

35

ITALIANO A STRANIERI

**Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda**

sezione monografica

- **Input comprensibile e sviluppo dell'intercomprensione ricettiva orale**
- **'Nuovi' usi di 'vecchi' strumenti. Story-telling, giochi a tappe, storie a bivi: l'italiano L2 tra intercomprensione e ludodidattica**
- **Valorizzare la diversità linguistica in classe: le strategie della didattica plurilingue**

articoli

- **Univers-ITA. Descrizione e primi risultati di uno studio dell'italiano scritto di studenti universitari**

uno sguardo in classe

- **Riflessione sulla lingua e apprendimento dell'italiano L2: i risultati di una indagine**

EDILINGUA



SENZA FRONTIERE ALFABETIZZAZIONE

- studenti adulti stranieri, analfabeti totali o bassamente scolarizzati
- per il docente anche un e-book e una guida metodologica che dà istruzioni su come gestire la lezione



NUOVO

SENZA FRONTIERE



Un corso
di lingua italiana
in 3 volumi (A1-A2-B1)
per immigrati adulti
e giovani adulti
alfabetizzati



'NUOVI' USI DI 'VECCHI' STRUMENTI. STORY-TELLING, GIOCHI A TAPPE, STORIE A BIVI: L'ITALIANO L2 TRA INTERCOMPRESIONE E LUDODIDATTICA

Rossella Abbaticchio - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Contesto di svolgimento e finalità del percorso didattico

In tempi recenti, numerosi studi, riprendendo quanto già ampiamente teorizzato dalla letteratura specialistica (tra gli altri, Cortés Velásquez 2015; Bonvino, Jamet 2014; Cognigni 2015), hanno ribadito l'utilità, nella didattica linguistica, della teoria intercomprensiva, ovvero della possibilità offerta ai discenti di attingere ad un patrimonio linguistico e culturale pregresso, anche solo parzialmente noto, con l'obiettivo di incentivare l'apprendimento di una lingua bersaglio. In particolare Benucci (2021: 158) ha riproposto, per lo specifico contesto della didattica dell'italiano come L2, l'importanza di «sfruttare le similitudini tra lingue di una stessa famiglia e (...) l'importanza delle conoscenze parziali in quanto risorse indispensabili per apprendimenti e conoscenze maggiormente puntuali», favorendo così anche un uso più ampio dell'interespressività, o *translanguaging*¹.

Obiettivo primario del contributo è quello di mostrare, attraverso l'illustrazione di, e la riflessione metodologica su, alcuni *case studies* da contesti di insegnamento dell'italiano L2 ad adulti, esempi per la creazione di un ambiente intercomprensivo funzionale e incentivante per i discenti. Nei casi che si vogliono qui condividere, l'intercomprensione passa attraverso l'uso di tre 'vecchi' strumenti – lo *story-telling*, il gioco a tappe e le storie a bivi – utilizzati già in alcuni contesti di formazione generale ed educazione linguistica, ma qui messi esplicitamente al servizio, appunto, dell'intercomprensione nella sua lettura più attuale; e altresì intesi a rivalorizzare l'utilità e la fattibilità di una didattica ludica della LS anche con apprendenti adulti.

Destinatari dei corsi di italiano L2 oggetto di osservazione, impartiti nell'ambito di un percorso SAI (Sistema di Accoglienza Integrato), sono stati uomini e donne adulti, quasi tutti titolari di protezione internazionale, con storie di migrazione non sempre facili e con livelli di studio diversi, dall'analfabetismo in lingua materna a gradi di istruzione superiore conseguiti nei paesi d'origine. Il livello di competen-

za, accertato tramite la somministrazione di un test di ingresso, si è attestato tra l'A1 e il B1 come teorizzati dal QCER.

