

Il gioco e la dimensione metalinguistica: riflessioni sull'insegnamento grammaticale

GIULIA ADDAZI

Game and metalinguistic dimension: reflections on grammar teaching

This paper presents some theoretical reflections on games for didactic purposes, used as a didactic instrument to enhance metalinguistic awareness. After a brief discussion of the ethics of games and of a pedagogical framework of playful teaching, the paper argues for the need for profound changes in traditional grammar teaching. Finally, it encourages to investigate the use of crossword games in the classroom as a method of supporting and developing metalinguistic awareness.

Il contributo espone alcune riflessioni teoriche sul gioco come strumento didattico per il potenziamento della consapevolezza metalinguistica. Dopo una breve ricognizione sull'etica del gioco e un inquadramento pedagogico della didattica ludica, il contributo sostiene la necessità di profonde modifiche nell'insegnamento grammaticale tradizionale. Infine, si propone di sperimentare l'enigmistica in classe come metodo di sostegno e potenziamento della consapevolezza metalinguistica.

GIULIA ADDAZI (addazi.giulia@gmail.com) è dottoranda di ricerca in Linguistica Storica, Linguistica Educativa e Italianistica all'Università per Stranieri di Siena.

1. Introduzione

Studiare divertendo non è possibile. Ogni apprendimento costa sacrificio. Perché lo studio riesca a formare l'intelletto ritengo che vada affrontato con una certa disciplina se non proprio con durezza. Non credo molto alla formula imparare, ed insegnare, giocando¹.

Il pregiudizio nei confronti della didattica ludica ha radici profonde, è capillarmente diffuso e spesso addirittura legittimato. Il gioco, sostengono in molti tra docenti, genitori e anche studenti, non è un'attività didattica e, se ancora può essere accettato in ottica strumentale alla scuola primaria, è guardato con crescente sospetto man mano che si procede nel corso di studi, fino a diventare una proposta inaccettabile ai livelli più alti dell'istruzione. Una pedagogia casareccia, da consigli della nonna, una sorta di morale popolare indiscutibile, avverte di abbandonare il gioco gradualmente – ma nettamente – per sostenere una sana crescita del bambino che si avvia alla responsabilità, e in particolare alla responsabilità scolastica. L'altra faccia della medaglia è che, evitando di conferire autorità e autonomia all'etica del gioco, ci si è accontentati di un approccio strumentale ad esso, riducendolo a un poco di zucchero per indorare la pillola. E quale pillola più amara della grammatica potrebbe essere ingentilita dal gioco?

E se invece si raccogliesse grazie al gioco e nel gioco la sfida della lingua?

Questo contributo tratta di grammatica e di gioco linguistico. In particolare, si precisa in quale fisionomia di insegnamento grammaticale si vorrebbe inquadrarlo (§ 1), dopodiché si fissano alcuni punti relativi alla didattica linguistica ludica e alla teoria a cui si dovrebbe far riferimento parlando di giochi di parole (§ 2). Infine, si presenta una proposta di enigmistica in classe per l'avvio di una riflessione metalinguistica sulla lingua (§ 3).

1. Quale grammatica?

1.1. Una grammatica empirica

Nel 1979, i *Nuovi programmi per la scuola media* (D.M. 9.02.1979) introdussero nella normativa ministeriale, a proposito dell'insegnamento grammaticale, l'espressione "riflessione sulla lingua"². Si legge nel paragrafo delle *Indicazioni metodologiche*:

¹ Si tratta di due affermazioni di insegnanti tratte da *Le vestali della classe media*, una ricerca sociologica sugli insegnanti condotta da Barbagli e Dei (1969: 110).

² Per una raccolta di commenti e opinioni contemporanee sui programmi cfr. De Mauro, Lombardo Radice (1979). La formulazione, oramai data per assodata, è ripresa in tutti i programmi ministeriali fino alle *Indicazioni nazionali* (MIUR 2012) attualmente in vigore.

L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla lingua in atto: è il problema della grammatica, non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell'organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale studio deve coinvolgere l'impegno operativo dell'allievo, condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte. Le «regole» della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo (*Programmi* 1979: 49).

Con questa formulazione, veniva riassunta e in parte superata la critica all'insegnamento linguistico tradizionale che aveva visto impegnati linguisti e pedagogisti nel ventennio precedente e che era stata compendiata nelle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975)³.

