein mainly highlights the parallelism between play and dream activity, emphasizing the possibility of analysing play in a child through the use of the same techniques used to analyse the dream in the adult. The creation of this parallelism between play and dream is possible for Klein on the basis of the fact that the child externalizes his or her unconscious through play, without being aware of it, just as in the dream the adult person manifests his or her innermost drives and thoughts without real intentionality.

Psychoanalyst and paediatrician Donald Winnicott also addresses the theme of play, comparing play between two people to psychotherapy⁸. About the theme of play, Winnicott distances himself from the theories of psychologist Melanie Klein, who was able to emphasize the importance of play as a way to access the infantile unconscious. Winnicott, on the other hand, emphasizes the need for young children to gain independence, along the lines of Piagetian theory. In this regard, Winnicott (2019) says: “L’indipendenza non diventa assoluta e l’individuo considerato come un’entità autonoma di fatto non è mai indipendente dall’ambiente, sebbene esistano modi, nella maturità, in cui l’individuo può sentirsi libero e indipendente [...]”. According to the scholar, indeed, play can be understood as the achievement of an intermediate stage between the child's dependence on his mother and his ability to develop autonomy in performing activities or simply experiencing the world around him. Play is always a creative experience and this allows the individual to manifest his or her full potential⁹. While Klein, indeed, merely observed children's play, defining it as a means of interpreting the children's own unconscious, Winnicott (2019) defines play as therapeutic in itself. It is interesting to observe the analogy between Winnicott's thought and Vigotsky's. As the Russian scholar had introduced the concept of proximal development in the child and adolescent, defining it as the intermediate stage between the subject's ability to perform activities on his own and his need for help from an adult in achieving a given goal, in the same way Winnicott defines play as a serious activity for both the child and the adolescent, in which the individual identifies the relationships that go between the real world and the world of fantasy. Winnicott (2019) comes to define his theory of play through the discovery

⁷ Klein, M. (1948). *La tecnica psicoanalitica del gioco*. Terza edizione. Giunti Editore, Firenze, p. 33.

⁸ D. Winnicott (2019). *Gioco e realtà*. Armando, Roma.

⁹ Ibidem.

and related study of so-called "transitional objects," i.e., those objects that enable the child or adolescent to cope more safely and less traumatically with the transition from accompaniment to autonomous observation and experience of the world (a renowned example of a transitional object is the famous cover of Linus, Schultz's comic book character). According to Winnicott's theory, transitional objects are located, according to Winnicott's theory in a bridging or, indeed, transitional area between the child or youth's interiority and the external world with which they must relate¹⁰.

1.2 Why does man play?

"...il gioco è un'azione o un'occupazione volontaria, compiuta entro certi limiti definiti di tempo e di spazio, secondo una regola volontariamente assunta, e che tuttavia impegna in maniera assoluta; accompagnata da un senso di tensione e di gioia, e della coscienza di 'essere diversi' dalla 'vita ordinaria'; e, in seguito: ci è parso di poter considerare questa categoria 'gioco' quale uno dei fondamentali elementi spirituali della vita".¹¹

Huizinga introduces the concept of play by the definition above, proposing it as an activity that is separate from ordinary life, but which is, at the same time, enhancing to the spiritual life of the individual. According to Johan Huizinga¹², play is what all forms of human civilization are based on. Play, then, is older than culture, and in it the "great original activities of human society," namely the sciences, the hypotheses of work and production, and language are born thank to it. The game of rubbing wood to produce fire is transformed into a necessary occupation and learning for group life. Repeating the game consists of learning the tradition, and children repeat it to become adults. For humans and animals, learning play begins with these mimetic stages of knowing and practicing the most important activities of life and work. Creative play and repetitive play can be placed on the same plane, since in both cases it was play that initiated the civilization of humans. Culture, then, develops in and as play, and in play we find the basis of civilization. When the child plays, indeed, not only does he imitate adult life, but seeks to understand it in order to take part in it integrally. With regard to the relationship between play and the child's development toward adult life, Piaget cites the case of the child who uses the rocking horse by riding it like a horse or like a train. When the child is asked by an adult how that game works, he replies as follows: "But don't you see that it is a game?". Thus, the functionality of play to the civilization of man is based not only on the analogy with life, but also

¹⁰ Cambi, F., Staccioli, G. (2008). *Il gioco in occidente: storie, teorie e pratiche*. Armando editore, Roma.

¹¹ Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. Tr. it. Einaudi, Torino. p. 35

¹² Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. Tr. it. Einaudi, Torino.

on the distance from the latter, albeit brief¹³. The further evidence provided by Huizinga (1973) about the functionality of play to human growth and the development of its culture is represented by the analysis of the function of victory within play. The author seeks to emphasize how the ultimate goal of play is not participation, as is often claimed, but victory. However, it is not victory over the opponent that matters in the game, as in the struggle for life, but the challenge, which can also be posed with oneself. Victory is emblematic of civilization insofar. Through the challenge with the other, especially with oneself (with one's limitations and vices), the individual prepares himself to be a fair and careful part of a civilization that does not endure certain attitudes or tendencies. Victory, indeed, does not belong to the individual, but is shared with the group, for a common glory¹⁴.

About two decades later, Huizinga's theories are taken up by French scholar Roger Caillois (Caillois 2000). In his essay entitled *I giochi e gli uomini*, Caillois takes up the theme of play addressed by Huizinga, criticizing, however, its static nature and narrowness. While Caillois agrees with his predecessor, stressing the need to conceive of play as a free activity, he believes, unlike Huizinga, that play should remain a kind of activity separate from everyday life. Thus, the concept of play as the basis of civilization proposed by Huizinga collapses. According to Caillois (2000), crossing the boundary of “un’attività scrupolosamente isolata dal resto dell’esistenza e svolta entro precisi limiti di tempo e di luogo”, could result in penalties¹⁵. In defining this aspect of playful activity, Caillois enriches it with two additional features: the first indicates the uncertain character of play, and the second refers to play being an unproductive activity. Caillois defines play as an uncertain activity, in that according to him the final outcome must be in doubt and unknown until the conclusion. Anyway he speaks of an unproductive activity on the basis that play may involve a displacement of goods, but not their production. As the last aspects emphasized by Caillois, we find the game defined as an activity characterized by laws and rules shared by all players and participants, and as a fictitious activity, which will never be able to reproduce faithfully an activity of everyday life¹⁶. A further difference between the theory and analysis of play proposed by Huizinga and those proposed by Caillois can be identified in Hobbes' philosophy. Caillois defines the competitiveness proposed by Hobbes through the Greek concept of *agon* (competition) and observes its Hobbesian exaggeration. While, indeed, in the case of Huizinga, victory was perceived as a victory of the group, a possibility of growth and civilization, for Hobbes victory represents the central goal of the competition, exaggerated to the utmost and not sharable with other people, but the sole symbol of the victor's

¹³ Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. Tr. it. Einaudi, Torino.

¹⁴ Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. Tr. it. Einaudi, Torino.

¹⁵ Isabella, S. (2006). *Tra gioco e realtà: comunità ed esperienza nei giochi di ruolo online*. Pellegrini Editore, Cosenza. p. 33

¹⁶ Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini*. Bompiani, Milano.

prevarication and superiority over the other participants. Surrendering to defeat or the possibility of defeat would mean permanently leaving the scene and losing honor¹⁷. In continuing his definition of play, Caillois, in his chapter on *Morfologia dei Giochi* in the book *I giochi e gli uomini*, Caillois identifies the relationship between the mechanisms of a gear and play. The author argues that it is the play that subsists between the different elements of a gear that makes its operation possible. The play that governs the operation of a mechanism, however, must not be excessive, since, if it were, the machine would be freewheeling and would have no limits, being unable to stop. The concept of play lies in the freedom to which it aspires within rigor itself. Caillois recognizes how the common thread is represented by the conception of play itself as leisure, risk and dexterity in the infinity variety of games available to us. All of this go beyond the rigid conception of a pre-packaged reality made up of precise rules. Play, then, is set against the seriousness of reality and, in this opposition, produces nothing, separating itself from the categories of reality itself and defining itself as an uncertain, unproductive, regulated and fictitious activity¹⁸. On the basis of his thought that games show the organizing principles of the society in which they are played, the author recognizes four types of games. One can play according to *competition* (from the Greek *agòn*, sport), *chance* (from the Greek *alea*, calculation of probabilities), *simulacre* (mimicry, theater), *vertige* (*ilinx*, spirit of the feast) (Caillois 2000). Depending on the different category to which it belongs, the enacted game is characterized by certain specific values. According to the category of *agon* (e.g., in the case of a team sport, such as soccer or volleyball), conditions are created such that the outcome is subjected to total randomness, so that a precise and incontestable value is attributed to the triumph of the winner. For the category of *alea* (e.g., the dice game), games are thought of based on a decision that does not depend in the least on the player, the focus of the game being on playing not so much against another playing, but against fate. The third and fourth categories of play, *mimicry* and *ilinx*, designate games that are not outcome- or decision-oriented and in which changes in identity or psychic state can be enacted. According to mimicry (in the case of theater or performance, for example), there are no imposed, common rules and the goal is to imitate, abandoning one's personal characteristics. According to the category of *ilinx*, there is no rule of parity or imitation, but the concept indicates the vertigo of celebration, of fun, of being at play in an extreme way, such as the feeling of danger and at the same time of adrenaline given by swinging high on a swing and launching oneself on a roller coaster is given as examples. With the latter two categories, a transformation of the player, his world, and his relationship with others is caused through play. This can occur in two ways, namely through a transformation of the individual, when he wears a mask, costume, or imitates another person, or

¹⁷ Chiodi, G. M., Gatti, R. (2009). *La filosofia politica di Hobbes*. Franco Angeli, Milano.

¹⁸ Gily, C. (2006). IN-LUSIO. *Il gioco come formazione estetica*. Scriptaweb, Napoli.

through a change in the individual's state toward an intoxicated condition caused by high body movements or speeds. The four categories, which have similarities and differences between them (for example, the clear opposition between agòn and alea) do not aim to precisely distinguish the different games, but, on the contrary, to define their mixed and varied nature. Indeed, in each game we find the realisation of each or some of these categories, at different times and in different contexts¹⁹. The four principles also organize and manifest themselves outside the closed scheme of the game, demonstrating how an application of them to the real life of individuals can highlight the individual's own perception of the concept of play²⁰. Even in everyday life procedures for seeking the result and changing situations are applied: the principle of competition (in school, at university, in the world of work), the principle of gambling (casinos, sweepstakes, bingo), social representation obtained by wearing masks and playing roles (interaction, presentations, awarding prizes), the production of states of intoxication (concerts, alcoholism, crazy spending). Relative to these situations, unlike within the rigid framework of the game, they do not have outside any paradoxical structure and do not remain devoid of consequence.

The game is, then, approached and treated as a metaphor indicating the universe and what happens within it. The German philosopher E. Fink, speaking of the game theory proposed by Nietzsche in his *Thus Spoke Zarathustra*²¹, argues that:

In Nietzsche il Gioco umano, il Gioco del bambino e dell'artista, diviene concetto chiave dell'universo, diviene metafora cosmica. [...] Soltanto quando il gioco del mondo è al centro dell'attenzione, [...] soltanto allora l'uomo, nella sua produttività giocosa, può sentirsi legato alla vita del tutto, ammesso nel grande gioco di nascita e di morte di tutte le cose, coinvolto nella tragedia e nella commedia dell'esistenza universale.²²

In this interpretation of the German philosopher's thought, Fink shows a different image of Nietzsche from that of Heidegger, who wanted him trapped in the analysis and observation of Western metaphysics. In this way, the Nietzschean "superman" is expressed in the innocent playfulness of the child, and in his way of being is mirrored the innocence of society²³. Indeed, Nietzsche considers the world as "a divine game and beyond good and evil," within which a whole series of dynamics manifest themselves that allow us to understand what the philosopher means by this definition. Nietzsche's

¹⁹ Wulf, C. (1997). *Le idee dell'Antropologia*, Volume 2. Tr. it. Mondadori, 2002.

²⁰ Ibidem.

²¹ Nietzsche, F. (1885). *Così parlò Zarathustra*.

²² Fink, e. (1960). *Nietzsches Philosophie*. Kohlhammer, Stuttgart; trad. it. Di Piasana Rocco Traverso, *La filosofia di Nietzsche*. Marsilio, Venezia. p. 204

²³ Galimberti, K. (2021). *Nietzsche: una guida*. Feltrinelli, Milano.

universe is one in which dominates not a single force, but a "play of forces," devoid of a beginning and an end and of the possibility of progress or regression; this play of forces is structured as a natural game, devoid of the rules and artifices typical of the so-called cultural game. The world, therefore, is to be conceived as a "sea of forces" in which the play of waves is what attracts men. A third and final concept is introduced by the metaphor of the waves of the sea, that is the concept of the world in becoming. The transformation of the world, its becoming and the hinge on which its existence is based are linked to the juxtaposition of the concepts of unity and multiplicity, and it leads to the creation of a balance, a harmony of the whole²⁴.

In an attempt to explore the issue of why humans approach play, it is interesting to look at Leslie's theory of pretending. The contemporary English psychologist shows how the "game of pretending" is the element placed at the basis and the telltale of the development of the typical human ability to distinguish the plane of reality (of primary representations) from the plane of pretence (of secondary representations). Leslie proposes the example of the two-year-old pretending to drink from an empty cup. In this action of his, the child places his personal representation of the plane of pretence on the behavioural plane. The child is, indeed, perfectly aware that the action he is enacting is not real and is therefore able to clearly separate the plane of actual reality from that of mental representation. However, this does not mean that the child has developed within himself a theoretical knowledge of the concept of pretence, but, simply, at the age of two years, the child has already partially developed a dimension of the cognitive system that allows him to recognize mental states, thus having the ability not only to put them into practice and pretending to do something, but also to recognize them in others. In this regard, Leslie emphasizes the social nature of the representational tool of pretending, pointing out that the best way for the child to deal with such a cognitively complex activity is to share it with other people.

1.3 The importance of play in child development

As previously noted within the excursus on the studies made by Piaget about the topic of child development, play always plays a fundamental function in this period of a person's life. Early in his life, the child develops a very special relationship with the mother, which will allow him to implement his relational skills. Maternal behaviour, with its respect for the child's pauses and timing, vocalization and continuous presence, represent the child's first approach to the outside world and to gestural,

²⁴ Ibidem.

expressive and, later, oral communication. During the communicative exchanges with the mother, such as vexatious verses, smiles or grimaces, the baby learns for the first time the concepts of intentionality and reciprocity. The structuring of intentionality is gradual, since the meaning of gestures, cries or verses produced by the child is not made explicit by the child himself, but is interpreted by the mother. It will only be around the first year of life that the child will learn to express his communicative intentions clearly and fully. However, relative to the issue of reciprocity, this will be acquired by the child when the latter is able to maintain a role within an adult-like communicative exchange. With the acquisition of the concept of reciprocity, the child will also begin to relate to play differently. Indeed, if in the first months of life, the child approaches play in a solitary way, imagining his own worlds and still using the technique of fiction, with the passage of time and increasing age, situations will be created such that will allow parents to open up the road to sociality for the child with activities such as: playing in the park with other children, organizing birthday parties, or, more simply, entering kindergarten (Bertamini, Iacchia, Rinaldi, Rezzonico 2009). In this regard, the Kindergarten Guidelines (1991) advocate the importance of valuing play within the creation of specific instructional design. They draw on a whole series of psychological and philosophical principles, which have been changing over time. Successive studies have made it possible to recognize the different functions to which play serves in the process of child development:

- Cognitive function: according to Freud, the child develops knowledge, thoughts and languages useful for giving a representation of reality through active exploration. This leads to the *development of intelligence* in the child.
- Emotional/affective function: again according to Freud, the child recognizes his or her own abilities and matures self-confidence. This leads to the *development of the child's personality*.
- Communicative function: the child learns to externalize his or her world, experiences and emotions. This leads to the *development of the child's gestural and verbal communication*.
- Creative function: in play, the child learns to balance what is happening within him/herself with the elements of external reality. This enables the *child's emotional development*.
- Social-relational function: through play, the child learns to respect rules, understand the needs of others and coordinate with others to achieve a common goal. This leads to *social development* in the child²⁵.

In this personally established relationship with play, the child is not immediately left alone. Especially in the first months or years of life, the child is generally accompanied in play by the parent, who tries to be an active participant in the child's play, but often finds himself or herself in the role of the

²⁵ Patruno, P. (2014). *Il gioco nello sviluppo infantile*. Digital Docet. p.7

disturber. In observing and noting his or her child's discovery of play, the parent should not be a passive spectator, but neither should he or she, on the contrary, be too present in this activity of the child, risking substituting himself or herself for the child. As Attili, Mantovani and Musatti (1983) remind us, the perfect balance would be represented by "an adult who supports and does not direct." In this sense, the adult's role should be not to teach the child to play, but to establish the appropriate technical and environmental conditions so that the child can structure his or her own play independently and in serenity.

Because of the observed elements, it is possible to say that play can be, to a certain extent, compared to education. However, while the latter aims to stimulate the development of knowledge on the part of the child, the former aims at the overall development of the child, from the point of view of mental, social, personal and intentional evolution, through the gradual recognition and application of a whole series of norms and purposes related to play itself. The dominance of play within the child's developmental journey is determined by the fact that the child grows and learns about himself and the world around him precisely through play. In the conduct of any play, indeed, it is characterized by the presence of a definite purpose, and it is precisely the purpose, understood as the ultimate goal that the child must achieve in play, that guides the child's attitude toward play itself. However, while in the early stages of the child's play, this tends not to be particularly influenced by the rules that may dominate the game itself, as the child grows and approaches more complex games, he will begin to perceive the achievement of the goal almost as a challenge, no longer as a simple pleasure²⁶. This is the reason why, in the course of games throughout life, it is possible to detect changes that will tend to manifest themselves in the individual's behaviour and attitude. The child's play takes place, indeed, in a condition of freedom, which turns out to be, however, illusory. In participating in or inventing a game, the child, implicitly, submits to the rules imposed by the characteristics of the objects he or she uses. The presence of these implicit rules, which, with the passage of time, will manifest themselves clearly and precisely in the eyes of the individual, enables the student at school age to recognize the substantial difference existing between pure and free play on the one hand. This will often not consist of precise rules, but these may change on the basis of a series of variations. On the other hand, they might be ordered and organized in clear and definite structures, such as to represent a guideline for the student himself.

²⁶ Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K. (1981). *Il gioco: il gioco in un mondo di simboli*. Armando Editore, Roma.

Chapter 2. Playful glottodidactics and its foundations

In the face of the ever-increasing need to create teaching that meets the social and personal needs of individual students, the most modern evolution of glottodidactics aims to create an inclusive but individualized educational environment. This has as its main goal that of considering the individual salient characteristics of each student, emphasizing his or her strengths and developing activities and teaching methods that can enable student themselves to move with independence and autonomy of judgment in the specific field of learning. Teaching must abandon the idea that there is only one solution for the transmission of knowledge. On the contrary, there are many and varied solutions, and it is necessary to consider how the different sciences affect the process of implementing teaching tools, based on the needs set forth by students.

The new glottodidactics aims to build a linguistic awareness in the learner that goes beyond the mere ability to speak the language and is composed of social, relational, metacognitive and intercultural skills. Indeed, the new starting point for language teaching is that of humanistic glottodidactics, which places the learner at the centre. Caon (2022) highlights how the dimension of the person was beginning to be considered even within the field of language education in the 1960s-1970s. His conception of the learner is illustrated subsequently. The learner is endowed with specific cognitive structures devoted to language learning; the learner is born to learn and, in particular, to learn languages, following his or her natural order of acquiring information; the learner does not acquire language structures mechanically, but his or her acquisition is influenced by personal and contextual factors. From a social and relational point of view, it is important for the student to understand the need to relate openly and constantly with classmates and the teacher, learning to intervene in the classroom, negotiating meanings, showing openness to learning from peers and simultaneously providing help; language learning, indeed, is also a social practice²⁷. At the same time, metacognitive skills are essential. Through them, the learner understands his or her own needs and skills, developing awareness of the tools and methodologies most akin to him or her for language learning. Last, but not least, are intercultural competencies. Pupils will be affected by a new glottodidactics perspective that involves welcoming and accepting very diverse and broad cultural and linguistic situations. This will enable pupils to move out of a dimension of ethnocentrism, broaden their knowledge of the world and take advantage of diversity, recognizing the importance of individual rights.

²⁷ Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

This renewed need for change has led linguists and glottodidactics scholars to explore the subject in greater depth. It has begun to feel the need to go beyond the common school curriculum and the typical frontal lesson that involves the repetition of notions by the teacher and listening by the student. In this context of renewal and change, ludic teaching plays a fundamental role not only in primary and secondary school, but also in teaching contexts for adolescents and adults.

2.1 The facilitation of language learning

The playful glottodidactics was born with the intention of facilitating the learning of languages through the application of specific strategies and methodologies (see next paragraph for more details). This acts in conjunction with the application of other methods, such as cooperative learning or cooperative learning and peer mentoring, in which the primary objective is to stimulate the creation in certain situations in the language class, to improve the methods and strategies of learning by students. Cooperative learning, for example, consists in the implementation of cooperative activities (to be carried out in groups), which allow to create a more pleasant environment within the classroom and to implement innovative teaching methodologies, involving students in an active way. With peer tutoring, the student is charged with a greater responsibility, as invested in the role of "tutor" of a companion, but, at the same time, develops a better knowledge of the subject of which you tutor and learn to listen to the needs of others.

According to Caon (2015), the three methods for facilitating learning that have been illustrated above are based on the criterion according to which the student learns the language in a better way if the following steps are followed:

- He/she recognizes what is studying as useful or interesting for his future (here we meet the theme of motivation);
- He/she is informed of the characteristics and objectives of the tasks assigned;
- He/she manages to connect his previous knowledge with new information from the proposed activities;
- He/she manages to involve the whole body in the process of language acquisition;
- He/she can think in a complex way, not mnemonic (at the expense of the thought still very common in some teachers so learning things by heart can help the student to remember them better);
- He/she can vary the type of work (uses different cognitive and learning styles) and the type of relationship (performs individual activities, in pairs or in groups);

- He/she is both reassured and challenged;
- He/she is enabled to speak and interact frequently in authentic and challenging tasks;
- He/she is encouraged to develop diversified strategic capacities and to adapt flexibly to different types of tasks;
- He/she is stimulated to develop emotional control skills and self-esteem;
- He/she is put in a position to test independently the advantages of cooperation in solving complex problems.

Obviously, it is important to consider that the application of these principles does not ensure success in language learning, as the latter is primarily linked to the encounter between different people that cross their lives and experiences. Faced with this perspective, Caon (2022) highlights how it is very important to try to stimulate the students to activate their sense of responsibility and their autonomy not so much in the achievement of linguistic goals, as in the research and application of strategies, principles and rules that can help the student himself to approach the language in a less scholastic and, consequently, lighter and more productive way.

At this point, we focus more precisely on the topic of facilitating the learning of Italian grammar, understanding Italian as a second language, in particular L2 (Italian as a foreign language taught in Italy to foreigners). Ferrari and Nuzzo (2010) state that there are three basic assumptions from which one can start to outline the characteristics of an alternative path of teaching Italian grammar as L2:

1. We learn more easily what we are ready for;
2. We learn the language more easily by using it in its primary function, that is, to convey meanings;
3. We notice an absence more easily when we need what is missing.

According to the first criterion, a student better learns a structure or a linguistic form for which he is ready. "Being Ready" is a concept that is explained by Pienemann's theory of Teachability (1984, 1986, 1989) that the teaching of a linguistic structure becomes effective when it does not require the student to use skills or knowledge that are too complex compared to those already mastered. In support of this theory, Pienemann proposes the theory of Processability (1998), with which he demonstrates that the structures of a language are placed along a line in a hierarchical sequence, and they follow the complexity of the cognitive activities involved by the student for their understanding and actualization. On the basis of this principle, therefore, it is observed that the learning of the formal structures of the language is a path that must take place gradually, and follow the level of preparation of the student himself.

According to the second criterion, we observe how a more significant learning of the second language can take place by the student when the latter is put in a position to actively use that same language in real communicative situations and that asides from the simple presentation of the structures within the school environment. According to Ferrari and Nuzzo (2010), the most important thing for a student who is learning a new language is to be able to convey meanings and not linguistic forms, especially when it comes to foreigners. What matters is the fact that the person is able to effectively communicate, albeit roughly from a formal point of view, with the people around him, developing, in this way, the possibility of living concretely in the society in which that language is spoken daily. With this in mind, there are many authors who have tried to outline the characteristics that a language class should have in order to recreate the characteristics of a real life situation. From these theories, some basic principles for the realization of activities in the classroom have been drawn. Their primary purpose is to allow students to communicate outside the school environment and achieve objectives outside of language, as follows:

- The meaning must be primary: the activities must not have the purpose of formal correctness, but must be designed to make students talk to each other in such a way as to build meaning, giving a purpose to their conversation;
- Learners should not parrot the contents of others: students should strive to draw on their own linguistic heritage of the language they are learning. In order to activate this mechanism, it may be useful to ask students to bring materials themselves as a conversation cue for the entire class, i.e. leaflets, newspapers, books, announcements;
- The task proposed in class must reproduce real-world activities: it is not productive to continuously administer to students sterile repetitive fixation exercises. Real-world activities proposal allows the student to get an idea of what kind of language he should really use in everyday life. Such examples can be writing a letter to a friend, writing a resume, ordering at a restaurant, buying clothes at the mall;
- The achievement of the goal is a priority: in this case, the goal is not to finish the exercise correctly, guessing all the linguistic structures, but to complete an activity and achieve a certain goal;
- The assessment refers to the final result: the teacher does not limit himself to evaluating the student's ability to apply a linguistic structure presented by him, but observes whether this is able to complete the assigned task. The teacher also observes what are the skills and competences that the student puts into the field in order to reach that specific goal, applying a formative assessment.

The last aspect to be taken into account is that of identifying the language forms that are missing in our repertoire. The reflection on this element starts from the assumption that, generally, it is quite common to find oneself inside a language class in which the linguistic structures are explained to the students according to the procedure “Presentation, Practice, Production”. This particular procedure provides that, at first, the linguistic structures on which the teacher wants to dwell are presented to the student through the use of an authentic text or a series of sentences in which the student can recognize a certain familiarity. Then the student is led to reflect on the possible structures identifiable within this material brought to exercise on their use through structural and fixation exercises. Ultimately, the student is asked to put into practice what he has learned about those structures, actively producing materials that include the structures themselves. In this last phase of the process, the student is involved in participating in practical activities useful to ensure that the use of the linguistic form is trained in a real context. Following this particular three-phase path, at first, the student will be stimulated to think about what might be the structure or the linguistic form useful to solve the task that is assigned to him and the research within the material provided to him, thus focusing on the language itself. At a later stage, the student will be given the opportunity to train the use of that particular form through the administration of exercises; last step will be to put into practice the form identified, proposing, as mentioned above, to the student to carry out productive and creative activities independently or in groups, through which you will have the opportunity to understand how to best use that particular linguistic form within a real communicative situation²⁸.

2.2 The characteristics of playful glottodidactics

In the field of teaching, play and learning are often considered two opposing elements, which, according to common opinion, are not conjugated in the Italian school, because it is perceived as an environment that requires commitment and seriousness. Generally, there is a tendency to attribute to the game only a recreational function, with little pedagogical relevance. It is seen as a leisure activity, which finds space, for example, in the break between a lesson and another and that serves to recharge before returning to the actual study, considered "serious" as connected with the idea of fatigue and obligation (Caon, Rutka, 2004). Contrary to popular belief, however, the educational potential of the game at school is amazing. It is necessary, however, to get rid of prejudices and clichés that relegate

²⁸ Ferrari, S., Nuzzo, E. (2010). Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. In Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. UTET, Torino, pp. 168-179.

it to frivolous activity, to consider it instead a practice that can make traditional teaching more motivating and appealing.

Bellumori (2021) introduces the definition of playful glottodidactics, showing it as the set of all the methodologies and playful techniques implemented by the teacher in class to facilitate, to make the learning process of language topics accessible and enjoyable. The playful glottodidactics is based on the principles of the affective and communicative humanistic approaches, in which great importance is given to the individual dimension of the person, respecting the specific characteristics and personal needs, but as much importance is given to the social dimension of the person, of which they try to emphasize communication and relational skills through the game itself. Precisely on the basis of the humanistic affective and communicative criteria, the teacher who adopts techniques of playful glottodidactics in class does the following things: he/she aims to create a relaxed welcoming environment for the acquisition of information by students; he/she uses the game as a useful tool to achieve certain language skills, through the creation of complex and articulated cognitive structures; he/she promotes every activity in a playful form with the aim of making it lighter and making sure that the student does not feel the pressure of judgment and teaching. One of the most important psychological theories related to language learning is that of the psychologist Krashen. Between 1977 and 1985, he elaborates the so-called theory of the five hypotheses to which the one related to the affective filter belongs. According to the hypothesis of the affective filter, each of us is equipped with a psychological barrier of protection that is activated when our brain perceives a situation of danger or that can lead us to lose face in social situations. An example in a language learning context would be when a student learning a foreign language has to do an exercise in conversation with the mother tongue teacher. In this case the student will be blocked by the fear of making mistakes, of not being able to find words or, simply, of not understanding what they are told. In this sense, therefore, the application of playful methodologies aims to decrease the affective filter of the student, allowing him to deal with the learning of the language in a more serene and less anxious manner.

According to Carmen Leone (2020), playful teaching can be understood as a bag of tools that must be wisely declined by the teacher depending on the specific needs of students. It is not just about organizing games, attacking it at any point of the lesson, but also about declining every teaching activity in a playful form. Some other points have to be kept in mind, namely the importance of the experience for the student, self-motivation and self-assessment. The aim of the didactics is to exploit the potential of the game in the educational-educational field. The basic concept is that learning while having fun is productive and effective. Krashen's Rule of Forgetting argued that our acquisition of a topic is deeper and long-lasting when we do not realize that we are learning something (Sudati 2013).

The game, indeed, plays the role of involving the learner in the educational process as an active, dynamic and productive subject, fully protagonist of the learning process as it is able to actively build knowledge and learn by doing. In addition to that, humanistic psychology attaches enormous importance to the psychological and motivational components that can influence the student's learning process. In this sense, Bellumori (2021) suggests that adopting a playful methodology is connected to several meanings. First, it can:

- create a relaxing environment in which the student is effectively involved in the different activities and has the opportunity to learn the foreign language through the use of materials and the experience of authentic situations:

This means creating an environment in which the student has the opportunity to live an authentic all-round experience. For example, two students simulating using one language in a specific situation where they normally share the use of another language. When the student plays, he focuses on achieving his goal (e.g. getting his team to win) and diverts attention from the form of the language he is using, implicitly stimulating the use of language and thus training his own language production.

- Second, it would give the student an all-embracing experience which enables him or her to get to know himself and others better.

It is important that, during the game, the student is bombarded with stimuli. In this way, the student will be completely immersed in the activity and will be able to enjoy the information received through the activation of different sensory channels (for example, during a game students must simultaneously listen, read the information provided by the teacher on the board and think about the answers to be given or the moves to be made).

- Third, it can ensure that students participate actively in the classroom, exchanging ideas, opinions, advice and helping each other:

The game allows students to manifest themselves in their own complexity and abilities. The development of a game allows the student to contribute to the success of this by providing their previous knowledge, which does not necessarily have to be related to the competence in the language being learned. This also allows you to create a more pleasant and relaxed environment within the classroom and foster social interactions.

- Fourth, learn through problem solving: the game can often manifest itself as a riddle to solve or a series of information to put together to arrive at a final solution:

The need to solve a problem leads the student to field all their skills and to use specific communication strategies. The student is led, to develop theories on the use of the language through the resolution of a problem, also activating his ability to formulate hypotheses.

- Fifth, it helps in stimulating both cerebral hemispheres.

The right hemisphere, commonly devoted to a global view of things, activates the research and the formulation of questions by the student, also allowing him to use his creative resources. The left hemisphere is dedicated to the punctual analysis of things and situations that a person lives, and it allows the student to focus more carefully on the details of the activities and situations proposed by the teacher, trying to find a solution.

- Sixth, it brings you to challenge yourself and others:

The presence of a challenge commonly makes each game more fun. Whether it is a challenge to others or to ourselves, each of us normally likes to have a chance to prove something.

- Seventh, it can develop awareness of learning strategies and knowledge acquired:

It is essential to ensure that the game is not an end in itself and, therefore, self-indulgent, but, as already mentioned, that it is useful to the student to understand their goals. To do this, it is necessary for the game to be always followed by a moment of reflection and observation of the results achieved and the tools used to achieve them. In this way, the student acquires total awareness of the fact that the game is not at all just a moment of leisure, but that it is an integral part of the learning process and, as such, allows the student to improve their knowledge of the language, new skills and abilities.

- Finally, it leads us to reflect on one's own culture and understand the cultures of others:

Through the game, the student can learn new information about different cultures. The knowledge of these cultures leads the student to respect differences and allows him to enrich his well-rounded thinking²⁹.

Faced with these elements, it is possible to realize very clearly how the game is able to develop skills of the individual and the community, together with life skills, which will represent precious resources to be used in the different contexts of daily life with which the student will have to measure himself. Playful teaching is able to stimulate four areas of competence, the area of cognitive skills, that of metacognitive skills, the area of social skills and that of emotional skills (Farnè, 2020).

²⁹ Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia. pp. 62-67

- Cognitive skills. Through playful activities, the student expresses his creativity, develops inventiveness and imagination and works on problem solving skills. Unlike traditional or frontal teaching methods, which merely influence logical-rational thinking, structured teaching games on problem solving stimulate lateral thinking. If the learner is faced with obstacles that he can not overcome using the strategies known to him, the need to seek new solutions pushes him to use a mode of creative thinking and to develop innovative strategies.
- Metacognitive skills. Through the game it is possible to stimulate a metacognitive approach to study, reflection, thanks to which the learner research and processes knowledge in an autonomous, conscious and responsible way. He then experiences what C. Rogers calls "meaningful learning".
- Social skills. The social component is the basis of the game, starting from the respect of the rules, knowing how to relate to the group or the team, collaborating in a positive way to achieve a common goal and dividing the tasks, alternating roles. These and other building blocks of the game help the learner develop their interpersonal skills, encouraging good interaction with others.
- Emotional skills. The game teaches you to recognize your emotions and control them with self-regulation. The game teaches to face not only victories, but also defeats; working on the failed experience and the management of the emotions connected with it is a process that in the game must be considered with particular attention.

The enormous potential of the activity is demonstrated by this set of skills related to it, which manifest the potential of use of the game for the development of educational and teaching paths. However, in order for the game used in the classroom not to lose its educational function, but, on the contrary, to increase it, we must consider some aspects. On the one hand, this must respect the pivotal points seen above (centrality of experience, self-motivation and meaningful learning), but on the other hand, the game has the possibility to vary and change the tools at its disposal to adapt them to various situations and educational needs. The design path of the game and its rules, therefore, must be elaborated and adapted in relation to the specific characteristics of each class context in which the game is implemented.

Over time, it was possible to recognize the enormous functionality of the game in language teaching. In this perspective, some games have been recognized more adaptable to the needs of language teaching such as board games, puzzles and playwriting. Board games can be used according to the development of the communicative, syntactic and lexical dimension of a foreign language. Students can discover how to communicate efficiently, how to construct sentences correctly and the meaning

of some words by playing and moving checkers on a board. Through games, then, in which the creative element of the language prevails (ludolinguistic) and in which we try to find a solution through language (puzzles), students develop creativity and primary logical skills, learn to relate language information to curricular information, implement recognition of the structures and morphosyntactic characteristics of the language.

2.3 Characteristics of didactic games

In an attempt to identify the common features of all games that can be used for educational purposes, some interesting elements that seem to emerge are as follows:

- The games are made up of a different number of rules depending on the complexity you want to give the game itself;
- Didactic games are closed activities, with a beginning and an end, but with variable duration, which can be established by the teacher on the basis of a series of assessments;
- Each game has a specific goal, which can be the achievement of syntactic construction ability, the memorization of words or the ability to use a particular form of communication;
- The games must involve the participants creating an atmosphere of challenge with themselves and with others. Participants must have a reason to play;
- The games include performances that can be linguistic or extra-linguistic, it is up to the teacher to decide how to set the game, based on the individual needs of the students and the environment created in the classroom.

Based on the characteristics observed, teachers motivated to use methodologies of a playful nature often wonder whether it is better to carry out competitive or collaborative activities. In general, both types of activities can lead to an improvement of the student from various points of view. In the first case, the student involved in a competitive type of activity, learns to get involved, showing their skills and using all their resources to achieve the goal set independently and successfully. While carrying out this type of activity, as suggested by Bellumori (2021), it is obviously always advisable to avoid emphasizing too much the differences between the participants in the game, making sure that there are no episodes of prevarication of one partner over another or manifestations of negative attitudes given by the will of the individual to win at all costs. It is always good, in competitive game contexts, to emphasize respect for the rules and the opinion of others as the basis of the success of the game itself. With regard to collaborative or, better still, cooperative games, it is important to underline and

emphasize the importance of collaboration and mutual exchange between comrades, to achieve a common goal. In situations of this kind, you avoid putting in difficulty the partner who does not like to speak in public, forcing him to expose the presentation of a project carried out together in the foreign language that you are learning, and we tend instead to make the boy feel comfortable, exploiting his abilities without embarrassing him. In collaborative game contexts, indeed, it is necessary to ensure that the levels of affective filter are lowered radically and that everyone feels that they can contribute to the success of the game through their knowledge and skills at the same time, didactic games are not designed solely and exclusively for the strengthening of a particular linguistic form or the learning of a grammatical structure, but must also be useful in the development, by the student, an adequate method of study and the ability to interact to improve the intrinsic characteristics of the individual.

Precisely in relation to the development of relational skills, it has been demonstrated, through some recent research, how the game has as a fundamental feature, to save time and effort both to the teacher and the student and especially to entertain, making the student enjoy the joy and satisfaction of learning, integrating it with the various aspects of their personality. The experiential and emotional dimension in learning is of fundamental importance. In particular, when the student expresses his or her emotional readiness to receive information, his or her mind will automatically develop creatively. However, the interaction within the classroom environment is not always easy and serene, especially on the part of the student (just think, in our case, a novice student with the foreign language) who feels judged and evaluated not only by the teacher, but also by the companions. In addition to the need to create a welcoming and respectful environment, students of a foreign language also find it difficult to create independent language production, which is not limited to a mere repetition of what they read or what the teacher said. According to Celentin, the creation of spaces and moments of exchange in which the student can express himself freely is fundamental. From this comes the attention to the use of work in pairs, group work, and finally the game itself. The game, through which language input connects to a pleasant experience, has several positive aspects for learning. It appears as a privileged tool to propose oral or written activities, and in addition to encouraging the use of language and structures, the game has the effect of enhancing what the student already knows, encouraging group work, stimulate students' creativity and create a context that fosters normal interpersonal communication. The memorization of the language structures used during the game is greatly encouraged, thanks to the relaxed atmosphere that is created in the group during the activity³⁰.

³⁰ Celentin, P. *La lingua in gioco*, in In. IT, Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera. Guerra Edizioni, Perugia.

Last aspect to be considered regarding the characteristics of educational games, but not for importance, is that of the ontogenetic classification of games proposed by Caon and Rutka (2004), according to which it is possible to distinguish the games in three macro categories:

- Exercise games (functional): identifiable as all games with a strong playful connotation, which reproduces the interest, motivation and pleasure that you feel during a free game. This category includes activities that aim to fix the vocabulary and the structures of the language in a playful way (repetitions, joints, movement games, games of an insiemistic nature, puzzles).
- Symbolic games: games based on "as if", then on imagination, imitation and related to representative intelligence. To this group belong creative activities based on the reuse of vocabulary and grammar, also involving non-verbal languages (mime game, transcoding, creation of materials using the LS, memory games and dramatization).
- Rules Games: The authors bring within this group the games that allow you to discover the social rules of use of the language and the function of the roles of the speakers. The function of these games affects the entire existence of the player, who will apply the rules learned during the game to the different situations he will face. We can identify among these communicative games based on information gap, games on scheme, games that follow paths (game of the goose), naval battle, tris, card games.

It is interesting to observe how the teacher can use the various types of games summarized in this list, adapting them to their teaching needs and the interests of students, so that they can discover the mechanisms and ways of using the target language. Among the activities presented can be noted the presence of games definable such (for example, the naval battle or the game of the goose) and methodologies directly related to learning a particular form or linguistic structure (for example, the joints or repetitions). In this regard, it is important to remember that it is the task of the teacher to create an educational path inclusive of all kinds of activities and varied, which really allows the student to learn while having fun and developing metacognitive skills. The observation of how many normal teaching techniques can be transformed into exciting and interesting recreational activities for students allows the teacher to go beyond traditional games, paying particular attention to the needs and feedback of students involved in these activities.