Tra i vantaggi più significativi del ricorso alla dimensione intercomprensiva vi è stata senza dubbio la possibilità di utilizzarla in modo trasversale rispetto a fattori quali età, livello di competenza, bisogni e interessi specifici dei discenti: in altre parole, le modalità dell'intercomprensione si dimostrano facilmente adattabili a studenti di tutte le età, con conoscenza della lingua e della cultura target variabile dai livelli di alfabetizzazione a quelli di autonomia, e bisognosi di apprendere le forme e i contenuti più vari della lingua oggetto di insegnamento. Se un 'palletto', un limite è stato rinvenuto (come è emerso da alcune altre esperienze osservate: cfr. Abbaticchio, Gasparro, in stampa), questo è stato la distanza, a volte assai ampia, tra le lingue di partenza e la lingua bersaglio, specie laddove la lingua materna sia l'unica lingua nota agli apprendenti e resti ignota al docente: in casi simili, il ricorso alla dimensione intercomprensiva è apparso effettivamente difficoltoso, non risolutivo e neppure incentivante. Per fortuna, non è frequentissimo imbattersi in queste situazioni, data la presenza ampia dell'inglese franco e, altresì, la matrice linguistica della maggior parte degli apprendenti, che riporta spesso a lingue come il francese, il portoghese o lo spagnolo, le quali consentono agevolmente la creazione di un 'ponte' intercomprensivo verso l'italiano.

2. Primo 'strumento rigenerato': esperimenti di *story-telling*

Come ribadito di recente da Leproni (2023: 60-61), lo *story-telling* «(...) è stato reintegrato nel suo ruolo pedagogico nell'educazione già dalla metà del XX secolo, quando studiosi di diversi ambiti si sono occupati di narrazione, narratività, racconto, dando vita ad un dibattito che si è espresso in un ampio corpus teorico ed epistemologico, corredato di un apparato pragmatico rilevante». Per quanto non esplicitamente, questa constatazione rimanda negli effetti alla didattica intercomprensiva nella misura in cui essa ricolloca le abilità ricettive (lettura, ascolto, comprensione) al centro del processo

¹ Per linee guida sintetiche e applicative cfr. <urly.it/3ar7_>.

di insegnamento di una lingua seconda o straniera (cfr. Benucci 2021).

L'adattamento di questa tecnica all'insegnamento dell'italiano L2 in prospettiva intercomprensiva ha previsto la possibilità, per gli studenti, di ricorrere a lemmi e forme proprie della lingua materna o di altre lingue già note, anche in attività incentrate specificamente sulla lingua scritta, quali ad esempio gli esercizi di completamento (il cosiddetto 'testo bucato' o *cloze test*: cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2015; Diadori, Semplici, Troncarelli 2020; Troncarelli, La Grassa 2018).

In una prima fase, di cui già in altra sede si è dato parzialmente conto (Abbatichio, Gasparro in stampa), dopo la lettura ad alta voce, da parte della docente, del testo de *La volpe e l'uva* – noto a tutti gli studenti in traduzione e anche sotto forma di riadattamenti in rima (cfr. p. es. <http://www.coccinella.com/libro/la-volpe-e-luva-9788868908119>) –, è stata offerta una seconda lettura ad alta voce, e simultaneamente sono state mostrate alcune immagini inerenti alla storia (corrispondenti alle parole mancanti nel testo bucato proposto); ad ogni immagine è stato assegnato (e ripetuto ad alta voce) il lemma di riferimento, il tutto in lingua italiana. A questo punto, a partire dalle immagini raffiguranti i personaggi principali e i momenti salienti della storia, il docente ha raccontato (non più letto) la storia stessa, servendosi di didascalie in italiano; e contemporaneamente sollecitando gli studenti a intervenire nella narrazione con la lingua in cui ritenevano di possedere una sufficiente padronanza. Il risultato è stato una prima ricostruzione per parole e immagini, cui è seguita la somministrazione di altri *cloze test*, in cui pure gli studenti hanno potuto ricorrere, dove mancavano i lemmi in italiano, all'uso delle lingue a loro note: operazione portata a termine agilmente, anche grazie al ricorso, da parte della docente, a elementi di prossemica (Balboni 2023).

In un momento successivo, le voci lessicali mancanti sono state riproposte nella modalità *meshed-up*, ovvero contemporaneamente in italiano e nelle lingue degli apprendenti (inglese, francese e persiano/farsi), con la consegna di ricollocarle secondo la logica e la coerenza testuale desunta dalle precedenti narrazioni. Questa attività, oltre a costituire un esercizio di approfondimento lessicale, ha permesso agli apprendenti di fissare in ordine progressivo le fasi della storia e di poterla raccontare in due lingue diverse, con una maggiore consapevolezza delle possibilità di interazione e parallelismo tra lingue e culture di partenza e lingua e cultura di arrivo (Fiorentino et al., 2015: 51-70). Fin qui, gli apprendenti hanno

dunque "fatto propria" la storia ascoltata, definendo personaggi ed elementi caratterizzanti con parole a loro note: un elemento di rilevanza centrale, dal momento che quel che essenzialmente determina il successo dell'intercomprensione nella didattica linguistica è la considerazione riservata all'apporto che ciascuno, attingendo al proprio bagaglio, decide di (o riesce a) fornire a questo spazio.