Fissato il metodo, cioè la riflessione, restava comunque il problema del modello grammaticale da adottare. Qualcuno propose, anche per facilitare la comunicazione rispetto alla classe docente, di salvare parte del modello grammaticale tradizionale, integrandolo con le nuove teorie secondo un «ragionato e critico eclettismo» (Berruto 1981, Berretta 1979 e 1981)⁴. Eclettismo da applicarsi anche ai modelli descrittivi, dimostratisi insufficienti a tenere insieme, se assunti singolarmente, tutti i domini dell'azione linguistica che invece la riflessione sulla lingua doveva investire. Tralasciando di entrare nello specifico di questo dibattito sui modelli descrittivi⁵, restiamo sugli ambiti di azione e sugli obiettivi della riflessione linguistica. Ampliare la semantica – e quindi il raggio d'azione – del concetto di riflessione sulla lingua ne aumenta la responsabilità, implicando – secondo Sabatini (1995) – tre tipi di obiettivi: sviluppare le abilità linguistiche⁶, contribuire alla formazione cultu-

³ Nello specifico del testo: «La pedagogia linguistica tradizionale [...] non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento» (GISCEL 1975: tesi vi).

⁴ Nell'introduzione agli atti del convegno che il GISCEL ha dedicato nel 2010 alla *Grammatica a scuola*, i curatori rispondono innanzitutto a due grandi domande lungamente percorse nei decenni precedenti. Rispetto alla prima, cioè se si debba – e in tal caso da quando – proporre l'insegnamento grammaticale a scuola, si afferma che «è oramai acquisito che una riflessione esplicita sulla lingua, intesa come un percorso di 'scoperta' da parte dell'allievo delle regole implicite che egli applica quando parla, va perseguito, in modo diverso, fin dalla scuola primaria» (Corrà, Paschetto 2011: 9). Per quanto riguarda l'altra grande domanda, cioè quale grammatica proporre, si conclude che «la scuola sembra aver trovato un modello teorico chiaro ed efficace di riferimento», vale a dire quello valenziale (Corrà, Paschetto 2011: 10).

⁵ Per cui rimandiamo all'ottima sintesi di Lo Duca (2013, in particolare cap. IV).

⁶ Era questo un punto ampiamente criticato negli anni Sessanta e Settanta e su cui lo stesso Sabatini (1995) esprime delle cautele. Lo Duca però sottolinea, in merito a questo obiettivo, l'enorme importanza che ha – ad esempio nell'educazione alla scrittura – la linguistica testuale (2013: 195-240, in particolare pp. 238-240).

rale, sostenere lo sviluppo cognitivo. Focalizziamoci sull'ultimo di questi obiettivi.

Maria Luisa Altieri Biagi ha giustamente detto che non è la grammatica a essere sciocca, ma «il modo di insegnarla» (1984: 38). Tale modo, cioè l'allenamento tassonomico al riconoscimento delle categorie, disabituava gli studenti al pensiero critico o analitico nei confronti del fatto linguistico, per cui anche nei livelli più alti dell'istruzione si riscontra una preoccupante «incapacità di riflettere in modo autonomo, vale a dire fuori dagli schemi tradizionali, sulla lingua» (Lo Duca 2004: 15). La stessa Altieri Biagi aveva proposto, già nel dibattito degli anni Settanta, una saldatura forte tra riflessione linguistica e attività cognitiva, sostenendo che l'importanza della riflessione sulla lingua risiederebbe soprattutto «nella sua capacità di attivare processi di “pensiero”». Secondo questa impostazione, la lingua «offre un terreno particolarmente idoneo all'esercizio di operazioni come l'osservazione, il riconoscimento di analogie e differenze autorizzanti classificazioni, l'“ordine”, la generalizzazione e l'astrazione concettuale» (Altieri Biagi 1978: 74). Le stesse posizioni sono ribadite e puntualizzate in un intervento del 1984, intitolato proprio *Lingua e processi logici*: «ragionare sulla lingua [...] implica l'esercizio di capacità mentali (di *osservazione, simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, istituzione di relazioni logiche, generalizzazione, astrazione, ecc.*) che potrebbero esercitarsi anche in altri ambiti, su altri “oggetti”, ma che trovano nella lingua un fertilissimo [...] terreno di applicazione» (1984: 39). Ma affinché il pensiero si attivi, è necessario che la proposta grammaticale sia strutturata in senso scientifico e non dogmatico, con una impostazione induttiva che «dovrebbe portare a galla il già saputo (il già eseguito) attraverso le “risposte” che il ragazzo dà a “domande” opportunamente formulate» (Altieri Biagi 1987: 72). Così, più di trent'anni dopo, Colombo e Graffi scrivono:

Il sapere grammaticale si acquisisce per ipotesi e verifiche, tentativi ed errori e così dovrebbe essere presentato in un insegnamento che può a certi livelli contribuire a migliorare la competenza linguistica del discente, ma in primo luogo dovrebbe essere un esempio di razionalità critica (2017: 13)⁷.

⁷ Più avanti nel testo ribadiscono: «a qualsiasi livello di età la si pratichi, la grammatica deve essere un'attività “intelligente” di ricerca e scoperta: si tratta di osservare frammenti di lingua (possibilmente tratti dalla realtà e non inventati per l'occasione), di analizzarli, confrontarli, scoprire regolarità, analogie, differenze. Si tratta di svolgere un'attività di tipo scientifico, che dall'osservazione di un certo genere di fenomeni ricava generalizzazioni, formula ipotesi e le sottopone a verifica. Se la riflessione grammaticale è questo, può essere un'attività interessante ed educativa per la mente. Se non è questo è inutile o dannosa, come più volte è stato denunciato» (Colombo, Graffi 2017: 177). Parlano di “metodo scientifico” anche Simone (1974: 19) e Sabatini (1983: 96-97). Si noti anche che nell'editoriale del primo numero della «Rivista della scuola» (1955), Lucio Lombardo Radice scriveva che lo scopo

Questa impostazione è scelta dagli autori nel loro *Capire la grammatica*, ma era già stata mirabilmente esemplificata da uno dei testi più belli, intelligenti e pregnanti (per la capacità di unire riflessione teorica e proposta pratica) della didattica dell'italiano, *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004). Sulla medesima linea, ma pensato per la scuola primaria, nel 2018 è uscito della stessa autrice *Viaggio nella grammatica*. Si tratta di veri e propri itinerari di scoperta dei meccanismi che presiedono all'organizzazione della lingua: una metodologia maieutica che guida «gli alunni a scoprire quanto già “sanno” sulla loro lingua, addestrandoli a risalire dai dati (= frammenti di lingua) alle generalizzazioni (= regole) che organizzano in sistema tali dati» (Lo Duca 2013: 181). Si tratta di una proposta di grammatica logica, scientifica, empirica, maieutica e in grado di disinnescare agevolmente i discorsi sulla grammatica facilona (cfr. GISCEL 1975: tesi VIII e IX).

Questa linea è oramai piuttosto condivisa: oltre ai già citati Colombo e Graffi, anche Simone (1997), Corno (2000: 229-231), Ferreri (2009) e Balboni (2017) hanno sostenuto il valore cognitivo della riflessione sulla lingua e, soprattutto, questo è stato recepito dalle *Indicazioni nazionali*:

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo⁸: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (MIUR 2012: 39).

Tutte queste sollecitazioni vanno quindi nella direzione di un insegnamento grammaticale che potremmo dire empirico e che ha tra i suoi scopi preminenti tanto lo sviluppo cognitivo quanto quello linguistico. Negli studi di glottodidattica viene detto *consciousness-raising*. Le caratteristiche di questo approccio sono, secondo Ellis (2002) le seguenti:

della rivista era introdurre nella scuola lo «spirito scientifico», cioè «l'abitudine di sperimentare, ragionare, controllare, e di pensare con la propria testa» (cit. in Calogero 1965: 86).

⁸ Nella letteratura didattica recente, l'aggettivo *metacognitivo* è usato principalmente per indicare la capacità di attuare consapevolmente strategie di successo, monitoraggio e giudizio rispetto al proprio apprendimento: «Metacognition is a term used to identify a kind of cognition oriented to monitor and regulate cognition engaged in a given mental activity (e.g., listening, reading, memorizing)» (Peña-Ayala 2015: v; cfr. anche Cornoldi 1995), ma la semantica del termine – che pure è di conio recente – è tutto fuorché univoca; il motivo di questa variazione, sarebbe l'adozione dello stesso da parte di svariati campi delle scienze cognitive (Proust 2016: 1-13). In generale, comunque, per l'attività metalinguistica sarebbe meglio parlare di attività, più che metacognitiva, semplicemente cognitiva, come Balboni (2017).