2.4 Gamification and Serious games

The term "gamification" is a word that has been used recently again in various fields, including academic, journalistic and social networks. However, the concept of "gamification" is not something new. Catolfi and Giordano speak of it as follows:

Quando si parla di ludicizzazione, si allude, di norma, ad una condizione di espansione dei metodi e delle forme ludiche ad ambiti che, in teoria, non le sarebbero propri. Si tratta dunque di qualcosa che, pur essendo divenuto di moda in tempi recenti, non è esclusivamente riferibile alla condizione dei media contemporanei.³¹

Starting from this definition, therefore, when we talk about gamification, one of the first questions that should be asked is that relating to the identity dimension of the term itself. In particular, it is important to try to understand which domains of meaning this refers to. Catolfi and Giordano tell us:

Gamification è un vocabolo che ha delle possibili ambiguità e sovrapposibilità semantiche, come spesso accade quando si vuole dettagliare con precisione i campi di pertinenza di un concetto ampio e non determinato da confini immediatamente percepibili. Se lo si volesse tradurre in italiano letteralmente si dovrebbe ricorrere al termine "giochizzazione" o "giochificazione", ma, com'è noto, il corrispondente esclusivamente utilizzato nella nostra lingua è ludicizzazione.³²

However, faced with the typical overlap between the term "game" and the term "playful", it is necessary to pay attention to the presence of an important difference. Catolfi and Giordano say that the term "game" comes from the Latin *Iocus* (joke, joke, joke), whose semantic field probably refers to the root JAK, the same at the base of "throw", "throw"; it is quite obvious the connection with the games of dexterity organized with precise rules. The term "ludus", on the other hand, is articulated on three fronts: firstly, it refers to the concepts of fun, leisure, lightness; secondly, it refers to the "school intended as a place of practice"; thirdly, it refers to a game intended as a show, something that is able to strike the senses and to remain impressed in the mind of the viewer. From this division of the two definitions, "game" and "playful", we can see a certain similarity, which, however, does not lead to a perfect and total overlap of the two concepts. On the one hand in the game, there is the idea of something "not serious" that can, however, be subject to regulations. On the other hand, the

³¹ Catolfi, A., Giordano, F. (2015). *L'immagine videoludica. Cinema e media digitali verso la gamification*. Ipermedium Libri, Caserta. p. 69

³² Ibidem. pp. 69-70

playful is understood as something "serious" that you can play freely and at the same time maintaining a certain level of seriousness in its realization. In this sense, Catolfi and Giordano affirm that:

La conclusione che se ne potrebbe trarre è che [...] “gamification” è un termine usato convenzionalmente, soprattutto per definire quello che nella contemporaneità si è andato specificando attraverso pratiche proprie del gaming. In questo senso il “Game” di gamification, più che un riferimento alla differenziazione “Game/Play”, o al ludus, sembra essere un riferimento convenzionale al gaming, nel senso più banale di videogiochi, o a pratiche che afferiscono al regime discorsivo del videogioco o del videogiocare.³³

In an attempt to define gamification, there are several authors, who have tried and have generally found a correspondence between the English and Italian term "gamification". Specifically, Petrucci claims that:

Anche se nella nostra lingua ha un suono un po' strano, “ludicizzazione”, ossia “trasformare in gioco”, non è solo la traduzione letterale di Gamification ma è anche il termine che più immediatamente ne rivela il senso. [...] La Gamification può essere dunque rappresentata come una sorta di “sostrato”, un livello fatto di regole e strategie tipiche del mondo ludico (chiamate game mechanics o game techniques) che possiamo sovrapporre e applicare ad altri mondi, come quello del marketing o della formazione.³⁴

Petrucci describes the concept behind "gamification" as the need to significantly affect user behaviour and habits. It is acknowledged that the same concept of gamification is first presented during the 2010 Dice Summit, although not openly mentioned. Held in Las Vegas and sponsored annually by AIAS (Academy of Interactive Arts and Sciences) “riunisce i migliori game designer, sviluppatori e investitori a livello mondiale per discutere lo stato dell’arte del settore e i trend di sviluppo”. Petrucci highlights how, on this occasion, the video game designer Jesse Schell has drawn a clear picture of the huge impact that video games are having on the lives of all of us, becoming increasingly an integral part of the latter.

Next to the concept of "gamification", we meet the one of "serious game". Catolfi and Giordano³⁵ highlight the fact that observing the development of serious games allows us to understand how this

³³ Catolfi, A., Giordano, F. (2015). *L'immagine videoludica. Cinema e media digitali verso la gamification*. Ipermedium Libri, Caserta. pp. 72-73

³⁴ Petrucci, V. (2015). *Il potere della Gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Franco Angeli, Milano. p. 16

³⁵ Catolfi, A., Giordano, F. (2015). *L'immagine videoludica. Cinema e media digitali verso la gamification*. Ipermedium Libri, Caserta.

concept was already very extensive at the time of its birth. The term, they say, is used for the first time in Clark Abt's work³⁶, in which he refers to military exercises, professional simulations for training managers or executives, and game-based school activities. According to Abt, serious games are generally used with a precise function and a specific educational objective, in spite of having fun and playful features. Today, gamification and serious games are used in a wide variety of fields, thus preventing experts from delimiting their use text. Right within gamification, Catolfi and Giordano say that, what is analysed is not so much the game itself, but rather the anointing that the game covers in different contexts and its adaptation to the most varied situations of application. The very function of gamification and serious game, therefore, would be precisely to not remain within their own boundaries of application, but to be able to adapt to the needs of those who use it. In this sense, they can be used in different forms with different purposes: from simple application to the world of video games, 3D, interactive films with playful purpose or even in more complex areas, such that the motivation of the individual or educational and vocational training are stimulated.

More and more often, however, many authors have gone in search of a clear distance and difference between the two concepts, needing a clearer definition with the aim of widening their fields of application. In this sense, Kiryakova, Angelova and Yordanova state:

Gamification is the use of game metaphors, game elements and ideas in a context different from that of the games in order to increase motivation and commitment, and to influence user behaviour. Serious games are games designed for a specific purpose related to training, not just for fun. They possess all game elements, they look like games, but their objective is to achieve something that is predetermined.³⁷

Cioè:

La gamification consiste nell'utilizzo delle metafore, degli elementi e delle idee del gioco in un contesto diverso da quello dei giochi, con l'obiettivo di aumentare la motivazione e l'impegno e influenzare il comportamento dell'utente. I serious games sono dei giochi creati con uno scopo specifico relativo alla formazione e non per il semplice divertimento. Possiedono tutti gli elementi del gioco, sembrano dei giochi, ma il loro obiettivo è quello di raggiungere qualcosa che sia già predeterminato.

³⁶ Abt, C. (1970). *Serious Games*. The Viking Press, New York.

³⁷ Kiryakova, G., Angelova, N., Yordanova, L. *Gamification in education*. Trakia University, Faculty of Economics, Stara Zagora, Bulgaria. p. 1

Zampieri³⁸ claims that the general difference between the two concepts of "gamification" and "serious games" mainly lies in the application domain and in the application space. The former would be rather specific in the case of serious games, while wider when it comes to gamification, whereas the latter would be restricted to the gaming table or to a browser in the case of serious games, or that can take the most varied features in the case of gamification. The two techniques, indeed, have completely different forms. In the case of serious games, we talk about full-fledged games, which are used for a purpose other than fun; in the case of gamification, the goal is to use elements and tools typical of the game and fun in non-recreational contexts, related to the Italian definition of the word "gamification", that is, application of the playful to non-playful contexts. In spite of this, however, the purpose of the two criteria is the same, as argued by Kapp: "il serious game risulta essere una categoria di gamification dove non vi sono solo elementi tipici dei giochi, ma tutti gli elementi tipici dei giochi"³⁹.

Despite the differences highlighted above, gamification and serious games aim at stimulating and maintaining the motivation of users in general and in particular of learners when these two techniques are applied to the world of education. Based on a study carried out by Hanus and Fox in 2015, Faiella and Ricciardi⁴⁰ highlight how the application of gamification to an educational field might support extrinsic motivation at the expense of the intrinsic one, which is commonly thought as being prevalent for deeper learning. Based on this assumption, it was possible to observe how the effects of gamification within a class may not be uniform; in this regard, Faiella and Ricciardi propose to adapt the principles of gamification to the needs of the class and of individual students as well, so that everyone can enjoy the benefits. In parallel with the concept of motivation, the authors address the theme of engagement (participation) of students in relation to an activity proposed or imposed by the teacher, which is lived passively by the students. Research has shown that the application of gamification can increase the level of student engagement, which, however, tends to decrease over time. The gamification and serious games function in relation to student motivation or involvement further highlights the differences between the two approaches. Landers⁴¹ highlights that the general purpose of serious games is mainly to provide the student with educational content, let alone the fact that games can affect the motivation or involvement of the student.

³⁸ Zampieri, R. (2016). *Intelligenza Emotiva e Gamification. L'efficacia del gioco per lo sviluppo delle competenze trasversali: un'analisi*. (Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari, Venezia).

³⁹ Kapp Karl M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based method and strategies for training and education*. Pfeiffer, San Francisco. pp. 336

⁴⁰ Faiella F., Ricciardi M. (2015). *Gamification and learning: a review of issues and research*. Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.11, n.3, 13-21. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829

⁴¹ Landers, R. (2015). *Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning*. *Simulation and Gaming*, 17, 8.

2.5 Motivation

The activation of motivation in the student is crucial for meaningful learning. According to De Beni and Moé, motivation can be defined as “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”⁴². The word "motivation" derives from the Latin *motus*, therefore it can be said that a "motivated" student is the one who "moves" to achieve a goal. However, it is not always a linear and perfect path. Indeed, two factors can affect the linearity of the path taken by the student, namely intensity and persistence. In the first instance, their action is determined by the choices made by the individual. The *intensity* can be generated by factors outside the school and concerns not only the commitment placed by the student in pursuing a goal, but also the role that the language being studied can have in the society in which the student lives. The *persistence* is the ability to maintain the initial motivation of the student for a more or less prolonged period of time, applying specific didactic methodologies⁴³.

Generally, it is possible to distinguish different types of motivation. The most common distinction is between intrinsic motivation and extrinsic motivation. The intrinsic motivation is the one that comes from the subject itself, which, being in a particularly interesting context for him or able to stimulate his curiosity, engages in an activity that he believes can bring him some advantage and that he considers rewarding. It often happens that the intrinsic motivation is not present in the subject initially and it is therefore the task of the teacher to create or identify it in the student. On the contrary, the extrinsic motivation arises when a pupil engages in an activity to achieve objectives that are outside the activity itself such as a praise or a "reward" from the teacher. Extrinsic motivation is commonly less productive than the intrinsic one, in that the individual loses his motivation and does not carry on his activity once the goal that had been set is reached. Conversely, the intrinsic motivation allows the individual to persist in his actions.

Motivation appears to be stimulated by several factors, as illustrated below⁴⁴:

⁴² De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna. 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>

⁴³ Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

⁴⁴ Di Natale, P. (2005). *Motivazione e apprendimento*, pubblicato l'11 maggio 2005 sulla rivista on-line Rivista digitale della didattica.

1. total involvement of the subject and all his abilities: in this way the subject feels to have an active responsibility in the achievement of their objectives;
2. ability to create a context in which there is no tension, stress, anxiety of all those factors that can lead to the raising of the affective filter;
3. ability of the teacher to approach students as a learning facilitator: the teacher should not perform the activities instead of the students, but should make himself available to them, providing them with all the tools at their disposal to help them find their ideal learning strategy;
4. consideration of the affective and emotional factors present in the learner: the class must never be seen as a homogeneous set of individuals all equal to each other. On the contrary, it is necessary to consider the specific characteristics of each individual student, and also try to respect and stimulate them.

In this regard, it is interesting to note that the different faces of motivation are all stimulated by the factors that underlie the methodologies of recreational didactics. In this sense, it can be said that playful didactics can be a useful tool to maintain high levels of motivation of the learner. In the context of teaching a foreign language. The main task of the teacher is to identify the initial linguistic and communicative needs of foreign students and their personal interests with the aim of building an individualized educational path for each student. Considering that the initial motivation of foreign students, is mainly to integrate into the new society that welcomes them, the teacher must start from the needs of his pupils and design a didactic path that allows both the satisfaction of these needs and the achievement of the linguistic objectives of the didactic path prepared. The use of recreational activities are very useful to achieve the aforementioned purposes. Indeed, the use of playful methodology can favorably affect both intensity and persistence of the motivation of students⁴⁵.

In addition to motivation, Caon (2022) also identifies other factors that can affect the success or failure of the application of games in language teaching and learning. Among these, we recognize student's age, personality and attitude, type of intelligence, cognitive and learning style, and learning strategies.

As for the concepts of personality and attitude, the two terms can be commonly confused and placed on the same level. However, it is important to distinguish the two concepts. We talk about personalities in reference to those who are some traits of the person that can influence the application of a certain glottodidactics strategy at different levels. An example, in the field of playful

⁴⁵ Caon, F., Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Guerra edizioni, Perugia.

glottodidactics is the fact that a person can feel an attitude of rejection towards games, as particularly shy or reserved, or the fact that a person may prefer team games over games that pursue an individual objective. The concept of aptitude refers to specific skills or talent that the student can demonstrate in the performance of a particular activity or in the study of a subject. This does not mean that a student can be generally good at learning languages, but that they can simply cope with a specific stage of learning more easily than others learn. Based on this concept, it is important to consider the fact that in the teaching of languages and in the use of the game for teaching languages, it is always appropriate to try to diversify activities on the basis of the characteristics of the students. This diversification, moreover, should be activated on the basis of Gardner's theory of multiple intelligences. According to the theory, each of us is characterized within himself by the presence of different types of intelligences, which are activated alternately depending on the type of activity we are carrying out, and among which one tends to be dominant in our general way of facing life. Starting from the observation that in the Western world, as Torresan (2006) points out, the most stimulated types of intelligence are logic and linguistics, it is important to note how the application of playful methodologies of language teaching can help the student to go beyond the limit imposed by the society in which he lives and can push him to train other types of intelligences than those most commonly used. It is also very interesting to observe how the different ways of approaching a task by students can be derived, starting from the type of intelligence that prevails in that student and, therefore, their different cognitive and learning styles. The two concepts are related to each other. Specifically, the learning style indicates the ability of a person to perceive learning and the methodologies related to it as a basis for choosing the most appropriate strategies to overcome those same learning tasks. On the other hand, the cognitive style is linked to a prevalent mode of information processing the fact that a person constantly prefers a certain type of activity or learning strategies. Last but not least, closely related to the theme of cognitive and learning styles is that of learning strategies. They are referred to those strategies that the student puts into practice to make learning more enjoyable and faster, and therefore more productive⁴⁶. The last factor we consider in this context is that of age, specifically observing the distinction between child, adolescent, young adult (university) and adult student in an L2/LS context.

⁴⁶ Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

2.6 The foreign student (young vs. adult)

According to the Italian legislation, a foreign person is identified based on the principle of *ius sanguinis*, reiterated by the law on citizenship n. 91/1992. The law recognizes Italian citizenship only to persons born to both Italian parents or on Italian territory by unknown or stateless parents. Those who do not have Italian citizenship or are born to both non-Italian parents fall in the definition of "foreigner". In the field of education, there are two fundamental factors to take into account for the purpose of the design of school integration courses for foreign children or young people, namely the linguistic profile and the culture of origin⁴⁷.

In Italian schools, the personalities dedicated to accompany the foreign student in his path of linguistic and social inclusion are often not adequately trained. It is common for class curricular teachers or support teachers to establish individualised pathways for foreign students in the classroom, due to cuts in public funds, which should be invested in the training and recruitment of language facilitators and linguistic and cultural mediators. The Italian school, unlike the rest of the European scene, has shown a greater interest in paths of integration and recognition of cultural pluralism within the Italian classes, with little attention to the specific need for the activation of Italian teaching as a second language. Teaching Italian as a second language, indeed, is very different from teaching a foreign language to Italian students or Italian to native speakers. It is necessary that teachers are adequately trained with specific paths of teaching and intercultural education⁴⁸. The foreign student who has to learn Italian as L2 has huge goals to reach, through a demanding path. It follows a list of some of the steps the student has to face⁴⁹:

1. he has to enter into a context completely unknown to him (the school environment, the Italian language workshop, etc.) learning the rules and behaviours appropriate to this context. The student must, therefore, adapt his behaviour to the different situations that are presented to him;
2. he has to learn the language for daily communication (BICS), which serves to express his needs and to relate to others;
3. he has to learn to read and write and, if it is a foreign student inserted in the school environment, he must also learn to study in second language (CALP) and thus learn the micro languages of each discipline;
4. he has to ensure that the school values its mother tongue, culture, knowledge and experience.

⁴⁷ Ministero dell'Interno. *La Cittadinanza Italiana. La normativa, le procedure, le circolari.*

⁴⁸ Rachidi, S. (2016). *L'apprendimento della lingua straniera.* Youcanprint Self-Publishing, Lecce.

⁴⁹ Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica.* UTET.

The application of methodologies of playful glottodidactics can increase the possibilities that the student has to fit into a very new context, learning to communicate openly with others, without having to suffer the stress caused by the fear of not being understood or expressing oneself incorrectly. In this regard, it is interesting to consider the substantial difference between the figure of a foreign student child or adolescent and that of a foreign university student or adult already inserted in the world of work.

2.6.1 The child and teenager student

Teaching a foreign language to children is no longer rare or unusual, and the idea that teaching languages to children is possible and first of all desirable has become increasingly widespread. It is important to consider that, until a few years ago, there were still many uncertainties about the possibility and methods of teaching foreign languages to children, mainly due to the many doubts and false myths about the phenomenon of "early bilingualism". Only until recently, childhood bilingualism was seen as the cause of many problems related to cognitive development, linguistic delay and school failure, and it was preferably avoided or eradicated. We have already seen in Chapter 1 how the situation of the child learning a language is very particular is completely different from that of an adult, also from a psycholinguistic and neurological point of view. An example is the enormous mental elasticity of the child and his natural predisposition to store an increasing number of words and linguistic structures. However, at the same time, the child has limited metacognitive abilities and linguistic reflection; this is why the use of play in the language teaching of the child would stimulate the cognitive structures related to image, touch and movement, thus creating a whole series of mental connections that would allow the child to gather linguistic information without realizing it, and by carrying out activities that do not directly involve the study of structures or the memorization of words. Maria Cecilia Luise (2003) highlights the following methodological reflections necessary to create the right language learning situation for a child:

- the teacher must show special attention to the affective dimension of the child, avoiding to carry out activities that can put him in emotional difficulty;
- the teacher must create an adequate space for the educational aspects, reducing the communicative activities and adapting them to the class of children with whom he is working;
- the teacher must be able to identify the real communicative needs of children, avoiding adapting communication structures designed for adults;
- the teacher must put the expressive and creative dimension of the language at the centre of the activities of the game; it is known, indeed, that children are endowed, especially in the first

years of life, with a very high level of expressiveness and sensoriality. The organization of a game on the basis of these criteria will allow the child to express himself better and to perceive the game itself as a completely natural activity, rather than as something built.

Luise (2010) emphasizes that the pillars of language teaching to children: a teaching "according to nature", the playful methodology and the interdisciplinary dimension. By teaching "according to nature" Luise refers to the fact that each individual consists of specific neurological and psychological characteristics that distinguish it and that allow us to recognize its uniqueness, and that has to be taken in mind by teachers. In this sense, it is important to consider the interdisciplinary dimension of teaching in order to be able to accommodate the diversity of all the individuals who are going to form the classroom with which the teacher will have to deal. This means that the objective of the language teacher should not be simply to pass on the knowledge of his or her specific language to the students, but also to ensure that this information is enriched by other subjects. In language teaching, it is fundamental that the teacher realizes highly integrated learning paths of the students' mother tongues and the most varied expressive languages, so as to help the student in acquiring the foreign language in a deep and lasting way. In this sense, playful teaching plays a fundamental role, because they can help the teacher to structure activities that involve the child more, avoiding a lesson reduced to a mere transmission of theoretical information⁵⁰. The playful teaching, allows activation of all the skills and abilities of the child. A game involves not only the cognitive abilities of a subject but also his sensorimotor skills. Finally, the playful teaching allows you to "do things", given that games are used to learn to "do". The dimensions of manipulation, of construction, of the practical realization of a project, brings us once again to respect the neurological characteristics of the child and to the importance of practical experiences for the acquisition of knowledge⁵¹. From the point of view of class management, then, in the case of children and young people, the teacher will recognize that he has less difficulty in structuring the game to propose and in managing and involving the Italian class L2 during the game itself. This situation is mainly due to the fact that children and teens still tend to be stimulated by a motivation generally related to pleasure and perceive the game as a pleasant moment. Young foreign students will have no problem jumping in and getting involved. Only in some cases adolescents could be held back by motivations related to the emotional filter. In this way, their

⁵⁰ Luise, M.C. (2010). Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini. In Balboni, P.E., & Cinque, G. (giugno 2010), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi* (pp. 211-218). Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.

⁵¹ Luise, M.C., Serragiotto, G. *Insegnare italiano come LS a bambini, insegnare italiano come LS ad adulti*. FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo.

learning will be facilitated and even become deeper, as claimed by Krashen's principle of the Rule of Forgetting, according to which we learn more when we do not know we are learning.

Maria Cecilia Luise proposed the possible tools that over time have allowed to implement the construction of a recreational education for children of primary school age.

- New technologies: nowadays, the use of technologies within the school environment is a great strength. Considering that the children in primary schools are called "digital natives" today, because they were born in a context strongly characterized by the use of technologies, these tools can be extremely useful for the setting up of a lesson more participated by the students themselves. For example, it has been noted that students participate more actively in the lesson with the inclusion of LIM in school classes, and a more open communication relationship is structured not only between students, but also between students and teachers.
- Social mediation methodologies: as we have seen, the use of technologies allows the development of a particular situation of interaction within the classroom environment. It is important that these interactions are exploited to mature a more natural and less tiring learning by the child student. In general, group learning is much more productive than individual learning, because within a group everyone shares their knowledge and potential, enriching the knowledge of the other members of the group. In this regard, it is important to exploit the social nature of the child. That is, for example, the structuring of games or lessons based on continuous communication in order to allow him to learn more naturally and to fit into contexts of real use of the language.
- Participation in European Projects: it is important that schools begin to show greater interest in a culture of multilingualism that, in general, will allow students in the future to feel truly citizens of the world. Indeed, most of the teachers today are unclear about the purpose of language teaching and the activation of projects aimed at developing greater linguistic awareness among students. First of all, it could be very useful to set up programmes involving greater participation and, consequently, getting families to collaborate with schools. It is important that students are encouraged to learn languages through multidisciplinary courses that include the integration of their mother tongue and knowledge of cultural elements.
- The CLIL methodology: the application of a CLIL methodology within primary school can be much more productive than it is within first or second grade secondary school. The main reason for this lies in the fact that the foreign language teacher in primary schools holds other subjects, and for this reason he/she would find it less difficult to use a foreign language in her/his lesson. In this context, indeed, coordination is needed between two teachers, one

language teacher and one subject teacher. The CLIL gives students the opportunity to learn the language in a much more active way than can be done by teaching the language itself.

- The task-oriented approach: In recent times, the task-oriented approach is considered to be increasingly relevant and functional in achieving certain linguistic objectives in comparison to a study of language oriented only to the memorization of forms. Even more so in a child classroom, still not equipped with instrumental motivations for learning the foreign language a task-oriented approach can enable specific linguistic objectives to be achieved without the student's concentration being focused on the language form. In this way, the child feels he has to contribute together with his companions to the realization of a practical and communicative task useful for him and approaches the language in a more pleasant way and without the pressure typically given by a theoretical and formal learning.

2.6.2 The young adult and adult student

Until a few decades ago adulthood was considered the conclusion of human psychological and metacognitive development, when nothing could be learned. Nowadays, this vision has been completely reversed and there are more and more possibilities for adults to redeem themselves and get involved from various points of view. Over time, it has been possible to observe how the great masters of history have managed to transmit knowledge with almost "modern" techniques and strategies (the Socratic dialogue or the Roman dissertations in the forums). According to some sources, Aristotle would have thought of a way of teaching adults that would adapt to the needs of the workers, namely the modern evening schools. This modern vision of adult education was developed during the period of the emergence of industrial society in Europe, with the aim of creating workers who would be able to adapt to the continuous changes in the world and the working method, to improve the standard of living of the working class. On the basis of these intentions, numerous studies have been carried out on the plasticity of the human brain according to which the human brain can develop if stimulated properly. Otherwise, if the adult is not subjected to continuous and adequate stimuli, his neuroplasticity will tend to decrease⁵².

The topic of adult learning has recently become a topic of particular importance at national and international level. At European level, in particular, within the Europe 2020 project, the so-called European Agenda for Adult Learning has been developed. In the context of this project, it has been realized that it was essential to start from growth and social development, especially when aiming for

⁵² Begotti, P. (2019). *Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*. Libreriauniversitaria edizioni, Venezia.

an economic and productive growth of the various European countries. An improvement in the possibilities of learning and growth for adults within society can be a starting point. With this in mind, adult education and training should aim to:

- give access to various educational qualifications to adults who have an interest in achieving higher qualifications;
- improve literacy and numerical, mathematical-scientific literacy of adults (in particular for those at risk, who have not been able to continue their studies as young people or foreigners and immigrants);
- develop other types of literacy so as to enable these people to participate actively in modern society. Among these we identify: digital literacy, economic-financial literacy, civic, cultural, political and environmental awareness;
- establish among the main objectives to be achieved the acquisition of the eight key competences; among these: communication through the use of foreign languages, mathematical competence and basic skills in science and technology, digital competence, civic and social competences⁵³.

Attention to the adult is not a novelty, but, in recent decades, it has represented in recent decades it has represented a central theme dealt with in the field of pedagogy, psychology and glottodidactic. The renewed interest in adulthood has led to the recognition by some scholars of a theory called life-span theory, which is "perspective centred on the arc of life" (Saraceno, 1986). The expression "arc" is significant for two reasons. First, it refers to the fact that attention is not only paid to a specific period of life, but to its entire duration (unlike how many people think that the mental development of the person is concentrated only in childhood and youth). Secondly, it highlights the fact that this mental and cognitive evolution is characterized by ups and downs. According to Begotti (2011), the concept of lifelong learning can be made explicit through the expression *Lifelong Learning*, which is increasingly accompanied by the expression *Lifewide Learning*. By the first term, we mean a diachronic type of learning that allows the individual to form himself throughout his life, dedicating himself to activities that allow him to develop skills and competences that will be useful to him throughout his life. The second term, on the other hand, indicates a type of synchronic learning that includes several areas of life simultaneously. As a consequence, the person can develop new knowledge and skills simultaneously related to different aspects⁵⁴.

⁵³ Spagnuolo, G. (2014). *Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze*. Osservatorio Isfol, 4(1-2), 153-168.

⁵⁴ Begotti, P. (2011). *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. Italica, 88(1), 73-93. American Association of Teachers of Italian. Disponibile <https://www.jstor.org/stable/23070859>

The identification of the characteristics of teaching a foreign language to adult students is based on the concept of andragogia. Andragogia is the theory of adult learning, and one of the leading scholars is Malcolm Knowles. Knowles identified six principles within his andragogic model: the need to know, the concept of self, the role of previous experience, willingness to learn, orientation towards learning, motivation. When designing the teaching of a foreign language to adults, this model and its implications should be considered in order to create an environment conducive to learning, to allow for the possibility of a common design, implementing a programme based on a learning experience model. The adult student is not willing to be guided by the teacher without asking himself questions about what he is doing, maintaining his autonomy in learning: in this case, the teacher becomes a facilitator who provides the tools for the student to continue his journey independently. Moreover, adult students will not be interested in learning only and exclusively the formal level of a language, but will feel the need to have information about the social and cultural structures of the country where the language they are learning is spoken. This happens even more in the case of L2 class, given that the student will have to deal with the language outside the classroom, which is used in everyday life by native speakers and influenced by the culture of belonging to the speakers. It is the teacher who will provide the initial linguistic input, presenting those situations in which students will be more frequently in contact with the real language, so that the student can acquire the fundamental tool of culturing. Adults need to learn a language of an unknown or partially unknown society. Those who move to Italy will need to understand and be understood in places like the workplace, offices, shops. They need to know the language in the colloquial forms and in the formal registers, they must learn to read communications, notices, they must be able to compile postal bulletins; they must read payroll items and bank statements. The Italian language teacher plays a fundamental role, given that she/he chooses how to administer the authentic language to adult students, deciding to welcome their stimuli from the outside or selecting authentic materials that allow students to have a taste of the real language.

In the choice of the methodologies to be used, the teacher can select game activities only after a careful analysis of the class. In the relationship with foreign adult students, the teacher will face greater difficulties related to the scepticism expressed by adult students towards the game. According to Emanuela Paciotti (2018), this scepticism may be due to a poor understanding of the goal of the game. In this case, the problem could be solved by simply extending the time devoted to the explanation and demonstration of the game you want to implement. Adults' difficulties with play activities may also be linked to emotional motivations, the moment the student feels uncomfortable or embarrassed in carrying out a certain activity in front of or together with other people. In most cases adult students decide to take part in learning a second language for purely pragmatic reasons,

for example when they need to find a job in the host country to obtain citizenship. Based on these considerations, adults who learn an L2 tend to think of the game as a waste of time. The adult or young adult is led to think they are wasting valuable time that could be invested in a more and useful way. Furthermore, the adult student, strong of the results obtained with his previous methods of study, will renounce the most innovative teaching techniques proposed by the teacher and will be further hampered by a very high level of emotional filter, triggered by the fact that often the age of adult students coincides with that of the teacher. The role of the teacher will be to make the adult student participate in the utility of the game. Initially she/he should explain the rules and objectives and then stimulate the participation of the adult through the exposure of the result to be achieved and the gain that the student will draw from the development of the game. It is important that the adult student is able to find a utility in what they are doing, given that adult students who take a language course invest time and money. A useful technique could be to explain to the student how the development of a simple game can help in improving their cognitive and metacognitive abilities, managing to perform previously very complex linguistic tasks with greater ease⁵⁵. Indeed, the "after game" phase is very important because it grammatically systematizes the structures used. To explain the educational intentionality of the playful methodology it is important to make students reflect on the language skills practiced during the game, the cognitive processes that have been activated and the educational objectives of the activity carried out. The metacognitive approach that characterizes the post-game phase makes it possible to break down the prejudice that tends to devalue the potential of the glottodidactics methodology (Stryjecka, Masini and Kaiser, 2021).

However, Paciotti (2018) points out that it is often not taken into account that also the teacher may have doubts about the use of recreational activities and methodologies within a class of adults. These doubts may be due to observation of previous failures or fear of not being taken seriously by students. However, it is also true that every teaching handbook recognizes the teacher's duty to place himself on the same level as the student, by playing the role of facilitator and putting himself at stake with his skills and knowledge. It is not said that there will be no failures, but neither is it said that some of these experiments cannot lead to success.

⁵⁵ Bellumori, C. (2021). *Didattica della storia in un modulo linguistico tematico di italiano L2*. Booksprint Edizioni.

2.7 Evaluation

The subject of evaluation has always seemed to be a particularly convoluted topic, generally in the field of education, and mostly in the context of language teaching. Politically speaking, the assessment of language skills has become increasingly important recently and it has started to be regulated by tools such as the CEFR or the *White Paper of Schools* (Ministry of Economy and Finance). Generally, with the increase in migratory flows and the huge amount of demand for work from immigrants, there is also an increase in the demand for language certification from the institutions where these people apply for employment. The aim of this type of request is certainly linked to the desire to implement a process of integration and integration of these people within the world of work and society in general.

Lugarini (2010) points out that two important factors linked to the subject of linguistic evaluation emerge in the above-mentioned documents. First linguistic evaluation is increasingly being used as a political tool. For example, in order to be able to obtain citizenship of a country, aspiring citizens are increasingly being asked to take a language test in order to verify their knowledge of the language of the country they would like to enter. Second, nowadays we are travelling more and more quickly towards a phenomenon of standardisation of evaluation methods and techniques, activating a mechanism for which it loses most of its specific characteristics. As a consequence, a person who undergoes a certified evaluation needs to be informed in a clear and explicit way of what are the criteria used to implement the evaluation itself. In order for the evaluation to be considered ethical, it must be carried out by a third party, which will act according to the paradigm of scientific research, applying scientific, technical and institutionality (Davies, 2008b).

A general distinction to be made is between the concept of verification and that of evaluation.

- Verification is the tool that allows the teacher to collect objective data relating to the achievement or not of a specific educational objective.
- Evaluation is structured as the interpretation of the data obtained from the verification, made readable and comparable as reported to a scale of numerical values through measurement. To evaluate means, therefore, to attribute value to something.

It is very common for many teachers to ask how they can implement a timely assessment, without making it a cause of stress or excessive concern (and consequent failure) for the student. In his book *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Serragiotto (2016) highlights the importance of applying a formative assessment in the language class as a tool for analysing the data obtained by the verification. According to Serragiotto, it is also fundamental to put the student himself in a position

to self-evaluate his performance and his results. It was observed that, through the implementation of evaluation and verification methods that provided for an initial involvement of the student in the decision of the methods to be applied, the same verification activities have led to better results, avoiding situations of excessive stress on the part of students. It is also recommended to give students verification methods similar to the exercises typically proposed in class during the lessons, so that they have a certain familiarity with the exercise proposed. Tullio de Mauro (2010) points out that the most correct judgment that can be attributed to a student is that which comes from a constant comparison between different tests carried out by the teacher during the year⁵⁶. However, De Mauro observes that the difficulty that even today many teachers demonstrate in implementing a path of timely assessment is not isolated, but has developed throughout history. Evaluation, indeed, has not always been taken for granted and accepted within the school environment. In the mid-twentieth century, most Italian intellectuals and teachers were unaware of what evaluation was and had no idea of what the word “docimology”⁵⁷ meant. At the beginning of the Sixties, scholars belonging to the Italian Linguistics Society began to question the validity of their meters of judgment and evaluation of the students' path. Language skills assessment modalities during this period in Italy, indeed, limited themselves to the correction of spelling and syntactic errors for the elementary school grade and expanded to the analysis of skills in writing on the basis of literary models rather questionable for the secondary school grade. Despite the numerous protests and clear evidence of the mediocrity of teacher training in this historical period in Italy have not been able to move the waters excessively and have not led to concrete results. Since the 1960s, there has been a renewed interest in the evaluation methods implemented at that time. De Mauro points out that the main request addressed to teachers was to avoid becoming too fossilized on the orthographic form or on the correct use of the grammar of the language by students. To achieve that, they could try to look beyond and consider some variants in play, at the time little considered. In that period, still little known or problems linked to the still unstable structure of the Italian language itself, which had to deal with regional differentiation. Over time, finally, the focus on this topic has increased, allowing the publication of research and documents that can highlight how a student's educational improvement can be closely related to a continuous observation and measurement of his progress. Thus, it has been observed that history has also positively considered the implementation of formative evaluation methods. These types of assessment allow not only the student, but also the teacher himself to consider the good or the bad trend of their

⁵⁶ De Mauro, T. (2010). A proposito di misurazione e valutazione. In Lugarini, E. *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 17-22). Franco Angeli, Milano.

⁵⁷ La parola nasce in inglese con un'accezione piuttosto ristretta e legata prevalentemente al mondo della metallurgia con il significato di “esame dei metalli e di altri materiali. Successivamente, grazie ai lavori di Henri Pieron, l'accezione del termine si amplia e si estende a “teoria e tecnica degli esami e delle valutazioni non solo di oggetti, ma anche di persone e attività.

educational choices. For this reason, the evaluation must not take place only in "official" moments, through questions, tests and assignments in class, but must be systematic and constant. The systematic recording of the results achieved by the students is called "widespread testing"⁵⁸.

On the basis of the above, it is therefore possible to say that the evaluation of language learning is the combination of the analysis of the results produced with the processes that led to the achievement of those results⁵⁹. When we consider the assessment of language learning in relation to single students, it becomes even more complicated. To ensure that the assessment of the language learning of these students takes place in a timely and precise way, it is necessary to implement a whole series of measures, as indicated below:

- When a student at home learns an L2, it is necessary that he is provided with all the help and support possible in every learning context, to help him progress in his knowledge;
- Generally, the assessment criteria used for native students should be different from those used for single students, as the types of difficulty that arise in both cases are different;
- In order for the evaluation to take place in a timely manner, it is often preferred to compose classes of alloglotti students of not too high number, so that the teacher can devote the right time to the observation of each individual student, involving him also in his considerations.

In light of these aspects, it should be noted that, in the field of language learning, it is important not only to evaluate the paths and results of students, but also to carry out an evaluation of the effectiveness of the interventions made by teachers⁶⁰.

Cavagnoli and Passarella (2011) argue that the evaluation is based on certain elements and includes a series of steps that can be summarized as follows:

- Initial context analysis;
- Definition of objectives;
- Identification of available resources;
- Planning of the steps necessary to achieve the objectives;
- Intermediate analysis (ongoing training evaluation);
- Verification and final evaluation.

⁵⁸ Cfr. Coonan, in Balboni, Ellero, Freddi 1994.

⁵⁹ Cavagnoli, S., Passarella, M. (2011). *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*. Franco Angeli, Milano.

⁶⁰ Querzé, A. (2005). *Assimilare, integrare, intrecciare culture*. In Iori, B. *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati* (pp. 15-33). Franco Angeli, Milano.

According to the two authors, then, each of these phases must be declined taking into account the context and the people who are part of it. Based on the data collected through tests of reading and understanding, writing, listening and oral production, some types of error can be identified. However, we must always consider the person to whom we are addressing, with his difficulties and his fragility, trying to highlight the errors committed, without mortifying or belittling the other, but setting a constructive work. Errors, indeed, must be analysed and not counted, assuming that these are not all the same, but differ from various points of view⁶¹.

2.7.1 Errors

Casciani and Rapallino (1991) analyse the methods of correcting errors in teaching Italian. The two authors start from the principle that mistakes are the basis of better learning and have a very strong educational function, both for the student, who can understand what are the areas of learning that they must train more, and for the teachers. Through the observation of the errors of his students she/he has the opportunity to understand how to change their teaching methods to ensure that these errors decrease in the long term. In this analysis of the meaning and function of errors, is put under the light the position of formation of the errors arise within the so-called "interlingua", that is the intermediate language between the native language of the learner and the target language. The presence of errors within the interlingua is indicative of the presence of learning and, therefore, of an effort of understanding by the student, which invests all its strength to be able to have a linguistic competence in the target language similar to or equal to the native language. A general distinction to be applied is that between errors and mistakes, based on the subdivision implemented by Chomsky in 1957 between performance (the production of surface structures) and skills (the deeper and sedimented structures). On the basis of this differentiation, a distinction is made between errors of competence, linked to a wrong acquisition of the linguistic rule, and errors of production (or mistakes), which are simply due to lapses; very frequent among the errors of production are the errors of distraction, which do not depend directly on a lack of knowledge of the rule, but simply from a student's inattention. In addition to this subdivision errors can be classified into a sort of hierarchy (Corder, 1981). This identifies as errors mainly to be corrected those that partially or completely prevent understanding and, as secondary errors, less important, those that may bother the native speaker of that language. However, attention should always be paid to the most serious and frequent errors, both in phonology, syntax, lexicon, idioms and direct translation. Casciani and Rapallino (1991) highlight how the manifestation of errors during the process of learning a new language is mainly manifested in the

⁶¹ Leone, C. (2020). *Interlingua e analisi degli errori*. Youcanprint Self-publishing, Lecce.

written production. They also highlight how the main causes of the presence of these errors are the interference of the native language and the use of techniques of learning not entirely correct by the student (for example, mnemonic techniques or "overgeneralisation"). On the basis of the subdivision made by Corder in 1967 (Casciani, Rapallino 1991) in *Errors resulting from translation and spontaneous errors*, it is interesting to observe how the analysis of errors is fundamental to provide an overview of the typology, the quantity and frequency of the errors themselves, helping us to find the most appropriate correction. Precisely in relation to the correction of errors, this must be done taking into account what are the purposes of the learning path undertaken by the student. In this sense, if the course aims primarily to develop the student a certain communicative competence, it is not entirely appropriate to correct constantly grammatical errors. In addition, when correcting a new point it would be advisable to wait for it to be settled by the student, always taking into account his timing, his personal characteristics and avoiding putting him in difficulty⁶².

2.7.2 Evaluation in the ludic glottodidactics

In the field of playful glottodidactics, it is essential that the evaluation tools should be consistent with the principles of this type of teaching. In this direction, the teacher's task should be to plan official moments in which the evaluation will be explicit, but also and above all to include within the evaluation moments of playfulness, combining the potential of the game with the objectives set and verifying, therefore, the linguistic and extra-linguistic skills that is required for foreign students to acquire in Italian in an extremely spontaneous situation⁶³. In this perspective, there are several tricks that a teacher can use to make the evaluation phase less burdensome for the students. For example, they can work on structuring a portfolio, within which the texts and the activities carried out by the students are periodically inserted, and to which the teacher can have constant access, in such a way as to be able to build an overview of the learning path that the students are making, without excessively invading their spaces and without structuring a moment of assessment too serious or set. At the same time, the student, aware that the teacher can have constantly access to the portfolio, so that he/she will be stimulated to always give the maximum and not to neglect the moments of intermediate evaluation or during which activities take place in the classroom⁶⁴. The evaluation is

⁶² Casciani, S., Rapallino, L. (1991). "*Pronomi in forno*" ovvero la correzione degli errori nell'insegnamento dell'italiano. *Italia*, 68(4), 457-472. Disponibile <https://www.jstor.org/stable/479339>

⁶³ Caon F., Rutka S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Guerra Edizioni, Perugia.