Se nella prima parte del percorso lo *story-telling* si è concentrato maggiormente sul potenziamento delle abilità ricettive (lettura, ascolto e comprensione), con solo qualche cenno alla produzione, nella fase successiva gli studenti sono stati invitati a comporre, mediante il ricorso a tutte le risorse linguistiche a loro disposizione, una storia da raccontare alla classe, a partire da un set di immagini fornito dalla docente e riprodotto autonomamente da ciascun allievo. Un esempio di consegna didattica in tal senso è stato quello che segue:

Disegna su un foglio la tua casa, la stazione ferroviaria e la strada che bisogna percorrere per arrivare dall'una all'altra. Immagina di essere sulla strada e racconta con le parole che ti riescono più facili quello che fai e che vedi mentre vai da casa tua alla stazione.

Di tale consegna è stato fornito dalla docente un possibile modello da seguire e sulla base del quale avviare prime produzioni in lingua parlata. L'idea di far disegnare agli apprendenti le immagini di riferimento, e di non ricorrere a modelli pre-confezionati, è stato inteso a sottolineare, ai loro occhi, le somiglianze che molti oggetti (una casa, una strada, una stazione) possono avere pur 'esprimendosi' in lingue differenti; inoltre, il riferimento ad elementi presi dalla quotidianità concreta (e non da situazioni 'da manuale' che, per quanto realistiche, possono non essere rappresentative dello specifico vissuto degli apprendenti) ha incentivato gli stessi apprendenti a produrre frasi semplici e a costruire brevi interazioni, sempre in modalità intercomprensiva e, in questo caso, con una netta prevalenza del ricorso al francese ("lo vais alla stazione per treno tutti giorni"; "Casa mia è tres lontana, ma cammino"; "Maria non gusta camminare"; "Tu va a piedi a le train?" "Non, vado con mio amico con machina", tra le produzioni registrate).

3. Secondo strumento: tra intercomprensione e didattica ludica

Come di fatto esplicitato dalle definizioni generali formulate per una didattica intercomprensiva, tra gli obiettivi primari di questo approccio all'insegnamento di una L2 o LS vi è quello di creare un ambien-

te didattico essenzialmente *learner-centered*: ovvero, un contesto incentrato sul benessere generale degli apprendenti e, dunque, sul ridimensionamento di tutti quei fattori – ansia, età, una percezione eccessiva dell'errore, una parziale o anche ampia mal-disposizione nei confronti della lingua bersaglio – che nella realtà alimentano il generarsi di tensioni e conseguenti interferenze nel processo di apprendimento, specie quando si sia in presenza di studenti adulti o “più che adulti” (Cardona, De Iaco 2023; Cardona, Luise 2018). Tra gli strumenti cui si è fatto ricorso per costruire un ambiente didattico intercomprensivo, non sono mancati quelli mutuati dalla didattica ludica, che, benché non esplicitamente riferita ad usi glottodidattici, mette a disposizione attività e tecniche che ben si prestano a implementare un percorso di educazione linguistica, specie se presentate in chiave intercomprensiva, similmente a quanto accade con la ludolinguistica (benché questa seconda presenti una morfologia già molto più specificamente caratterizzata, come sottolineano numerosi studi condotti a riguardo: cfr. almeno Mollica 2019 e 2020; Bartezzaghi 2017).