1. isolare uno specifico tratto linguistico su cui concentrare l'attenzione;
2. fornire agli studenti dati che rappresentino il fenomeno interessato (e in caso fornirgli una regola che lo descriva);
3. stimolare gli studenti ad usare l'ingegno per identificare il tratto linguistico;
4. colmare o reindirizzare eventuali incomprensioni del fenomeno linguistico mediante la presentazione di ulteriori dati o di spunti teorici;
5. chiedere agli studenti di elaborare la regola che descrive il tratto grammaticale.

1.2 Per una chiarezza terminologica

Fino ad ora si è fatto ricorso principalmente alla formulazione ministeriale, ovvero *riflessione sulla lingua*, ma non infrequentemente nei testi che si occupano di insegnamento grammaticale capita di imbattersi in forme apparentemente affini, rispetto alle quali non sempre troviamo una chiarezza concettuale: competenza metalinguistica, consapevolezza della lingua, coscienza metalinguistica, metalinguaggio, abilità metalinguistica etc.

Tornando alle origini del dibattito, il metalinguaggio è – secondo la storica definizione di Jakobson (1985: 116) – il codice in grado di descrivere un oggetto linguistico. Jakobson aveva anche individuato che la funzione inerente a questa caratteristica autoriflessiva del linguaggio, che noi chiamiamo metalinguistica ma Jakobson diceva *metalingual*, può avere diversi gradi di profondità. Alcuni linguisti, tra cui De Mauro (2011), hanno posto due condizioni ai poli della funzione metalinguistica, definendo epilinguisticità il naturale commento del proprio enunciato e metalinguisticità l'analisi sistematica dei fatti di lingua. Secondo De Mauro, tra le due dimensioni non c'è un salto netto, ma piuttosto si deve parlare di continuum lungo il quale ci si muove da un polo all'altro al variare del livello di consapevolezza.

A questo proposito, Bialystok (1988) ha sostenuto che, pensando la conoscenza linguistica come un *continuum* che procede da una minore a una maggiore capacità analitica, è possibile identificare tre livelli, distinti in base alla capacità di controllo che il soggetto esercita sulla propria conoscenza. Dopo il primo livello, che potremmo dire routinario, fondato sull'imitazione e quindi privo o quasi di fase analitica, si trova una condizione di analisi implicita che, in quanto implicita, è inconsapevole e non verbalizzabile. Al terzo gradino si trova la fase «articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza inconsapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza» che Lo Duca (2004: 21-22) individua come l'obiettivo dell'azione educativa dell'insegnamento grammaticale. La distinzione tra il secondo e il terzo livello è stata marcata nella glottodidattica inglese (Rutherford, Sharewood Smith 1988, El-

lis 1994) mediante il ricorso a due termini differenti, cioè *awareness* (la conoscenza implicita) e *consciousness* (quella esplicita)⁹. Titone ha tradotto questi termini come “consapevolezza della lingua” e “coscienza metalinguistica” (1992: 22). Se ci pare di poter seguire la seconda proposta (*coscienza metalinguistica*) poiché descrive un alto grado di consapevolezza e di riflessività (ed infatti è lo scopo finale del *consciousness-raising*), al contrario proporremo di cambiare la prima (*consapevolezza della lingua*). Per un motivo semplice: se la consapevolezza è la variabile sul cui asse si dispongono i tre livelli della coscienza linguistica, denominando *consapevolezza* uno stato (oltretutto intermedio) della variazione, il rischio è di creare confusione. Da ciò deriverebbe inoltre una contraddizione in termini, perché ci pare difficile definire *consapevole* quella che abbiamo detto essere una conoscenza *implicita* (il secondo livello di Bialystok). Si propone dunque di riferirsi a questo secondo strato della conoscenza linguistica con l’espressione *grammatica interna*: si tratta infatti di sottolineare, attraverso il termine *grammatica*, che ci si riferisce a una conoscenza analizzata (dati che il cervello ha già processato e sistematizzato) e mediante l’aggettivo *interna* all’implicitezza di una forma che non è ancora stata sottoposta alla prova metalinguistica derivante dallo stimolo formale esterno. Potremmo perciò riassumere modello, terminologia e intervento didattico come nello schema della Fig. 1.