⁶⁴ Serragiotto, G. (2016). *Nuove frontiere nella valutazione linguistica*. *EL.LE*, 5(2), 153-187. Disponibile <https://iris.unive.it/bitstream/10278/3684112/1/volume%20completo%20serragiotto%20grazianoiss-5-2-2016.pdf#page=8>

less formal and more aimed at a playful setting can be done using online tools such as the web quest, the Wiki and audio-programs editing, a self-assessment conducted in complete autonomy by the student. These programs allow the student to carry out activities and tests that can immediately provide a feedback; in this way, the student has the opportunity to get conscious of the level of their preparation and to understand which aspects to enhance more⁶⁵. In this regard, it is interesting to recall the words of Professor Ambroso about the function of the teacher during a conference on the teaching of Italian, organized at the University of Rome in 1999: “L’insegnante deve essere visto non più come uno dei due interagenti nell’apprendimento, ma piuttosto come un facilitatore del processo di apprendimento”. In the mentality of the student and in the traditional practice of teachers, the moment of assessment is often separated from that of training. Today there is a lot of emphasis on the fact that, even when a test is administered, it must be educational.

US university lecturer Lee Sheldon addresses the issue of evaluation through the elaboration of the theory of multiplayer classroom. According to this experiment, designed to combat school absenteeism, the class is transformed into a sort of video game, within which each student is a level 1 player who will have to conquer the advancement of levels through the fulfilment of a series of tasks and missions. In this context, students are offered group activities that include, for example, giving presentations on certain topics or searching for in-depth material information. The teacher observes the modalities implemented by the students and gives feedback to each action of the student. In this way, it is the student, who becomes the main architect of his own assessment⁶⁶.

In addition, the playful glottodidactics is a didactic proposal and, consequently, the proposed activities following the principles of this methodology must be evaluated in coherent way regarding the presuppositions of this particular type of methodology. Instead of a purely summative assessment, which expresses an overall assessment of the learnings achieved by each pupil, the focus on a formative assessment is increasing. This is an evaluation in which the student also actively participates, reflecting on the results obtained, on the difficulties still present and on those that, instead, have been overcome. Caon (2022) observes that, in the specific case of the playful glottodidactics, it is not possible to implement very different methods of verification than those commonly applied to other teaching methodologies. However, it also states that it is possible to study ways of evaluating student preparation that can be defined as "playful". Examples of this are: class debates on a subject chosen by the teacher, during which students pretend to belong to two opposing political factions or pretend to be participating in a talk show. Other recreational activities that can be

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Lombardi, I. (2013). *Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e game design*. EL.LE, 2(3), 653-670.

applied in the classroom as a form of assessment of students' skills are, for example, impossible interviews or impossible conversations (activities requiring a strong preparation by the students, who work, in this case, mainly in groups). If then, you decide to video record these performances, even the subsequent review of the performance become a moment of assessment by the teacher and self-assessment by the student, in terms of linguistic accuracy. It is also important to note that some activities normally used in the classroom for the assessment of competences can often be gamified and, consequently, result lighter: we think of the normal questions that can be transformed into challenges between groups within the class⁶⁷. Implementing these precautions, the student should be less uncomfortable by realizing a typical form of verification such as that of the question. At the same time, the rule of subjecting students to verification and evaluation methods similar to those carried out in class during normal class hours is respected. These types of assessment also allow the teacher to evaluate the student under different facets and analyse what are the activities that best match the personality of the individual observing his progress and persistent difficulties.

The theme of evaluation, however, continues to be a particularly thorny topic, particularly in the field of playful glottodidactics. The doubt that remains in most cases is about how it is possible to evaluate the recreational activities and what you should evaluate exactly. Linked to this argument, ultimately, is the theme of self-assessment. Although, as we have seen before, the performance of the activities can help the student, especially adults, to have a greater awareness of the activities that are taking place and their progress or weaknesses. It is also true that some recreational activities lend themselves better to self-evaluation than others. For example, the activities related to the lexicon provide only some solutions, in which evaluation is purely objective. Moreover, there are more creative gender activities, where the applied evaluation will be characterized by a more subjective judgment⁶⁸.

⁶⁷ Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

⁶⁸ Begotti P. (2007). *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*. Studi di glottodidattica, 1 (2), 44-62. Disponibile <https://doi.org/10.15162/1970-1861/243>.

Capitolo 3. Didattica della grammatica

3.1 L'evoluzione storica dell'insegnamento della grammatica

Prima di introdurci al tema della grammatica ludica e di osservare le metodologie e gli strumenti utili a costruire un sistema di insegnamento ed apprendimento della lingua che vada oltre la semplice dimensione linguistica e coinvolga lo studente a 360 gradi, è fondamentale dare alcuni cenni sul tema della grammatica in generale e su come il suo insegnamento si sia modificato nel corso del tempo.

Durante il Medioevo, secondo Pichiassi (1999), non si sentiva il bisogno di insegnare le lingue straniere, poiché il latino era considerata lingua franca e lingua della comunicazione. Con l'avvento del Rinascimento, poi, non solo si manifestarono importanti cambiamenti e innovazioni dal punto di vista scientifico e sociale, ma ci fu anche un rinnovato interesse nei confronti delle lingue. I grandi letterati cominciarono a mostrare un particolare interesse nei confronti degli idiomi volgari, abbandonando sempre di più l'attenzione per il latino. Nel corso del '500 sono tanti i nomi di scrittori che possono esser considerati i precursori della glottodidattica. Alcuni esempi sono de Montaigne, che propone una formazione dei giovani a tutto tondo (che prescindesse dalla esclusiva formazione fisica e si concentrasse anche sulla formazione della mente), e Florio, il quale usa per la prima volta nelle sue opere i proverbi e i dialoghi nell'insegnamento dell'italiano agli inglesi (potremmo quasi definirlo un precursore della glottodidattica ludica o con influenza comunicativa). Nel '600, troviamo autori come Comenio e il pedagogista-filosofo Locke, il quale sostiene, in maniera totalmente innovativa per il suo periodo storico, che l'apprendimento delle lingue possa avvenire solo attraverso un uso cospicuo e continuo di queste e all'interno del loro ambiente naturale. Nel corso del '700, l'attenzione è particolarmente rivolta nei confronti dell'importanza del parlato. Studiosi come Basedow, Baretti e Dumarsais pongono in secondo piano l'importanza della grammatica, ritenendo che per poter imparare una lingua in modo puntuale, una persona deve prima utilizzarla e, solo dopo, studiarne le strutture e le forme. Questo periodo sarà anche particolarmente importante per quanto riguarda l'aspetto fonetico della lingua. Weitenauer (1705-1783) manifesta, infatti, un grande interesse per la produzione orale della lingua e sarà il primo a proporre una versione anticipata dell'Alfabeto Fonetico Internazionale (IPA). Durante il XIX secolo, il latino non viene più utilizzato come lingua veicolare e, per questo motivo, si cominciano a considerare con maggiore attenzione le lingue straniere e il loro insegnamento. Questa rinnovata attenzione porta alla creazione di alcuni metodi di insegnamento delle lingue, tra i quali, il primo, il metodo "grammaticale traduttivo", ad oggi tanto discusso. Con il passare del tempo, tuttavia, si comincia a riconoscere la tendenza allo snaturamento della lingua attraverso questo sistema di insegnamento e si considera la possibilità di

utilizzare dei metodi che valorizzassero, in primo luogo, la dimensione orale della lingua. Agli inizi del '900, la ricerca linguistica è ormai molto avanzata rispetto al passato e si riconosce un maggiore autonomia di studio da parte dello studente stesso. Alcuni studiosi, tra i quali annoveriamo Berlitz, Jespersen e Palmer, considerano, per la prima volta, l'importanza dell'assimilazione spontanea della lingua da parte dello studente, che passi anche attraverso un percorso a ritroso compiuto dallo studente stesso circa le sue conoscenze linguistiche. Sempre nello stesso periodo, è importante tenere in considerazione l'azione di Sweet (1845-1912), il quale valuta la possibilità di somministrare agli studenti degli argomenti linguistici suddividendoli per livello e per contenuto, in modo tale da adattarli il più possibile alle esigenze della classe a cui l'insegnante si avvicina⁶⁹.

3.2 I metodi

3.2.1 Il metodo tradizionale

A partire dagli anni '70 sono numerosissimi gli attacchi compiuti ai danni del metodo tradizionale di insegnamento della grammatica, che si limita a trasmettere un insieme di nozioni poco legate tra loro e che impedisce allo studente di elaborare una propria personale capacità di riflessione metalinguistica. Il metodo tradizionale di insegnamento della grammatica, infatti, si limita a presentare quest'ultima nella comune tripartizione di analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo, senza prestare alcun tipo di attenzione all'evoluzione storica e all'importanza psico-pedagogica e cognitiva dei fatti linguistici che vengono trattati⁷⁰. Le forti critiche manifestate nei confronti di questo modello di insegnamento piuttosto tradizionale si concretizzano in maniera puntuale nel GISCEL (Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) del 1973, nel quale si delineano alcuni importanti punti a sfavore di questo metodo:

- I contenuti semantici problematici (per esempio, i nomi che esprimono azioni);
- La mancanza di applicabilità delle categorie proposte rispetto ad altre lingue vive;
- La proliferazione di etichette e classificazioni (le liste interminabili);
- Il mancato interesse verso la semantica e il lessico;

⁶⁹ Hamdani, M. (2022). *Didattica della grammatica per un approccio comunicativo: l'uso dei tempi passati (passato prossimo/imperfetto) da parte di apprendenti arabofoni* (Tesi di Dottorato, Università di Algeri 2 - Abou El Kacem SaadAllah).

⁷⁰ Meledina, E. (2019). *Fare grammatica giocando: una sperimentazione didattica in un centro specialistico per DSA* (Tesi di Laurea, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, Italia).

- Il rifiuto della violazione della norma (dunque, la mancata osservazione di fenomeni che, invece, potrebbero contribuire a descrivere come la lingua sia viva e vada incontro a cambiamenti nel corso del tempo o per mano di fenomeni specifici);
- Le mancate considerazioni di natura sociolinguistica (è raro trovare, nell'insegnamento tradizionale della lingua, il riferimento alle differenze regionali, di strato sociale o di situazione comunicativa. Si tende sempre ad insegnare quello che viene considerato lo "standard");
- La testualità orientata esclusivamente su alcune tipologie testuali (poco utili, poi, nella realtà di tutti i giorni);
- Nessuna analisi dei fenomeni grammaticali superiori alla frase o al periodo.

Alla luce di quanto osservato, si può giungere alla considerazione proposta da Sobrero (1997), secondo il quale la grammatica (le grammatiche di tutte le lingue, in generale, ma quella italiana, in particolare) pesa e questo suo peso, che aumenta esponenzialmente giorno dopo giorno, è dovuto in prima istanza all'evoluzione costante e repentina della lingua italiana. Partendo dallo storico passaggio manifestatosi sul territorio italiano tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, da diglossia a bilinguismo (riferito alla convivenza tra lingua "standard" e dialetto), il parlato comune degli italiani ha continuato, nel corso degli anni, ad arricchirsi di tante forme e varianti, tra le quali il parlante deve costantemente operare delle scelte per potersi adattare alle diverse situazioni comunicative a cui va incontro. In questa prospettiva, nonostante il rinnovato interesse dimostrato dai linguisti, dai progettisti di grammatiche e dagli insegnanti nei confronti di una dimensione sociolinguistica della lingua italiana, la creazione delle grammatiche di riferimento per l'apprendimento della lingua rimane, tuttavia, ancora fortemente ancorata ad un meccanismo di tipo descrittivo e di accumulazione, che tende a rendere le grammatiche stesse sempre più pesanti e difficili da gestire. In questo dedalo di informazioni teoriche fornite dalle grammatiche, un ruolo rilevante, poi, è giocato anche dagli *esercizi*, i quali vanno distinti dalle cosiddette *attività*. Mentre nel primo caso, infatti, lo scopo è quello di far esercitare in maniera automatica e anche un po' passiva lo studente, su un determinato argomento linguistico, in modo tale che questo ne sviluppi l'automatismo per un uso futuro, nel caso delle attività lo scopo è quello di stimolare la creatività dello studente, aiutandolo a trovare il meccanismo più adatto a lui per la memorizzazione di un costrutto linguistico e il suo futuro riutilizzo.

La struttura e la forma delle grammatiche, ovviamente, sono cambiate nel corso del tempo, con particolare attenzione a due aspetti fondamentali: il modello teorico di riferimento su cui viene costruita la grammatica e il suo destinatario. Sobrero descrive come, fino agli anni Sessanta circa,

l'attenzione sia stata rivolta, per quanto riguarda il modello teorico di riferimento, ad una grammatica formale e normativa, e, per quanto riguarda il destinatario, ci sia stata una netta distinzione tra la grammatica pensata per il docente e quella pensata per il discente. Una svolta, in questo senso, si avrà a partire dagli anni Settanta, quando, sul fronte del modello teorico, si abbandonerà l'attenzione rivolta solo ed esclusivamente a modelli di insegnamento formale e normativo, dimostrando un rinnovato interesse nei confronti di altri ambiti della scienza dell'insegnamento (in particolare quello del cognitivismo e della pedagogia). Per quanto riguarda, invece, la dimensione del destinatario della grammatica, è possibile osservare in questo periodo lo sviluppo della consapevolezza che fosse importante avere una grammatica cosiddetta "bifronte", adattabile, cioè, alle esigenze dell'insegnante e dello studente nello stesso momento. Tuttavia, in quegli anni, l'istituzione scolastica, così come era strutturata, non sembrava essere ancora pronta ad accogliere nuove prospettive di insegnamento della grammatica, tanto che, per un lungo periodo, sembrò quasi che il tempo dedicato all'insegnamento della grammatica durante le ore di italiano fosse diminuito. Un'ultima svolta importante si avrà nel 1979, con la pubblicazione dei nuovi Programmi della scuola media; questi porteranno ad una progressiva restaurazione durata fino alla fine degli anni Novanta e che ancora tende a farsi sentire nella costante difficoltà manifestata e lamentata da alcuni insegnanti nella delineazione dei programmi di insegnamento della grammatica all'interno delle classi.

3.2.2 Altri metodi

In contrapposizione a questo modello tradizionale, diversi studiosi hanno avanzato delle proposte alternative. Simone (1974) contrappose al modello tradizionale (analitico) un modello analitico o generativo. Parisi (1979) avanzò la proposta di una pedagogia linguistica razionale. Renzi (1977) propose la cosiddetta "grammatica ragionevole per l'insegnamento", la quale si basa sulla struttura del tradizionale metodo di insegnamento della grammatica, adattandola ai tempi e liberandola da alcune contraddizioni e forme ripetitive o troppo articolate. Da non dimenticare è, poi, la "grammatica valenziale" di Tesnière, nella quale il verbo è considerato il nucleo fondamentale della frase, al quale si connettono tutte le altre strutture. L'approccio di tipo valenziale presenta diversi lati positivi, quali: la centralità del verbo, la distinzione tra gli argomenti essenziali e quelli meno importanti, la facile visualizzazione della struttura della frase, il collegamento con l'aspetto testuale e il fatto che l'analisi logica e l'analisi del periodo non siano due moduli distinti, ma lo stesso modello che si applica prima a livello della parola e poi della frase. Il modello di Tesnière sembra avere parecchi punti di contatto con quello generativista di Chomsky: Tuttavia, mentre la teoria di Tesnière nasce dall'intenzione di offrire modelli di frasi corrette per chi impara una lingua straniera, quello di Chomsky mira a descrivere le competenze che un parlante ideale dovrebbe avere per poter essere in grado di valutare

la correttezza delle frasi. La teoria di Chomsky, infatti, si basa su una specifica ricerca ed analisi della storia e della struttura del linguaggio. Propria questa struttura viene osservata, potremmo dire, quasi fisicamente, attraverso la suddivisione della frase in diversi sintagmi, messi in relazione tra loro in una struttura ad albero rovesciato⁷¹. Un ultimo, ma significativo, orientamento nel campo dei metodi utili all'insegnamento della grammatica è quello della grammatica del testo o linguistica testuale (Andorno 2003). Per la prima volta, con questa teoria si diffonde l'idea secondo la quale può essere considerato testo qualsiasi messaggio di senso compiuto e autosufficiente e ci si discosta dalla visione fino ad allora esistita, secondo la quale solo i testi letterari potessero avere questa valenza. Il testo, in questo modo, viene considerato il vero campo d'indagine della lingua e, di conseguenza, della grammatica, in quanto si giunge al pensiero secondo il quale alcune strutture linguistiche non possano essere esplicate limitatamente alla forma della frase, ma debbano necessariamente essere inserite in un contesto più ampio, quale quello del testo. La linguistica testuale, ricordiamo, non si occupa di spiegare come scrivere o come interpretare un testo, ma ha come semplice obiettivo quello di definire alcune forme linguistiche, presentandosi come strumento di definizione della lingua; in questa direzione, manifesta anche un particolare interesse nei confronti dei diversi generi letterari, che fino agli anni '70 sono stati trascurati nella convinzione che solo uno stile letterario puntuale come quello poetico o del romanzo fossero degni di attenzione e di studio da parte degli allievi⁷².

L'opposizione "insegnamento della grammatica" vs. "riflessione sulla lingua", oltre a creare una vera e propria rivoluzione nei ruoli dei partecipanti al processo di acquisizione linguistica, consente di concentrarsi su quale sia il ruolo che effettivamente può essere attribuito alla grammatica all'interno di una lezione strutturata secondo il principio gestaltico dell'Unità di Acquisizione. In un'ottica moderna dell'insegnamento della lingua, il punto di partenza per l'individuazione e l'analisi delle strutture linguistiche deve essere un testo definito da Krashen *comprensibile*, secondo il suo principio dell'ordine naturale d'acquisizione. Secondo questo principio, dunque, in una prima fase, detta di *globalità*, allo studente viene somministrato un testo (ricordiamo che per testo si intende una qualunque forma linguistica di senso compiuto), del quale bisogna valutare la comprensione, appunto globale, attraverso per esempio esercizi quali delle domande a risposta multipla o delle domande Vero o Falso. In un secondo momento, il momento di *analisi*, allo studente vengono proposti degli spezzoni di materiale linguistico tratti dallo stesso testo o da altri testi, nei quali troverà per la prima volta dei riferimenti alla forma linguistica che dovrà andare ad esercitare; si può trattare di una struttura sintattica, morfologica, fonetica o, addirittura, comunicativa. Nonostante la fase di analisi sia il fulcro

⁷¹ Graffi, G. (2015). *Che cos'è la grammatica generativa*. Roma, Carocci.

⁷² Meledina, E. (2019). *Fare grammatica giocando: una sperimentazione didattica in un centro specialistico per DSA* (Tesi di Laurea, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, Italia).

dell'osservazione e della riflessione sull'argomento linguistico preso in considerazione, in realtà quest'ultimo è presente durante tutto il percorso dell'Unità di Acquisizione e ne viene costantemente stimolata la riflessione. Nella fase di analisi, tuttavia, dopo aver formulato delle ipotesi sul funzionamento della struttura linguistica, gli studenti hanno la possibilità di valutarne la correttezza e di allenare l'utilizzo della stessa struttura attraverso lo svolgimento di esercizi maggiormente mirati. L'ultimissima fase di questo percorso è quella della *sintesi*; qui allo studente vengono proposte delle attività pratiche da svolgere da solo, in coppia o in gruppo (e spesso che prevedono anche del lavoro a casa) in cui l'obiettivo non è quello di dimostrare la conoscenza della struttura linguistica, quanto la propria capacità di applicazione di quest'ultima alla comunicazione e alle situazioni di vita quotidiana⁷³.

3.3 L'insegnamento della grammatica in Italia

3.3.1 La storia: dal 1861 ad oggi

Per poter presentare la situazione dell'insegnamento grammaticale dell'italiano in Italia, è necessario fare un passo indietro e osservare gli elementi presenti alla base del processo di educazione linguistica in Italia. Dal punto di vista legislativo, con la legge Casati-Fava del 1860, si stabilisce che l'insegnante, nella scuola primaria, debba insegnare prima le vocali, poi i dittonghi e alla fine le consonanti e le varie sillabe; in questo percorso di trasmissione della grammatica, l'insegnante era tenuto a far esercitare gli studenti con le lettere pronunciandole a voce alta e facendole poi ripetere agli studenti stessi. Con la lettura, l'insegnante doveva spiegare agli alunni il significato di ogni singola parola e era anche suo dovere far sì che gli alunni imparassero a tenere correttamente la penna in mano per scrivere lettere e numeri. La situazione rimane pressoché invariata con la pubblicazione della legge Baccelli del 1894. Secondo questa legge, nel biennio della scuola primaria, l'insegnante doveva spiegare i principali elementi della frase, solo successivamente, insegnare a stendere alcuni discorsi per iscritto, stimolando la conversazione tra alunni e insegnante e lavorando affinché venisse commesso il minor numero di errori nell'esposizione orale o scritta. Lentini (2018) sottolinea, inoltre, come tutto questo dovesse avvenire rigorosamente in lingua italiana, evitando l'utilizzo del dialetto da parte del l'insegnante, per favorire l'acquisizione di una lingua corretta da parte degli studenti. Con la legge Lombardo-Radice del 1923, nei successivi tre anni della scuola primaria, il maestro doveva stimolare tutta una serie di attività, quali: insegnare a leggere speditamente e con espressione, facendo sì che gli studenti fossero in grado di formulare dei riassunti orali e scritti di quanto

⁷³ Spaliviero, C. (2018). *Didattica della grammatica italiana in prospettiva LS: una risorsa didattica*. Italica Wratislaviensia, 9(2), 255-275. doi: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.26>

leggevano; insegnare a scrivere un resoconto delle lezioni; fornire degli esercizi di traduzione dal dialetto all'italiano; spronare gli studenti alla stesura di cartoline, lettere e altre forme scritte; stimolare la lettura non solo di testi proposti dall'insegnante stesso, ma anche di libri scelti dagli studenti stessi. È interessante osservare come l'attenzione nei confronti della dimensione dialogica e interazionale della produzione linguistica non sia quasi mai presente in questa fase della didattica della grammatica nella scuola italiana. Nonostante questo, il percorso compiuto dall'Italia verso una situazione di unificazione linguistica a partire dal 1861 è stato lungo e tortuoso. Con il passare del tempo, sul territorio italiano ci si è cominciati a rendere conto del fatto che l'Italia avesse bisogno di una stabilità linguistica; questa necessità ha portato ad un percorso di italianizzazione che ha investito il nostro Paese in diversi momenti lungo l'arco della storia, facendo sì che tra gli anni Cinquanta e Settanta il problema dell'istruzione divenisse sempre più centrale, consentendo una riduzione dell'analfabetismo fino al 5%.

Da non trascurare è il fatto che l'insegnamento della lingua italiana dovesse passare necessariamente attraverso la percezione che di questa stessa lingua si aveva. Il modo in cui la lingua veniva sentita da insegnanti e alunni ha influenzato sotto diversi punti di vista le sue modalità di trasmissione e insegnamento sul territorio italiano. I principali problemi osservabili sono quelli rappresentati dal fatto che gli insegnanti, sin dal Primo Dopoguerra, hanno dovuto fare i conti non la necessità di fornire agli studenti gli strumenti utili alla comprensione e all'uso di una lingua unita, ma al contempo mutevole. In quel periodo, infatti, ci si ritrovava di fronte ad una situazione linguistica caratterizzata prevalentemente dalla presenza di dialetti, i quali per un certo periodo di tempo vennero combattuti all'interno del contesto della scuola, fornendo agli studenti un modello linguistico dell'italiano molto ampolloso ed artificioso. In questo modo, le principali vittime di questo sistema di insegnamento erano proprio gli studenti meno abbienti, i quali erano intrisi di un sostrato linguistico prettamente dialettale. Di fronte a questa situazione, sono stati diversi i tentativi di cambiamento azzardati nel corso del tempo da vari personaggi: primo fra tutti don Lorenzo Milani, il quale nel 1967 decide di fondare una piccola scuola che aveva come principio di base quello di abbattere le differenze scolastiche tra i bambini ed i ragazzi di diverse estrazioni sociali; questo obiettivo venne perseguito attraverso la stesura di una lettera, la famosa *Lettera alla Professoressa*, scritta dagli stessi ragazzi della scuola, nella quella venivano messe in luce le problematiche legate alle modalità di insegnamento dell'italiano e di trasmissione delle regole grammaticale all'interno della scuola che impedivano un apprendimento uguale per le persone appartenenti a classi sociali differenti, in quanto modalità basate solo ed esclusivamente su una rigida analisi grammaticale e logica e disinteressate all'acquisizione delle competenze comunicative di base. Il problema dell'educazione linguistica divenne così pressante, tanto che nello stesso anno venne fondata la Società Linguistica Italiana (SLI)

e, successivamente, Tullio de Mauro pubblicò le *Dieci Tesi per una Educazione Linguistica Democratica*, all'interno delle quali vengono riassunti i principi che secondo lui un insegnante di lingua dovrebbe rispettare: l'importanza del linguaggio verbale nella vita sociale e individuale, la molteplicità delle capacità di cui il linguaggio verbale è costituito, ecc.⁷⁴ Uno dei principali problemi legati alla trasmissione della lingua italiana in Italia è il fatto che per molto tempo la lingua non sia stata vista nella sua variabilità, ma, al contrario, la maggior parte degli insegnanti abbia preferito considerarla come un sistema unico e ideale. Lentini (2018) ci spiega come, durante uno studio compiuto dai linguisti Simone e Cadorna negli anni Settanta del Novecento, la lingua trattata dalle grammatiche da loro analizzate sia completamente priva di qualunque tipo di variazione diacronica o sincronica e venga considerata come un sistema unico e astratto, privo di un'identità specifica. Questo problema, osserva Lentini, si manifesta ancora oggi grandemente; gli insegnanti considerano la lingua come un sistema cristallizzato, che così deve rimanere e mantenersi. Non vi è alcuna spinta all'inserimento di elementi dialettali all'interno delle fila delle regole esposte nelle grammatiche dell'italiano (problema ancora dovuto al fatto che la maggior parte degli insegnanti è convinta del fatto che la lingua italiana così come viene insegnata sia adattabile ad ogni contesto e situazione sociale). In questa percezione distorta della enorme varietà linguistica presente sul nostro territorio nazionale, tutto ciò che prescinde dalla perfezione linguistica così come descritta nei manuali viene considerato errore. Quando uno studente utilizza un termine di influenza dialettale all'interno di un testo scritto o durante l'esposizione orale di un argomento, l'insegnante di grammatica italiana tenderà sempre a storcere il naso, considerandolo un segno di scarsa formazione e, per certi versi, una sconfitta personale dovuta al fatto di non essere stato in grado di trasmettere in maniera puntuale la lingua nella sua perfezione ideale. Sempre nel corso degli anni Settanta, è stato osservato come l'insegnamento condotto attraverso le grammatiche di italiano già diffuse al tempo impediva ai bambini ed ai ragazzi dialettofoni di brillare nell'apprendimento della lingua, rimanendo sempre un passo indietro agli altri. È forse per questo motivo, ipotizza Lentini (2018), che nel corso di quegli anni ad un certo punto gli insegnanti abbiano deciso di abbandonare la trattazione della grammatica in classe, limitandosi a stimolare la conversazione e la produzione linguistica diretta da parte degli studenti. Su questo piano sono diversi gli studiosi che si sono scontrati: da una parte lo stesso Simone, il quale afferma la necessità di abbattere l'uso dei noiosi e pedanti manuali di grammatica italiana per aprire gli studenti ad un apprendimento della storia della lingua e della sua dimensione sociale; contro questa visione per certi versi rivoluzionaria, si pone l'ideale di Monica Beretta, la quale afferma che sia, invece, fondamentale fornire agli studenti una solida base di tipo grammaticale attraverso la

⁷⁴ Lentini, C. (2018). *L'italiano regionale tra i banchi di scuola: studio di un caso siciliano*. Youcanprint Self-publishing, Lecce.

trasmissione delle nozioni teoriche; in ultima istanza, come una sorta di pacificatore tra i due, propone la sua idea un altro studioso della lingua, Renzi⁷⁵, il quale afferma che sia importante trasmettere i principi teorici della lingua italiana agli studenti attraverso le nozioni e le regole grammaticali, ma sia altrettanto importante far sì che gli studenti siano in grado di contestualizzare questi strumenti attraverso la comprensione del contesto storico e sociolinguistico di sviluppo dell'italiano. In questo modo, come proposto da Renzi, gli studenti sarebbero in grado di migliorare le proprie conoscenze e prestazioni linguistiche, arricchendole con una solida base di capacità cognitive e di riflessione culturale.

3.3.2 Il rapporto tra norma e uso

Questi aspetti, ad oggi, non sono ancora del tutto rispettati o tenuti in considerazione. Osservando, infatti, i vari percorsi di formazione che i futuri insegnanti di italiano frequentano, ci si accorge che la maggior parte dei corsi di Laurea non fornisce le basi necessarie a far sì che gli stessi insegnanti siano consapevoli dell'esistenza di un mondo oltre i manuali di grammatica così come vengono forniti dalle grandi case editrici. Il risultato di questo fenomeno è che gli insegnanti, dai loro primi anni di formazione non colgono l'innovazione della lingua e, sulla base di ciò, non sono in grado di accettare che questa stessa innovazione si manifesti nel parlato o nello scritto dei propri studenti. Mentre il compito principale di un insegnamento dovrebbe proprio essere quello di ridurre al minimo la distanza tra la lingua imparata a scuola e il parlato quotidiano, la lingua con cui un parlante nativo si misura ogni giorno, in questo modo, in realtà, la distanza che si viene a creare è sempre più grande e sempre più difficile da colmare. Proprio nel tentativo di proporre agli studenti una forma linguistica puntuale e assolutamente corretta, si tende sempre più a dare eccessiva importanza alla forma e ad una trasmissione standard e poco significativa della grammatica, ponendo poca attenzione al rapporto che dovrebbe intercorrere tra la norma (la grammatica) e l'uso (la conversazione, il parlato, lo scritto) della lingua italiana stessa⁷⁶.

Proprio in relazione a questo aspetto, Fiorentino (2018) propone uno studio attraverso il quale analizzare in che modo vengano filtrate nei principali manuali scolastici di lingua italiana le informazioni relative alla variabilità dell'italiano stesso. In generale, ci si è interrogati sulla possibilità che le lingue propongano solo una forma di standard comune o esplicitino, al contrario, la presenza di uno standard parlato diverso da quello scritto. Per poter osservare questo fenomeno è necessario

⁷⁵ Renzi L. (1977). Una grammatica ragionevole per l'insegnamento, in Berruto G. *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*. Stampatori, Torino. pp. 56-59

⁷⁶ Serianni, L. (2011). Dal testo di grammatica alla grammatica in atto. In Corrà, L., Paschetto, W. *Grammatica a scuola*. Franco Angeli, Milano. pp. 73-96

partire dal principio secondo il quale la lingua italiana varia non solo sull'asse della diacronia, ma anche su quello della sincronia. Diacronicamente parlando, la lingua varia con il passare del tempo; come abbiamo visto in precedenza, nel corso degli anni diversi autori di grammatiche hanno cercato di adattare i testi pubblicati al cambiamento di cui la lingua italiana è stata oggetto dall'Unificazione ad oggi. Sincronicamente parlando, esistono vari livelli di variabilità della lingua: la variabilità diatopica (connessa alla provenienza geografica dei parlanti), la variabilità diastratica (connessa al gruppo sociale a cui appartengono i parlanti), la variabilità diafasica (legata alla situazione o al contesto entro cui avviene la comunicazione tra i parlanti), la variabilità diamesica (collegata al mezzo fisico-ambientale, al canale attraverso cui la lingua viene usata). Queste diverse tipologie di variabilità investono tutte le lingue e, di conseguenza, anche l'italiano. Tuttavia, è interessante notare come questi livelli di variabilità vengano esposti all'apprendente di italiano L1 all'interno delle grammatiche scolastiche. Fiorentino fa riferimento all'idea del Berruto (1993b), secondo il quale la funzione delle grammatiche scolastiche, seguendo l'evoluzione a cui la lingua italiana va incontro giorno dopo giorno, dovrebbe essere quella di aiutare lo studente ad utilizzare la giusta forma e varietà linguistica a seconda della situazione comunicativa nella quale si trova coinvolto. L'obiettivo, dunque, di una qualunque grammatica scolastica, dovrebbe essere quello di trasmettere all'apprendente il valore pragmatico della lingua, evitando di presentare una forma linguistica normativa e rigida, la quale non appartiene al parlato e allo scritto comuni e quotidiani del cittadino italiano. Fiorentino (2018) osserva come, nella teoria (generalmente, nella parte introduttiva dedicata ad una riflessione da parte dell'autore della grammatica), la maggior parte dei manuali presi in considerazione sembri dare importanza all'aspetto sociolinguistico della lingua; si può notare come alcune grammatiche mettano in risalto l'importanza per lo studente di imparare ad utilizzare la lingua in maniera *adeguata* oltre che *corretta*. Parallelamente, tuttavia, è necessario mettere in relazione lo spazio dedicato alla variabilità linguistica dell'italiano in questa parte introduttiva appena esposta, con lo spazio relativo a questo argomento presente all'interno del corpo delle grammatiche stesse.

Sommando i dati ottenuti dall'analisi della presentazione dei singoli tipi di variabilità all'interno delle 10 grammatiche campione, otteniamo il risultato indicato nella Tabella 2.

MEDIE INFERIORI		BIENNIO SUPERIORE	
pagine/totale	%	pagine/totale	%
66/847	7,7	66/913	7,2
110/1062	10,3	58/640	9,0
67/863	7,7	10/470	2,1
93/1055	8,8	114/736	15,4
42/815	5,1	75/700	10,7
totale 378/4642		totale 323/3459	
	8,1		9,3

Tabella 2

In queste dieci grammatiche campione, 701 pagine (su 8101) pari all'8,6% sono dedicate alla variabilità. Tuttavia, pur nella presentazione della variabilità, sono state evidenziate alcune sproporzioni e lacune, a causa delle quali risulta essere più efficace una presentazione dei dati ottenuti sulla base dei cinque tipi di variabilità:

	MEDIE INFERIORI					BIENNIO SUPERIORE					TOTALE
diafasia	14	53	25	28	20	20	20	77	36		293
diacronia	30	44	20	48	16	19	13	4	20	27	241
diatopia	12	10	6	17	6	18	11		11	9	100
diamesia	8	3	16			8	8	6	2	2	53
diastratia	2					1	6		4	1	14

Tabella 3

L'ampio spazio occupato dalla variabilità diafasica si spiega in base al fatto che rientrano in questa trattazione i linguaggi settoriali. È stata, tuttavia, notata una tendenza a fossilizzare le osservazioni sul lessico e a non sistematizzarle troppo. Per questo motivo, molto spesso le descrizioni di varietà si risolvono in elenchi impersonali e poco funzionali di fenomeni linguistici che le caratterizzano. L'unica variabilità a cui tutti i testi indistintamente accennano è quella diacronica, legata alla variazione della lingua nel corso del tempo. Mentre si notano nella tabella alcune lacune particolarmente evidenti nel caso delle variabili diamesica e diastratica; fenomeno probabilmente dovuto al fatto che si tratta di tipi di variabilità su cui la ricerca scientifica, almeno in Italia, ha prodotto dei risultati sistematici soltanto più recentemente. Inoltre Fiorentino (2018) afferma che:

“[...] le varietà diastratiche e diamesiche sono più difficili da individuare perché non sono caratterizzate da un lessico o da tratti fonologici specifici ma si differenziano soprattutto per caratteristiche morfosintattiche”⁷⁷. Di fronte a questa prospettiva, può quasi sembrare che le grammatiche diano più spazio a tipi di variabilità più tradizionali, più semplici da illustrare perché più evidenti. In questo immaginario si rispecchia perfettamente la tendenza delle grammatiche a creare tanti schemi, tanti elenchi, nel tentativo di rendere più semplice e intuitivo l’apprendimento dei concetti grammaticali. In realtà, così facendo, l’eccessiva schematizzazione della trasmissione delle conoscenze tende ad inaridire l’abilità di ragionamento degli studenti, limitandone l’apprendimento e l’acquisizione nel lungo periodo. Su questo tema ritorneremo nel capitolo successivo, affrontando l’analisi di alcune grammatiche scolastiche tradizionali e osservando in che modo queste possano essere trasformate attraverso l’applicazione del gioco alle modalità di trasmissione dei concetti grammaticali.

3.3.3 I problemi dell’insegnamento della grammatica in Italia

Oggigiorno si presenta sempre più frequentemente il dibattito sulla funzionalità dell’insegnamento della grammatica e sulle sue modalità. Ormai sono sempre di più gli autori che si occupano di mettere in luce i problemi posti dalla grammatica “tradizionale” praticata a scuola. Uno degli aspetti maggiormente condivisi da autori quali Lo Duca (2013), Graffi (2015) e Paschetto (2011), attivi nell’ambito della critica e dell’analisi dell’insegnamento e della forma grammaticale nell’ultimo secolo, è quello relativo al fatto che i problemi manifestati dal modello tradizionale di grammatica emergano in tutta la loro visibilità in particolare nella pratica scolastica, soprattutto a causa della scarsa preparazione di molti insegnanti e dell’uso spesso acritico dello stesso modello di insegnamento (Colombo, 2015). Tuttavia, non bisogna limitarsi a considerare la criticità delle modalità di trasmissione della grammatica applicate dagli insegnanti, ma è importante tenere a mente il fatto che tutti i modelli di grammatica della lingua italiana resi disponibili agli insegnanti, in primo luogo, e agli studenti secondariamente, si presentino sotto forme sbagliate e a volte troppo complesse da capire. In questo contesto, sorge controcorrente la considerazione di alcuni autori, i quali riconoscono l’impossibilità nell’imputare tutta la colpa della scarsa funzionalità dei modelli di insegnamento della grammatica italiana agli insegnanti. Serianni, infatti, mette in luce come, spesso, la tendenza a mantenere una certa fedeltà nei confronti di modelli tradizionali di insegnamento della grammatica, sia dovuta a motivazioni di tipo economico presentate dai vari committenti editoriali. Nel corso degli anni Sessanta e Settanta, infatti, una maggiore aderenza a modelli tradizionali di

⁷⁷ Fiorentino, G. (2018). *Quale italiano parlano le grammatiche?* GISCEL. p. 12

esposizione della grammatica italiana era dovuta al generale obiettivo di andare incontro alle aspettative della maggioranza degli insegnanti, assicurando così un certo margine di vendita dei manuali.

In questo modo, è possibile osservare come i problemi che tendono a mettere in relazione la grammatica tradizionale con quella scolastica siano tanti e vari. Dunque, non è possibile attribuire sempre e in qualunque circostanza la causa delle cattive modalità di trasmissione della grammatica alla scuola, ma bisognerebbe andare ad indagare in maniera più approfondita il fulcro del problema al punto di partenza, ossia la diffusione dei modelli grammaticali da parte degli specialisti⁷⁸. Bisogna infatti capire che i problemi che sorgono nella trasmissione dei materiali grammaticali della lingua italiana non sono legati solo ed esclusivamente ai metodi e agli approcci adottati dagli insegnanti, ma debbano essere presi in considerazione anche e soprattutto il tipo di lingua e i materiali (es. libri di testo, manuali, ma anche prodotti della lingua come testi, romanzi, poesie, ecc.) messi a disposizione degli insegnanti e degli studenti. In questo senso, non è da trascurare il fatto che la scarsa attenzione nei confronti della riflessione linguistica manifestatasi all'interno della scuola negli ultimi anni sia da attribuire al sempre minore interesse che la stessa scuola ha nei confronti della funzione comunicativa e interazionale della lingua⁷⁹. A tal proposito, le Indicazioni ministeriali richiedono che un progetto di riflessione sulla lingua venga avviato in maniera adeguata sin dalla scuola primaria, arrivando ad ottenere, alla fine dei cinque anni, che i bambini siano in grado riconoscere e utilizzare adeguatamente almeno la struttura della frase minima (Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012). Tuttavia, di fronte a questa richiesta Ministeriale sarebbe interessante chiedersi se, allo stato attuale delle cose, realmente esistesse una grammatica, un manuale o un libro che fossero in grado di trasmettere una descrizione generale della lingua italiana attraverso rappresentazioni del parlato quotidiano; in questo modo si andrebbe a stabilire una relazione tra la riflessione linguistica e l'aspetto comunicativo della lingua, implementandoli entrambi all'interno dell'ambiente scolastico. In realtà, purtroppo, le modalità di presentazione della lingua e della grammatica agli studenti sembrano essere ancora molto limitate ad una metodologia di tipo monologico, diametralmente opposta, per certi versi, alla tipica forma linguistica colloquiale dell'italiano. La grammatica definibile "tradizionale" e scolastica, ad oggi si presenta infatti nelle seguenti forme:

- a) grammatica della frase semplice o complessa tipicamente decontestualizzata: questo tipo di presentazione della grammatica ha come problema principale il completo disinteresse verso la presentazione della struttura della frase all'interno del suo normale contesto d'uso, dove la

⁷⁸ V. <https://www.youtube.com/watch?v=Nu8YWP1Bobc> (ultima consultazione 29/04/2023).