L'esempio che qui si riporta ha adattato al contesto-classe il cosiddetto gioco a tappe, la cui denominazione generale riporta ad attività note alla pedagogia ludica – cacce al tesoro, prove fisiche e cognitive a traguardi parziali e così via (Baden Powell 2017; Andreoletti, Tinterri 2023) –, e che nel caso osservato è stato ristrutturato come percorso graduale in cui, al completamento di ciascuna ‘tappa’, corrispondeva lo svolgimento di una specifica attività (lessicale, morfosintattica, di ricezione, produzione e completamento di brevi fasi e scambi in lingua parlata) e la conseguente riflessione sugli elementi proposti. Sono state create dal docente d'aula alcune *powercards*, un *tool* originariamente concepito per implementare i processi cognitivi implicati nell'apprendimento (particolarmente delle abilità linguistiche produttive) da parte di soggetti con disturbo dello spettro autistico, ma ben presto utilizzato in numerosi altri contesti ‘problematici’ di insegnamento². In ciascuna *powercard* è stata inserita la rappresentazione, in parole e in immagini, di un input di italiano da proporre agli apprendenti; la struttura generale prevede una domanda con risposta o una breve attività a completamento (mini testo bucato) o comunque a schema guidato (Diadori, Semplici, Troncarelli 2020; Troncarelli, La Grassa 2018), adeguata al livello di competenza rilevato all'inizio del corso. L'ordine di presentazione delle *powercards* ha seguito una progressione da “+

personale” a “+ formale”, passando da strutture e contenuti della comunicazione quotidiana e informale ad elementi più esplicitamente relati all'italiano standard e normativo.

Anche in questa attività, analogamente a quanto era avvenuto con lo *story-telling*, le carte sono state disegnate dalla docente (senza ricorrere ad immagini ricavate da situazioni preesistenti) con uno stile elementare, al fine di incoraggiare gli apprendenti a realizzarne di proprie senza temere il confronto con modelli troppo complessi o elaborati. Su queste carte si è lavorato ricorrendo a interazioni ‘domanda (-stimolo) -risposta’ integrate da tecniche ostensive, con l'obiettivo principale di “mettere tra le mani” degli apprendenti alcuni primi modelli di scambio comunicativo in lingua italiana, possibili anche ad un livello elementare (e, in alcuni casi, pre-basico) di competenza. Gli input individuati (tra gli altri, “da dove vieni?”, “come stai?”, “quale cibo ti piace?”, tutti corredati di attività di completamento a schema guidato e immagini realizzate *ad hoc*) sono stati proposti in un canale che ci piace definire, oltre che intercomprensivo, anche *learner-friendly*, ovvero senza vincoli formali immediati, senza contenuti dichiaratamente ‘scolastici’ o istituzionali, senza attività esplicite di verifica e valutazione, e con ricorso a divagazioni ludiche che comunque comportavano la partecipazione a sia pur brevi interazioni in italiano, con e senza l'intervento del docente; e, infine, sempre con la possibilità di ricorrere alle lingue già note, in caso di mancata conoscenza o temporanea difficoltà nella lingua bersaglio.

Il *feedback* ricevuto rispetto a questa attività è stato ampiamente positivo: da un lato, gli apprendenti hanno iniziato subito ad interagire tra loro e con l'insegnante, ridimensionando la paura dell'errore o degli inevitabili silenzi dovuti ad una competenza lessicale e sintattica non ancora del tutto adeguata, mediante il ricorso ‘intercomprensivo’ – sempre concesso – al patrimonio linguistico già noto (Benucci 2021). Dall'altro, la dimensione “ludica, ma non troppo” dell'attività, non infantile e dunque non riduttiva per il docente né offensiva per gli apprendenti – tutti adulti e senior, e dunque particolarmente suscettibili rispetto ad una eventuale *demenutio* del loro patrimonio cognitivo ed esperienziale (cfr. Cardona, Luise 2018) –, ha favorito un clima di classe generalmente disteso e una più ampia propensione al *cooperative learning*, sia con il docente sia tra pari, con generale reciproco vantaggio nella dimensione cognitiva e nella sfera personale ed emotiva. Infine, per quel che concerne l'aspetto metodologico, la struttura delle *powercards* ha consentito di conside-

2 Per alcuni esempi si consulti il sito Ocali.org: <urly.it/3ar91>.

rare ciascuna come un vero e proprio indice di contenuti, sviluppabili, in momenti successivi, anche in un percorso più esplicitamente riferito agli aspetti normativi dell'italiano e allo sviluppo di una competenza comunicativa più articolata in questa lingua.