⁷⁹ Calaresu, E. (2016). Dialogicità e grammatica. In Andorno, C., Grass, R. (a cura di). *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*. Guerra (Collana "Studi AltLA"), Perugia. pp. 87-89

frase stessa trova il suo senso. In questo tipo di grammatica, la principale protagonista sembra essere sempre la frase dichiarativa, caratterizzata da soggetto pieno e verbo alla terza persona singolare; la particolare attenzione rivolta a questo tipo di frase, la quale ricorre non poi così frequentemente nel parlato comune, crea delle problematiche importanti nello sviluppo della capacità di individuazione del soggetto da parte dello studente;

- b) grammatica della frase tipicamente scritta: questo tipo di grammatica manifesta un totale disinteressamento nei confronti della dimensione dialogica e interazionale della lingua, facendo sì che in questo modo vada a perdersi la struttura tipica che implicitamente sorregge e giustifica anche lo scritto;
- c) grammatica della frase idealmente ed esplicitamente “completa”: questo tipo di grammatica sottintende la difficoltà ad assumere come costitutiva del parlare e dello scrivere la multimodalità semiotica che, in misura maggiore nel parlato e minore nello scritto, caratterizza comunque ogni tipo di comunicazione verbale (Calaresu 2016).

Le specifiche forme appena elencate, tuttavia, non riguardano solo la grammatica “tradizionale” e “scolastica” in astratto, ma sono in parte confermate anche da una breve analisi compiuta su cinque note e diffuse grammatiche dell’italiano contemporaneo. Queste grammatiche non sono specificatamente rivolte alla scuola e agli insegnanti, ma risultano essere utili a coloro i quali sentono la necessità di approfondire un particolare argomento grammaticale in modo più autorevole, prima di presentarlo ad una classe di studenti. Per capire la funzione innovativa di queste grammatiche, le quali si oppongono in maniera netta alla comune e tradizionale presentazione delle frasi o dei singoli aspetti della lingua in maniera decontestualizzata, ci si può concentrare, in particolare, sull’elemento del soggetto. Le grammatiche prese in considerazione (Serianni 1991; Dardano e Trifone 1997; Prandi e De Santis 2011; Trifone e Palermo 2014; Salvi e Vanelli 2004), nella spiegazione dell’elemento specifico del soggetto, non presentano delle definizioni o degli esempi particolarmente inseriti all’interno di o estratti da contesti reali, ma si limitano a presentare il soggetto e ad illustrarne caratteristiche ed eventuali problematiche attraverso l’utilizzo di frasi dichiarative. Nessuna delle cinque grammatiche fa, invece, alcun riferimento alla particolare situazione del soggetto nelle frasi imperative. Quasi il medesimo trattamento viene riservato alle frasi strutturalmente prive di soggetto, alle quali viene fatto solo un veloce accenno da parte di due grammatiche (Salvi e Vanelli 2004; Prandi e De Santis 2011); nelle restanti tre grammatiche l’argomento è del tutto assente nella parte dedicata alla trattazione del soggetto e viene introdotto in minima parte solo all’interno dei capitoli dedicati al verbo (Serianni 1991; Dardano e Trifone 1997; Trifone e Palermo 2014). Tutti gli elementi osservati e messi in luce dall’analisi compiuta sulle grammatiche precedentemente citate hanno

permesso di dimostrare il generale disinteressamento del classico impianto teorico di insegnamento della grammatica nei confronti di elementi interazionali e dialogici⁸⁰.

3.3.4 Come viene percepita la grammatica

È interessante osservare la predisposizione degli insegnanti nei confronti dell'insegnamento della grammatica e l'opinione che questi ultimi hanno della sua evoluzione e della sua forma. Andorno (2018), mette in risalto come le criticità dimostrate e osservate nella formazione degli insegnanti siano da legare almeno in parte alla strutturazione delle grammatiche di italiano e dei metodi di insegnamento della grammatica applicati a quel tempo. Già nel 1979, all'epoca della pubblicazione delle Dieci Tesi del GISCEL, si riconosceva come le competenze grammaticali richieste agli insegnanti fossero minime e perlopiù limitate alle nozioni grammaticali fornite da quei manuali vecchi e strutturalmente poco accattivanti che gli stessi insegnanti avrebbero poi utilizzato per insegnare la grammatica agli studenti. A supporto di questa ipotesi la Andorno propone uno studio su un campione di insegnanti, mirato ad analizzare le manifestazioni di questi ultimi nei confronti delle categorie di analisi logica, dei manuali di riferimento per la grammatica e dei testi scolastici. Lo studio prevedeva la partecipazione di 30 insegnanti appartenenti alle CDC 43/A e 50/A, coinvolti durante lo svolgimento di un laboratorio condotto all'interno di uno dei Percorsi Abilitanti Speciali. Ai docenti sono state fornite tre grammatiche di riferimento (una di Serianni, Una di Salvi & Vanelli e una di Sabatini *et. al.*) ed è stato chiesto loro di mettere a confronto le modalità di esposizione degli argomenti grammaticali, quelle utilizzate nelle grammatiche comunemente usate dai candidati durante le proprie ore di insegnamento in classe. Un primo aspetto di particolare criticità notato dagli insegnanti è stato quello relativo alla *selezione delle informazioni*. I candidati hanno manifestato una particolare difficoltà nella selezione degli argomenti da presentare alla classe, traendoli dalle grammatiche normalmente utilizzate; questo è dovuto al fatto che, normalmente, la strutturazione delle grammatiche di lingua italiana prevede una tendenza all'accumulo delle informazioni. A tal proposito, tuttavia, sono state diverse le opinioni degli insegnanti, i quali si schierano su due fronti: chi preferisce presentare un particolare argomento in maniera completa e totalizzante, evitando di lasciare ad un momento successivo l'esposizione delle caratteristiche secondarie di quel fenomeno grammaticale e chi, invece, preferisce affrontare un particolare argomento grammaticale graduandone l'esposizione e suddividendolo in informazioni da trasmettere immediatamente e informazioni accessorie. In entrambi i casi, l'intenzione degli insegnanti è quella di chiarire le idee agli studenti ed evitare che questi si confondano, attraverso la presentazione di troppe o troppo poche informazioni

⁸⁰ Dal Negro, S., Calaresu, E., Favilla, M.E., Provenzano, C., Rosi, F. (2016). *Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto*. Cuad. filol. ital. 23, 2016: 83-117. Ediciones Complutense.

relative ad uno specifico argomento. Un secondo aspetto considerato dai candidati è stato quello del *rapporto con la “nuova” terminologia* proposta nelle grammatiche. In generale, i candidati manifestano un sentimento di rassicurazione dato proprio dall'utilizzo della terminologia comunemente usata nelle grammatiche tradizionali. Un terzo elemento di criticità osservato dagli insegnanti è quello del *rapporto che si viene a creare nelle grammatiche tra semantica e morfosintassi*: molto spesso, infatti, è stato riconosciuto il fatto che le grammatiche si limitino a proporre un legame di tipo semantico a spiegazione di costrutti morfosintattici. In questo, gli insegnanti hanno manifestato un particolare disaccordo con le grammatiche, ritenendo di dover esplicitare in maniera chiara agli studenti il rapporto che intercorre tra i vari costituenti della frase italiana, utilizzando la terminologia appropriata e mantenendo una certa coerenza nella scelta del metodo di spiegazione. L'ultimo aspetto trattato nello studio è stato quello relativo all'*uso delle rappresentazioni grafiche* nella spiegazione degli argomenti grammaticali e, in particolare, nella spiegazione della funzione dei vari complementi all'interno della frase. In tal senso, tutti i candidati sembrano apprezzare l'utilizzo di questa strategia come strumento utile ad una migliore rappresentazione della struttura grammaticale e, dunque, come ausilio alla comprensione da parte degli studenti. Al termine dello studio, la Andorno (2018) ha avuto la possibilità di osservare come, se da una parte gli insegnanti mostrano segnali di inclinazione all'innovazione (la tendenza a volgersi verso un genere di trasmissione della grammatica di tipo semantico), dall'altra, per molti aspetti, gli insegnanti risultano essere particolarmente ed eccessivamente legati alla struttura comune della grammatica italiana, riconoscendo in questa una base di solidità e di stabilità. La presenza di questo punto fisso viene ritenuto importante per gli insegnanti, proprio a causa della loro scarsa formazione e della loro incapacità nella gestione specifica della presentazione e della selezione alla classe degli argomenti grammaticali.

Secondo un ulteriore studio presentato da Revelli (2011) durante il XVI Convegno Nazionale GISCEL a Padova, sono state messe in risalto alcune interessanti opinioni di insegnanti circa la struttura e la trasmissione della grammatica ai giorni nostri. In relazione all'aspetto della soggettività che influisce sulle modalità di insegnamento della grammatica da parte dei diversi insegnanti, Revelli (2011) propone un'indagine partita dall'ipotesi secondo la quale l'agire didattico degli insegnanti nei confronti della grammatica debba essere legato alla loro percezione individuale e personale della grammatica stessa, piuttosto che al ricco insieme di principi scientifici e di direttive ministeriali a cui spesso gli insegnanti sono costretti a rimanere legati nella loro trasmissione della conoscenza. La maggior parte degli insegnanti intervistati durante lo studio, dimostra Revelli, afferma di aver applicato, all'interno della propria classe, un metodo di trasmissione della grammatica di tipo prevalentemente induttivo, di cui vengono riconosciuti gli importanti benefici per gli studenti in

termini di quantità e qualità dell'apprendimento. Parallelamente a questa scelta, poi, gli insegnanti demonizzano il tipico metodo trasmissivo e mnemonico della grammatica, sulla base dei risultati deludenti che essi stessi hanno potuto osservare durante la propria esperienza da studenti. Nonostante questa buona predisposizione alla novità da parte degli insegnanti, come già osservato nello studio della Andorno, vi è una tendenza generale a presentare la grammatica agli studenti in maniera estremamente tradizionale, proponendo loro esercizi quali analisi logica, analisi semantica e lessicale, analisi del periodo; addirittura, gli insegnanti intervistati manifestano un generale accordo nell'affermare che sia pressoché impossibile utilizzare in modo corretto una struttura grammaticale senza conoscerne la regola e senza essere in grado di enunciarla, così come è possibile osservare nella Tabella 4. In generale, il cambiamento e l'innovazione che sembrano aver investito in maniera positiva le modalità di trasmissione della grammatica nel passaggio dal passato ad oggi, non si riconoscono purtroppo nei contenuti dell'insegnamento grammaticale.

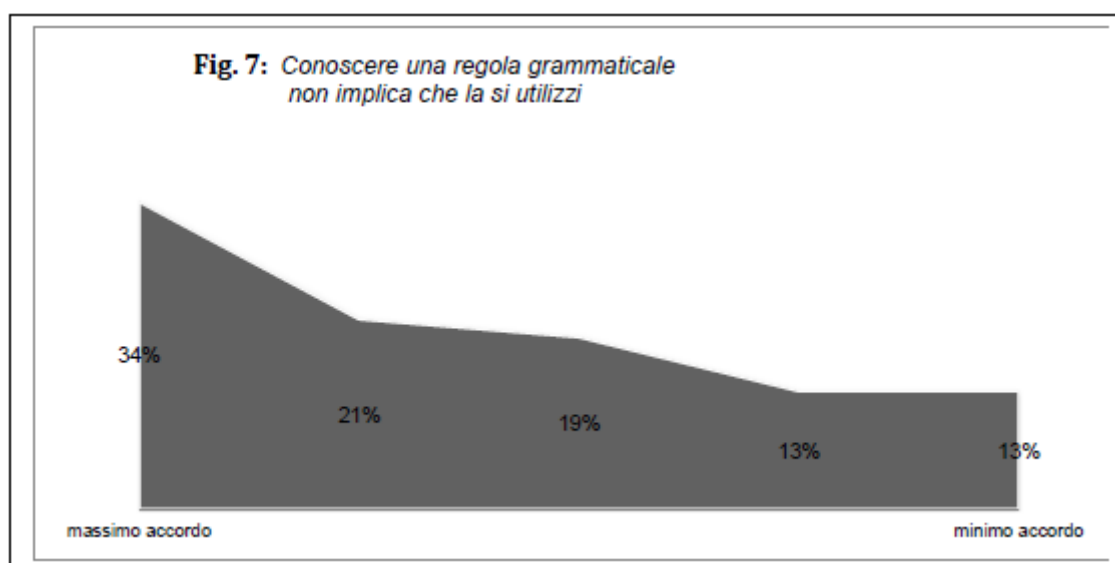
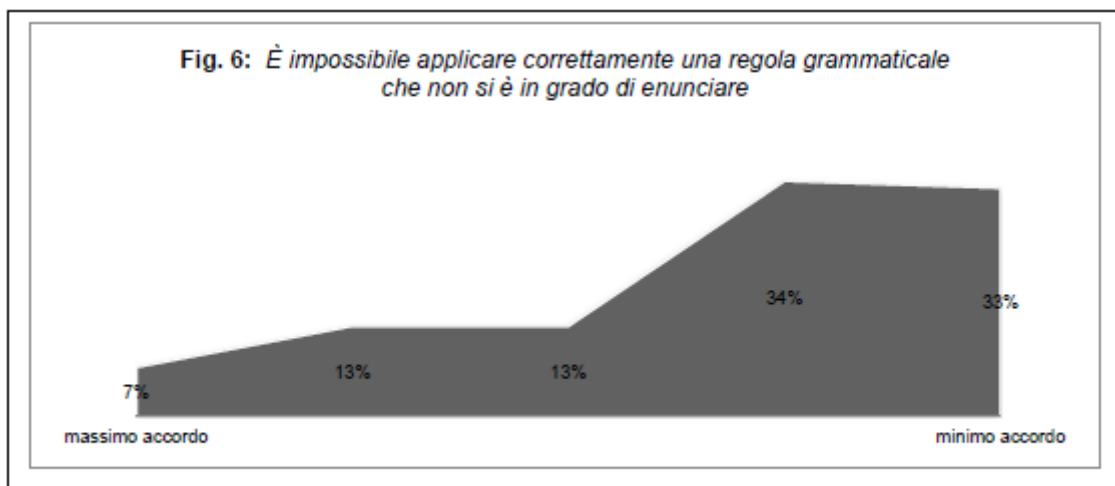


Tabella 4. Opinioni degli insegnanti sulla grammatica nella scuola

Parallelamente, secondo lo studio di Revelli, gli insegnanti manifestano un alto livello di autoefficacia, pari al 64%, valutando in maniera positiva le proprie modalità di trasmissione della grammatica e di insegnamento in generale. Di fronte, poi, all'affermazione secondo la quale gli insegnanti di oggi manifesterebbero grandi difficoltà nella ricerca dei contenuti e delle modalità di presentazione della grammatica agli studenti, la maggior parte degli insegnanti intervistato ha manifestato il suo disaccordo.

Un ultimo aspetto trattato dalla Revelli è quello relativo al confronto tra il passato e il presente nell'insegnamento della grammatica. Di fronte all'affermazione provocatoria proposta dalla studiosa "Nella scuola del passato, gli insegnamenti grammaticali garantivano l'acquisizione di abilità linguistiche più elevate delle attuali", gli insegnanti intervistati sembrano condividere positivamente il pensiero comune secondo il quale la scuola contemporanea sia in caduta libera e siano presenti delle forti carenze rispetto al passato nella presentazione e nella trasmissione degli argomenti grammaticali e linguistici agli studenti. Gli insegnanti attribuiscono questo risvolto negativo della scuola moderna a due cause principali: la scarsa motivazione degli studenti e la mancanza di tempo. Nel primo caso, gli insegnanti, secondo Revelli (2011), ritengono che la motivazione degli studenti nei confronti della grammatica al giorno d'oggi sia scarsa e poco produttiva in relazione a quella avuta dagli insegnanti stessi durante il loro passato da studenti. Questo aspetto è probabilmente da attribuire al fatto che, in passato, la lingua italiana è stata oggetto di un importante passaggio da "lingua morta" (in quanto per tanto tempo la lingua madre dei cittadini italiani è stato il dialetto) a "lingua madre". In questo modo, le modalità studiate dagli insegnanti in passato per rendere più accattivante la conoscenza della lingua e della grammatica in particolare hanno sicuramente avuto la possibilità di attecchire su un terreno più fertile rispetto a quello che si presenta ai giorni nostri. Basti pensare al fatto che la conoscenza dell'italiano rappresentava in quel periodo storico una base di lancio per il guadagno di una migliore posizione lavorativa e sociale per le persone, un mezzo attraverso il quale raggiungere uno status sociale più elevato. Relativamente, invece, alla questione del tempo, è sicuramente vero che, al giorno d'oggi, l'insegnamento della grammatica deve condividere lo spazio con una moltitudine di altre materie, le quali possono rappresentare fonte di maggiore stimolo per lo studente, nonostante, in generale, i tempi dedicati alla grammatica non sembrano poi così sacrificati o limitati. A conclusione di questa osservazione compiuta dalla Revelli (2011), viene realizzato il fatto che la maggior parte delle risposte ottenute dagli insegnanti intervistati siano dovute ad un ambiente che negli anni ha plasmato l'intenzione e le modalità di intervento degli insegnanti stessi. Quello della scuola oggi è un ambiente caratterizzato da un'apparente cambiamento

che cela in realtà al suo interno un generale attaccamento ai metodi del passato. Questo approccio, ovviamente, non sembra giovare agli studenti, i quali si vedono catapultati in un mondo scolastico che cerca di seguire i ritmi dell'innovazione, senza considerare gli approcci di insegnamento grammaticale ancora legati al passato e poco produttivi. La soluzione a questo problema, secondo la Revelli, sarebbe quella, ancor prima di attuare delle modalità di insegnamento innovative, di stabilire un sillabo e dei libri di testo sostenibili e fruibili da tutti e di organizzare dei corsi di formazione e di aggiornamento per gli insegnanti che gli consentano di creare una solida base di conoscenza della grammatica, rendendo più funzionale il loro metodo di insegnamento della stessa⁸¹.

⁸¹ Revelli, L. (2011). La grammatica percepita. In Corrà, L., Paschetto, W. (a cura di). *Grammatica a scuola*. Franco Angeli, Milano pp. 113-122.

Capitolo 4. La grammatica ludica

L'argomento relativo all'apprendimento della grammatica è sempre stato un punto dolente nel mondo dell'insegnamento delle lingue. Soprattutto sul territorio italiano, troppo spesso ancora si tende a dare eccessiva importanza a metodologie di insegnamento della grammatica che risultano essere aride ed eccessivamente strutturate. In questo modo, lo studente, il quale spesso si misura con metodologie di insegnamento innovative (quale quella ludica, per esempio) nel campo della seconda lingua, è costretto, purtroppo, a studiare la grammatica della prima lingua seguendo schemi e metodi ormai antichi di memorizzazione⁸². Tuttavia, contrariamente a quanto si pensi, Bettini e Calabrese (2002) chiariscono come anche già in passato la grammatica non sempre venisse insegnata in maniera formale, ma poteva capitare che venissero utilizzate delle forme di insegnamento ludiche (almeno con i bambini); la scuola in latino, infatti, aveva il nome di *ludus litterarum*. I casi, cioè le desinenze da imparare a memoria, venivano spesso spiegate ai bambini a scuola attraverso la metafora dell'Inferno:

Per Nominativum superbos

Per Genitivum libidinosos

Per Dativum prodigos

Per Accusativum calumniatores

Per Ablativus fures et raptores

[I superbi hanno troppo badato al loro nomen, alla loro fama mondana? Giù con il “nominativo”. I libidinosi frequentavano, per forza di cose, i “genitali”? Sotto col “genitivo”. E via a suon di frustate, distribuite sul groppone di prodighi troppo “dativi”, di calunniatori “accusativi” e di ladri e rapinatori esperti nell’“ablazione”]⁸³.

In generale, la principale problematica legata all'insegnamento della grammatica è dovuta al fatto che questa si presenta in forma prevalentemente astratta, tanto che, nella maggior parte dei casi, gli studenti definiscono la fase di apprendimento della grammatica come “noiosa”, “pesante” e “seria”. Nel risolvere questo tipo di situazione, un elemento chiave da tenere in considerazione è sicuramente quello relativo alla motivazione. Per far sì che lo studente apprenda con maggior piacere e, dunque, anche con maggiore facilità, è necessario che si senta stimolato all'apprendimento di quel particolare argomento grammaticale, che si senta motivato. Nella tradizione glottodidattica italiana, Renzo

⁸² Sardo, R. (2009). *Didattica ludica della grammatica italiana. Ipotesi teoriche*. In Gli articoli di Grammagiò. <https://grammagio9.blogspot.com/2009/08/didattica-ludica-della-grammatica.html>

⁸³ Bettini, M., Calabrese, O. (2002). *BizzarraMente: eccentrici e stravaganti dal mondo antico alla modernità*. Feltrinelli, Milano. p. 152

Titone (1987) è uno dei primi a considerare il ruolo dell'emozione e a riconoscere il ruolo centrale della motivazione nel processo di acquisizione linguistica. All'interno del suo 'modello egodinamico' Titone descrive come ogni studente elabori delle strategie utili a raggiungere un determinato obiettivo. Nel momento in cui lo studente si accorge che quelle strategie stanno effettivamente funzionando e gli consentono di raggiungere l'obiettivo che si è prefissato, la sua motivazione aumenta e continua ad utilizzare le stesse strategie⁸⁴.

Più volte abbiamo visto come il pericolo maggiore, durante lo svolgimento di attività didattiche, specialmente dedicate alla riflessione sulla lingua, sia la mancanza di motivazione da parte degli studenti. In questo senso, Maria Cecilia Luise⁸⁵ sottolinea come, nell'ottica del rispetto delle dinamiche emotive degli studenti, sia facile giustificare il ricorso alla metodologia ludica per l'insegnamento della grammatica. La metodologia ludica, infatti, stimola l'approccio alla grammatica impostato come una riflessione sulla lingua, piuttosto che come una mera memorizzazione di forme linguistiche. Come dimostra la Luise, alcune delle più importanti tecniche glottodidattiche utilizzate all'interno della classe possono facilmente fare riferimento alla quotidianità che gli stessi alunni vivono all'esterno, nella vita di tutti i giorni. Se pensiamo, per esempio, a studenti universitari o adulti, ci rendiamo conto di come una delle metodologie con maggior successo potrebbe essere proprio quella del cruciverba, molto diffuso nella quotidianità delle persone e facilmente adattabile agli obiettivi educativi preposti dall'insegnante. I giochi enigmistici, in generale, possono rappresentare un contesto fortemente produttivo, di grande aiuto per lo sviluppo della conoscenza linguistica, attraverso lo stimolo del piacere della sfida e della vittoria. Oltre a stimolare l'attenzione, la motivazione e la voglia di partecipazione da parte degli studenti, l'utilità della metodologia ludica può, secondo la Luise, manifestarsi attraverso la somministrazione degli esercizi strutturali. Da una parte, infatti, questi esercizi sono molto intuitivi e veloci (sia da realizzare, sia da svolgere) e consentono all'insegnante di avere una visione d'insieme del livello linguistico raggiunto dallo studente, e allo studente stesso di capire quali siano gli aspetti della sua preparazione da migliorare o da affinare. Dall'altra parte, tuttavia, questi esercizi sono poco stimolanti e tendono a far sì che la motivazione dello studente scenda, fino a scomparire del tutto. Attraverso la modifica di questi esercizi in forma ludica (riferendoli non solo ad aspetti linguistici, ma anche comunicativi: inserendoli in situazioni realistiche, proponendo agli studenti di realizzare dei sondaggi presso i compagni, costruendo attorno alla pratica di ripetizione un gioco a squadre nel quale vince il gruppo che ripete correttamente la struttura in oggetto in minor tempo), anche questi esercizi strutturali risulteranno più

⁸⁴ Spaliviero, C. (2018). *Didattica della grammatica italiana in prospettiva LS: una risorsa didattica*. Italica Wratislaviensia, 9(2), 255-275. doi: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.26>

⁸⁵ Luise, M.C. (2016). *Insegnare la grammatica*. In FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo.

leggeri e maggiormente tollerabili dagli studenti, che si approcceranno ad essi con maggiore interesse e spirito di partecipazione.

L'obiettivo di questa proposta rivolta all'identificazione di un metodo di insegnamento della grammatica di tipo ludico è quello di dimostrare come l'insegnante abbia a propria disposizione, per l'esposizione di argomenti grammaticali, non solo una strategia espositiva, ma anche e soprattutto una strategia euristica, concentrata prevalentemente sui modi di apprendere e più funzionale alla partecipazione stessa dello studente, il quale, in questo modo, si sentirà maggiormente coinvolto con le scelte didattiche adottate dal docente. In questa prospettiva, l'insegnante potrà utilizzare tutta una serie di tecniche didattiche (realizzazione pratica del metodo adottato dall'insegnante stesso) mirate ad un maggior coinvolgimento e ad una motivazione dello studente, quali il *role-play*, il *cooperative learning* o l'*experimental learning*.

Freddi (1985) sosteneva che la lingua potesse essere considerata dal bambino come un oggetto ludico, in quanto viene appresa dal bambino stesso in relazione con l'ambiente che lo circonda. Il gioco deve essere non solo lo strumento di collegamento con la realtà esterna, consentendo al bambino di costruire in maniera autonoma e consapevole la propria conoscenza del mondo, ma soprattutto il mezzo attraverso il quale il bambino scopre ed impara ad esprimere la propria identità. In questo senso, Taddeo e Zollo (2022) sostengono che, per potere realizzare una didattica operativa, sia necessario impostare una condizione di individualizzazione, socializzazione, operatività, motivazione, concretezza e organicità. Sulla base di questi criteri, i due autori hanno proposto e attuato la realizzazione di un libro di grammatica per bambini basato sui principi della didattica ludica, così come intesa da Caon e Rutka (2004). In questo libro vengono proposti tutta una serie di argomenti grammaticali della lingua italiana in maniera ludica; abbattendo, cioè, la comune struttura della lezione unidirezionale che prevede la trasmissione delle conoscenze dall'insegnante allo studente, e prevedendo una conformazione del libro costituita da un particolare tipo di impaginazione, l'utilizzo dei colori e la presenza di due personaggi che accompagnano il bambino lungo tutto il suo percorso di apprendimento. All'interno del libro, tutto è impostato come un gioco, vi sono degli adesivi e al bambino viene chiesto di colorare o di svolgere dei giochi come cruciverba o rebus, evitando di metterlo in difficoltà con richieste linguistiche troppo complesse. Il libro, dunque, che si propone come un quaderno operativo, consente una migliore memorizzazione da parte dello studente e lo rende autonomo del suo processo di ricerca delle soluzioni ai problemi linguistici che gli vengono proposti. Il ruolo dell'insegnante, in questo caso, non diventa marginale, ma cambia la propria prospettiva, assumendo la funzione di aiutante e di consulente, che si limita ad accompagnare gli studenti nel loro processo di apprendimento.

4.1 Ludolinguistica ed enigmistica

Nel momento in cui si decide di applicare il gioco alla progettazione della glottodidattica, ci si scontra con due possibilità: da una parte utilizzare il gioco come patina utile a sopportare meglio alcuni argomenti grammaticali, dall'altra utilizzarlo come strumento per la somministrazione dell'argomento grammaticale stesso fin dal principio. Questa duplice funzione del gioco si rispecchia nelle diverse definizioni di "enigmistica" e "ludolinguistica". Bartezzaghi (2017) afferma che ciò che permette di distinguere tra giochi di enigmistica e giochi di ludolinguistica è una questione prettamente storica; in generale, i giochi di enigmistica sono sempre stati praticati e una volta approdati in Italia hanno assunto la definizione di giochi enigmistici sulla base di un criterio che li vede classificati come di seguito: giochi in versi, crittografie, rebus, cruciverba. Il gioco di enigmistica, diversamente rispetto a quello di ludolinguistica, è completamente basato sull'ambiguità e sulla difficoltà alla comprensione dell'oggetto, cose che stimolano il ragionamento e la riflessione da parte dello studente. Sulla base di quanto detto, Addazi (2020) sostiene che un gioco enigmistico (come può essere il cruciverba) abbia le medesime caratteristiche di un testo in lingua, di cui sia necessario osservare alcune strutture grammaticali. Allo stesso modo, infatti, alla forma apparente, si contrappone un significato implicito (la parola da indovinare, nel cruciverba e la struttura linguistica da trovare, nel testo di lingua), la cui identificazione viene guidata da una serie di regole (le regole del gioco del cruciverba e le regole grammaticali che implicitamente lo studente sta scoprendo). In questo modo è possibile osservare il chiaro parallelismo che si delinea tra la struttura del gioco enigmistico e quella di un testo di lingua.

Mentre i giochi di enigmistica danno luogo ad una sola soluzione (es. cruciverba, indovinello, scarto, cambio, ecc) e possono essere svolti anche in gruppo, attraverso un ragionamento in comune, quelli di ludolinguistica, detti anche *creativi*, muovono verso più di una soluzione e sono preferibilmente svolti individualmente. Nell'ambito della ludolinguistica sono diversi i criteri proposti per classificare i giochi linguistici: in base alle abilità che i giochi sviluppano, ai materiali o agli strumenti di cui ci si serve, agli ambienti in cui si svolgono e, infine, alla metodologia utilizzata. Begotti (2007), per esempio, distingue tra giochi linguistici per sviluppare e potenziare la lingua, giochi per accrescere la creatività linguistica e, infine, giochi enigmistici in cui la soluzione del gioco passa attraverso la lingua. La caratteristica generale di questi giochi è il fatto che spostino l'attenzione dallo sforzo dell'apprendimento e, quindi, dal compito, all'attività che si sta svolgendo. Riferendoci specificatamente al mondo dell'insegnamento dell'italiano, i giochi per l'apprendimento della lingua possono essere utilizzati sia in un contesto L1 (di apprendimento dell'italiano da parte di italiani), sia

in un contesto L2/LS (di apprendimento dell'italiano come lingua straniera). In questo modo, è possibile dimostrare come la linguistica e l'educazione linguistica rappresentino un'occasione di crescita cognitiva e culturale e di incremento dello spirito di osservazione per gli studenti. Questi ultimi sono invogliati a ragionare sui fatti di lingua in maniera autonoma, mettendo proprio in atto un processo di riflessione sulla lingua, e a porsi domande invece di sviluppare un atteggiamento passivo come quello che talvolta scaturisce da esercizi di tipo più tradizionale (vedi gli esercizi strutturali) che portano alla creazione di automatismi fini a sé stessi⁸⁶.

⁸⁶ Fiorentino, G. (2022). *Giochi linguistici per la didattica dell'italiano*. Italiano LinguaDue, 2.

Capitolo 5. Proposte di grammatica ludica

L'ultima parte di questo lavoro è dedicata alla realizzazione pratica di attività didattiche ludiche mirate all'insegnamento della grammatica. Il lavoro sarà strutturato con le seguenti modalità: verranno prese in considerazione quattro grammatiche scolastiche (una della scuola primaria, una della scuola secondaria di primo grado, una della scuola secondaria di secondo grado e una di italiano L2); per ogni grammatica verranno osservate le modalità di proposta degli argomenti grammaticali, prendendo alcuni esercizi come esempi in relazione all'indice proposto dalle grammatiche stesse; verranno selezionati una serie di argomenti grammaticali dalle varie sezioni delle grammatiche (ortografia, lessico, morfologia, sintassi) e verranno proposti dei giochi didattici a sostituzione dei tradizionali esercizi per la trasmissione degli argomenti stessi.

Laddove non sia stato possibile trovare degli esercizi relativi ad una parte della grammatica (es. ortografia o sintassi), queste parti saranno compensate con la realizzazione di giochi in più per le sezioni presenti.

5.1 Analisi delle grammatiche tradizionali

Come anticipato precedentemente, la prima parte di questo lavoro prevede l'osservazione e l'analisi delle strutture di presentazione degli argomenti grammaticali appartenenti a quattro grammatiche scolastiche tradizionali, nello specifico:

- Una grammatica della Scuola Primaria: Rizzo Licori, E. (2022). *Giorni Speciali: grammatica*. Mondadori Education, Milano;
- Una grammatica della Scuola Secondaria di Primo Grado: Zordan, R. (2011). *Datti una regola. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*. Edizione mista. RCS Libri, Milano;
- Una grammatica della scuola Secondaria di Secondo Grado: Graziani, C., Paiano, V., Pippia, P., Soracco, F., a cura di Pomes, P. (2009). *E-grammatica italiana. E-Book di Grammatica italiana per il biennio. Volume unico*. Garamond, Roma.
- Una grammatica di italiano L2: Lizzadro, C., Marinelli, E., Peloso, A. (2010). *Manuale pratico per stranieri. Parlo Italiano*. Giunti Editore, Milano.

I percorsi didattici che vengono proposti di seguito saranno strutturati secondo le caratteristiche della metodologia ludica e la forma tipica dell'Unità Didattica. Nello specifico, i giochi presentati faranno

riferimento ad una delle fasi di un'Unità Didattica, la fase di sintesi. L'Unità Didattica è una porzione di apprendimento comunicativo che tiene conto dei tre aspetti coinvolti nell'atto didattico:

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

L'Unità Didattica è un modello operativo pratico di strutturazione e formulazione didattica nel quale vengono affrontati tutti quegli aspetti che stanno alla base di un insegnamento linguistico. Rispetta il principio tipico della psicologia gestaltica della percezione argomentativa globalità → analisi → sintesi e i principi di bimodalità e direzionalità. Una tipica Unità Didattica, per poter essere definita tale, è generalmente strutturata secondo la seguente sequenza: fase di motivazione, una o più Unità di Apprendimento o di Acquisizione, costituita a sua volta da fase di globalità (presentazione delle informazioni), fase di analisi (analisi grammaticale dell'argomento), fase di sintesi (riutilizzo creativo delle informazioni assimilate) e fase di riflessione linguistica. Balboni sostiene che generalmente un'Unità Didattica dovrebbe avere una durata che varia dalle 6 alle 10 ore, ma che essa dipenda dall'argomento trattato e dalla reattività degli studenti. L'unità di Apprendimento, invece, può avere una durata variabile, dai 30 minuti a due ore o più.

Nella realizzazione delle varie proposte didattiche relative all'apprendimento della grammatica, verranno di volta in volta esplicitati:

1. *gli obiettivi linguistici* (relativi ad abilità e grammatiche);
2. *l'età* per cui sono pensate le attività;
3. *il livello linguistico* di partenza degli studenti;
4. *le modalità di svolgimento* delle attività;
5. *la durata* dell'attività;
6. *i materiali* utilizzati.

Verranno inoltre fornite le istruzioni sul “come si gioca”, sul “chi vince” e, in alcuni casi, un esempio di consegna.

5.1.1 Grammatica tradizionale della Scuola Primaria

ORTOGRAFIA

Esercizio n. 1 SCE, SCI, SCIE

ORTOGRAFIA

SCE • SCI • SCIE

Davanti a i ed e il gruppo sc ha un suono dolce:
scimpanzé, pesce.

Il suono *sce* non si scrive mai con la i, tranne che nelle parole *scie* (plurale di scia), *uscire*, *scienza*, *coscienza* e in tutti i loro derivati (*scenziato*, *coscienzioso...*).

MI ESERCITO

1 Completa le parole con *sce*, *sci* o *scie*.

• bi.....	•mpanzé	•ntifico	• na.....re	• a.....a
• ma.....lla	• cono.....re	• co.....enza	•gliere	• co.....nte
• inco.....nte	•ndere	•nata	•ntificamente	• pi.....na

La presentazione dell'argomento di ortografia SCE, SCI, SCIE avviene in maniera abbastanza tradizionale, proponendo la teoria all'inizio della pagina e, successivamente, proponendo un esercizio di completamento.

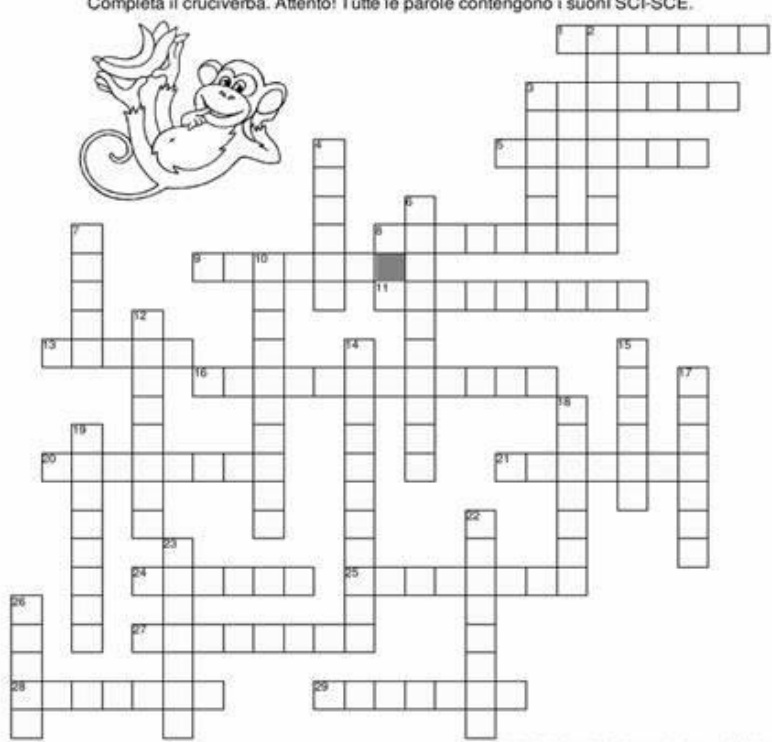
Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Apprendimento dei suoni SCE, SCI, SCIE e della loro differenza d'uso
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1
ETA'	Bambini, adolescenti, universitari, adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente o in gruppo
DURATA	20 min
MATERIALI	Carta e penna

In alternativa all'esercizio del libro si potrebbe proporre un cruciverba da far fare agli studenti in classe. Lo svolgimento del cruciverba può essere proposto in classe come una sfida a tempo o a squadre e può essere reso più interessante dalla definizione di un premio per la squadra vincente.

CRUCIVERBA

Completa il cruciverba. Attento! Tutte le parole contengono i suoni SCI-SCE.



Created on TheTeachersCorner.net Crossword Maker

ORIZZONTALE →

1. Poco intelligente.
3. Lo tiene in mano il re.
5. Viene dopo la salita.
8. Il contrario di salire.
9. La puoi mettere sui capelli.
11. Minuscolo insetto volante.
13. Nuota nel mare.
16. La mangi spesso a pranzo.
20. E' una spada con una forma particolare.
21. La indossi in inverno.
24. Il contrario di ruvida.
25. Paura tremenda.
27. Lo bevi quando stai male.
28. Ci appoggi la testa per dormire.
29. Lo trovi al parco giochi.

VERTICALE ↓

2. Diventare grandi.
3. Insieme di api.
4. L'esterno dell'uovo.
6. Far diventare liquido.
7. Piccoli rettili che strisciano sul terreno.
10. Il verbo dei serpenti.
12. Rovinare qualcosa.
14. Lo usi dopo esserti lavato le mani.
15. Il contrario di entrare.
17. Le nonne lo mettono sulle spalle.
18. Animale simile all'uomo che si arrampica sugli alberi.
19. Poliziotto del Far West con la stella d'oro.
22. Piccolo fiume di montagna.
23. Vasca piena d'acqua in cui puoi nuotare.
26. Quelle di pollo piacciono ai bambini.

L'attività è pensata per i bambini della scuola elementare, frequentati la classe IV, aventi, dunque, tra i 9 e i 10 anni; tuttavia, può tranquillamente essere adattata a studenti di età superiore e ad apprendenti di italiano L2 che abbiano già raggiunto un livello soddisfacente di lessico e che siano, dunque, in grado di rispondere a tutte le definizioni proposte nel cruciverba.

Chi vince: vince la squadra o la persona che compila tutte le definizioni correttamente nel minor tempo possibile.

Esercizio n. 2 L' APOSTROFO

ORTOGRAFIA

L'apostrofo

L'apostrofo (') è un segno che indica la caduta di una vocale davanti a una parola che inizia con vocale o con h.

L'apostrofo si usa:

- con gli articoli **lo, la** e **una**: *la erba* → *l'erba*; *una aquila* → *un'aquila*; *lo hotel* → *l'hotel*;
- con la preposizione semplice **di**: *di estate* → *d'estate*; *di argento* → *d'argento*;
- con le **preposizioni articolate** composte con gli articoli determinativi **lo** e **la**: *dello* [di + lo] *albero* → *dell'albero*; *della* [di + la] *aria* → *dell'aria*; *sullo* [su + lo] *aereo* → *sull'aereo*; *sulla* [su + la] *isola* → *sull'isola*;
- con gli aggettivi **questo/a, quello/a, bello/a, santo/a**: *questo inverno* → *quest'inverno*, *quella amaca* → *quell'amaca*; *bello amico* → *bell'amico*; *santa Anna* → *sant'Anna*;
- nelle espressioni **c'era, c'erano, ce n'è, ce n'era, ce n'erano**;
- con le particelle pronominali **mi, ti, ci, vi, si** e **ne**: *mi è* → *m'è*; *ti è* → *t'è*; *ci è* → *c'è*; *vi è* → *v'è*; *si è* → *s'è*; *ne è* → *n'è*.



MI ESERCITO

1 Indica con una **X** la forma corretta.

<input type="checkbox"/> la isola	<input type="checkbox"/> un'attore	<input type="checkbox"/> l'hostess	<input type="checkbox"/> l'ape	<input type="checkbox"/> lo anello
<input type="checkbox"/> l'isola	<input type="checkbox"/> un attore	<input type="checkbox"/> la hostess	<input type="checkbox"/> la ape	<input type="checkbox"/> l'anello

2 Accanto a ogni parola scrivi **d'** o **di**.

• ____ autunno	• ____ sera	• avorio	• oro	• giorno
• ____ corsa	• ____ acciaio	• notte	• argento	• ghiaccio

3 Cerchia le espressioni scritte in modo corretto.

• della estate / dell'estate	• sullo scivolo / sul scivolo	• nello album / nell'album
• nello stipite / nel stipite	• sull'altalena / sulla altalena	• all'amica / alla amica

Metto a fuoco

Qual è e qual era si scrivono **senza apostrofo**.
Si scrivono invece con l'apostrofo:

- **po'** quando significa poco (**un po' di** frutta = un poco di frutta = poca frutta);
- **da', di', fa', va'** e **sta'** quando indicano un **ordine**, una **richiesta** o un **consiglio** (**Da'** questa busta a tua sorella = **Dai** questa busta).

4 Segna l'**apostrofo** solo dove serve.

• Il gatto ha avanzato un po di croccantini.	• Di a tuo fratello di non correre, per favore.
• Qual è lo strumento musicale che preferisci?	• Come sta Fabrizio? È un po che non lo vedo.
• Fa come vuoi, ma ricorda: chi la fa l'aspetti.	• Da questa busta a Francesca, per favore.

18 Eserciziario, p. 150 L'apostrofo

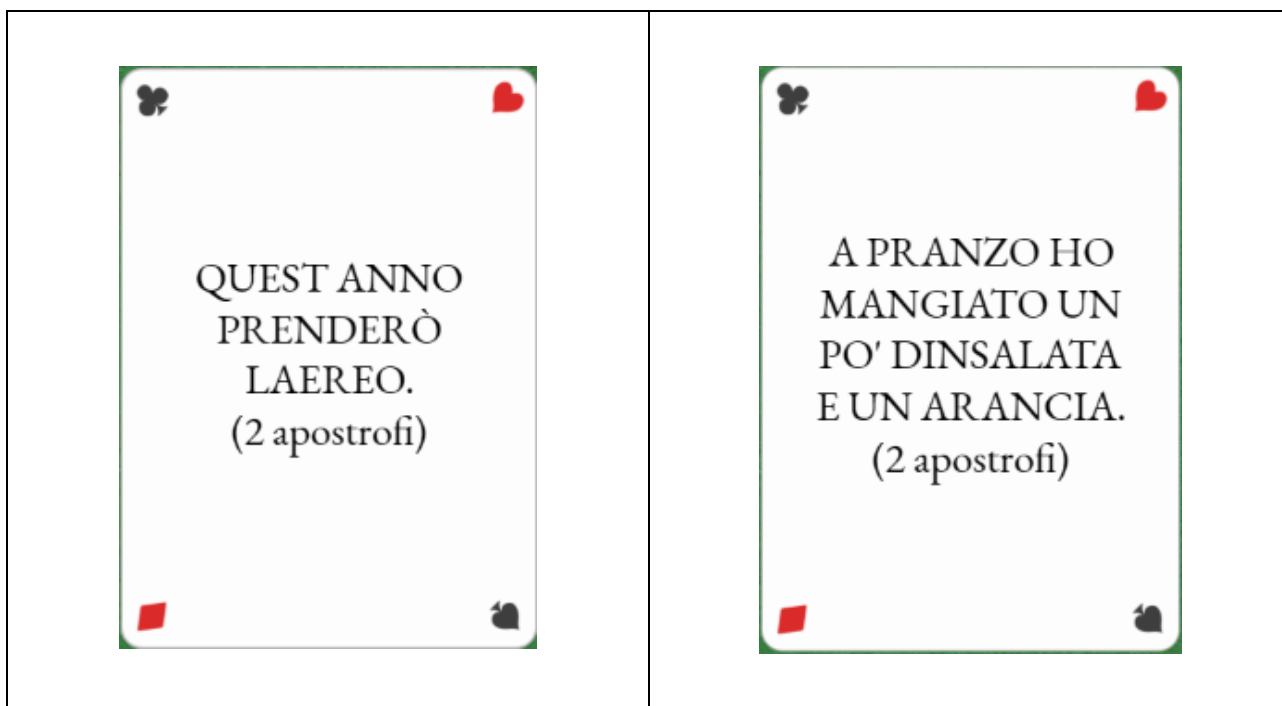
La proposta didattica relativa all'apostrofo è, anche in questo caso, molto legata ad un sistema tradizionale di insegnamento della grammatica. All'inizio abbiamo la presentazione della regola grammaticale e poi alcuni esercizi di scelta multipla, completamento e correzione delle frasi.

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Apprendimento dell'uso dell'apostrofo
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1
ETA'	Bambini, adolescenti, adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie o a squadre
DURATA	30-40 min.

MATERIALI	Carte realizzate dall'insegnante, un foglio, una penna
------------------	--

In alternativa all'attività proposta dal libro si può realizzare un gioco di carte. L'insegnante preparerà delle carte su ognuna delle quali scriverà una frase e il numero di apostrofi che vanno inseriti nelle frasi. Le carte saranno organizzate per ordine di difficoltà [per esempio: 10 carte gialle (facili), 10 carte arancioni (mediamente difficili), 10 carte rosse (difficilissime)]. Creerà abbastanza carte da formare uno o più mazzi.



Si potrà giocare a coppie o in gruppo. A turno, ogni giocatore riceve 6 carte miste di difficoltà diverse e il resto delle carte vengono poste sul tavolo al centro. A turno si sceglie una carta e la si fa vedere all'altro giocatore; questo avrà 3 minuti di tempo per indovinare in che posizione vanno messi gli apostrofi specificati nella carta. Se l'altro giocatore indovina, si segna un punto per l'avversario e si mette la carta indovinata sotto il mazzo posto al centro. A questo punto è il turno dell'altro giocatore.

Chi vince: vince chi, alla fine del mazzo, ha indovinato il maggior numero di carte.

LESSICO

Esercizio n.1 PREFISSI E SUFFISSI

Le attività proposte anche nella sezione lessico seguono sempre le stesse modalità di presentazione. Anche nel caso dell'apostrofo, inizialmente viene proposta la definizione dell'argomento grammaticale e successivamente vengono somministrati degli esercizi standard come l'individuazione di suffissi e prefissi all'interno delle parole o il completamento delle parole con il suffisso corretto.

LESSICO

I prefissi e i suffissi

Il significato delle parole si può modificare con l'aggiunta di prefissi o suffissi.
I prefissi sono dei gruppi di lettere che si aggiungono prima della radice della parola: *super-mercato*, *anti-furto*, *dis-continuo*, *extra-vergine*.
I suffissi sono dei gruppi di lettere che si aggiungono dopo la radice della parola: *marin-aio*, *cas-ale*, *cass-iera*.



MI ESERCITO

1 Sottolinea i **prefissi** contenuti nelle parole. Osserva l'esempio.

- semifreddo
- strapieno
- controfigura
- vicesindaco
- supereroe
- ipercalorico
- disuguale
- immobile
- extraterrestre
- antigelo

2 Aggiungi il **suffisso** adeguato per formare nuove parole. Metti una **X** al posto giusto.

	-ista	-ile	-lere	-aio	-ata
gelat -o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fien -o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
barb -a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ferm -o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aut -o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Uso di prefissi e suffissi
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1
ETA'	Bambini, adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente, ma tutti insieme
DURATA	30 min.
MATERIALI	Bigliettini, carta e penna

L'alternativa che proponiamo è un gioco di gruppo che prevede, tuttavia, una vittoria individuale. Gli studenti vengono fatti sedere in cerchio intorno ad un tavolo e ad ognuno viene dato un bigliettino realizzato dall'insegnante su cui è scritto un prefisso o un suffisso. Quando tutti hanno ricevuto il bigliettino, gli studenti hanno 2 minuti di tempo per scrivere sul proprio foglio una parola con il prefisso o suffisso che gli è stato assegnato, senza farsi vedere dagli altri. Allo scadere del tempo, gli studenti a turno leggono la propria parola e ottengono un punto solo se nessun altro del gruppo ha scritto quella parola e la parola è corretta.

Chi vince: vince chi raccoglie più punti nell'arco di tutta la partita.

In alternativa a questo gioco, si può organizzare un gioco a squadre. L'insegnante prepara due sacchetti: in uno metterà dei bigliettini con suffissi e prefissi, nell'altro delle parole con cui comporre altre parole. Gli studenti si dividono in due squadre e a turno ogni membro della squadra estrae un biglietto da ogni sacchetto; se ritiene che con i due biglietti si possa formare una parola sensata, deve scrivere la parola alla lavagna (se la parola è effettivamente corretta, la squadra guadagna un punto). Se, invece, ritiene che la parola non possa essere formata con i due bigliettini estratti, dice "PASSO" a voce alta e legge i bigliettini a voce alta.

Chi vince: se la parola che lo studente scrive alla lavagna è corretta, la squadra guadagna un punto. Tuttavia, se la parola scritta alla lavagna è sbagliata o se la parola che lo studente ha escluso (dicendo "PASSO") era in realtà corretta, il punteggio della squadra a cui appartiene lo studente fa KABOOM e ritorna a zero. Vince chi, al termine del tempo stabilito dall'insegnante, ha più punti⁸⁷.

Esercizio n. 2 GLI OMONIMI

Gli omonimi

Gli **omonimi** sono parole che si scrivono allo stesso modo, ma che hanno **significati diversi**: per esempio, *il lama* è un animale e *la lama* è la parte tagliente del coltello. Per capire in quale dei suoi significati è usato un omonimo, è importante fare attenzione al **contesto**, cioè alla frase o alla situazione in cui viene utilizzato: ho steso il *bucato* (= vestiti appena lavati); un calzino *bucato* (= che ha dei buchi).

LESSICO



MI ESERCITO

1 Leggi le frasi, sottolinea gli **omonimi** e spieganee il significato. Osserva l'esempio.

- Stanno organizzando una partita di calcio. gioco di squadra
- Il latte contiene molto calcio.
- Anastasia ha un boa come animale domestico.
- Ho nuotato fino alla boa e sono tornata indietro.
- In Italia prima dell'euro c'era la lira.
- Gli antichi Greci suonavano la lira e la cetra.

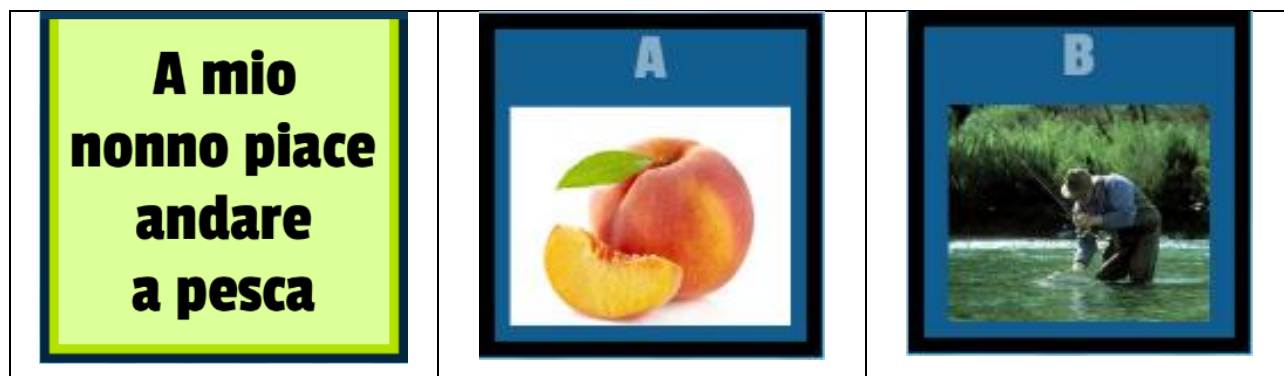
⁸⁷ <http://www.educazione.win/2017/04/19/edu1006074325/>

Di nuovo ritorna la medesima presentazione dell'argomento grammaticale: spiegazione teorica dell'argomento e proposta di esercizi strutturali. In questo caso viene proposto un esercizio in cui si chiede agli studenti di sottolineare gli omonimi e di spiegarne il significato, decontestualizzando la ricerca stessa del significato della parola.

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Studio degli omonimi
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1-A2
ETA'	Bambini, adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente o a squadre
DURATA	40 min.
MATERIALI	Memory creato dall'insegnante, foglio per segnare i punti.

In alternativa a questa proposta didattica, è possibile proporre agli studenti un gioco di memory. Su alcune tessere verranno scritte delle frasi contenenti parole omonime e su altre verranno posizionate delle immagini che rappresentino i vari oggetti con i nomi omonimi. Segue un esempio:



Gli studenti, divisi in due squadre, a turno dovranno alzare due carte, fino a quando trovino la combinazione perfetta tra frase (con parola omonima) e immagine che rappresenti quella parola⁸⁸.

Chi vince: vince chi, allo scadere del tempo stabilito dall'insegante, ha guadagnato più punti. Tuttavia, si possono presentare diverse situazioni. Può succedere che, girando le carte, gli studenti trovino due immagini o due frasi: in quel caso lo studente rigira semplicemente le carte e non segna

⁸⁸ <https://wordwall.net/it/resource/36825985/omonimi>

alcun punto per la propria squadra. Se, invece, lo studente, durante il suo turno di gioco, gira la carta con una frase e nella seconda carta trova l'immagine di una cosa che ha un nome che può c'entrare con la frase ma è sbagliato, e lo studente lo ritiene corretto, la sua squadra perde tutti i punti.

Per esempio, come in questo caso: lo studente gira la carta con la frase "A mio nonno piace andare a pesca" e poi gira la carta su cui è rappresentata una pesca (frutto) e dice che l'omonimo è quello giusto, la sua squadra perde tutti i punti.

Esercizio n. 1 GLI AVVERBI

MORFOLOGIA

Gli avverbi

Gli **avverbi** aggiungono informazioni sul verbo. Queste informazioni possono essere di **modo**, di **tempo**, di **luogo**, di **quantità**, di **affermazione** e di **negazione**.

Gli **avverbi di modo** spiegano in che modo si svolge l'azione: *il ghepardo corre **velocemente**.*

Gli **avverbi di tempo** spiegano quando si svolge l'azione: *l'appuntamento era alle dieci, ma io sono arrivato **prima**.*

Gli **avverbi di luogo** spiegano il luogo nel quale si svolge l'azione: *gli uccellini hanno fatto il nido **lassù**.*

Gli **avverbi di quantità** indicano quantità o misure: *grazie, ha mangiato **abbastanza**.*

Gli **avverbi di affermazione** e **negazione** affermano o negano quanto espresso dal verbo: *sì, vengo volentieri; **no, non** ho fatto niente.*



MI ESERCITO

1 Leggi la poesia e sottolinea tutti gli **avverbi**.

Acqua

Corro nel fiume tranquillamente
 ma prima ancora fui nel torrente
 e prima ancora fui nella fonte
 e ancora prima nel ventre del monte,
 dove discesi da nubi chiare
 e prima ancora fui dentro il mare,
 immenso, azzurro, mosso dal vento
 e prima ancora nel fiume lento...



M.L. Giraldo, *Rime per tutto l'anno*, Giunti

2 Scrivi l'**avverbio di modo** che deriva da ogni aggettivo. Osserva l'esempio.

* dolce → <u>dolcemente</u>	* feroce →
* difficile →	* accurato →
* facile →	* semplice →
* saggio →	* rapido →
* abile →	* svogliato →

3 Scrivi l'**avverbio di tempo** contrario rispetto a ognuno di quelli che seguono. Osserva l'esempio.

* mai → <u>sempre</u>	* raramente →
* prima →	* domani →
* presto →	* talvolta →

120 Esercizio n. 1

La grammatica tradizionale presa in considerazione presenta l'argomento degli avverbi attraverso una proposta iniziale della teoria e la successiva realizzazione di esercizi di tipo strutturale. Nello specifico vengono somministrati un esercizio di lettura, comprensione e identificazione degli avverbi, un esercizio in cui viene richiesto di ricavare un avverbio da un aggettivo e un esercizio in cui viene richiesto di scrivere il contrario dell'avverbio proposto dal libro. In tutti e tre i casi lo studente non viene stimolato in nessun modo e si limiterà ad eseguire gli esercizi in modo passivo rischiando di dimenticare la teoria dell'uso degli avverbi non appena terminati gli esercizi.

Gioco alternativo⁸⁹

OBIETTIVI LINGUISTICI	Uso degli avverbi
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1-A2
ETA'	Bambini (9-12 anni)
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie
DURATA	10-15 min
MATERIALI	Disegno della casa e penna

Come si gioca: l'insegnante scrive alla lavagna 25 parole, di cui 5 avverbi di frequenza (es. mai, raramente, a volte, spesso, sempre), 10 aggettivi (es. bella, lucido, liscio, lento, veloce, carina, noiosi), 10 avverbi (es. velocemente, tranquillamente, forse, non, neanche, dove, perché, come, quanto, male). Le parole sono sparse sulla lavagna e l'insegnante informa i giocatori solo della suddivisione numerica delle parole. Ad ogni coppia viene consegnato un foglio bianco con il disegno di una casa, una scala e un prato: ogni coppia deve distinguere e scrivere sulla scala i 5 avverbi di frequenza in ordine crescente, gli altri 10 avverbi sulle linee che formano la casa, e gli aggettivi nel prato intorno alla casa. La consegna è la seguente:

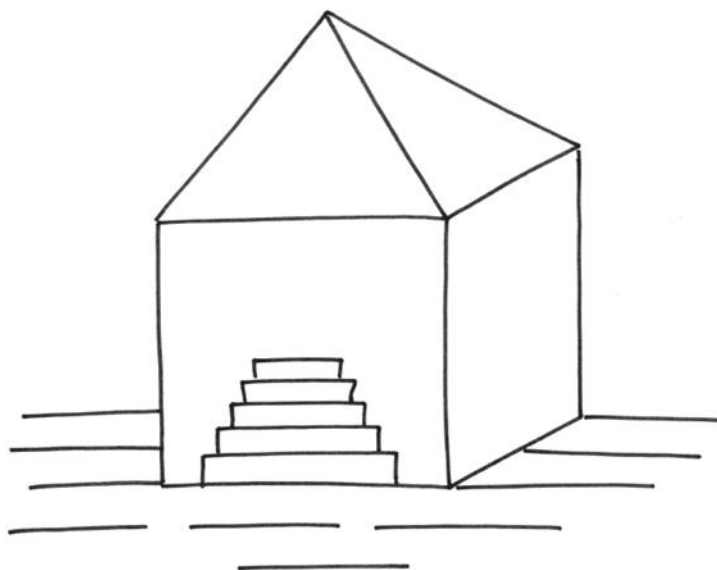
Sfida! A coppie osservate le parole scritte alla lavagna dall'insegnante, troverete: 5 avverbi di frequenza, 10 aggettivi e altri 10 avverbi diversi. Ora osservate il disegno della casa e trascrivete le parole secondo questo schema:

- Avverbi di frequenza: in ORDINE CRESCENTE (dal basso verso l'alto) sulle scale della casa;
- Aggettivi: nel prato intorno alla casa;
- Altri avverbi: sulle linee che compongono la casa.

La prima coppia che finisce ferma il tempo. Vince chi ha suddiviso **correttamente** le 25 parole!

Chi vince: la prima coppia che finisce ferma il tempo. Vince chi dimostra di aver suddiviso correttamente le 25 parole e di averle collocate al posto giusto.

⁸⁹ Attività ispirata da: Giochi didattici, Loescher Editore. <https://italianoperstranieri.loescher.it/news/giochi-connettiamoci-1440>



Una variante del gioco può prevedere l'uso di una mappa cittadina, in cui siano rappresentati vari luoghi quali negozi, parchi, parcheggi, ospedali, banche, scuole, ecc. A turno, ogni studente sceglie un edificio o una zona della cittadina e cerca di far capire agli altri di cosa stia parlando usando gli avverbi di posizione. Gli altri studenti hanno a loro disposizione 2 tentativi per indovinare e 1 indizio da chiedere, se nessuno indovina entro 3 minuti, il ragazzo fa un punto, e così via per tutti gli altri.

Esercizio n. 2 LE PREPOSIZIONI

MORFOLOGIA

Le preposizioni semplici

Le preposizioni servono a collegare le parole di una frase mettendole in relazione tra loro. Le preposizioni semplici sono invariabili e sono:

di: il diario *di* Elisa, i primi *di* maggio;
a: andiamo *a* casa, l'ho comprata *a* Parigi;
da: a cena *da* Emilio, il treno parte *da* Roma;
in: sei *in* ritardo, è *in* salotto;
con: vengo *con* te, Cioè è *con* Susanna;
su: un film *su* un'amicizia, sono *su* un tetto;
per: un regalo *per* te, ci vediamo *per* studiare;
tra e fra: ci vediamo *tra* poco, resta *fra* me e te.



Il treno *per* Milano parte *da* Roma.

MI ESERCITO

1 Leggi la poesia e sottolinea le **preposizioni semplici**.



Lungo una spiaggia di sabbia fina sull'orlo di un mare a pecorelle, lento procede in triplice fila un branchettino di paperelle. Vanno di passo regolare come un collegio di chierichini, girano solo la testa a beccare pallidi insetti salterini.

D. Valeri, *Il flauto a due canne*, Mondadori

Anche nel caso delle preposizioni, dopo una iniziale presentazione della teoria, vengono somministrati agli alunni degli esercizi di tipo strutturale. Ritroviamo, come negli avverbi, la lettura della poesia e la sottolineatura delle preposizioni; successivamente viene somministrato un esercizio di scelta multipla, nel quale viene chiesto agli studenti di colorare solo i riquadri con la preposizione corretta.

Gioco alternativo⁹⁰

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso delle preposizioni semplici IN, A, DA e delle relative preposizioni articolate
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1-A2
ETA'	Bambini, adolescenti o universitari
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo.
DURATA	25/30 min.
MATERIALI	Tabellone con le preposizioni, un dado, tessere con nomi di luoghi e verbi.

Come si gioca: l'insegnante fornisce al gruppo un tabellone con le tre preposizioni semplici (IN, A, DA). Fornisce anche una serie di tessere con i verbi e i nomi dei luoghi. Gli studenti, a turno, devono estrarre una carta dalla sezione VERBI e tirare il dado (il numero che esce indica la persona alla quale il verbo deve essere coniugato: es. numero 4 – noi, numero 2 – tu). Successivamente lo studente deve estrarre una carta dalla sezione LUOGHI e completare la frase con la preposizione semplice o articolata corretta. La consegna è la seguente:

Guardate il tabellone di fronte a voi. Vedete le tre preposizioni? Ricordate che preposizioni sono? Semplici o articolate? Riflettete in gruppo.

A turno pescate una carta dalla sezione VERBI e tirate il dado, il numero che esce sul dado indica la persona alla quale dovete coniugare il verbo: Es. numero 4 – noi, numero 2 – tu. Poi pescate una carta dalla sezione LUOGHI e formate una frase con la preposizione semplice o articolata corretta. Valuta con gli altri giocatori se la frase è corretta. Se è corretta, puoi mettere la carta LUOGHI sulla preposizione che hai usato e segnare 1 punto per te!

La carta VERBI va sempre rimessa sotto le altre, deve essere riutilizzata dagli altri giocatori.

⁹⁰ Attività ispirata da: Grammatica in gioco – didattica ludica, Loescher Editore.

<https://italianoperstranieri.loescher.it/news/giochi-al-cinema-in-pizzeria-dal-parrucchiere-1441>

Vince chi ha il maggior numero di punti quando finiscono le carte LUOGHI.

Chi vince: vince chi raccoglie il maggior numero di punti quando finiscono le carte LUOGHI.

IN
A
DA

Esempio di tabellone con le preposizioni fornito dall'insegnante.

Il gioco è pensato per la conoscenza e l'allenamento nell'uso di queste tre preposizioni, ma può essere adattato a tutte le altre preposizioni semplici e articolate.

SINTASSI

Esercizio n. 1 LA FRASE

Dopo una brevissima presentazione della teoria sulla frase, il libro propone un esercizio di completamento, un esercizio a scelta multipla e un esercizio di riordino. Tutti esercizi di tipo strutturale mirati a fissare la regola grammaticale senza, tuttavia, stimolare la capacità di autonomia di ragionamento dello studente e senza stimolare la motivazione dello studente stesso.

SINTASSI

La frase

La frase è formata da un insieme ordinato e coerente di parole che esprimono un'idea di senso compiuto. Una frase contiene sempre un verbo: Paolo *incontrerà* Lia al parco alle ore 15.00.



Paolo *incontrerà* Lia al parco alle ore 15.00.

MI ESERCITO

1 Collega con delle frecce le parole o gli insiemi di parole in modo da formare delle **frasi** di senso compiuto.

• Le cicale	si costruiscono	la forma	degli anfibi.
• L'Italia	friniscono	nel prato	con le pagliuzze.
• Le rondini	appartengono	il nido	di uno stivale.
• Le rane	ha	alla classe	d'estate.

2 Leggi le **frasi** e indica con una **X** solo quelle di senso compiuto.

<input type="checkbox"/> Selene ha preparato per tutti.	<input type="checkbox"/> Caravaggio è il mio pittore preferito.
<input type="checkbox"/> L'alba è uno spettacolo meraviglioso.	<input type="checkbox"/> Antonio si è comprato.
<input type="checkbox"/> I raggi del sole nel cielo.	<input type="checkbox"/> Sul Canal Grande ho visto le gondole.

3 Riordina le parole e forma delle **frasi** di senso compiuto.

- Diana partorito meravigliosi cuccioli sette ha.
- Piacerebbe mi a imparare cavalcare.
- Notte questa cielo il illuminato luna è dalla.
- In gemme primavera le spuntano alberi sugli.

Gioco alternativo⁹¹

OBIETTIVI LINGUISTICI	Capacità di riordino delle parole di una frase e di strutturazione di una frase di senso compiuto
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A2-B1
ETA'	Bambini (9-12 anni), adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	20/25 min
MATERIALI	Cartoncini, un pennarello

⁹¹ Attività ispirata da: Grammatica in gioco – didattica ludica, Loescher Editore.

<https://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico/giochi>

didattici?pag=3&cat=&mat=&dest&editore=&livello=&destinazione=&obbiettivo=#level200

Come si gioca: gli studenti vengono divisi in due squadre, sulla base delle disponibilità numerica. L'insegnante scrive le parole di due frasi di senso compiuto su dei cartoncini. I cartoncini con le parole vengono poi attaccati dall'insegnante sulla schiena dei partecipanti delle due squadre. L'insegnante fa partire la musica e gli studenti hanno 3 minuti di tempo per mettersi in ordine davanti all'insegnante, componendo la frase corretta.

Chi vince: vince chi riesce per primo a comporre la frase corretta prima che la musica finisca. Se nessuna delle due squadre al termine della musica è riuscita a comporre la frase correttamente, ci si ferma e si prova a ricomporle insieme all'insegnante.

Esempi di frasi che l'insegnante può scrivere:

1. Non pranzo mai al ristorante.
2. Da bambino non mi piaceva giocare a calcio.
3. Mio fratello ha preso in prestito il mio computer.
4. Quante ore ci vogliono in macchina da Milano a Torino?

In questo caso, non è obbligatorio avere una consegna scritta all'interno di un libro, in quanto si tratta di un'attività molto dinamica, che può essere spiegata oralmente dall'insegnante. Se, comunque, si vuole proporre il gioco all'interno di un libro come attività di sintesi, la consegna può essere la seguente:

Giochiamo!

Alzatevi in piedi e dividetevi in due gruppi. L'insegnante compone due frasi, le divide in tanti pezzi e attacca un pezzo sulla schiena di ognuno di voi. Poi parte la musica. Il gruppo che riesce per primo a comporre la propria frase correttamente mettendosi nella giusta posizione davanti all'insegnante prima che termini la musica, vince!

Se, al termine della musica, nessun gruppo è riuscito a ricostruire la propria frase correttamente, si riflette sulle frasi insieme all'insegnante.

L'attività è pensata per i bambini madrelingua italiani della scuola primaria, tuttavia può essere adattata facilmente anche a classi di studenti adulti o adolescenti; in questo caso la problematica maggiore starà nel motivare gli studenti e nel convincerli del fatto che non si tratti di un'attività

ridicola o inutile, ma estremamente funzionale all'apprendimento di questo aspetto della sintassi, senza la necessità di ricorrere a noiose nozioni grammaticali.

Esercizio n. 2 IL PREDICATO VERBALE E NOMINALE

SINTASSI

Il predicato nominale

Il predicato nominale indica com'è, chi è o cos'è il soggetto ed è formato dal verbo essere seguito da un aggettivo o da un nome: *I capelli di Raperonzolo sono lunghissimi; Paolo è un bambino.*

MI ESERCITO

1 Leggi le frasi e cerchia il predicato nominale.

- Le stelle sono luminose / brillano.
- I gatti miagolano / sono dei felini.
- Simona è intelligente / chiacchiera.
- La torta è gustosa / ha la crema.
- Il sole riscalda / è alto.
- Camilla studia / è una nuotatrice.
- Enrico balla / è gentile.
- La bandiera sventola / è a righe.

2 Completa la tabella con dei predicati nominali. Osserva l'esempio.

soggetto	com'è	chi è / che cos'è
il gufo	è maculato.	è un rapace.
la balena		
il pallone		
la lavastoviglie		
la margherita		
il pompiere		

SINTASSI

Il predicato verbale

Il predicato verbale indica che cosa fa o che cosa subisce il soggetto ed è costituito da una voce verbale: *il neonato dorme tra le braccia della mamma; i tulipani sono piantati dal giardiniere.*

MI ESERCITO

1 Accanto a ogni soggetto scrivi un predicato verbale adatto.

- la palla
- la rana
- la maestra
- i pesciolini
- il vento
- i pulcini
- le marmotte
- la mongolfiera

2 Completa le frasi con un predicato verbale adatto.

- La pioggia violentemente da molte ore.
- L'allarme senza motivo per tutta la notte.
- Il treno in orario alla stazione di Pavia.
- La Terra due movimenti attorno al Sole.
- Il meccanico la nostra auto dentro l'officina.

In entrambi i casi, predicato verbale e nominale, sono proposti attraverso una presentazione iniziale della teoria e la successiva proposta di esercizi nella sezione "MI ESERCITO". Questi esercizi sono perlopiù esercizi di scelta multipla o di completamento, i quali confermano la tendenza delle grammatiche tradizionalmente adottate dalle scuole nell'utilizzare esercizi di tipo strutturale, poco stimolanti e funzionali.

Gioco alternativo⁹²

OBIETTIVI LINGUISTICI	Individuazione del predicato verbale e nominale
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini, adolescenti e adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A squadre
DURATA	40-50 min
MATERIALI	Bacheca con post-it, fogli e penne

⁹² <https://wordwall.net/it/resource/30013183/italiano/analisi-logica-predicato-nominale-predicato-verbale>



Il gioco che viene proposto come alternativa agli esercizi del libro prevede la risoluzione di un mistero. L'individuazione del predicato verbale e nominale, infatti, viene posta come la ricerca di indizi volti a risolvere un delitto. Il gioco può essere svolto o attraverso l'uso di una bacheca in sughero e dei post-it su cui vengono scritte le frasi, o semplicemente usando la lavagna, la quale viene divisa in due sezioni come nell'immagine sopra.

All'inizio del gioco l'insegnante spiega agli studenti il contesto su cui lavorare: c'è stato un delitto e bisogna scoprire chi è l'assassino. Vengono proposte delle frasi nelle quali vengono date informazioni sulle caratteristiche delle persone coinvolte e sulle loro azioni. Per esempio:

Un giocatore della serie C di calcio è stato trovato morto con un coltello nella schiena dentro gli spogliatoi della squadra avversaria, durante l'ultima partita di campionato. Chi è stato ad ucciderlo?

Ecco alcuni indizi:

- Luca, il centrocampista, era nervoso.
- L'allenatore ha rimproverato il portiere, Marco.
- Il venditore di patatine è stato assente dalle gradinate per 20 minuti.
- L'arbitro è corrotto.

Risolvi il mistero inserendo gli indizi nella colonna corretta, quella del PREDICATO VERBALE o quella del PREDICATO NOMINALE. Ti ricordi che domande devi porti?

Chi vince: il gioco è organizzato a squadre, quindi la squadra che risolve per prima l'enigma del delitto inserendo tutte le frasi nella categoria corretta di predicato vince.

5.1.2 Grammatica tradizione della Scuola Secondaria di Primo Grado

ORTOGRAFIA

Esercizio n. 1 LA DIVISIONE IN SILLABE

Nella grammatica presa in considerazione l'argomento della divisione in sillabe è trattato in maniera molto tradizionale. Vengono fornite due pagine di teoria e due pagine di "Verifica formativa" in cui sono presenti esercizi di tipo strutturale.

2 La sillaba

1 Che cos'è la sillaba

A-bi-to al do-di-ce-si-mo pia-no.

Prova a pronunciare lentamente queste parole che sono state divise per gruppi di lettere da un trattino (ma si può usare anche la barretta). Che cosa noti?
 Nel pronunciare *a-bi-to* hai emesso la voce tre volte; nel pronunciare *al* hai emesso la voce una volta sola; nel pronunciare *do-di-ce-si-mo* hai emesso la voce cinque volte; nel pronunciare *pia-no* hai emesso la voce due volte.
 Inoltre, come puoi osservare, in ogni gruppo di lettere compare almeno una vocale.

▶ Si chiama sillaba ogni gruppo di lettere che, in una parola, viene pronunciato con una sola emissione di voce e che contiene almeno una vocale.

2 Tipi di sillabe

Le parole italiane sono composte di una o più sillabe. In base al numero di sillabe che le compongono, possiamo distinguere le parole in:

monosillabe	di una sola sillaba, che può essere anche una sola vocale	<i>a, te, lo, ma, con, tra</i>
bisillabe	di due sillabe	<i>ca-me, ca-sa, ven-de, bab-bo, tap-po</i>
trisillabe	di tre sillabe	<i>na-to-ra, mar-tel-lo, cor-re-re, po-te-re</i>
polisillabe	di quattro o più sillabe	<i>gran-ma-ti-ca, in-dub-bia-men-te, cui-ri-de-re-vol-men-te</i>

3 La divisione delle parole in sillabe

Saper dividere le parole in sillabe è importante per non commettere errori quando si va a capo riga. Ad esempio, ti sei mai chiesto se è corretto scrivere *po-sto* oppure *pos-to*? *Pie-no* oppure *pi-eno*? *Ac-qua* oppure *a-cqua*?
 Esistono regole precise per la divisione delle parole in sillabe. Ti riportiamo le più importanti, distinguendo quelle che riguardano le vocali da quelle che riguardano le consonanti. Ricorda che la divisione in sillabe di una parola può essere indicata graficamente sia con un trattino (-) sia con una barretta (/).

48

2 Ortografia

VERIFICA FORMATIVA

Rispondi oralmente.

- ▶ Che cos'è una sillaba?
- ▶ Come si distinguono le parole in base al numero di sillabe di cui sono composte?
- ▶ Spiega le ragioni delle seguenti divisioni in sillabe: *fu-me*, *a-juo-la*, *e-ro-e*.
- ▶ Spiega le ragioni della seguente divisione in sillabe: *o-sta-co-lo*.
- ▶ Perché la parola *transcesonico* si può dividere nei seguenti due modi: *trans-o-ce-a-ni-co* oppure *tran-so-ce-a-ni-co*?

1

Con una freccia rossa collega ogni sillaba della prima colonna con una della seconda colonna. In modo da formare parole di senso compiuto. Poi, con una freccia verde, collega ogni sillaba della seconda colonna con una della terza colonna in modo da formare altre parole di senso compiuto. Segui l'esempio.

TER	PE	BRA
PAL	GIO	CO
RAG	ZE	CIO
BA	RA	TO
SER	SO	VE
NON	CI	BO
CAL	LA	ME
RI	NA	PE

2

Completa le seguenti parole con la sillaba appropriata.

1. tem...sta	5. tro...to	9. tor...nato
2. men...glia	6. ...tello	10. di...timento
3. pat...nare	7. me...da	11. ...golo
4. om...lo	8. pesci...dolo	12. ...stizza

3

Con le seguenti sillabe forma il maggior numero di parole di senso compiuto. Puoi anche utilizzare più volte la stessa sillaba. Segui l'esempio.

no - le - tre - lo - do - ve - tro - va - per - te - sti - co - pol - se

creare, _____

4

Con una barretta dividi in sillabe le seguenti parole. Segui l'esempio.

1. ga/ne/ra/le	8. regnare	15. cioccolato
2. porta	9. barca	16. credenza
3. comica	10. tetto	17. semplicemente
4. settembre	11. controllare	18. ago
5. orchestra	12. conchiglia	19. orsacchiotto
6. bellezza	13. contropartita	20. quadro
7. sempre	14. arredamento	21. acquazzone

50

Gioco alternativo⁹³

Il gioco che viene proposto come alternativa alla trattazione tradizionale dell'argomento è un gioco che può essere svolto in classe in tutte e tre le classi delle scuole medie, ma in particolare nella classe prima.

<h3 style="margin: 0;">OBIETTIVI LINGUISTICI</h3>	Conoscenza e uso delle regole e delle modalità di divisione in sillabe delle parole
---	---

⁹³ Attività ispirata da: <https://maestragiulia.net/2021/03/15/genialy-e-attivit-la-divisione-in-sillabe/>
 92

LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini e adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	50 min
MATERIALI	Cerchi

Come si gioca: il gioco si può svolgere in una classe particolarmente ampia utilizzando sia i cerchi, sia i disegni delle mattonelle sul pavimento, oppure in palestra. L'insegnante dispone per terra dei cerchi. Ogni bambino a turno sceglie una parola e la pronuncia a voce alta sillabandola e saltando su un cerchio a piedi uniti per ogni sillaba. Gli altri alunni dovranno prestare molta attenzione, perché al termine del gioco si dovrà stabilire chi ha pronunciato la parola più lunga e chi la più corta. Una volta stabilito questo, l'insegnante può introdurre la teoria della quantità delle parole, usando, per esempio, un power point come quello che segue:



L'insegnante, poi, può proporre, sempre con la modalità del power point, le varie regole relative alla divisione in sillabe, stimolando la conversazione in classe e facendo sì che siano gli studenti a proporre, senza che vengano esplicitamente spiegate dall'insegnante stesso.



Esercizio n. 2 LA PUNTEGGIATURA

Il tema della punteggiatura è trattato, nel libro di grammatica che è stato scelto, in maniera sempre tradizionale. Troviamo inizialmente alcune pagine dedicate alla teoria con esempi di frasi; successivamente è presente una parte sempre dedicata alla verifica formativa, nella quale vengono proposti esercizi di tipo strutturale (riordino, completamento, correzione).

5 La punteggiatura

1 Che cos'è e a che cosa serve la punteggiatura

Leggi il seguente testo.

Un ragno affamato disteso sulla sua ragnatela vede passare una mosca e con l'acquolina in bocca le dice oh cara mosca vieni qui che ti insegno a tessere e la mosca per tutta risposta mi spiace ma preferisco filare.

Sei riuscito a comprenderne il significato? La lettura ti è sembrata faticosa oppure chiara e scorrevole? Rileggi ora lo stesso testo, in cui però sono stati inseriti i segni di punteggiatura o di interpunzione.

Un ragno affamato, disteso sulla sua ragnatela, vede passare una mosca e, con l'acquolina in bocca, le dice: «Oh cara mosca, vieni qui che ti insegno a tessere!». E la mosca, per tutta risposta: «Mi spiace, ma preferisco... filare!».

Che cosa puoi notare?

La punteggiatura, cioè l'insieme dei segni di punteggiatura o di interpunzione, è molto importante perché serve a riprodurre graficamente nella lingua scritta le pause, le interruzioni, gli stati d'animo e tutti quegli elementi espressivi che nella lingua parlata sono dati dall'intonazione.

Per di più la punteggiatura:

- rende leggibili e comprensibili i nostri pensieri, i nostri intenti comunicativi. Talvolta, addirittura, è fondamentale. Osserva, ad esempio, come la diversa collocazione della virgola possa cambiare il senso di una frase:

Mentre i ladri scappavano in moto, i poliziotti li insegnavano.
Mentre i ladri scappavano, in moto i poliziotti li insegnavano.
- permette di esporre i nostri pensieri in modo chiaro, ordinato e corretto da un punto di vista grammaticale e sintattico, distinguendo le varie parti del discorso (parole, frasi, periodi).

2 Ortografia

Parentesi tonde

Si usano:

- per isolare parole non strettamente necessarie per la comprensione del discorso, che forniscono cioè indicazioni aggiuntive: *Nadia (come hai visto) è timida;*
- per indicare l'autore di una citazione: *Il falso amico è come l'ombra che ci segue finché dura il sole.* (Carlo Dossi)

Parentesi quadre

Si usano:

- per segnalare che alcune parole o frasi di un testo sono state ommesse, tolte. In questo caso tra le parentesi quadre vengono inseriti i puntini di sospensione ...: *A partire dal XVI secolo ebbe grande successo in Europa la Commedia dell'arte. [...] Gli attori recitavano presso le corti o sulle pubbliche piazze;*
- per inserire in un testo alcune parole allo scopo di rendere più comprensibile il testo stesso: *Nel 1941 [Elsa Morante] sposò lo scrittore Alberto Moravia.*

Asterisco

Così denominato perché ha la forma di una stella (dal greco *astér* = "stella"), si usa:

- per contrassegnare una parola che verrà spiegata in nota: *La geologia* è molto importante.*
*Scienza che studia la struttura e l'evoluzione della crosta terrestre.
- per sostituire un nome proprio di persona o di luogo che non si vuole o non si può citare. In questo caso viene segnato tre volte: *La signora *** testimonierà in vostro favore al processo.*

VERIFICA FORMATIVA

Rispondi oralmente.