4. Terzo strumento: italiano L2 nelle storie "a bivi"³

La storia a bivi viene introdotta come tipologia testuale per la prima volta da Edward Packard nella serie a stampa *Sugarcane Island*, il cui primo volume esce nel 1976. Alcuni anni dopo, nel 1985, il fumettista e sceneggiatore italiano Bruno Concina ne adotta la struttura per narrare le storie contenute nel celebre periodico *Topolino*. Le storie a bivi vengono elaborate in maniera tale che il lettore si trovi spesso a dover compiere delle scelte al posto dei protagonisti (come se si trovasse, appunto, di fronte a un bivio), a seguito delle quali la trama prenderà delle precise direzioni. L'espedito che sta alla base del formato è quello di far decidere al lettore, ad ogni bivio, a quale pagina della storia continuare la lettura. Quindi, a seconda di ciò che si decide, si arriva a uno solo dei diversi finali della storia (Longo, Spina 2019).

Per ragioni di spazio, illustreremo qui, descrivendone le principali caratteristiche, uno solo degli esempi di storia a bivi utilizzati nel contesto classe di riferimento. Anzitutto, agli studenti è stato mostrato uno schema di svolgimento, sul modello ispirato da Packard; lo schema è stato non a caso proposto in lingua inglese, nell'ottica di coniugare la pratica linguistica in contesto ludico con le modalità proprie dell'intercomprensione. In base a queste linee guida, è stato elaborato dalla docente della classe una sorta di ciclo di storie a bivi, tutte aventi come protagonisti gli stessi due personaggi impegnati, di volta in volta, in situazioni ed interazioni comunicative, ognuna delle quali richiedeva il ricorso specifico a uno o più elementi strutturali dell'italiano. L'input linguistico a cui gli studenti vengono esposti (e che, a partire dalla storia, viene chiesto loro di provare ad utilizzare anche in interazioni successive) è costituito dai saluti formali e informali dell'italiano: un contenuto non casuale, dal momento che a molti di questi apprendenti, all'inizio del corso, è nota solo la formula 'ciao', utilizzata indiscriminatamente per saluti di apertura e di commiato, e parallelamente per situazioni sia informali che formali (Balboni, Caon 2015). Tra la fase della esposizione alla storia a bivi (median-

te illustrazione e ascolto) e quella produttiva della rielaborazione e del ricorso alle tipologie di saluto appropriate nei differenti contesti interazionali, agli studenti è stata fornita una tabella che nella prima colonna riportava, in ordine sparso, formule di saluto formali e informali; mentre nella seconda colonna chiedeva loro di indicare (barrando su 'formale' o 'informale') a quale dei due registri appartenesse ciascuna voce di saluto. L'elemento che è apparso interessante a questo punto dell'esperienza didattica è che, nonostante la possibilità, sempre concessa agli studenti, di utilizzare in caso di difficoltà formule analoghe in lingue diverse dall'italiano, in questa attività non vi abbiano fatto ricorso, preferendo cimentarsi con le formule 'vecchie' e 'nuove' che l'italiano metteva loro a disposizione. Questo dimostra che il lato 'permissivo' dell'intercomprensione mantiene, paradossalmente, fermo il suo carattere provvisorio, e raggiunge il suo obiettivo di traghettare gli apprendenti verso la lingua target, solo facendola apparire, nelle sue prime fasi, meno lontana dal già noto.

5. Alcune considerazioni conclusive

Nella più recente tra le sue riflessioni sulla dimensione intercomprensiva come contenitore proficuo ed auspicabile per la didattica di una LS, particolarmente in contesti problematici, Benucci (2021: 158) così ne amplia le prime definizioni: «L'intercomprensione rappresenta una modalità operativa – oltre che strettamente didattica – fondamentale e potenzialmente fruttuosa per operare all'interno della gestione dei contesti (anche) svantaggiati, gestione fortemente segnata dalla frammentazione e dalla dispersione delle esperienze e delle buone pratiche realizzate. La creazione di uno spazio comune tra politica e scienze del linguaggio all'interno del quale sentirsi (inter)compresi rappresenta una importante opportunità per l'inclusione, l'integrazione e l'affermazione individuale». Trasferendosi momentaneamente di ambito, in una diversa, precedente riflessione, Caon e Rutka (2004: 25) avevano invece rilevato come adottare una metodologia ludica nell'insegnamento di una L2 significhi, anche, «creare un contesto in cui imparare la lingua in modo motivante, apprendere facendo, apprendere competenze sociali, sfidare se stessi e gli altri, imparare a interagire e cooperare, riflettere sulla propria cultura e comprendere le culture altrui».