- Che cos'è e a che cosa serve la punteggiatura?
- Quando si usano, rispettivamente, il punto, la virgola, il punto e virgola e i due punti?
- Quando si usano, rispettivamente, il punto interrogativo e il punto esclamativo?

1 Nel seguente testo inserisci 7 punti. Ricorda che dopo il punto ci vuole la lettera maiuscola.

Mi rivedo accanto alla mamma nei pomeriggi d'inverno quando calava presto la notte lei cuciva con l'ago o con la macchina; io appiccicavo sopra un foglio grandi farfalle azzurre la strada era silenziosa in casa non c'era nessuno all'infuori di noi due, soli soli, vicini vicini i ricordi più dolci e nitidi sono quelli delle nostre uscite all'aria aperta si andava fuori quasi tutti i giorni mia madre aveva due vestiti soli per uscire: uno color ruggine per l'inverno e uno color trottola per le belle stagioni io ero felice quando la vedevo tirar fuori dall'armadio il vestito chiaro, perché era segno che stava per cominciare la primavera.

(da G. Fajini, *Il vero dei gelosissimi*, SEI, ed. e adat.)

Gioco alternativo⁹⁴

Il gioco che viene proposto in alternativa può essere svolto tramite l'ausilio di un computer, utilizzando, per esempio, la LIM in dotazione alla classe.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso della punteggiatura
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini o adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A squadre
DURATA	30 min
MATERIALI	Carta, penna, LIM

L'insegnante può utilizzare il gioco presentato sul sito Worldwall⁹⁵, proiettandolo sulla lavagna interattiva, o crearne direttamente uno con siti come Kahoot, Canva o Adobe Creator.



Come si gioca: il gioco può essere reso interattivo, fornendo agli studenti un codice per accedere direttamente alla piattaforma su cui è stato progettato il gioco stesso, oppure si può svolgere con due

⁹⁴ Attività ispirata da: <https://www.maestraanita.it/giochi-punteggiatura/>

⁹⁵ Ibidem.

modalità contemporaneamente (il gioco proiettato sulla LIM e gli studenti che rispondo alle domande su un foglio come quello proposto di seguito).

1. Corrisponde alla più lunga pausa esistente
A Virgola B Due punti C Virgolette D Punto
2. Indica la pausa più breve tra due parole
A Punto interrogativo C Punto esclamativo
B Virgola D Virgolette
3. Hanno una funzione esplicativa
A Punto C Due punti
B Punto e virgola D Virgola
4. Indica una pausa "debole" all'interno della frase
A Punto C Punto e virgola
B Virgola D Virgolette
5. Quando una frase finisce in modo netto e perentorio
A Punto C Virgola
B Due punti D Punto esclamativo
6. Quando ci si pone una domanda
A Punto interrogativo C Virgolette
B Punto D Virgola
7. Inizia e finisce il discorso diretto
A Due punti C Virgolette
B Punto esclamativo D Virgola

Gli alunni vengono divisi in squadre e ogni squadra deve scegliere un portavoce, che si occuperà di pronunciare la risposta scelta dalla propria squadra all'insegnante. Dopo avere visto la domanda proiettata sullo schermo, le squadre hanno 1 minuto di tempo per consultarsi e comunicare la risposta al portavoce, il quale dovrà battere le mani il più velocemente possibile e aspettare che l'insegnante gli dia la parola. Se, invece, gli studenti devono rispondere sul foglio che gli viene fornito, la squadra deve semplicemente comunicare la risposta al portavoce, che la riporterà sul foglio. I fogli delle diverse squadre alla fine saranno controllati dall'insegnante.

Chi vince: vince chi risponde al maggior numero di domande correttamente.

Esercizio n. 3 SUONI CONSONANTICI PARTICOLARI

Il tema dei suoni consonantici particolari è trattato nella sezione dedicata alla fonologia del libro di grammatica tradizionale che abbiamo scelto di analizzare. Segue immediatamente la parte dedicata all'identificazione e alla definizione delle consonanti e la sua presentazione ricalca quella degli altri argomenti grammaticali proposti dal libro. Nello specifico, troviamo una parte iniziale preposta alla

spiegazione delle regole e della teoria e una parte, invece, dedicata all'esercitazione pratica degli studenti attraverso esercizi strutturali.

1 La fonologia

5 Suoni consonantici particolari: i digrammi e i trigrammi

Digramma



L'ingegner Rossi mi ha regalato una camicia di seta e un mazzo di margherite gialle.

Nelle parole *ingegner, camicia, margherite, gialle* i gruppi di lettere **gn, ci, gh, gi** rappresentano un unico suono.

► Un gruppo di due lettere che rappresenta un unico suono si chiama digramma (dal greco: "doppia lettera").

I digrammi della lingua italiana sono sette:

- gl** quando è seguito dalla vocale **i**, quasi sempre in fine di parola: *figli, moglie, egli*. In alcune parole il gruppo **gl**, anche se seguito da **i**, non forma un digramma e perciò ha un suono gutturale: *glacine, negligenza, glicerina*;
- gn** sempre; seguito da **tutte le vocali**: *lagnare,agnello, ogni, legno, ognuno*;
- ch** quando è seguito dalle vocali **e, i**: *oche, disché*;
- gh** quando è seguito dalle vocali **e, i**: *margherita, ghiro*;
- sc** quando è seguito dalle vocali **e, i**: *scelta, naseita*. Il digramma **sc** mantiene la **i** nelle parole *scienza e coscienza* e nei loro derivati: *scienzista, scientifico, incoosciente*;
- ci** quando è seguito dalle vocali **a, o, u**: *bilancia, bocciò, ciurma*;
- gi** quando è seguito dalle vocali **a, o, u**: *giallo, gioco, girvò*.

ATTENZIONE! Nei gruppi **ci, gi** seguiti da vocali, la **i** serve solo da segno grafico per rendere dolci i suoni **c** e **g**.

26

Le vocali e le consonanti **2**

Trigramma



Che bella la sciarpa di tua moglie! *Arrivò a casa che era un pezzo di ghiaccio.*

Nelle parole *sciarpa, moglie, ghiaccio* i gruppi di lettere **sci, gli, ghi** rappresentano un unico suono.

► Un gruppo di tre lettere che rappresenta un unico suono si chiama trigramma (dal greco: "tripla lettera").

Sono trigrammi:

- gli** quando è seguito da vocale: *moglie, foglie, voglio, pagliaccio*;
- sci** quando è seguito dalle vocali **a, o, u**: *sciame, sciopero, sciupare*;
- chi** quando è seguito da vocale: *chiave, chiesa, chiostro, chiamo*;
- ghi** quando è seguito da vocale: *ghianda, ringhiera, ghiottoneria*.

ATTENZIONE! Nei trigrammi, la vocale **i** serve solo da segno grafico.

VERIFICA FORMATIVA

Rispondi oralmente.

- Che cos'è un digramma? Quali sono i digrammi della lingua italiana?
- Che cos'è un trigramma? Quali sono i trigrammi della lingua italiana?

1 Nelle seguenti parole individua e sottolinea i digrammi. Attenzione! non tutte le parole ne contengono. Segui l'esempio.

cielo	maghi	giudizio	ciondolo	orchestra
scimmia	rugiada	baciare	gemma	ghesardo
vergogna	clorofilla	sbottonato	scrivere	orchidea
gigli	eseso	girostra	gianduis	ignorante
archi	prato	ghiro	ragrattela	scusa

27

Gioco alternativo⁹⁶

Il gioco proposto in alternativa alla trattazione dell'argomento all'interno del libro è un gioco abbastanza semplice, ma che prevede una certa concentrazione da parte dell'alunno, il quale deve prestare attenzione alla pronuncia delle parole che ascolta e deve essere in grado di riscriverle correttamente. Il gioco risulta essere molto divertente e può essere adattato anche a classi di Italiano L2 per la sua impostazione tipicamente legata alla tradizione italiana della tombola; in questo modo si darebbero alcuni spunti sulla cultura italiana agli apprendenti stranieri della lingua.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Capacità di riconoscimento e riproduzione del suono corretto: nello specifico i suoni [ʃ] [λ] [dʒ] [tʃ] [g] [κ]
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1

⁹⁶ Attività ispirata da: Grammatica in gioco – didattica ludica, Loescher Editore.

<https://italianoperstranieri.loescher.it/news/esercizio-di-discriminazione-dei-suoni-8747-955-d-439-t-8747-g-312-tombola-2775>

ETA'	Adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	25/30 min
MATERIALI	Cartoncini, un sacchetto di stoffa, pasta secca o legumi

Prima di iniziare il gioco, l'insegnante mostrerà agli studenti i simboli IPA, facendoli familiarizzare con questi e pronunciando sia i suoni singolarmente, sia alcune parole che contengono i suoni stessi.

Come si gioca: l'insegnante consegna a ciascuno studente una o più cartelle di gioco e della pasta o dei legumi come pedine. A turno, uno studente dovrà estrarre le parole che contengono i suoni dal sacchetto di stoffa e leggerle a voce alta. Quando gli studenti riterranno di avere sulla propria cartella un suono che sia uguale a quello presente nella parola pronunciata, dovranno coprirlo con un pezzo di pasta o un legume. Contemporaneamente agli studenti è richiesto di scrivere su un foglio a parte le parole che sentono, per poterle ricordare.

Chi vince: la vincita funziona esattamente come nella tombola tradizionale. Esistono l'ambo, la terna, la quaterna, la cinquina e la tombola. Ad ogni fase del gioco è assegnato un premio scelto dall'insegnante (può essere un oggetto di cartoleria, un dolcetto tipico italiano acquistato, ecc.). Ovviamente, quando gli studenti si accorgono di aver vinto un livello, devono leggere le parole che avevano scritto sul foglio durante il gioco. Lo studente che fa tombola per primo, diventa colui il quale pescherà le parole dal sacchetto per il turno successivo.

dʒ	ʃ	λ	dʒ	k	g
λ	k	dʒ	g	g	tʃ
k	g	tʃ	ʃ	λ	tʃ

Esempio delle tabelle fornite agli studenti.

La consegna può essere la seguente:

La tombola è un gioco molto giocato dagli italiani durante il Natale! Oggi giochiamo ad una tombola particolare...

L'insegnante consegna ad ognuno una o più cartelle con rappresentati dei suoni e dei segni posto. Uno studente viene scelto per pescare delle parole da un sacchetto e pronunciare le parole a voce alta. Quando riconosci dentro la parola pronunciata uno dei suoni che vedi sulla tua cartella, metti un segnaposto sopra quel suono. Puoi vincere dei premi in questi casi: quando hai **due, tre, quattro, cinque** o **sei** segnaposto sulla stessa riga! Se ti accorgi di avere questi segnaposto, devi urlare:

- AMBO! (due segnaposto)
- TERNA! (tre segnaposto)
- QUATERNA! (quattro segnaposto)
- CINQUINA! (cinque segnaposto)
- TOMBOLA! (sei segnaposto)

Ad ogni vittoria, corrisponde un premio.

ATTENZIONE!

Scrivi su un foglio le parole che senti e di cui hai trovato il suono sulla tua scheda.

Esercizio n. 1 LE CONGIUNZIONI

8 La congiunzione

ABILITÀ

- Riconoscere la congiunzione e la sua funzione nell'ambito di un testo.
- Distinguere le congiunzioni semplici, composte e le locuzioni congiuntive.
- Distinguere le congiunzioni coordinanti e subordinanti.
- Usare correttamente le congiunzioni in base alla loro funzione e al loro significato.
- Fare l'analisi grammaticale della congiunzione.

1 Che cos'è la congiunzione



Massimo e Giorgio stanno giocando a pallone.
Tutti si fidano di lui perché è un uomo onesto.

In queste frasi, le parole evidenziate sono **congiunzioni**.
La parola e congiunge due nomi (Massimo - Giorgio) di una stessa proposizione; la parola perché congiunge due proposizioni (Tutti si fidano di lui - è un uomo onesto).

Diremo dunque che la **congiunzione** (dal latino *contingere* = "congiungere, unire insieme") è quella parte invariabile del discorso che serve a congiungere tra loro, in modo logico, due parole di una stessa proposizione o due proposizioni.

Le congiunzioni sono molto importanti perché, stabilendo dei **legami logici** tra le parole o le proposizioni, rendono comprensibile un testo, in quanto costruito secondo un "filo logico", come tu stesso puoi notare leggendo il brano che segue nel quale abbiamo evidenziato tutte le congiunzioni.

Se la civiltà minoica era decisamente marittima e commerciale, la civiltà achea, invece, era prevalentemente basata sull'agricoltura e la pastorizia. Nella società achea il re disponeva di un grande potere: dalle sue decisioni, infatti, dipendeva la vita politica, economica e sociale del suo popolo. Il popolo era formato da contadini e artigiani che, sebbene fossero liberi, pagavano tributi al re e non possedevano né ricchezza né terra propria.

424

La congiunzione **8**

2 La forma della congiunzione

Per quanto riguarda la forma, le congiunzioni si distinguono in:

Congiunzioni semplici
Sono costituite da una sola parola: e, o, ma, né, se, quindi, anche, però, come, quando...

Congiunzioni composte
Sono costituite da una sola parola che però risulta dalla fusione di due o più parole: oppure (o + però), perché (per + che), sebbene (se + bene), infatti (in + fatti), affinché (al + fin + che), nondimeno (non + di + meno)...

Locuzioni congiuntive
Sono costituite da due o più parole distinte: anche se, dopo che, tranne che, dal momento che, ogni volta che...

VERIFICA FORMATIVA

Rispondi oralmente.

- Che cos'è la congiunzione? A che cosa serve?
- Qual è la differenza tra congiunzioni semplici, congiunzioni composte e locuzioni congiuntive?

1 Nelle seguenti frasi abbiamo evidenziato tutte le **congiunzioni**. Sottolinea in rosso le congiunzioni che **congiungono due parole**, in blu quelle che **congiungono due proposizioni**.

1. Le mie più care amiche sono Irene e Nadia. 2. Sbrigati perché il tempo passa. 3. Mi ha spiegato come ha risolto il problema. 4. Partiremo dopodomani, cioè mercoledì. 5. Verrò con te benché tu non voglia. 6. Ti preparo un tè o un caffè? 7. Sono stanca, perciò vado a dormire. 8. Marcella è gentile, anzi gentilissima. 9. Sei ancora qui, mentre dovresti essere già a scuola.

2 Nelle seguenti frasi indica in parentesi se le parole evidenziate sono **congiunzioni semplici (S)**, **congiunzioni composte (C)** o **locuzioni congiuntive (L.C)**.

1. Sembra molto sicuro di sé, **appure** () è timido. 2. Piove da diversi giorni, **ma** () non fa freddo. 3. Era evidente che () mentiva. 4. Dal momento che () insisti, parliamone pure. 5. Ti perdono, **anche se** () non lo meriteresti. 6. Sebbene () fosse stanca, ha lucidato tutta l'argenteria. 7. Sarai felice se () Giuseppe vanisse a Napoli con me. 8. Pido ogni volta che () penso alla barzelletta che mi hai raccontato.

425

VERIFICA FORMATIVA

Come già visto in precedenza, anche l'argomento delle congiunzioni prevede un'iniziale presentazione della teoria con la successiva somministrazione di esercizi mirati. Al termine della sezione dedicata alle congiunzioni, inoltre, viene riportato un breve focus sulle modalità di svolgimento dell'analisi grammaticale della congiunzione e sono proposte alcune attività di potenziamento.

Gioco alternativo

Il gioco proposto in alternativa è molto semplice sia nello svolgimento, sia nella preparazione; per questo motivo può essere svolto tranquillamente anche in classi abbastanza numerose.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso delle congiunzioni
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A gruppi

DURATA	20/30 min
MATERIALI	Tessere fornite dall'insegnante

Come si gioca: la classe viene divisa in due gruppi, che si posizionano ai due poli opposti di un banco. Ad ogni gruppo vengono assegnate una serie di frasi e sul banco vengono posizionate ordinatamente delle congiunzioni. Ogni gruppo a turno deve scegliere una congiunzione presente sul banco e formulare il continuo della frase che gli spetta in quel momento (scrivendola anche su un foglio). Successivamente il gruppo mostra la frase composta al gruppo avversario e se quest'ultimo ritiene che la frase sia corretta, il primo gruppo sottrae la tessera con la congiunzione utilizzata dall'elenco sul banco e la tiene con sé. Si ripete la stessa operazione per ogni gruppo fino all'esaurimento delle tessere sul tavolo. La consegna è la seguente:

Dividete la classe in due gruppi. L'insegnante consegnerà ad ogni gruppo una serie di frasi e posizionerà sul banco delle tessere con delle congiunzioni. A turno formate delle frasi di senso compiuto insieme al vostro gruppo con il seguente schema: frase che avete voi + congiunzione + nuovo pezzo di frase inventato. Scrivete poi la frase intera su un foglio.

Es. Domani lavoro (frase che avete nel mazzo) + **QUINDI** + stasera vado a letto presto.
Non riesco a venire (frase che avete nel mazzo) + **SICCOME** + ho fatto tardi in palestra.

L'altro gruppo dovrà valutare se la frase è corretta oppure no. Se sì, prendete la tessera con la congiunzione e tenetela da parte.

Vince chi, alla fine del gioco, avrà il maggior numero di tessere.

Chi vince: vince chi, alla fine del gioco, ha il maggior numero di tessere con le congiunzioni. Al termine del gioco, si ricontrollano le frasi con l'insegnante e si verifica se fossero veramente corrette.

SICCOME	E	MENTRE
OPPURE	MA	PERCHE'

ANCHE SE	INFATTI	QUANDO
SE	POICHE'	ANCHE
QUINDI	O	PERCIO'
NE'	INOLTRE	COME

Fa molto freddo
Non pensavo di vederti oggi
Guardavo la TV
Marco sar� intelligente
Mi parlava
Domani lavoro
Non riesco a venire
Preferisco partire presto
Andremo al mare
Vi porto io in stazione
Ho cambiato la macchina
Siamo stati in vacanza alle Maldive
Non sono riuscito a risponderti

Esercizio n. 2 GLI AGGETTIVI NUMERALI

Nel libro di grammatica tradizionale, i numerali vengono presentati con un'attenzione specifica alle varie forme (cardinali, ordinali, moltiplicativi e altre forme di numerali). Viene fornito, inoltre, un focus molto interessante sulla numerazione romana. Tuttavia, rimane la struttura teoria – verifica, la quale tende ad inaridire le capacità cognitive e lo sviluppo di un apprendimento autonomo da parte dello studente.

3 La morfologia

6 Gli aggettivi numerali

► Gli aggettivi numerali precisano la quantità numerica del nome cui si riferiscono.

A seconda del tipo di precisazione numerica che aggiungono al nome, si distinguono principalmente in: **cardinali, ordinali, moltiplicativi.**

Aggettivi numerali cardinali



uno scoiattolo cinque rose otto libri

Le parole evidenziate *uno, cinque, otto* sono **aggettivi numerali cardinali.**

► Gli aggettivi numerali cardinali indicano in modo preciso, esatto, la quantità numerica del nome cui si riferiscono.

Sono chiamati così perché costituiscono il "cardine", cioè l'elemento fondamentale di tutta la numerazione.

Gli aggettivi numerali cardinali:

- sono **invariabili**, ad eccezione di **uno** che al femminile diventa **una** e di **mille** che al plurale diventa **mila**: *un bambino, una bambina, mille bambini, tremila bambini.*
- generalmente si collocano **prima del nome**: *Ha mangiato venti caramelle.*
- si collocano **dopo il nome** quando:
 - assumono un valore quasi ordinale: *Ti aspetto nella camera quarantadue.*
 - indicano le pagine: *Quella nota si trova a pagina ventisette.*
 - indicano ore e date: *L'appuntamento è fissato per le ore dieci; Questo prodotto scade nell'anno duemiladodici.*
- possono essere usati come **aggettivi sostantivati**: *È uscito il diciotto* (sottinteso: numero); *Indossa la quarantasei* (sottinteso: taglia).
- in particolari espressioni, modi di dire, non indicano una quantità numerica precisa, bensì generica, indeterminata: *Ho mille impegni* (= molti impegni); *Te lo riassumo in due parole* (= in poche parole); *Facciamo quattro passi* (= una breve passeggiata); *Mi dedichi cinque minuti?* (= pochi minuti, un po' di tempo).

208

3 La morfologia

ATTENZIONE! La numerazione romana

I segni fondamentali della numerazione romana sono:

I = 1	V = 5	X = 10	L = 50
C = 100	D = 500	M = 1.000	

Tutti gli altri si ottengono combinando questi segni secondo delle regole precise:

- I segni collocati a destra del segno maggiore indicano somma, addizione:
 - VI = V + I = 6
 - XII = X + II = 12
 - LXX = L + XX = 70
- I segni collocati a sinistra del segno maggiore indicano sottrazione:
 - IX = X - I = 9
 - XL = L - X = 40
 - XCV = (C - X) + V = 95

Una linea sopra il segno indica che quel segno viene moltiplicato per mille:

M̄ = 1.000 × 1.000 = 1.000.000

Come si indicano i secoli

Per indicare i secoli che precedono la nascita di Cristo (a.C.), si usano i numerali ordinali scritti in cifre romane. Ricorda che i secoli precedenti la nascita di Cristo, considerata come "anno 0", si devono numerare in ordine decrescente:

anni 200-101 a.C. = II secolo a.C. anni 100-1 a.C. = I secolo a.C.

Per indicare i secoli successivi alla nascita di Cristo (d.C.), si usano i numerali ordinali scritti in cifre romane. Ricorda che i secoli dell'era cristiana, a partire dall'"anno 0", si numerano in ordine crescente:

anni 1-100 d.C. = I secolo d.C. anni 901-1000 d.C. = X secolo d.C.

anni 301-400 d.C. = IV secolo d.C. anni 1101-1200 d.C. = XII secolo d.C.

I secoli dell'era cristiana, a partire dal XIII fino al XX, si possono indicare anche con il numerale cardinale corrispondente alle centinaia preceduto dall'apostrofo oppure scritto in lettere con l' iniziale maiuscola e preceduto dall'articolo:

anni 1201-1300 d.C. = XIII secolo, il 200 o il Duecento

anni 1301-1400 d.C. = XIV secolo, il 300 o il Trecento

anni 1901-2000 d.C. = XX secolo, il 900 o il Novecento

anni 2001-2100 d.C. = XXI secolo

VERIFICA FORMATIVA

Rispondi oralmente.

- Che cosa indicano rispettivamente gli aggettivi numerali cardinali, ordinali, moltiplicativi?
- Gli aggettivi numerali cardinali sono invariabili, ad eccezione di quali?
- Gli aggettivi numerali ordinali sono variabili o invariabili?
- Aggettivi numerali distributivi, frazionari, collettivi: quali sono le rispettive caratteristiche?

1 Nelle seguenti frasi sottolinea in rosso gli **aggettivi numerali cardinali**, in blu gli **aggettivi numerali ordinali**.

1. Abito al nono piano del secondo palazzo a sinistra. 2. Quel ragazzo di tredici anni ha già vinto quattro tornei di tennis. 3. Ha scritto un romanzo di cinquecento pagine e l'ha illustrato con cento splendidi disegni. 4. Il mese prossimo mio fratello compirà vent'anni e i miei genitori festeggeranno il loro venticinquesimo anniversario di nozze. 5. Con quel gol, segnato ai quarantesimo minuto, il Milan ha riportato la terza vittoria consecutiva. 6. Le ha regalato due scarpe di seta e cinque DVD.

212

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso degli aggettivi numerali cardinali e ordinali
LIVELLO	Studenti stranieri A2
ETA'	Adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	25/30 min
MATERIALI	Soldi finti, banchi, materiale scolastico e/o cibo, cartelloni

Come si gioca: l'insegnante dispone i banchi come se fossero tanti banchi del mercato, sparsi per la classe. Su ogni banco vengono disposti delle "merci" (es. materiale scolastico o cibo preparato o comprato dagli studenti). Ad ogni banco del mercato verrà assegnato uno studente, che svolge il ruolo del venditore. Ogni venditore dovrà realizzare una tabella dei prezzi su un cartellone che esporrà di fronte al suo banco. A questo punto, gli acquirenti (gli altri studenti) possono cominciare a girare tra i banchi per comprare quello che desiderano, ma per farlo dovranno contrattare il prezzo. In questo modo tutti gli studenti avranno la possibilità di esercitarsi sull'uso degli aggettivi numerali. La consegna è la seguente:

Andiamo al mercato!

Insieme all'insegnante, separate i banchi e posizionateci sopra materiale scolastico o cibo (potete decidere se comprarlo o prepararlo voi). Preparate poi dei soldi finti (banconote e monete) e scrivete su un cartellone i prezzi della vostra merce. Iniziate a giocare!

Per acquistare i prodotti degli altri venditori dovrete girare tra i banchi e contrattare il prezzo, dunque, **USARE I NUMERI CARDINALI E ORDINALI.**

Chi vince: non esiste un vincitore; questo gioco è stato pensato per consentire agli studenti di allenarsi tutti insieme in maniera divertente sull'uso degli aggettivi numerali. L'insegnante può decidere se partecipare al gioco insieme agli alunni o osservare dall'esterno.

Variante: un'alternativa a questo gioco può essere quella del "Turista senza strada". Uno studente svolge il ruolo del turista che si è perso e sta cercando un indirizzo con un numero civico (numero cardinale); chiede informazioni alla prima persona che incontra per strada mostrandogli la propria cartina; questa persona gli indicherà il percorso da fare per arrivare alla sua destinazione. Nel dare le indicazioni, la persona utilizza espressioni quali "è la PRIMA casa sulla sinistra", "deve girare alla TERZA a destra", ecc. (numeri ordinali).

Esercizio n. 3 I NOMI

Nel caso del nome, l'introduzione all'argomento è trattata in maniera abbastanza breve, corredata da esempi e immediatamente seguita dalla parte relativa alla verifica, nella quale vengono somministrati esercizi di insiemistica, di completamento e di ricerca e sottolineatura.


2 Il nome

ABILITÀ

- Riconoscere il nome e la sua funzione all'interno della frase.
- Distinguere i vari tipi di nomi: comuni, propri, concreti, astratti, individuali, collettivi.
- Usare correttamente il nome, modificando la forma in rapporto al genere e al numero.
- Riconoscere e usare correttamente i nomi invariabili, diletosi, sovrabbondanti.
- Distinguere i nomi primitivi, derivati, alterati, composti.
- Riconoscere e usare correttamente i gradi di alterazione del nome.
- Fare l'analisi grammaticale del nome.

1 Che cos'è il nome e quali funzioni svolge

La mamma, quando vide la piccola Maria che giocava in giardino con la bambola, provò una tenerezza infinita.



Le parole evidenziate sono nomi o sostantivi. Se consideri attentamente ciascuna di esse, puoi notare che:

- mamma e Maria indicano delle persone;
- giardino indica un luogo;
- bambola indica una cosa, un oggetto;
- tenerezza indica un sentimento, uno stato d'animo.

Il nome (dal latino *nomen* = "denominazione") o sostantivo (dal latino *substantivum* = *substantia* = "sostanza, ciò che esiste") è quella parte variabile del discorso che serve a indicare persone, animali, cose, idee, concetti, stati d'animo, azioni, fatti. In una parola tutto ciò che esiste nella realtà o che possiamo immaginare.

Prova ora a eliminare dal testo riportato sopra le parole evidenziate. Risulterà essere il seguente:

La ... quando vide la piccola ... che giocava in ... con la ..., provò una ... infinita.

Il testo, così mutilato, ti sembra egualmente chiaro, comprensibile? No, risulta del tutto incomprensibile.

Possiamo quindi affermare che i nomi svolgono due funzioni estremamente importanti:

- permettono di indicare, "denominare, etichettare" tutti gli aspetti della realtà che ci circonda e perciò di comunicare con gli altri, di scambiare con gli altri dei messaggi comprensibili;
- sono, insieme ai verbi, gli elementi primari della lingua; costituiscono i pilastri su cui la frase si costruisce. Senza di essi ogni forma di comunicazione verbale sarebbe impossibile.

110

VERIFICA FORMATIVA

Il nome

Rispondi oralmente.

- Il nome è una parte variabile o invariabile del discorso? Che cosa indica?
- Il nome svolge due funzioni estremamente importanti: quali?

1 Nella seguente poesia individua e sottolinea tutti i nomi.

A un compagno

Quando ti chini verso di me, ridendo,
si scavano le guance in due fossette;
brillan gli occhi gioiosi, dicendo
quel che la bocca non fa in tempo a dire;
corre la mano frettolosa e posa
sul tavolo un biglietto:
ingenua cose che piacciono ai fanciulli.

da V.M. Cerzani, *Poeti italiani del secondo dopoguerra*, Milano

2 Ti presentiamo un elenco di nomi che indicano persone, animali, azioni, luoghi, periodi di tempo, sentimenti. Trascrivi negli ovali sotto riportati al posto esatto.

Verona - ammirazione - topo - falegname - scrittura - rispetto - secolo - leone - stagione - piazza - Aldo - volpe - bontà - corsa - anno - bambina - salto - invidia - gatto - bosco - città - millennio - maestra - caduta

Persone

Animali

Azioni

Luoghi

Periodi di tempo

Sentimenti

3 Completa le seguenti frasi inserendo i nomi più appropriati.

- Il mio _____ Fido ha il _____ folto, il _____ schiacciato, le _____ a sventola e la _____ sempre penzoloni.
- Il tuo _____ siamese zoppica. Perché non lo porti dal _____ ?
- Quando vide un _____ strisciare sull'erba, lanciò un _____ acutissimo.
- Ha fatto una lunga _____ in campagna e ha raccolto dei _____ profumati.
- Non riesco a svolgere un _____ di matematica. Mi puoi dare un _____ ?

VERIFICA FORMATIVA

111

Gioco alternativo⁹⁷

OBIETTIVI LINGUISTICI	Potenziare la conoscenza e l'uso dei nomi
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini (9-12 anni), adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie
DURATA	15 min
MATERIALI	Un foglio di carta e una penna

Come si gioca: l'insegnante fornisce una lista di parole. Gli studenti, a coppie, devono costruire una catena di parole, dove il nome successivo inizierà sempre con l'ultima sillaba di quello precedente. La consegna è la seguente:

⁹⁷ Attività ispirata da: Grammatica in gioco – didattica ludica, Loescher Editore.
<https://ddi.loescher.it/news/grammatica-grammatica-in-gioco-didattica-ludica-8476>

A coppie, costruite delle catene di nomi partendo dai nomi che vi fornisce l'insegnante. Per ogni nome, quello successivo inizierà con l'ultima sillaba di quello precedente.
Vince la prima coppia che realizza almeno 5 catene di 6 parole.

Chi vince: vince la prima coppia che realizza almeno 5 catene di 6 parole.

Es. busta, stazione, neve, vela, lavoro

1. riga,

2. nido,

3. fumo,

4. dente,

5. sole,

Esempio di nomi forniti agli studenti dall'insegnante.

SINTASSI

Esercizio n. 1 IL DISCORSO DIRETTO E INDIRETTO

La teoria del discorso diretto e indiretto e il passaggio dall'uno all'altro sono presentati nel libro tradizionale di grammatica in maniera molto classica. Ritorna la stesura della teoria in quattro pagine, con esempi di frasi decontestualizzate e, successivamente, la presentazione di una verifica formativa con tutta una serie di esercizi di tipo strutturale.

9 **Il discorso diretto e indiretto**

ABILITÀ

- Distinguere il discorso diretto da quello indiretto.
- Trasformare il discorso diretto in indiretto e il discorso indiretto in diretto.

1 Che cos'è il discorso diretto

Paola disse: «Oggi compio dieci anni».

Le parole pronunciate da Paola costituiscono un esempio di **discorso diretto**.

► Il **discorso diretto**, infatti, **riporta le parole di qualcuno direttamente, come sono state pronunciate**.

Il discorso diretto:

- dipende da un verbo dichiarativo come *dire, affermare, domandare, rispondere, ribattere, sostenere...* e simili come *gridare, urlare, sussurrare, mormorare...* **Cinzia rispose: «Non mi interessa»;**
- è sempre introdotto dai due punti (:) e racchiuso tra virgolette basse («...») o alte ("..."), oppure preceduto da una lineetta (-): *Alberto ha affermato: «Quell'uomo è uno scioecco»*; *La bambina urlò: "Ho sete"; I ragazzi chiesero: «Quando si mangia?»;*
- dal punto di vista sintattico, costituisce un testo autonomo, in sé concluso, articolato in proposizioni principali indipendenti (enunciative, interrogative, esclamative, volitive...) accompagnate o meno da coordinate o da subordinate:

Antonio disse: «Sono rimasto a casa».

discorso diretto costituito da una proposizione principale indipendente enunciativa

Antonio disse: «Sono rimasto a casa / e ho guardato la televisione».

discorso diretto costituito da una proposizione principale indipendente (*Sono rimasto a casa*) e da una coordinata alla principale (*e ho guardato la televisione*)

Antonio disse: «Sono rimasto a casa / perché ero stanco».

discorso diretto costituito da una proposizione principale indipendente (*Sono rimasto a casa*) e da una proposizione subordinata di 1° grado, causale, esplicita (*perché ero stanco*)

328

Il discorso diretto e indiretto **2**

2 Che cos'è il discorso indiretto

Paola disse che quel giorno compiva dieci anni.

Le parole di Paola, riportate da un altro, cioè riformulate da un narratore, costituiscono un esempio di **discorso indiretto**.

► Il **discorso indiretto**, infatti, **riporta le parole di qualcuno indirettamente, cioè riformulate da un narratore**.

Il discorso indiretto:

- dipende da un verbo dichiarativo come *dire, affermare, domandare, rispondere, ribattere, sostenere...* e simili come *gridare, urlare, sussurrare, mormorare...* **Cinzia rispose che non gli interessava;**
- non è mai introdotto dai due punti e non è mai racchiuso tra virgolette;
- dal punto di vista sintattico è costituito da proposizioni subordinate, per lo più oggettive (introdotte dalla congiunzione *che*) o interrogative indirette (introdotte dalle congiunzioni *se, come, perché...*) accompagnate o meno da coordinate o da subordinate:

Antonio disse: *che era rimasto a casa.*

proposizione principale

discorso indiretto costituito da una proposizione subordinata di 1° grado, oggettiva, esplicita

Antonio disse: *che era rimasto a casa / e aveva guardato la televisione.*

proposizione principale

discorso indiretto costituito da una proposizione subordinata di 1° grado, oggettiva, esplicita (*che era rimasto a casa*) e da una coordinata alla subordinata di 1° grado, oggettiva, esplicita (*e aveva guardato la televisione*)

Antonio disse: *che era rimasto a casa / perché era stanco.*

proposizione principale

discorso indiretto costituito da una proposizione subordinata di 1° grado, oggettiva, esplicita (*che era rimasto a casa*) e da una proposizione subordinata di 2° grado, causale, esplicita (*perché era stanco*)

Il maestro mi chiese: *perché non avessi fatto i compiti.*

proposizione principale

discorso indiretto costituito da una proposizione subordinata di 1° grado, interrogativa indiretta, esplicita

329

Gioco alternativo⁹⁸

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso del discorso diretto e indiretto
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie

⁹⁸ Attività ispirata da:

<https://www.bing.com/search?q=GIOCHI+DISCORSO+DIRETTO+E+INDIRETTO&cvid=9fe09cdb33964ac39b543885307265f1&aqs=edge..69i57j0l8.53099j0j4&FORM=ANAB01&PC=ACTS&ntref=1>

DURATA	40 min
MATERIALI	Tabella fornita dall'insegnante, penna

Come si gioca: Gli studenti formano delle coppie e ad ogni coppia vengono assegnate delle tabelle come quelle che seguono, nelle quali sono contenute delle affermazioni al discorso diretto.

	Da grande	Tra 10 anni	Per il mio cinquantésimo compleanno	In pensione
Luisa	Sarò una scrittrice.		Farò una festa solo con la mia famiglia.	
Monica		Smetterò di lavorare.		Comprerò una casa al mare e vivrò lì nei mesi invernali.
Matteo	Farò il vigile del fuoco.		Andrò in vacanza alle Hawaii.	
Marina		Tornerò a vivere vicino ai miei genitori.		Ricomincerò a studiare.
Luigi	Diventerò un calciatore famoso.		Non festeggerò il mio compleanno.	
Daniele		Mi trasferirò in un'altra città.		Giocherò di più con i miei nipotini.

	Da grande	Tra 10 anni	Per il mio cinquantésimo compleanno	In pensione
Luisa		Cambierò casa.		Mi iscriverò a un corso di ceramica.
Monica	Farò la veterinaria.		Prenderò un anno sabbatico e farò il giro del mondo.	
Matteo		Avrò 2 figli.		Prenderò un pezzo di terreno e farò l'orto.
Marina	Diventerò una ballerina.		Festeggerò con tutti i miei amici.	
Luigi		Cambierò lavoro.		Viaggerò nei posti che non ho visto da giovane.
Daniele	Lavorerò alla NASA.		Offrirò un weekend in montagna ai miei migliori amici.	

Ogni studente della coppia, a turno, fa una domanda al compagno, il quale dovrà rispondere utilizzando il discorso indiretto. Per esempio:

- Studente 1: Che cosa ha detto Luisa che avrebbe fatto da grande?
- Studente 2: Ha detto che sarebbe stata una scrittrice.

Durante il gioco, lo studente che pone le domande deve fare attenzione anche ai cambi dei pronomi, della persona dei verbi, degli aggettivi possessivi e delle espressioni temporali.

Chi vince: non c'è un vincitore, il gioco è pensato per far allenare gli studenti sull'uso del discorso diretto e indiretto e sui cambiamenti che il passaggio dall'uno all'altro comporta.

Esercizio n. 2 I COMPLEMENTI DI LUOGO

Continua a presentarsi la modalità di presentazione della grammatica che vede una iniziale esposizione della teoria (in questo caso sono usate ben quattro pagine di teoria) e una successiva proposta di esercizi strutturali nella parte di verifica. In generale non viene mai stimolato il

ragionamento autonomo da parte dello studente, il quale si limiterà a leggere e imparare a memoria le regole, per poi applicarle all'interno degli esercizi proposti.

8

I complementi indiretti (terzo gruppo)

ABILITÀ
 • Riconoscere e usare correttamente i complementi di luogo, di origine o provenienza, di allontanamento o separazioni, di tempo, di età. • Fare l'analisi logica dei vari complementi indiretti.

1 I complementi di luogo

I complementi di luogo indicano i luoghi nei quali avvengono le azioni o le situazioni espresse dal predicato. Sono di quattro tipi: **di stato in luogo**, **di moto a luogo**, **di moto da luogo**, **di moto per luogo**.

Il complemento di stato in luogo

Giorgio è in palestra.

in palestra è un complemento di stato in luogo.

► Il complemento di stato in luogo, infatti, indica il luogo nel quale avviene l'azione espressa dal predicato o nel quale si trova qualcuno o qualcosa o nel quale si verifica una situazione.

Il complemento di stato in luogo:

► risponde alle domande	dove? in quale luogo?
► è introdotto	– dalle preposizioni in, a, da, su, tra, sopra, sotto, fuori, dentro, presso...; <i>Abita a Londra; Ho trascorso la notte dalla zia; La pecora è sul banco; C'è un gatto tra i cespugli;</i> – dalle locuzioni prepositive all'interno di, accanto a, nei pressi di, nei dintorni di...; <i>Gianni è seduto accanto a me;</i>
► dipende	da verbi o nomi che indicano uno stato, una permanenza: <i>essere, trovarsi, abitare, stare, vivere...; sede, domicilio, dimora, abitazione, permanenza; È in casa; Vivo a Roma.</i>

Il complemento di stato in luogo:

- si chiama **complemento avverbiale di stato in luogo** se è espresso:
 - da un **avverbio di luogo**: *qui, qua, lì, là, dove, su, giù, lassù, laggiù, avanti, dietro, fuori, dentro...; Qui stiamo bene; Dove siete?; Marta è laggiù; È rimasto chiuso dentro;*
 - dalle particelle avverbiali *ci* e *vi*: *Sono qua e ci resto;*
- si chiama **complemento di stato in luogo figurato** se indica un luogo immaginario, astratto, non reale: *Sei nei guai; Siete in errore; Giovanni è sempre nei miei pensieri.*

128

Gioco alternativo⁹⁹

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso dei complementi di luogo
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini e adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A squadre
DURATA	40 min
MATERIALI	Ruota realizzata dall'insegnante, carta e penna per segnare i punti

Come si gioca: la classe viene divisa in due o più squadre, a seconda del numero degli studenti. L'insegnante fornisce una ruota come quella rappresentata sotto. A turno, uno studente di ogni

⁹⁹ Attività ispirata da: <https://wordwall.net/it/resource/10760025/analisi-logica/an-logica-abbina-il-compldi-luogo-in-grassetto>

squadra deve far girare la ruota e stabilire quale tipo di complemento di luogo contenga la frase letta (stato in luogo, moto a luogo, moto da luogo, moto per luogo). Lo studente che gira la ruota ha due minuti a disposizione per riflettere sulla risposta da dare e può chiedere soltanto 3 aiuti in totale alla propria squadra.



Chi vince: vince la squadra che, alla fine di tutti i turni, ha guadagnato il maggior numero di punti indovinando le tipologie di complementi di luogo.

5.1.3 Grammatica tradizionale della Scuola Secondaria di Secondo Grado

I giochi che vengono presentati come alternativi sono particolarmente indicati per gli studenti madrelingua italiani del biennio, dunque, dei primi due anni delle scuole superiori. Tuttavia, possono essere facilmente adattati ad altri gradi di scuola o a corsi di insegnamento dell'italiano a stranieri.

ORTOGRAFIA

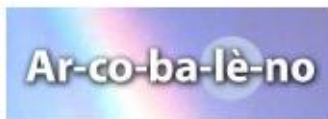
Esercizio n. 1 L'ACCENTO

Nella presentazione dell'argomento grammaticale dell'accento, la grammatica presa in considerazione utilizza un metodo molto tradizionale. La teoria viene presentata con qualche esempio di frase, senza, tuttavia, contestualizzare ciò di cui si sta parlando. Diversamente rispetto alle altre grammatiche che abbiamo visto (della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado), inoltre, questa grammatica non presenta una parte dedicata agli esercizi, ma si limita a presentare l'argomento in forma estesa, dedicandogli alcune pagine di spiegazione.

GLI ACCENTI

L'accento

In ogni parola c'è una sillaba che si distingue perché viene pronunciata con maggiore forza, e la voce si ferma su questa più che sulle altre. Questa insistenza della voce si chiama accento tonico o, semplicemente, accento. La vocale o la sillaba della parola su cui cade l'accento si chiama tonica; le altre si chiamano atone.



Leggi le seguenti parole:

- Ar-co-ba-**lè**-no: la voce si sofferma sulla sillaba "**lè**", che è tonica
- Cè-sa-re: la sillaba "**Ce**" è tonica
- Ve-ri-**tà**: la sillaba "**ta**" è tonica
- An-**dà**n-do-me-re: la sillaba "**dan**" è tonica.

Dove va l'accento?

In base alla posizione della sillaba tonica le parole si distinguono in:

- **Tronche** (o **ossitone**), se l'accento cade sull'ultima sillaba (carità, mangiò, felicità)
- **Piane** (o **parossitone**), se l'accento cade sulla penultima sillaba (carta, civile)
- **Sdruciole** (o **proparossitone**), se l'accento cade sulla terzultima sillaba (tavola, leggere)
- **Bisdruciole**, se l'accento cade sulla quartultima sillaba (sèminano, andàndosene)
- **Trisdruciole**, se l'accento cade sulla quintultima sillaba (òrdinaglielo).

Nella lingua italiana, la maggior parte delle parole sono piane; numerose sono le tronche e le sdruciole; molto rare le trisdruciole.

Attenzione! L'accento che noi abbiamo indicato sulle sillabe delle diverse parole è solo accento tonico e serve solo a darvi un esempio; non deve quindi essere indicato nella forma scritta della parola.



Gioco alternativo

Il gioco che viene presentato come alternativo è particolarmente indicato per gli studenti madrelingua italiani del biennio, dunque, dei primi due anni delle scuole superiori. Tuttavia, può essere facilmente adattato ad altri gradi di scuola o a corsi di insegnamento dell'italiano a stranieri.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso dell'accento
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1-A2
ETA'	Bambini, adolescenti o universitari
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente
DURATA	40 min
MATERIALI	Carta e penna, scatole realizzate dall'insegnante, tabellone di gioco, dado

Come si gioca: il gioco prevede che l'insegnante realizzi delle piccole scatolette di cartone, ognuna contenente una parola senza accento (saranno gli studenti a decidere se quella parola necessiti dell'accento oppure no). Gli studenti giocano singolarmente e si siedono in cerchio intorno ai banchi raccolti al centro della classe. Sui banchi viene posto un tabellone e ad ogni studente viene consegnata una pedina. Il gioco inizia quando il primo studente lancia il dado e avanza sul tabellone con la propria pedina di quanti posti sono indicati dal numero uscito sul dado. Ci sono tre tipologie di caselle su cui poter capitare:

- Imprevisto;
- Scrigno magico;
- Ricompensa (solo 5 caselle su tutto il tabellone).

Se il giocatore capita sulla casella "IMPREVISTO", deve fare una penitenza decisa da tutto il gruppo; se capita sulla casella "SCRIGNO MAGICO", deve scegliere una delle scatoline realizzate dall'insegnante, leggere la parola all'interno e decidere se quella parola necessiti dell'accento oppure no (se sbaglia la risposta, torna al punto di partenza); se capita sulla casella "RICOMPENSA" avanza di due caselle.

Chi vince: vince chi arriva per primo al traguardo.

Esercizio n. 2 GLI OMOGRAFI

Gli omografi

Nella maggior parte dei casi non è necessario distinguere con l'accento la pronuncia aperta o chiusa delle vocali.

La distinzione tra i due suoni è però importante quando costituisce un tratto distintivo tra due omografi.

Sono detti omografi quei vocaboli che, pur essendo scritti nello stesso modo, sono pronunciati diversamente, a seconda della posizione dell'accento tonico. Ciò che fa distinguere il significato di due omografi è, infatti, solo l'accento. Ecco alcuni omografi:

✓ accètta (verbo)	✓ affétto (verbo)
✓ accéttà (nome)	✓ arèna (nome)arèna (verbo)
✓ affètta (verbo)	✓ ascèsi (nome)
✓ affétta (verbo) affétto (nome)	✓ ascési (verbo)

Alcuni vocaboli, invece, sono omografi non omofoni.

Il tema degli omografi è trattato in modo abbastanza superficiale, in quanto gli viene riservato solo un piccolo trafiletto alla fine di una pagina.

Gioco alternativo¹⁰⁰

Il seguente gioco basato sugli omografi ha come obiettivo la disambiguazione semantica grazie all'utilizzo degli accenti; in questo caso, l'unica possibilità che gli studenti anno di riconosce la parola da inserire nel testo e leggerla correttamente è quella di fare attenzione al contesto.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso degli omografi
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti o universitari
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A squadre o a coppie
DURATA	15/20 min
MATERIALI	Carta e penna

Come si gioca: l'insegnante prepara il seguente testo oscurando alcune parole omografe attraverso l'uso delle X.

¹⁰⁰ Attività ispirata da: Addazi, G. *Tutto col gioco, niente per gioco. Le potenzialità didattiche della ludolinguistica*. Pearson Italia.

“C’erano una volta tre giovani xxxxxxxx (prìncipi). Di questi, due avevano nobili e solidi xxxxxxxx (prìncipi) mentre il terzo era gretto e meschino: non aveva rispetto yy (né) per le cose, yy (né) per le persone, yy (né) per kk (se) stesso. Il vecchio re, padre dei tre xxxxxxxx (prìncipi),yy (ne) soffriva moltissimo e ogni giorno diceva tra kk (sé) e kk (sé): «kk (Se) solo riuscissi a rendere i suoi xxxxxxxx (prìncipi) retti e giusti come quelli degli altri miei due figli!».”

Gli studenti, ormai frequentanti il biennio delle scuole superiori, dovrebbero avere un lessico di ampiezza tale da consentirgli di risolvere il dubbio tra le coppie di parole e di completare il testo. Gli studenti possono giocare singolarmente o a coppie.

Chi vince: vince chi completa per primo il testo assegnato dall’insegnante e lo legge posizionando l’accento nel modo corretto sulle parole.

LESSICO

Esercizio n. 1 I CAMPI SEMANTICI

Campo semantico

Queste parole appartengono tutte ad un campo semantico, ovvero un campo di significato, quello delle abitazioni. Un campo semantico è un insieme di parole, legate tra loro da una rete di rapporti di significato.



Altri esempi:

colori: rosso, giallo, fucsia, indaco, ecc.,

sport: tennis, calcio, nuoto, atletica, ecc.

velocità: dinamismo, energia, progresso, prontezza, ecc.

complementi: modo, mezzo, fine, ecc.

indicatori di spazio: questo, quello, lì, là, su, ecc.

Mentre in una famiglia semantica le parole sono legate sia da rapporti di forma che di significato, nel campo semantico il legame riguarda solo il significato. Le parole di un campo semantico hanno in comune dei tratti semantici.

La trattazione dei campi semantici risulta essere molto limitata e riduttiva all'interno della grammatica presa in considerazione; a questa viene dedicata solo un trafiletto di poche righe.

Gioco alternativo¹⁰¹

OBIETTIVI LINGUISTICI	Riconoscimento e uso dei campi semantici
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Bambini o adolescenti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A squadre
DURATA	30 min
MATERIALI	Scatola, tessere plastificate

Come si gioca: gli studenti vengono divisi in due squadre. L'insegnante prepara diverse scatole con le relative targhette indicanti i vari campi semantici presi in considerazione (es. mezzi di trasporto, cibo, ecc.) e delle tessere plastificate con il dorso di due colori diversi; su ogni tessera vengono rappresentati degli oggetti appartenenti a diversi campi semantici (nell'esempio il campo semantico

¹⁰¹ Attività ispirata da: https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-0765-4_X304_Le-carte-semantiche/Pdf/SFO_978-88-590-0765-4_Le-carte-semantiche.pdf

dell'abbigliamento). Viene preparato il campo da gioco: le scatole di posizionano per terra su due file, una di fronte all'altra. Al centro vengono posizionate le carte capovolte. Due giocatori (a turno uno di ogni squadra) si inginocchiano o si siedono di fronte alle carte, con le scatole accanto a loro. Al via dell'insegnante, i giocatori hanno un minuto di tempo per girare le tessere del proprio colore una alla volta e inserirle nelle scatole con il relativo campo semantico corretto. Passato il minuto, i giocatori passano velocemente il turno al prossimo giocatore della propria squadra che continuerà nel gioco; e così via, come in una staffetta.

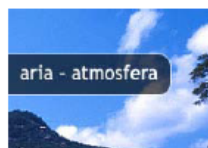


Chi vince: vince la squadra che, allo scadere del tempo, ha inserito il maggior numero di tessere nella scatola con il campo semantico corretto.

Esercizio n. 2 SINONIMI E CONTRARI

SINONIMI E CONTRARI

Sinonimi



I sinonimi sono parole che hanno un significato quasi identico.

Ma nessuna parola è identica ad un'altra: tra i sinonimi esistono delle sfumature di significato che danno alla parola una particolare connotazione o la rendono adatta a un certo contesto.

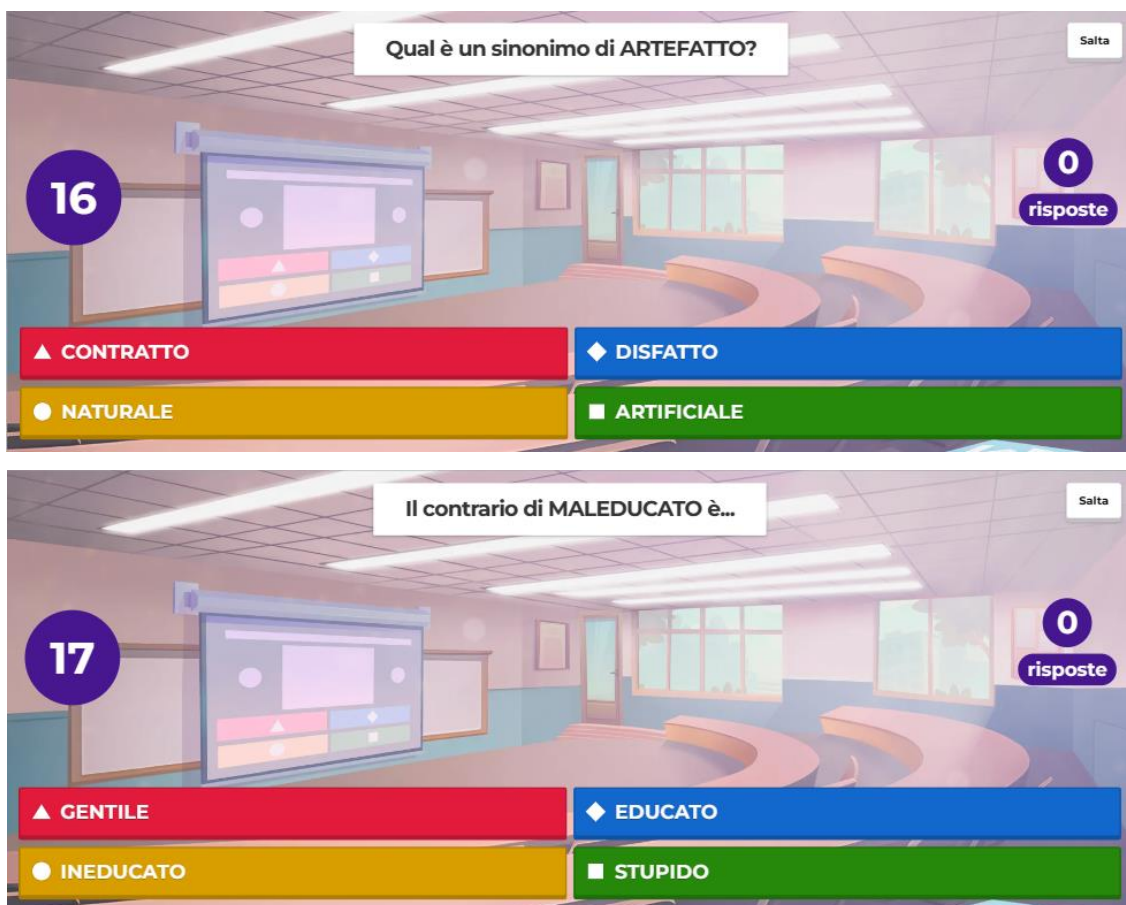
Ricapitolando:

- il rapporto che lega i sinonimi è di stretta somiglianza
- non esistono sinonimi perfetti;
- tra i sinonimi esistono diverse sfumature di significato;
- chi parla sceglie quello più adatto al contesto.

Come nei casi precedenti, anche il tema dei sinonimi e dei contrari è trattato in maniera abbastanza superficiale, dedicandogli solo un piccolo trafiletto in tutto il libro.

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso di sinonimi e contrari
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente o a squadre
DURATA	15 min
MATERIALI	LIM, cellulari



Come si gioca: l'insegnante prepara un Kahoot (un quiz/gioco) con varie domande relative ai sinonimi e ai contrari, fa collegare i ragazzi con i telefoni cellulari alla LIM e in questo modo tutti possono partecipare individualmente o come squadra al quiz.

Chi vince: alla fine delle domande (presentate a tempo), il sito stila una classifica sulla base della quantità di risposte corrette e del tempo impiegato per rispondere.

Esercizio n. 3 LA POLISEMIA

La polisemia è un argomento che non sempre viene trattato nelle varie grammatiche scolastiche. In questo caso, all'argomento viene data una particolare importanza. Tuttavia, si manifesta sempre il problema relativo alla mancanza di attività che possano far esercitare gli studenti sull'argomento.

E-Grammatica Lessico, Polisemia

POLISEMIA

Polisemia

Che cos'è un arco?
La parola ARCO può essere intesa come

- arma da caccia;
- struttura architettonica;
- strumento per il violinista;
- arco di cerchio (in geometria).

Come vedi, una sola parola può avere più significati. Tale fenomeno linguistico si chiama polisemia. Come nasce la polisemia?

Per un motivo "economico": infatti, per dare un nome a una cosa nuova, si preferisce usare una parola già nota dotata di affinità di significato. Così, parole come *dente*, *capo*, *pinde*, ecc. oggi non definiscono più soltanto delle parti anatomiche, ma anche altri concetti, che sono legati alla parola fondamentale da uno stretto rapporto di somiglianza, riconoscibile da chi ascolta. Le metafore contribuiscono ad arricchire la sfera dei significati delle parole.

Consultiamo il dizionario

Leggiamo nel dizionario la definizione di pelle:

pelle (s.f.)

- FO tessuto che riveste esternamente il corpo umano: pelle liscia, vellutata, delicata, pelle secca, rugosa, pelle abbronzata dal sole, malattia della pelle
- TS anat., zool. > cute
- CO etimol., fam., vita, estinzione: rischiare la propria pelle
- CO rivestimento esterno del corpo di alcuni animali: la pelle del serpente, dell'elefante
- CO pelle di animale lavorata e conciata: guanti, borsa, cintura di pelle, pelle di montone, di cocodrillo, pelle scamosciata: un libro rilegato in pelle
- CO etimol., buccia, scorciatoia che riveste frutta e ortaggi: la pelle della pesca, dei peperoni, delle patate
- TS edil. superficie lavorata della pietra da costruzione: pelle grossolana
- OB etimol., superficie, stato sociale estero: rivestimento: la pelle dell'intonaco
- TS arald. > pelliccia
- CO chi è particolarmente resistente a dolori, fatica, disagi, ecc.: pelliccia
- OB LE aspetto esteriore, apparenza, sembianza: la faccia sua era faccia d'uomo giusto, (tanto benigna avea il fuor la pelle (Dante))

Analizziamo:

- La prima definizione è quella di base: la pelle del corpo umano. La sigla FO significa infatti che si tratta del significato fondamentale
- Che la parola è definita nel suo significato tecnico-specialistico: pelle come cute
- Questo non è un significato letterale, ma "figurato": qui pelle significa vita.
- Ecco due definizioni che si riferiscono alla pelle degli animali vivi e... alla loro pelle conciatata per

C. Graziani, V. Putano, P. Pippia, F. Soracco - 61 - © Garzanti 2009

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso delle parole polisemiche
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie
DURATA	20/25 min
MATERIALI	Carta e penna

Come si gioca: la classe è divisa in coppie. Ogni coppia ha una lista di parole polisemiche. Ogni membro della coppia deve scrivere sul proprio foglio una frase per ogni significato che identifica nelle varie parole che gli sono state assegnate. La consegna è la seguente:

Dividetevi in coppie. Vi verranno assegnate delle parole e per ogni parola ogni membro della coppia deve scrivere almeno due frasi, a seconda dei significati che riconosce in quella parola.

Alcuni esempi di parole possono essere: pesca, fattore, seno, primo, razionale, radice, integrale, pianta, subito, principi, letto, penna, collo, amo, piatto, testa, volante, ancora, porta, cavo, sedere, venti, ferro.

Al termine, insieme all'insegnante, si leggeranno le frasi di tutti e si premieranno le frasi più creative e più coerenti con i diversi significati delle parole assegnate.

Chi vince: vince chi ha scritto le frasi più creative e più coerenti con il significato delle parole assegnate.

MORFOLOGIA

Esercizio n. 1 L'IMPERATIVO

L'imperativo

Unico tempo del modo **imperativo** è il **presente**, che ha due sole voci: la II persona singolare e la II plurale:

Es.:

Vai a studiare!

Mettete in ordine la stanza!

Le altre voci dell'imperativo sono prese "in prestito" dal presente del congiuntivo (**congiuntivo esortativo**):

Es.: ***Mi porti il conto, per favore!***

Alla II persona singolare e plurale, i pronomi atoni **mi, ti, si, gli, lo** vanno in posizione enclitica:

Es.: ***Prendetelo!***



La trattazione del tempo verbale dell'imperativo continua ad essere estremamente limitata. In generale, lo spazio riservato alla spiegazione puntuale degli argomenti grammaticali è poco e completamente privo di esercizi di allenamento per gli studenti.

Gioco alternativo¹⁰²

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso dell'imperativo
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	20/25 min
MATERIALI	Foglietti di carta, sacchetto

Come si gioca: i giocatori si siedono intorno ad un tavolo. Al centro viene posto un sacchetto con dentro dei bigliettini. Su ogni bigliettino viene descritta una situazione particolare. Lo scopo del gioco è quello di immaginare di trovarsi in quella situazione e dire ciò che si direbbe in quel contesto, con un'unica regola: usare l'imperativo. La consegna è la seguente:

¹⁰² Attività ispirata da: <https://wordwall.net/play/1470/432/432>

Cosa diresti se...?

Pesca un bigliettino dal sacchetto. Immagina di trovarti nella situazione descritta all'interno del bigliettino e pronuncia a voce alta le parole che diresti in quel contesto. C'è una sola regola: devi usare l'IMPERATIVO.

Per esempio: Cosa diresti se ...

- Ti trovassi nel bosco con un amico e ad un certo punto vedeste un orso?
- Possibile risposta: Fai silenzio!

Chi vince: in questo caso sarebbe più corretto indicare chi perde; perde, e quindi esce dal gioco, chi non riesce a formulare una frase con l'imperativo.

Esercizio n. 2 LA CONCORDANZA NOME-AGGETTIVO

Nella grammatica in questione, il tema della concordanza nome-aggettivo non è trattato esplicitamente e non è approfondito attraverso la presentazione di esercizi relativi. Tuttavia, viene fatto un breve accenno alla questione nella parte iniziale relativa alla spiegazione dell'aggettivo.

L'aggettivo

L'aggettivo è una parte variabile del discorso che si aggiunge ad un nome, indicante persona, animale o cosa, per:

arricchirne la caratteristiche

meglio determinarlo e specificarlo, nella qualità, l'appartenenza, la posizione rispetto all'emittente e al destinatario del messaggio, la quantità e il numero



L'aggettivo è legato al nome al quale si riferisce attraverso la dipendenza grammaticale della concordanza: cioè concorda sempre in genere e numero con il nome di cui è un'espansione.

Gioco alternativo¹⁰³

OBIETTIVI LINGUISTICI	Acquisizione della concordanza sostantivo-aggettivo nel genere e nel numero
LIVELLO	Madrelingua/studenti stranieri A1

¹⁰³ Attività ispirata da: "Attività extra e ludiche", Nuovissimo Progetto Italiano 1, Unità 6, "Amici a Cena". Edizioni Edilingua.

ETA'	Bambini (9-12 anni), adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Tutti contro tutti
DURATA	15/20 min
MATERIALI	Tessere con aggettivi e nomi

Come si gioca: ad ogni studente viene assegnato un mazzetto di tessere, un foglio di carta e una penna. Sulle tessere l'insegnante scriverà dei nomi di oggetti/animali/persone e degli aggettivi. Gli studenti avranno 5 minuti di tempo per comporre il maggior numero di combinazioni nome-aggettivo, concordandoli nel modo corretto. La consegna è la seguente:

Sfida! L'insegnante consegna ad ognuno delle tessere con nomi e aggettivi. Hai 5 minuti di tempo per scrivere il maggior numero di combinazioni nome-aggettivo (corrette). Vince chi ne scrive di più.

Attenzione! Se hai scritto 10 combinazioni, ma hai fatto 5 errori, non vale! MASSIMO 2 ERRORI per ogni lista.

Chi vince: vince chi scrive il maggior numero di combinazioni compiendo però al massimo due errori. Ciò significa che, se alla fine si avrà un pari merito tra due ragazzi che avranno scritto 15 combinazioni, vince quello che ha fatto meno di o due errori al massimo.

CASA	IMPORTANTE
MARIO	LUMINOSO
CHIARO	GRANDE
PESANTE	CAMERIERE
FORTE	SIMPATICO

LEONE	LEZIONE
ORGANIZZATO	GENTILE
MARIA	MAESTRA

Esempio delle tessere fornite dall'insegnante agli studenti.

SINTASSI

Esercizio n. 1 LE PROPOSIZIONI COORDINATE E SUBORDINATE

La proposizione coordinata

La proposizione coordinata è una proposizione legata a un'altra per coordinazione e che svolge, nel periodo, la stessa funzione sintattica della proposizione cui si lega.

Una proposizione coordinata può essere legata a una proposizione principale e allora si chiama proposizione coordinata alla principale:

C. Graziani, V. Paiano, P. Pippia, F. Soracco - 194 - © Garamond 2009

E-Grammatica

Approfondimenti, *Morfologia*

Principale Tornò a casa dopo una giornata di lavoro	e	Coordinata alla principale andò subito a letto
---	----------	--

La proposizione subordinata

La proposizione subordinata (detta anche dipendente o secondaria) è una proposizione che espande il significato di una proposizione indipendente, ma non può mai essere usata da sola, perché non ha significato autonomo e non si regge dal punto di vista sintattico.

Essa, pertanto, deve inserirsi in un periodo in dipendenza da una proposizione che abbia di per sé significato autonomo che, appunto, la **regge**:

Principale, reggente Sono riuscita ad arrivare in orario	benché	Subordinata mi fossi alzata molto tardi
--	---------------	---

Il tema delle proposizioni coordinate e subordinate viene affrontato nella grammatica della scuola secondaria di secondo grado come approfondimento all'ambito della morfologia e, più specificatamente, all'argomento delle congiunzioni coordinanti e subordinanti. Tuttavia, come già osservato negli argomenti precedenti, non vi è traccia di esercizi o attività utili a far esercitare i ragazzi sull'argomento grammaticale.

Gioco alternativo

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso delle proposizioni coordinate e subordinate
LIVELLO	Madrelingua
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	15/20 min
MATERIALI	Scatola, bigliettini di carta

Come si gioca: l'insegnante realizza dei bigliettini con su scritte congiunzioni coordinanti e subordinanti, li mette all'interno di una scatola. Gli studenti si siedono in cerchio attorno alla scatola e il primo studente inizia il giro pronunciando una frase; lo studente accanto a lui pesca un bigliettino dalla scatola e compone una proposizione coordinata o subordinata (a seconda della congiunzione che gli è capitata) da legare alla frase del compagno precedente. Il compagno successivo ripeterà le frasi dei due compagni precedenti e formerà la sua frase. Si continua così per tutti gli alunni, fino a chiudere il cerchio.

Chi vince: non c'è un vero e proprio vincitore. Tuttavia, se uno studente dimentica le frasi dei compagni che hanno parlato prima di lui e sbaglia, si ricomincia da capo.

5.1.4 Grammatica tradizionale di Italiano L2

LESSICO

Esercizio n. 1 L'ABBIGLIAMENTO

7
GLI ACQUISTI

DIALOGO N. 2

▲ La gonna mi va bene, ma vorrei anche una camicetta.
▼ Preferisce questa a fiori o questa gialla?
▲ Ho già una camicetta come questa a fiori. Vorrei cambiare un po'.
▼ Allora prenda quella gialla.
▲ Va bene. Quanto costa?
▼ 25,00 euro.
▲ È un po' cara. Vorrei spendere meno.
▼ Mi dispiace, ma non abbiamo camicette a prezzo inferiore. Se vuole aspettare, tra quindici giorni ci sono i saldi di fine stagione.
▲ Bene, allora aspetto.

I capi di abbigliamento

una gonna a scacchi un vestito nero da sera
una felpa azzurra una tuta da ginnastica
una giacca blu doppio petto un maglione di lana verde
una camicia a righe un paio di pantaloni grigi tinta unita

1 - VERO O FALSO?

1 - La signora porta la taglia 48.	V	F
2 - La signora compra la gonna.	V	F
3 - La signora compra la camicetta.	V	F
4 - Ci sono i saldi tra quindici giorni.	V	F

98

Il tema del lessico dell'abbigliamento, in questo caso, viene trattato attraverso la lettura e comprensione di un dialogo e la semplice esposizione dei nomi dei vari capi di abbigliamento accanto alle immagini; in seguito, viene proposto un esercizio di vero o falso per valutare la comprensione del dialogo da parte degli studenti.

Gioco alternativo

Come alternativa allo svolgimento degli esercizi strutturali proposti dal libro, viene elaborato un gioco mirato all'acquisizione di elementi lessicali relativi all'abbigliamento. In accoppiata all'aspetto lessicale, il gioco può essere utilizzato come strumento di ripasso delle preposizioni semplici.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Apprendimento e acquisizione di elementi lessicali relativi al campo dell'abbigliamento; eventuale ripasso delle preposizioni semplici
LIVELLO	Studenti stranieri A1-A2
ETA'	Adolescenti o universitari
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie, i due membri della coppia sono in competizione tra loro
DURATA	60 min
MATERIALI	Sito Benetton, figurino di carta

La classe, indicativamente composta da 10 studenti, viene divisa in 5 coppie. Le coppie sono in competizione tra loro. L'insegnante stabilisce degli eventi (es. laurea, aperitivo, cena al ristorante, gita in campagna, viaggio in aereo) e ne attribuisce uno ad ogni coppia (le coppie non dovranno conoscere gli eventi assegnati alle altre coppie). Ad ogni coppia vengono poi assegnati due figurini di carta, uno di donna e uno di uomo, come nella scheda sottostante. La consegna è la seguente:

Dividetevi in coppie. Ogni coppia avrà a sua disposizione due schede con disegnati dei figurini, uno di donna e uno di uomo. L'insegnante vi assegnerà un evento. Ispirandovi al sito della Benetton, individuate le immagini dei capi d'abbigliamento e realizzate degli outfit da uomo e da donna per l'evento assegnato. Poi scrivete accanto ad ogni capo d'abbigliamento scelto il relativo nome.

Attenzione! Ogni nome conterrà una preposizione, usate quella corretta.

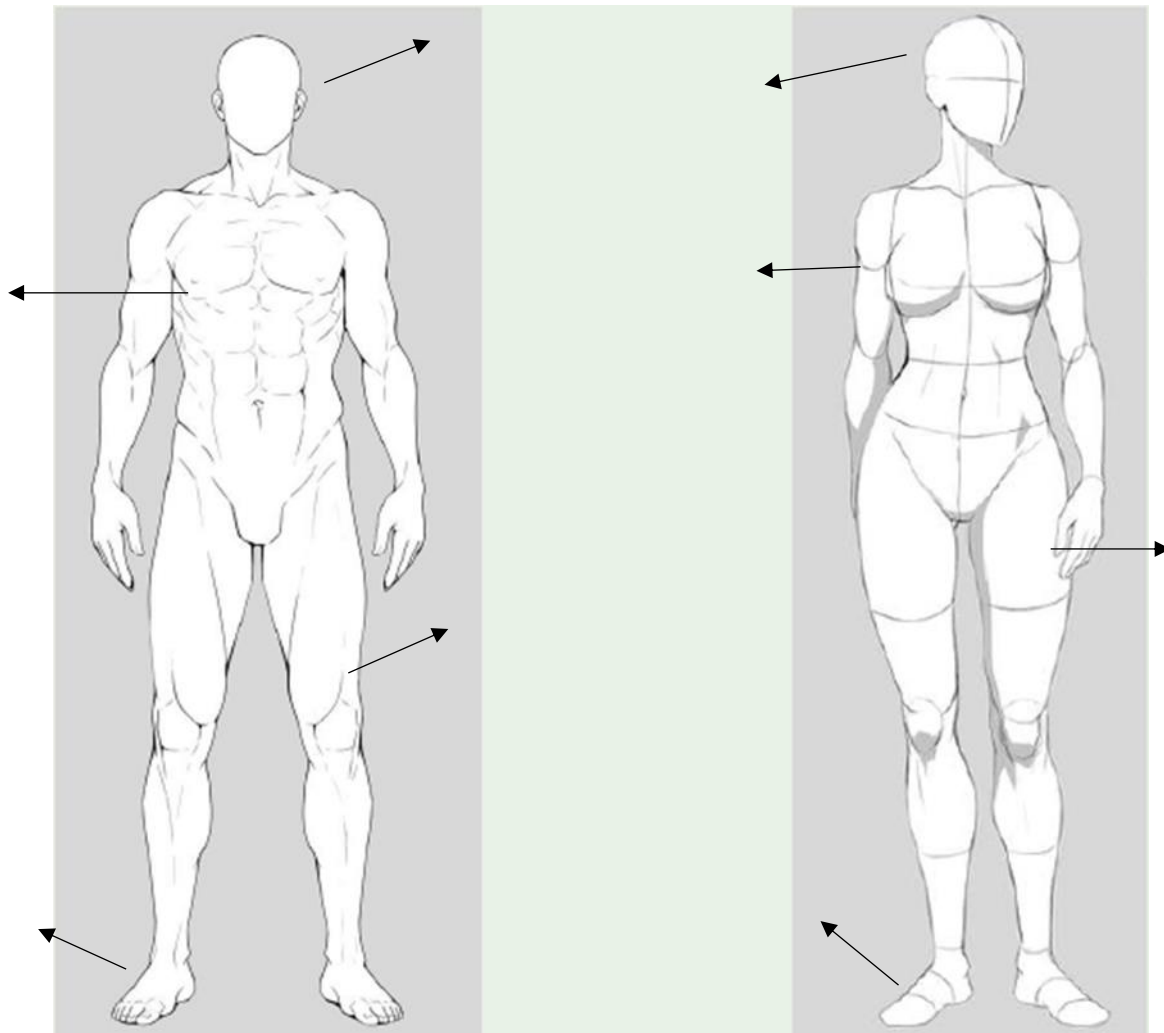
Ora mostrate al resto della classe gli outfit che avete creato. Se le altre coppie riescono ad indovinare quale sia il vostro evento, fate **cinque punti**! Per ogni preposizione corretta che usate, avete **un punto**.

Vince la coppia che arriva per prima a **10 punti**.

Successivamente gli outfit di ogni coppia dovranno essere mostrati al resto della classe e da questi le altre coppie dovranno indovinare di che evento si tratti.

Chi vince: vince chi riesce a far sì che gli altri indovinino l'evento per cui hanno realizzato i propri outfit e scrive i nomi dei capi d'abbigliamento con le preposizioni corrette. Per vincere bisogna fare

un minimo di 10 punti sommati tra i due figurini della coppia (5 punti se le altre coppie indovinano di che evento si tratta, 1 punto per ogni preposizione corretta).



Esercizio n. 2 IL CIBO

Nel libro preso in considerazione, il lessico del cibo viene affrontato in maniera abbastanza superficiale, inizialmente viene proposto un elenco di parole sul cibo e gli utensili della cucina, con le relative immagini; in tal senso, si può immaginare che l'obiettivo dell'autore fosse quello di fornire una sorta di dizionario visivo allo studente, il quale, tuttavia, tenderà a studiarle le parole a memoria, cercando di associarle alle immagini. Nelle pagine successive viene proposta la seguente ricetta. L'idea è sicuramente valida, se non fosse che l'unica attività connessa alla ricetta è un esercizio di riordino delle fasi della ricetta stessa. L'esercizio, inoltre, è poco produttivo e stimolante, in quanto viene proposto nella medesima pagina in cui viene esposta la ricetta stessa; in questo modo lo studente non viene stimolato a ricordare le varie fasi, ma può semplicemente limitarsi a rileggere la ricetta tutte le volte che vuole per risolvere l'esercizio.

UNA RICETTA**Spaghetti al pomodoro***Ingredienti* (per 4 persone)

400 g di spaghetti, 300 g di pomodori freschi, alcune foglie di basilico, mezzo bicchiere di olio d'oliva, uno spicchio di aglio, una piccola manciata di origano, formaggio grana, sale.

Preparazione

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
1. Scottate i pomodori in acqua bollente.
 2. Sbucciateli e togliete i semi.
 3. Metteteli in una terrina e schiacciateli con una forchetta.
 4. Condite i pomodori con l'olio d'oliva.
 5. Aggiungete l'aglio, il basilico e l'origano.
 6. Lessate gli spaghetti in abbondante acqua salata.
 7. Quando sono cotti, scolateli e poneteli in una zuppiera.
 8. Condite gli spaghetti con la salsa e aggiungete il grana grattugiato.

7 - ORDINA*Metti nella giusta sequenza.*

- a - Scolare gli spaghetti.
- b - Schiacciare i pomodori.
- c - Lessare gli spaghetti.
- d - Condire i pomodori con l'olio.
- e - Mettere i pomodori in una terrina.
- f - Scottare e sbucciare i pomodori.
- g - Condire la pasta con la salsa.



109

Gioco alternativo¹⁰⁴

Il gioco proposto prevede la stesura di diverse ricette e di un menù da parte degli studenti stessi coinvolti nell'attività.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Fissazione del lessico sul cibo
LIVELLO	Studenti stranieri A1
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	A coppie e successiva presentazione alla classe
DURATA	30-40 min
MATERIALI	Scheda con elenco degli ingredienti e tabella su cui scrivere le ricette decise dagli studenti

¹⁰⁴ Attività ispirata da: "Attività extra e ludiche", *Nuovissimo Progetto Italiano 1*, Unità 6, "Amici a Cena". Edizioni Edilingua.

Come si gioca: la classe, indicativamente composta da 14 studenti, viene divisa in 7 coppie. Ad ogni coppia viene consegnata la scheda che viene presentata nella pagina successiva. Con la seguente consegna:

Domani sera avrete amici a cena provenienti dal vostro paese e dovrete cucinare cibo italiano per tutti. Pensate almeno a 3 piatti da realizzare a scelta tra antipasto, primo, secondo, contorno e dolce. Ecco cosa avete in casa:
pomodori, farfalle, spaghetti, panna, mozzarella, latte, parmigiano, cioccolato, salame, pane, pollo, frutta, prosciutto crudo, insalata verde, patate, olio, sale, pepe, basilico, aglio, burro, zucchero
Attenzione! Potete uscire a comprare al massimo 2 ingredienti!

Dopo che gli studenti avranno realizzato le ricette (specificando gli ingredienti usati e la procedura), gli verranno consegnati dei cartoncini, sui quali verrà chiesto loro di scrivere il menù della serata. Questa sarà la seconda consegna:

Ora invita a cena i tuoi amici! Scrivi sul cartoncino il menù della serata. Vince la coppia che commette non più di **due errori**.

Chi vince: vince la coppia che sarà stata in grado di realizzare il menù italiano più autentico e avrà scritto l'invito con non più di due errori grammaticali.

	Ingredienti	Procedura
Antipasto		
Primo		
Secondo		

Contorno		
Dolce		

Esempio della scheda fornita dall'insegnante agli studenti.

Esercizio n. 3 LA CASA



54

All'interno del libro di grammatica scelto, il tema della casa è trattato in maniera abbastanza approfondita, affrontando temi quali l'affitto, la manutenzione della casa, i luoghi interni ed esterni. Tuttavia, il lessico viene sempre presentato nella modalità immagine + nome dell'oggetto/del luogo. In questo modo lo studente viene invogliato a portare avanti uno studio di tipo mnemonico, poco produttivo e stimolante.

Gioco alternativo¹⁰⁵

Il gioco alternativo proposto prevede la costruzione di una casa su carta da parte degli studenti.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Acquisizione del lessico sull'arredamento della casa
LIVELLO	Studenti stranieri A1-A2
ETA'	Adolescenti o universitari
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente o a coppie
DURATA	30/40 min
MATERIALI	Piantina dell'interno della casa, forbici, colla, penna

Come si gioca: gli studenti possono giocare singolarmente o in coppia. Lo scopo è quello di creare la propria casa ideale o ricreare la casa in cui gli studenti vivono, inserendo le immagini di arredamento fornite dall'insegnante nelle varie stanze della cartina interna di una casa. La consegna è la seguente:

Costruisci una casa!

A coppie o da soli scegliete una delle piantine di case che vi fornisce l'insegnante e osservate le schede sull'arredamento. Dovrete ritagliare i pezzi di arredamento e incollarli nelle varie stanze della casa; avete due opzioni: rappresentate la casa in cui vivete già o costruite la vostra casa ideale. Poi scrivete i nomi dei diversi pezzi di arredamento nel riquadro corretto delle stanze.

Al termine dell'attività, presentate oralmente la vostra casa al resto della classe!

Chi vince: non c'è un vincitore, ma l'insegnante valuta la capacità di esposizione, la corretta pronuncia dei nomi dell'arredamento e delle stanze della casa e la creatività nella realizzazione della casa.

¹⁰⁵ Attività ispirata da: <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/le-stanze-della-casa-6490>



Esempio di piantina della casa fornita dall'insegnante.



Esempio di immagini di arredamento fornite dall'insegnante.



Esempio di tabella in cui inserire i pezzi di arredamento nelle varie categorie.

MORFOLOGIA

Esercizio n. 1 IL VERBO AVERE

Nel libro che abbiamo preso in considerazione, il verbo avere all'indicativo presente è trattato in maniera abbastanza veloce e superficiale. Vengono semplicemente forniti degli esempi di dialoghi con delle tabelle da completare per verificarne la comprensione; al termine di ogni tabella, poi, viene fornita una tabella piena con la coniugazione completa del verbo all'indicativo presente.

7
PRESENTARSI

INCONTRARSI

DIALOGO N. 1

▲ Buongiorno, come si chiama?
▼ Mi chiamo Mariasol Fernandez.
▲ Da dove viene?
▼ Sono argentina.
▲ Vengo da Buenos Aires.
▼ Da quanto tempo è in Italia?
▲ Sono in Italia da quindici anni.

DIALOGO N. 2

▲ Qual è il suo nome?
▼ Il mio nome è Mariasol.
▲ E il cognome?
▼ Fernandez.
▲ Quando è nata?
▼ Sono nata il 16 agosto 1956. Ho quarantasette anni.