L'esperienza di didattica dell'italiano L2 che qui abbiamo inteso almeno in parte condividere mostra (o almeno, questo è l'auspicio) che coniugare queste due non recentissime, ma sempre attuali modalità

³ Ringrazio Giovanna Gasparro per aver messo a mia disposizione i dati, ancora inediti, di una sua specifica ricerca a riguardo.

di organizzazione dell'insegnamento in tutte le sue componenti – da una più normativa a una più pragmatica, che renda gli apprendenti in grado di partecipare ai processi di comunicazione del loro vissuto – è possibile con profitto; e questo è vero anche in una dimensione che, già definita come non prettamente istituzionale, si connota, a volte, di tratti di problematicità nella gestione, organizzazione e proposta dei contenuti stessi della lingua.

Integrare, nella classe di apprendenti adulti SAI, 'vecchi' e 'nuovi' strumenti dell'educazione linguistica in prospettiva insieme ludica (ma non infantile) e intercomprensiva, ancorché in modalità transitoria, ha ottenuto il risultato, significativo dal punto di vista didattico, di presentare la lingua italiana a sua volta come strumento, non ostile, non irrimediabilmente lontano (dalle lingue e culture già note), più 'a portata di mano' di quanto la sola sua struttura superficiale potesse lasciar intendere agli apprendenti, contribuendo in misura significativa a mantenere elevate motivazione e partecipazione attiva, elementi indispensabili a garantire, sia pure 'a tappe', un proficuo e gratificante percorso di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Abbatichio R., Gasparro G. (in stampa), *Strumenti di glottodidattica inclusiva in ambiente multiculturale: ipotesi intercomprensive*. In Cavallini C., Silvestri S. (a cura di), 2024, *Lingue e apprendimento multimodale per lo sviluppo sociale, inclusivo, multiculturale*, Bari, Cacucci Editore.

Andreoletti M., Tinterri A., 2023, *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Roma, Carocci.

Baden-Powell R., 2017, *Giochi scout*, a cura di Sica M., Roma, Edizioni Scout Fiordaliso.

Balboni P.E., 2023, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società liquide*, Torino, UTET Università.

Balboni P.E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

Bartezzaghi S., 2017, *Parole in gioco. Per una semiotica del gioco linguistico*, Firenze, Giunti.

Benucci A., 2021, *Il caso dell'intercomprensione educativa*. In Benucci A., Grosso G. (a cura di), 2021, *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*, Torino, UTET Università, pp. 155-190.

Bonvino E., Jamet M.C. (a cura di), 2014, *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Cardona M., De Iaco M., 2023, *Processi cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale*, Roma, Carocci.

Cardona M., Luise M.C., 2018, *Gli anziani e le lingue straniere*, Lecce, Pensa MultiMedia.

Cognigni E., 2015, *L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile*. In AA.VV., *Histórias em Intercomprensão: a voz dos autores*, Aveiro, UA Editora, pp. 98-126.

Cortés Velásquez D., 2015, *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche*, Firenze, Le Lettere Università.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

Diadori P., Semplici S., Troncarelli D., 2020, *Didattica di base dell'italiano L2*, Roma, Carocci.

Fiorentino G. et alii, 2015, *Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano L2*, «Italiano LinguaDue», 2, pp. 51-70.

La Grassa M., Troncarelli D., 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, il Mulino.

Leproni R., 2023, *Lo story-telling come strumento pedagogico nella didattica di una lingua seconda/lingua straniera*. In Abbatichio R., Gasparro G., Leproni R. (a cura di), 2023, *La "via vecchia" e la "nuova". Insegnamento, apprendimento, formazione: percorsi verso (e attraverso) le lingue seconde e straniere*, Lecce, Pensa MultiMedia, Volume I, pp. 59-95.

Longo M., Spina M., 2019, *Scrivi la tua avventura! Dalle storie a bivi ai librogame*, Work on Color Editore.

Mollica A., 2019-2020, *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, ELI Publishing Group (in 3 volumi).



Come facilitare e motivare gli studenti ad avvicinarsi alla letteratura italiana?



ITALIANO A STRANIERI

*da insegnanti...
per insegnanti e studenti*

EDILINGUA

Via Giuseppe Lazzati, 185
00166 Roma
tel +39 06 96727307,
fax +39 06 94443138
www.edilingua.it,
info@edilingua.it