1 - COMPLETA

NOME	COGNOME	ETÀ	CITTADINANZA
Mariasol			

PRONOMI PERSONALI

	INDICATIVO PRESENTE	
	ESSERE	AVERE
io	sono	ho
tu	sei	hai
lui/lei	è	ha
noi	siamo	abbiamo
voi	siete	avete
loro	sono	hanno

7
PRESENTARSI

7
PRESENTARSI

DIALOGO N. 3

▲ Ciao, come ti chiami?
▼ Mariasol.
▲ Bel nome! Quanti anni hai?
▼ Quarantasette.
▲ E dove abiti?
▼ Abito a Verona, in via Colombo.

DIALOGO N. 4

▲ Sei sposata?
▼ Sì, da quindici anni.
▲ Hai figli?
▼ Sì, due, un maschio e una femmina.
▲ Che lavoro fai?
▼ Faccio la cuoca in un ristorante.

2 - COMPLETA

RESIDENZA	SESSO	N° FIGLI	LAVORO
			cuoca

PRONOMI PERSONALI

	INDICATIVO PRESENTE	
	CHIAMARSI	VENIRE
io	mi chiamo	viengo
tu	ti chiamo	viieni
lui/lei	si chiama	viene
noi	ci chiamiamo	veniamo
voi	vi chiamate	venite
loro	si chiamano	vengono

7
PRESENTARSI

Gioco alternativo¹⁰⁶

In alternativa alla modalità appena osservata, può essere funzionale proporre un gioco, anche semplice, che consenta agli studenti di esercitarsi sull'uso del verbo avere divertendosi. L'utilizzo delle flashcards risulta essere particolarmente intuitivo e facile da usare in classe o a casa dagli studenti in autonomia.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Acquisizione del verbo avere
LIVELLO	Utilizzabile per studenti italiani delle scuole elementari o studenti stranieri di livello A1
ETA'	Bambini, adolescenti, universitari o adulti

¹⁰⁶ Attività ispirata da: <http://www.homemademamma.com/2019/05/14/alla-scoperta-dei-complementi-il-gioco-dellanalisi-logica/>

MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente
DURATA	15 min
MATERIALI	Flashcards

Come si gioca: l'insegnante realizza 40 flashcards contenenti frasi che prevedono l'uso del verbo avere. Sul lato destro di ogni carta è indicata la soluzione corretta; questo andrà ripiegato, così che lo studente potrà correggersi da solo dopo aver completato la frase.

Chi vince: vince chi completa per primo tutte le 40 flashcards facendo non più di 5 errori.



Esempio di flashcards fornite dall'insegnante.


Esercizio n. 2 IL CONGIUNTIVO

9 COMUNICARE

LO SPORT PIÙ AMATO DAGLI ITALIANI

DIALOGO N. 3

TU SEI MAI ANDATO ALLO STADIO?



- ▲ Penso che il calcio sia lo sport più seguito in Italia.
- ▼ Sì, anch'io credo che nessun altro sport abbia la stessa importanza.
- ▲ Quasi tutti lo seguono alla TV, molti vanno allo stadio e ne parlano ogni giorno.
- ▼ Tu sei mai andato allo stadio?
- ▲ Ci sono stato domenica scorsa.
- ▼ Ma penso che non ci andrò più.
- ▲ Perché?
- ▼ Mi sembra che i tifosi siano troppo violenti.

CONGIUNTIVO PRESENTE - ESSERE			
Lei crede	che	io sia	ammalato.
Penso	che	tu sia	in errore.
Speriamo	che	lui/lei sia	contento/a.
È meglio	che	noi siamo	qui con te.
Ho paura	che	voi state	in pericolo.
Bisogna	che	loro siano	più forti.

CONGIUNTIVO PRESENTE - AVERE			
È probabile	che	io abbia	ragione.
Voglio	che	tu abbia	una vita felice.
Mi pare	che	lui/lei abbia	bisogno di denaro.
È importante	che	noi abbiamo	fiducia in loro.
Ci sembra	che	voi abbiate	troppo da fare.
Si dice	che	loro abbiano	molta cura del giardino.

2 - COMPLETA

(abbiano, che sia, squadre di calcio, scommettono, stadi, siano)


Si dice che gli italiani grandi tifosi delle loro e pare che l'abitudine di seguirle negli di tutta Italia. Inoltre sui risultati delle partite e giocano la schedina. Peccato così difficile vincere!

120

9 COMUNICARE

SERATA IN CASA

DIALOGO N. 4



- ▲ Oh, Giovanni, pensavo che fossi fuori a cena!
- ▼ No, stasera sono in casa, entra pure.
- ▲ Che fortuna, speravo proprio che tu avessi del tempo libero.
- ▼ Guardiamo insieme la TV?
- ▲ Se tu avessi la videocassetta delle vacanze, potremmo vederla.
- ▼ L'ho regalata a Marcello. Pensavo che fosse troppo noiosa.

CONGIUNTIVO IMPERFETTO - ESSERE			
Non sapeva	che	io fossi	così gentile.
Mi pareva	che	tu fossi	un operaio.
Voleva	che	lui/lei fosse	puntuale.
Ho creduto	che	noi fossimo	a posto.
Si pensava	che	voi foste	a passegiare.
Era possibile	che	loro fossero	al lavoro.

CONGIUNTIVO IMPERFETTO - AVERE			
Pensava	che	io avessi	la TV rotta.
Era così bello	che	tu avessi	quel gattino.
Bisognava	che	lui/lei avesse	più tempo.
Gli pareva	che	noi avessimo	freddo.
Immaginavo	che	voi aveste	già il biglietto.
Speravamo	che	loro avessero	poco da dire.

3 - CONIUGA

- Vorrei che la vostra camera (essere) fosse in ordine.
- Credevamo che (lui, essere) fuori a cena questa sera.
- Desideravo che (voi, avere) un buon lavoro in questo ufficio.
- Non pensavo che (lei, avere) qualche probabilità di vincere.
- Speravano che (io, avere) qualche giorno di ferie in agosto.
- Mi sembrava che (voi, essere) molto stanchi ieri sera.

121

La trattazione del modo congiuntivo all'interno di questo libro tradizionale di grammatica dell'italiano L2 risulta essere abbastanza riduttiva. Il modo verbale viene presentato semplicemente attraverso dei dialoghi, elemento molto funzionale anche allo sviluppo della competenza comunicativa degli alunni, se poi questi vengono ripresi oralmente. Tuttavia, dopo aver presentato la regola in maniera completamente deduttiva, fornendo allo studente una tabella riassuntiva del modo verbale e dei vari tempi, vengono somministrati due semplici esercizi, uno di completamento e uno di coniugazione. In questo modo, lo studente non ha alcuna possibilità di ragionare autonomamente e di arrivare implicitamente alla definizione della regola, ma si limiterà ad applicarla all'interno di un esercizio strutturato.

Gioco alternativo

Il gioco proposto come attività alternativa è molto semplice e si può trovare all'interno di qualunque rivista o libro di enigmistica. Tuttavia, proprio per la sua semplicità e versatilità, può essere utilizzato in diversi contesti e per diverse categorie di alunni.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza del congiuntivo
LIVELLO	Studenti stranieri B1
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Singolarmente o in coppia

DURATA	10/15 min
MATERIALI	Foglio con puzzle di parole, penna

Come si gioca: agli studenti viene fornita una tabella come quella presentata sotto, nella quale si trovano dei verbi al congiuntivo mischiati ad altre parole e lettere. Gli studenti, singolarmente o in coppia, devono riconoscere tutte le parole al congiuntivo presenti nella tabella nel minor tempo possibile. Chi le riconosce tutte per primo vince. L'insegnante può decidere se fornire le parole da trovare in una lista o lasciare che siano gli studenti a trovarle tutte da soli, sulla base del livello di preparazione degli studenti stessi. La consegna è la seguente:

In coppia, cercate nella tabella i 20 verbi al congiuntivo. **ATTENZIONE!** I verbi possono essere scritti in orizzontale, in verticale o in diagonale, da sinistra a destra o viceversa. Avete a disposizione 10 minuti.
Vince chi trova per primo tutti i verbi e individua la forma all'infinito di ogni verbo.

Chi vince: vince chi trova per primo tutti i verbi nell'arco di 10 minuti e riesce ad individuare le corrette forme all'infinito di ogni verbo.

T	J	P	P	U	O	N	A	G	N	A	M	I	R	O
B	J	O	B	G	H	D	B	Q	F	P	E	V	U	N
I	V	Q	N	I	V	F	B	A	V	V	T	O	X	A
U	E	U	P	A	R	L	I	N	O	E	A	U	V	C
S	E	S	D	Q	C	R	A	V	O	N	I	Y	Q	S
R	I	A	B	L	E	S	Y	Y	D	I	C	J	X	E
N	N	A	B	R	U	Q	I	X	A	A	C	N	R	O
O	L	W	T	T	A	A	C	P	I	T	A	I	N	Y
U	A	H	Z	E	E	C	G	V	A	E	F	A	D	D
A	I	P	P	A	S	N	I	O	J	C	G	O	E	E
S	C	R	I	V	A	R	I	D	M	L	U	B	P	O
K	L	R	P	T	R	G	D	A	E	A	B	V	A	I
Z	A	P	R	A	T	W	U	C	T	A	I	E	I	Y
F	G	N	T	P	C	M	S	U	V	E	I	T	D	E
T	W	S	I	A	U	Z	Z	K	J	G	F	R	S	U

Esempio di tabella fornita agli studenti.

Esercizio n. 3 I PRONOMI PERSONALI INDIRETTI

9

COMUNICARE

ASCOLTARE LA RADIO

MI PIACE SENTIRE BENE LA MUSICA



DIALOGO N. 5

- ▲ Perché tieni il volume della radio così alto?
- ▼ Perché mi piace sentire bene la musica.
- ▲ Ma disturbi i vicini.
- ▼ Oh, sì, penso che tu abbia ragione! Ti va meglio così?
- ▲ No, mi dispiace. Ho un forte mal di testa.

PRONOMI PERSONALI INDIRETTI (DEBOLI)

MI	dici come ti chiami?
TI	auguro buone feste.
GLI	hai promesso un bel regalo.
LE	ho mandato una cartolina.
CI	hanno offerto un aperitivo.
VI	consiglio di pagare l'abbonamento alla TV.
Mostra	loro la nuova casa!

Chiedi

Dimmi dove vai.
Fatti un panino col formaggio.
Stagli vicino.
Dalle una mano.

Modi di dire

- ✓ Accendere la radio/la TV.
- ✓ Spingere la radio/la TV.
- ✓ Abbassare/alzare il volume.
- ✓ Sintonizzarsi su una stazione radio/su un canale televisivo.

4 - SOSTITUISCI

- 1 - Helen (a me) mi ha dato il suo indirizzo.
- 2 - (A te) ho parlato del mio nuovo lavoro?
- 3 - I miei genitori (a lui) hanno prestato la macchina.
- 4 - (A lei) piacerebbe venire con noi.
- 5 - Gli amici (a noi) hanno detto del tuo arrivo.
- 6 - Indica (a loro) la strada giusta.
- 7 - (A me) fate questo piacere?

122

9

COMUNICARE

LEGGERE IL GIORNALE

DIALOGO N. 7

- ▲ Hai comprato il giornale?
- ▼ No, l'edicolante era chiusa.
- ▲ Hai detto a Giovanna di comprarlo in città?
- ▼ No, a lei non ho detto nulla.
- ▲ A me non importa del giornale.
- ▲ Ma a te non interessano le ultime notizie?
- ▼ Sì, ma le ascolto al telegiornale.

HAI COMPRATO IL GIORNALE?



CHE QUOTIDIANO LEGGI?

DIALOGO N. 8

- ▲ Che quotidiano leggi di solito?
- ▼ A me piace leggere il giornale della mia città.
- ▲ Anche a me. Non sapevo che avessi i miei stessi gusti!
- ▼ Mi interessa sapere quello che succede vicino a casa mia.
- ▲ Vuoi dire che a te piace la cronaca?
- ▼ Sì, proprio così.

PRONOMI PERSONALI INDIRETTI (FORTI)

✓ Questo libro serve a me.	-	Questo libro mi serve.
✓ Regalo questo profumo a te.	-	Ti regalo questo profumo.
✓ Ho consegnato la lettera a lui.	-	Gli ho consegnato la lettera.
✓ So che racconterai tutto a lei.	-	So che le racconterai tutto.

6 - SOSTITUISCI

- 1 - Porto a te la rivista. → Te porto la rivista.
- 2 - A lui è piaciuto il film. → è piaciuto il film.
- 3 - Ho prestato la penna a lei. → ho prestato la penna.
- 4 - A me dispiace di non poter venire. → dispiace di non poter venire.
- 5 - A te telefono appena possibile. → telefono appena possibile.
- 6 - A me dedichi un po' del tuo tempo? → dedichi un po' del tuo tempo?
- 7 - È meglio che tu dica a lui la verità. → È meglio che tu dica la verità.

124

USI IL COMPUTER?

DIALOGO N. 9

- ▲ Sapete usare il computer?
- ▼ Sì, ci piacciono soprattutto i giochi. E a voi?
- ▲ Sì, anche a noi.
- ▼ Allora facciamo subito una partita!
- ▲ Purtroppo oggi non abbiamo abbastanza tempo.
- ▼ E a Internet siete collegate?
- ▲ Non ancora.
- ▼ Possibile? Oggi tutti navigano in Internet.

SAPETE USARE IL COMPUTER?



PRONOMI PERSONALI INDIRETTI (FORTI)

✓ A noi piacciono le chiese.	-	Ci piacciono le chiese.
✓ A voi non ho mai detto questo.	-	Non vi ho mai detto questo.
✓ A loro daremo un premio.	-	Daremo loro un premio.

7 - COMPLETA

(potente, computer, posta, stampante, dispiace, ufficio)
Oggi hanno portato il nuovo anche a noi. È molto Possiamo tenere la contabilità del nostro mandare dei fax e avere una casella di elettronica. Non posso usarlo subito, perché manca la Se a voi non userò ancora il vostro.

8 - SCEGLI



Schermo
Modem
Cassetta audio
Antenna
Tastiera
Film
Calendario
Telecomando
Videocassetta
CD-ROM

125

L'argomento dei pronomi personali indiretti (forti e deboli) è trattato nel libro in questione in modo molto classico. Ritorna sempre la modalità della presentazione di un dialogo iniziale, seguito dalla manifestazione della regola grammaticale all'interno di una tabella piena (in maniera diretta ed

esplicita), a cui segue un esercizio di allenamento; in questo caso vengono proposti due esercizi di sostituzione, un esercizio di completamento e un esercizio di collegamento parola-immagine.

Gioco alternativo¹⁰⁷








OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso dei pronomi personali diretti e indiretti di terza persona singolari e plurali
LIVELLO	Studenti stranieri A2
ETA'	Bambini (9-12 anni), adolescenti o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	Tutti contro tutti
DURATA	30 min
MATERIALI	Tabellone, pedine, dado

Come si gioca: ogni giocatore a turno lancia il dado e avanza con la sua pedina sul tabellone. Legge la domanda riportata sulla casella su cui si trova e prova a rispondere liberamente usando un pronome diretto o indiretto di terza persona. Se il giocatore formula una frase corretta, può tirare ancora il dado; se sbaglia, il turno passa al giocatore successivo. La consegna è la seguente:

Gioco dell'oca! A turno lanciate il dado e avanzate sul tabellone con la vostra pedina di quante caselle indicate dal dado. Rispondete poi liberamente alla domanda scritta sulla casella su cui vi trovate. Unica regola: dovete usare i **pronomi personali diretti e indiretti di terza persona!** Se la frase è corretta, continuate a lanciare il dado; se sbagliate, tocca al giocatore successivo. Vince chi arriva per primo all'arrivo!
Pronti... VIA!

Chi vince: vince chi arriva per prima alla casella dell'ARRIVO.

¹⁰⁷ Attività ispirata da: Giochi didattici, Loescher Editore. <https://italianoperstranieri.loescher.it/news/cosa-fa-marta-per-natale--32135>

<p>Cosa regala a suo fratello?</p> <p>11</p>	<p>Invita le amiche a casa?</p> <p>10</p>	<p>Manda a tutti lo stesso messaggio su WhatsApp?</p>  <p>9</p>	<p>Quando indossa un maglione natalizio?</p>  <p>8</p>	<p>Marta ha mangiato troppo... stai fermo un giro.</p> <p>7</p>		
<p>Quando prepara l'albero e il presepe?</p>  <p>12</p>	<p>Mette la ghirlanda alla porta?</p>  <p>22</p>	<p>Regala un libro a Stefano?</p> <p>21</p>	<p>Cosa invia al prof. di italiano?</p> <p>20</p>	<p>A chi scrive un biglietto di auguri?</p> <p>19</p>	<p>Marta ha finito di fare i regali. Vai avanti 2 caselle.</p> <p>18</p>	<p>6</p> <p>Telefona ai suoi amici spagnoli?</p> 
<p>Marta ha dimenticato di comprare il pandoro, vai indietro di 2 caselle.</p> <p>13</p>	<p>Dove compra il panettone?</p>  <p>14</p>	<p>Aiuta la mamma a preparare la tavola?</p> <p>23</p>	<p>Cosa compra a Lorena?</p> <p>24</p>	<p>Arrivo</p>	<p>Quando fai i compiti delle vacanze?</p> <p>17</p>	<p>5</p> <p>Regala una collana a Michela?</p> 
<p>Partenza Cosa fa Marta per Natale?</p>	<p>Cosa regala al nonno?</p> <p>1</p>	<p>Guarda un film di Natale il 25?</p> <p>2</p>	<p>Quando chiama gli zii per gli auguri?</p> <p>3</p>	<p>Prepara il pesce per la sera della Vigilia?</p> <p>4</p>		

SINTASSI

Esercizio n. 1 LA FRASE NEGATIVA

2
IL LAVORO

DIALOGO N. 7

- ▲ Oggi non faccio niente. Sono in ferie.
- ▼ Ma non fai nemmeno la spesa?
- ▲ Perché non la fai tu?
- ▼ Io lavoro! Non ho tempo.
- ▲ Non fai mai niente quando sei a casa.
- ▼ Non è vero! Io lavoro molto a casa e in ufficio.

DIALOGO N. 8

- ▲ John non arriva mai puntuale al lavoro.
- ▼ Sì, ma viene da lontano.
- ▲ Viene con il treno.
- ▼ Non è vero! Ha l'automobile.
- ▲ Allora non dice la verità.
- ▼ Io invece non sono mai in ritardo.
- ▲ Nemmeno io.

LA FRASE NEGATIVA

io	non	sono	neppure	in ritardo
tu	non	arrivi	mai	puntuale
lui/lei	non	mangia	neanche	la carne
noi	non	abbiamo	nemmeno	un po' di soldi
voi	non	potete	neanche	lavorare
loro	non	lavorano	mai	da soli

5 - TRASFORMA

1 - Io lavoro.	→	Io <u>non</u> lavoro.
2 - Zara telefona.	→
3 - Oggi piove.	→
4 - Io posso riposare.	→	Io <u>non</u> posso <u>neanche</u> riposare.
5 - Zara vuole telefonare.	→
6 - Lin Pu deve parlare.	→
7 - Tu hai tempo.	→	Tu <u>non</u> hai <u>mai</u> tempo.
8 - Franz è puntuale.	→
9 - Ahmed porta l'orologio.	→

Nella parte del libro dedicata alla frase negativa, questa viene proposta sempre con la stessa modalità: presentazione di uno o più dialoghi – presentazione della grammatica dentro una tabella piena – esercizio strutturale. In questo caso, l’esercizio scelto per far esercitare gli studenti è un esercizio di trasformazione.

Gioco alternativo

L’alternativa all’attività proposta dal libro è un gioco di velocità che vede coinvolte due o più squadre all’interno della classe.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Conoscenza e uso della frase negativa
LIVELLO	Studenti stranieri A2
ETA’	Bambini, adolescenti, universitari, adulti
MODALITA’ DI SVOLGIMENTO	In squadra
DURATA	15/20 min

MATERIALI	Schede preparate dall'insegnante, carta e penna, mani
------------------	---

Come si gioca: l'insegnante prepara delle schede come quella che segue: su ognuna è scritta una frase e sono posizionate due immagini. Per ogni squadra viene scelto un portavoce. Quando l'insegnante mostra una ad una le schede, il portavoce deve consultarsi velocemente con il resto della squadra e decidere quale sia l'immagine corrispondente alla frase scritta. Appena hanno deciso la risposta, il portavoce deve battere le mani una volta per poter prenotare la risposta. Parla il portavoce della squadra che batte le mani per primo. Se questo sbaglia, il punto va alla squadra avversaria.

Chi vince: vince chi, allo scadere del tempo stabilito dall'insegnante, ha guadagnato il maggior numero di punti, rispondendo correttamente alle domande.

NON E' SPENTA



Esempio di scheda preparata dall'insegnante

Esercizio n. 2 “AVERE INTENZIONE DI ...”, “STARE PER ...”

In questo secondo esercizio di sintassi preso in considerazione, viene affrontata la struttura della frase italiana con le espressioni “avere intenzione di ...” e “stare per ...”. In entrambi i casi si ripete la struttura già vista precedentemente, in cui l'argomento grammaticale viene introdotto con la lettura di un dialogo; successivamente, l'argomento è esplicito attraverso una tabella piena, in cui viene rappresentata la regola. Infine, lo studente viene fatto esercitare attraverso un esercizio di trasformazione.

PRENOTARE UN VIAGGIO IN AEREO

DIALOGO N. 4

- ▲ Buongiorno, ho prenotato un posto sul volo charter per Heraklion del 3 luglio, in partenza da Bologna. Vorrei una conferma.
- ▼ Mi dica il suo nome, prego.
- ▲ Gianni Forlati.
- ▼ Bene. Il decollo da Borgo Panigale è confermato per le ore 17 e dieci.
- ▲ A che ora devo presentarmi per il check-in?
- ▼ Due ore prima, alle 15 e dieci.
- ▲ Per che ora è previsto l'arrivo a Heraklion?
- ▼ Per le 20 e venti, ora locale.
- ▲ E il biglietto?
- ▼ Lo potrà ritirare due ore prima della partenza, all'aeroporto di Bologna, al banco assistenza della nostra agenzia.



ALL'AEROPORTO

DIALOGO N. 5

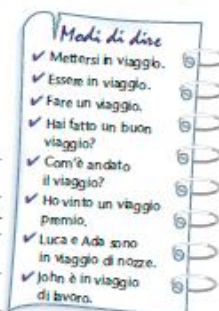
- ▲ Mi dia i suoi documenti, prego.
- ▼ Ecco il biglietto dell'aereo e la carta d'identità.
- ▲ Bene. Quanti bagagli ha?
- ▼ Una valigia grande e uno zaino da portare a mano. È possibile?
- ▲ Sì, se non pesa più di cinque chili.
- ▼ A quale cancello devo presentarmi per la partenza?
- ▲ Al cancello n. 16, ma prima deve passare al controllo della dogana. Ecco la sua carta d'imbarco. Buon viaggio!



INDICATIVO PRESENTE CON VALORE DI FUTURO		
io	parto	domani
tu	parti	il mese prossimo
Pablo	parte	fra una settimana
noi	partiamo	questa sera
voi	partite	tra poco
i nostri amici	partono	dopodomani
AVERE INTENZIONE DI ...		
io	ho intenzione di	partire con l'aereo
tu	hai intenzione di	prendere il tram
Marta	ha intenzione di	restare a casa
noi	abbiamo intenzione di	andare al cinema
voi	avete intenzione di	venire da noi
John e Mary	hanno intenzione di	farti un regalo
STARE PER...		
io	sto per	andare via
tu	stai per	uscire di casa
Sika	sta per	prendere il treno
Anna e io	stiamo per	salire sull'autobus
tu e Marco	state per	attraversare la strada
i bambini	stanno per	tornare da scuola

16 - TRASFORMA

- 1 - Esco, per andare al cinema.
→ Sto per uscire, perché ho intenzione di andare al cinema.
- 2 - Partiamo, per fare un viaggio.
→
- 3 - Ivo e Sara vengono da te, per parlarti.
→
- 4 - Amir torna a casa, per guardare la partita alla TV.
→
- 5 - Tu attraversi la strada, per raggiungermi.
→
- 6 - Vado al supermercato, per fare la spesa.
→



Gioco alternativo

Il gioco proposto come alternativa all'attività del libro è un gioco estremamente inclusivo e collaborativo. Può essere strutturato in due modalità: come gioco di gruppo o come gioco del telefono.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Acquisizione delle forme "avere intenzione di ..." e "stare per ..."
LIVELLO	Studenti stranieri B1
ETA'	Adolescenti, universitari o adulti
MODALITA' DI SVOLGIMENTO	In gruppo
DURATA	20 min
MATERIALI	Voce degli studenti

Come si gioca: se il gioco viene impostato come gioco di gruppo, gli studenti vengono fatti sedere in cerchio e il primo studente sceglie una frase contenente una delle due espressioni da imparare e la pronuncia a voce alta; il secondo studente ripete la frase del primo e aggiunge una parte contenente sempre una delle due espressioni, il gioco continua in questo modo fino a quando l'ultimo studente

dovrà essere in grado di ripetere gli spezzoni di frase di tutti i compagni precedenti. Se non ci si riesce, si ricomincia dall'inizio. Per esempio:

- Studente 1: “Domani ho intenzione di andare al mare”
- Studente 2: “Domani ho intenzione di andare al mare e sto per comprare il biglietto del treno”

Se, invece, il gioco viene impostato come il gioco del telefono, gli studenti vengono divisi in due squadre e, a turno, uno studente della squadra 1 dice una frase all'orecchio di uno studente della squadra 2 contenente una di queste due espressioni. Lo studente della squadra 2 dovrà ripetere la frase che ha sentito al compagno accanto a lui e quest'ultimo dovrà ripeterla al compagno accanto a lui. Nella maggior parte dei casi, la frase esce dalla bocca dell'ultimo studente completamente distorta rispetto all'originale, ma è questa la cosa divertente!

Chi vince: l'ultimo studente della squadra 2 dovrà scrivere la frase che gli è arrivata alla lavagna, se lo studente della squadra 1 dice che la frase è corretta, la squadra 2 guadagna un punto; in caso contrario, la squadra 1 guadagna un punto, si scambiano i ruoli e si ricomincia.

Conclusions

The goal of this thesis is to demonstrate how, through the use of a playful form, grammatical topics can be better received and understood in a less stressful way by students approaching language learning and, specifically, the Italian language. What this thesis seeks to support is the opportunity to use play as a tool for the transmission of linguistic notions both for Italian and foreign languages. In this sense, the focus within this thesis has been particularly on the process of teaching Italian not only as L2 and LS, but also and especially as L1. The analysis carried out on the evolution of Italian teaching and learning methods in Italy over time allowed us to recognize the need to bring a breath of fresh air to the glottodidactics landscape through the application of playful methodologies.

The research carried out on the topic of play, gave us the chance to observe that it has always represented a fundamental element in the lives of human beings; as such, with the passage of time, various scholars have recognized the importance of play in psychological and educational fields. In particular, play has a fundamental function in the development of the child. However, this does not mean, as many still think today, that the use of play cannot be a good solution in adult education as well. Nowadays, play is still little considered in the educational world of adults and teenagers. Despite this, its formative function is strongly recognised within preschools and elementary school, where teachers are often doing their best to make children's learning a smoother and less stressful journey. The expression "*playful glottodidactics*" has entered the everyday school life of many teachers and students. Generally, the goal is to stimulate student motivation by implementing innovative and less debasing modes of assessment than in the past.

In spite of this, on the one hand, games have been included in high school grades as a tool for learning certain subjects such as mathematics or history. On the other hand, still little attended is the view of games as a useful medium for the transmission of language-related information and, in particular, grammatical information, which has always been considered formal elements that can only be received by the student through a repetitive study method. Over the years, the approach to grammar has changed from a formal view that involved a translative transmission of the language, to a view more focused on the communicative function of the language itself. Already in the past, some teachers have tried to make grammar learning less cumbersome, and over time, there have been several proposals brought forward to ensure that students could perceive this fundamental part of language learning more naturally. Teaching grammar in a playful way, indeed, does not mean presenting grammatical notions through simple games, and thus bringing play closer to grammar, but, on the contrary, it means constructing games that can, in an implicit way, make the student practice the grammatical subject; thus, adapting grammar to the function of play. From this perspective, playful

grammar is rooted in the criteria of learning motivation. Following this way, students can feel they are the real and main proponent of their learning and do not have the perception they are absorbing information passively.

However, during the writing of the practical part of the thesis, the tendency to the implementation of playful educational proposals only in L2 and LS learning environments was highlighted. Always little importance is given to the need even for native speakers of a language to approach the grammar of their native language in a way that is different from the traditional way of the frontal lecture. For this reason, within this thesis an attempt was made to give equal space to native and non-native learners of the Italian language. The teachers are those, who should manifest a greater predisposition to carrying out playful activities within the classroom, creating an environment of participation and involvement and clearly explaining to the students the benefits that can derive from the application of such teaching methods. Too often, indeed, it has been seen that the first signs of scepticism about playful glottodidactics come from teachers themselves, who are not adequately trained in the subject and appear frightened at the idea of failing in their task. In an attempt to improve this condition an important step to take should be that of providing teachers with all the necessary tools to ensure that they are the main proponents of these modes of language teaching and, in particular, grammar. After convincing teachers of the functionality of such modes and making them competent in their role, it is important to stimulate the use of such techniques within the classroom through the application of a number of expedients. For instance, students should be made aware of their role and, as such, should know to be the main protagonists of the playful activities. Teachers should always give precise explanations of the benefits that the performance of these playful activities can bring to the path of learning a language. Teachers should clarify the modalities of carrying out and, above all, evaluate the activities in advance. Teachers should propose playful activities starting from the interests and language needs expressed by the students themselves. Adherence to these small but important principles together with the activation of a series of training and refresher courses on the subject for teachers can ensure that the conduct of playful activities is no longer reduced to an exception in the normal course of a frontal lesson. On the contrary, the goal is to make this type of activity more and more frequent and closer to normality, eradicating from common thinking the idea that learning=seriousness and seriousness=boredom, and setting, contrary to this, a more fruitful path of language learning and more aimed at an active and productive use of it.

Bibliografia

- Abt, C. (1970). *Serious Games*. The Viking Press, New York.
- Addazi, G. (2020). Il gioco e la dimensione metalinguistica: riflessioni sull'insegnamento grammaticale. *Italiano a scuola*, 2, 19-38. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10846>
- Andorno C. (2003). *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Carocci, Roma. pp. 20-25
- Andorno, C. (2018). La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti. In Calaresu, E., Dal Negro, S. (2018). *Attorno al soggetto: percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (pp. 23-38). AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bologna.
- Attili, G., Mantovani, S., Musatti, T. (1983). *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*. Juvenilia, Monza.
- Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET, Torino.
- Bartezzaghi, S. (2017). *Parole in gioco*. Bompiani, Milano.
- Begotti P. (2007). La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri. *Studi di glottodidattica*, 1 (2), 44-62. Disponibile <https://doi.org/10.15162/1970-1861/243>.
- Begotti, P. (2011). Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue. *Italica*, 88(1), 73-93. American Association of Teachers of Italian. Disponibile <https://www.jstor.org/stable/23070859>
- Begotti, P. (2019). *Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri. Caratteristiche, variabili e proposte operative*. Libreriauniversitaria edizioni, Venezia.
- Bellumori, C. (2021). *Didattica della storia in un modulo linguistico tematico di italiano L2*. Booksprint Edizioni.
- Bertamini, D., Iacchia, E., Rinaldi, S., Rezzonico, G. (2009). *Gioco, socialità, e attaccamento nell'esperienza infantile*. Franco Angeli, Milano. p. 33
- Bettini, M., Calabrese, O. (2002). *BizzarraMente: eccentrici e stravaganti dal mondo antico alla modernità*. Feltrinelli, Milano.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Franco Angeli, Milano.
- Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K. (1981). *Il gioco: il gioco in un mondo di simboli*. Armando Editore, Roma.
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini*. Bompiani, Milano.

- Calaresu, E. (2016). Dialogicità e grammatica. In Andorno, C., Grass, R. (a cura di). *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*. Guerra (Collana "Studi AltLA"), Perugia. pp. 87-89
- Cambi, F., Staccioli, G. (2008). *Il gioco in occidente: storie, teorie e pratiche*. Armando editore, Roma.
- Caon, F. (2015). *Il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico*. In Balboni, P., Caon, F. *La comunicazione interculturale* (pp. 41-51). Marsilio, Venezia.
- Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Caon, F. Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Casciani, S., Rapallino, L. (1991). "Pronomi in forno" ovvero la correzione degli errori nell'insegnamento dell'italiano. *Italica*, 68(4), 457-472. Disponibile <https://www.jstor.org/stable/479339> pp. 460, 465-467
- Cassone, V.I. (2019). *La gamification e i confini del gioco*. DigitCult, Scientific Journal on Digital Cultures, 4, 75-86. p.78 doi:10.4399/97888255263187
- Catolfi, A., Giordano, F. (2015). *L'immagine videoludica. Cinema e media digitali verso la gamification*. Ipermedium Libri, Caserta. p. 69, 72-73
- Cavagnoli, S., Passarella, M. (2011). *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*. Franco Angeli, Milano.
- Celentin, P. *La lingua in gioco*, in In. IT, *Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Chiodi, G. M., Gatti, R. (2009). *La filosofia politica di Hobbes*. Franco Angeli, Milano. p.224
- De Beni, R., Moè, A. (2000). Motivazione e apprendimento. In Di Natale, P., *Motivazione e apprendimento* (p. 38), pubblicato l'11 maggio 2005 sulla rivista on-line *Rivista digitale della didattica*. Il Mulino, Bologna.
- De Mauro, T. (2010). A proposito di misurazione e valutazione. In Lugarini, E. *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 17-22). Franco Angeli, Milano.

- Faiella F., Ricciardi M. (2015). *Gamification and learning: a review of issues and research*. Journal of e-Learning and Knowledge Society, v.11, n.3, 13-21. ISSN: 1826-6223, e-ISSN:1971-8829
- Farnè, R. (2020). *Outdoor education*, «RIVISTA DELL'ISTRUZIONE», XXXVI.
- Ferrari, S., Nuzzo, E. (2010). Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. In Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*. UTET, Torino, pp. 168-179.
- Fink, E. (1973). *La filosofia di Nietzsche*. Marsilio, Padova.
- Fiorentino, G. (2018). *Quale italiano parlano le grammatiche?* GISCEL. p. 1, 12
- Fiorentino, G. (2022). *Giocchi linguistici per la didattica dell'italiano*. Italiano LinguaDue, 2.
- Freddi, G., Balboni, P.E., Ellero, E. (a cura di) (1994). *La lingua straniera alle elementari: Sperimentazione e valutazione*. Longman, Venezia.
- Galimberti, K. (2021). *Nietzsche: una guida*. Feltrinelli, Milano. pp. 126-132
- Gily, C. (2006). *IN-LUSIO. Il gioco come formazione estetica*. Scriptaweb, Napoli. p. 40
- Gori, M. (2008). *Gioco: storia e teorie*.
- Graffi, G. (2015). *Che cos'è la grammatica generativa*. Carocci, Roma.
- Hamdani, M. (2022). *Didattica della grammatica per un approccio comunicativo: l'uso dei tempi passati (passato prossimo/imperfetto) da parte di apprendenti arabofoni* (Tesi di Dottorato, Università di Algeri 2 - Abou El Kacem SaadAllah).
- Huizinga, J. (1973). *Homo Iudens*. Tr. it. Einaudi, Torino. pp. 60, 204
- Isabella, S. (2006). *Tra gioco e realtà: comunità ed esperienza nei giochi di ruolo online*. Pellegrini Editore, Cosenza. p. 33
- Kapp Karl M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based method and strategies for training and education*. Pfeiffer, San Francisco. p. 336
- Kiryakova, G., Angelova, N., Yordanova, L. *Gamification in education*. Trakia University, Faculty of Economics, Stara Zagora, Bulgaria
- Klein, M. (1948). *La tecnica psicoanalitica del gioco*. Terza edizione. Giunti Editore, Firenze. p. 33
- Landers, R. (2015). *Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning*. Simulation and Gaming, 17, 8.

- Lentini, C. (2018). *L'italiano regionale tra i banchi di scuola: studio di un caso siciliano*. Youcanprint Self-publishing, Lecce.
- Leone, C. (2020). *Interlingua e analisi degli errori*. Youcanprint Self-publishing, Lecce.
- Leone, C. (2020). *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*. Youcanprint Self-Publishing, Lecce. pp. 15-20
- Lombardi, I. (2013). *Motivare la classe di lingue. Tra psicolinguistica e game design*. EL.LE, 2(3), 653-670.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. UTET.
- Luise, M.C., Serragiotto, G. (2003). *Insegnare italiano come LS a bambini, insegnare italiano come LS ad adulti*. FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo.
- Luise, M.C. (2010). *Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini*. In Balboni, P.E., & Cinque, G. (giugno 2010), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi* (pp. 211-218). Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Luise, M.C. (2016). *Insegnare la grammatica*. In FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo.
- Lugarini, E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Franco Angeli, Milano. pp. 233-256
- Meledina, E. (2019). *Fare grammatica giocando: una sperimentazione didattica in un centro specialistico per DSA* (Tesi di Laurea, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, Italia).
- Ministero dell'Interno. *La Cittadinanza Italiana. La normativa, le procedure, le circolari*.
- Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Edizioni ETS, Pisa. p. 7
- Paciotti, E. (2018). *Il gioco è una cosa seria. Educazione agli adulti: dalla progettazione all'insegnamento*. Bollettino Itals, n. 72, 43-44.
- Patruno, P. (2014). *Il gioco nello sviluppo infantile*. Digital Docet. p. 7
- Petruzzi, V. (2015). *Il potere della Gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Franco Angeli, Milano. p. 16

- Querzé, A. (2005). *Assimilare, integrare, intrecciare culture*. In Iori, B. L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati (pp. 15-33). Franco Angeli, Milano.
- Rachidi, S. (2016). *L'apprendimento della lingua straniera*. Youcanprint Self-Publishing, Lecce.
- Renzi L. (1977). Una grammatica ragionevole per l'insegnamento, in Berruto G. *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*. Stampatori, Torino. pp. 56-59
- Revelli, L. (2011). La grammatica percepita. In Corrà, L., Paschetto, W. (a cura di). *Grammatica a scuola*. Franco Angeli, Milano pp. 113-122.
- Serianni, L. (2011). Dal testo di grammatica alla grammatica in atto. In Corrà, L., Paschetto, W. *Grammatica a scuola*. Franco Angeli, Milano. pp. 73-96
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Loescher editore, Torino. p.51
- Shaffer, D. R., Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo: infanzia e adolescenza*. Piccin Nuova Libreria, Padova.
- Simone R. (1974). *Modelli per la grammatica scolastica in AA.VV., Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*. Loescher, Torino.
- Sobrero, A. A. (1997). Il peso della grammatica. In Calò, R., Ferreri, S. (a cura di). *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica, Quaderni del Giscel* (pp. 489-502). La Nuova Italia, Firenze.
- Spagnuolo, G. (2014). *Apprendimento permanente e istruzione degli adulti per favorire la formazione alle competenze*. Osservatorio Isfol, 4(1-2), 153-168.
- Spaliviero, C. (2018). *Didattica della grammatica italiana in prospettiva LS: una risorsa didattica*. Italica Wratislaviensia, 9(2), 255-275. doi: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2018.09.26>
- Stryjecka, A., Masini, F., Kaiser M. (2021). *Competenza comunicativa: insegnare e valutare. L'università tra scuola e mondo del lavoro*. Università la Sapienza, Roma. p. 201.
- Sudati, I. (2013). La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti. *Italiano LinguaDue*, 2. p. 213
- Taddeo, R., Zollo, M. (2022). *"Lessico e Lucano": la grammatica divertente*. Education & Learning Styles. Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica, 5, 53-71.
- Vittigni, G. (2013). *Il gioco e la sua importanza*. Tredimensioni 10, pp. 62-70

Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Ed. Universitaria, Firenze.

Voltolin, A. (2003). *Melanie Klein*. Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano. pp. 23-35

Winnicott, D. (1971). *Gioco e realtà*. Trad. ita. (2019). Armando Editore, Roma.

Wulf, C. (1997). *Le idee dell'Antropologia, Volume 2*. Tr. it. Mondadori, 2002. pp. 1070-1073

Zampieri, R. (2016). *Intelligenza Emotiva e Gamification. L'efficacia del gioco per lo sviluppo delle competenze trasversali: un'analisi*. (Tesi di Laurea, Università Ca' Foscari, Venezia).

Sitografia

Misesti, P. “Alla scoperta dei complementi: il gioco dell'analisi logica”, 14/05/2019

<http://www.homemademamma.com/2019/05/14/alla-scoperta-dei-complementi-il-gioco-dellanalisi-logica/>

Sardo, R. “Didattica ludica della grammatica italiana. Ipotesi teoriche”, 06/08/2009

<https://grammagio9.blogspot.com/2009/08/didattica-ludica-della-grammatica.html>

<https://italianoperstranieri.loescher.it/news/giochi-connettiamoci--1440>

<https://italianoperstranieri.loescher.it/news/cosa-fa-marta-per-natale--32135>

<https://ddi.loescher.it/news/grammatica-grammatica-in-gioco-didattica-ludica-8476>