Con *grammatica empirica* non ci riferiamo quindi a uno specifico modello linguistico soggiacente, ma a una metodologia di insegnamento grammaticale¹⁰, in cui la scoperta dei meccanismi grammaticali è un percorso induttivo, una sfida che pone lo studente al centro del cammino di ricerca, che

⁹ Ma le nomenclature possono essere differenti; sempre restando nella lingua inglese, si incontrano le formule *metalinguistic* (più raramente *metalingual*) *awareness*, *knowledge* o *consciousness*, con l’esito di una grande confusione, che Berry dice dovuta soprattutto alle differenze tra presupposti teorici (2005). La varietà terminologica è infatti legata a doppio filo con una questione pedagogica fondamentale, ovvero sia la contrapposizione tra insegnamento implicito ed esplicito della norma grammaticale (per una rassegna: Nassaji, Fotos 2004). In un recente bilancio piuttosto esaustivo degli studi sull’argomento, Laudanna e Voghera concludono che, stando ai dati, non è assolutamente possibile stabilire, tra i due approcci teorici, «un’equivalenza, né tantomeno una superiorità di efficacia dell’apprendimento / insegnamento implicito della grammatica rispetto all’apprendimento / insegnamento esplicito» (2011: 28). Anzi, secondo gli studiosi non si può ulteriormente negare che vi sia una relazione profonda tra conoscenza esplicita e acquisizione, fatta salva la necessità di adattare sempre la proposta grammaticale al contesto e ai destinatari (costruendo quindi un insegnamento che bilanci l’implicito con la spiegazione di regole, la funzione comunicativa e il feedback sulla forma, la dimensione scritta con quella orale).

¹⁰ Anche se, come ha lucidamente notato Lo Duca, «non si possono innovare i metodi senza “intaccare” i contenuti disciplinari, verificando la praticabilità degli uni e degli altri nella concreta situazione di classe» (2004: 9).

maieuticamente e “scientificamente” fa maturare la grammatica interna, risvegliando la coscienza metalinguistica¹¹.

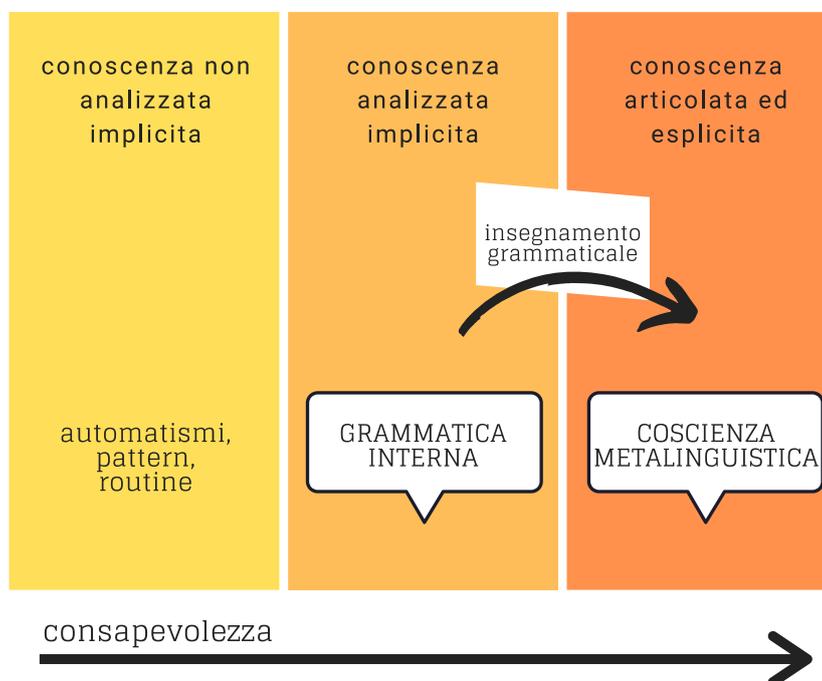


Figura 1: Gradi di conoscenza linguistica disposti per consapevolezza crescente e proposta terminologica

Come vedremo, l’enigmistica come proposta didattica è particolarmente utile nella fase di avvio di questo percorso; il gioco di parole e l’ambiguità linguistica, infatti, costringono il parlante a compiere un passo indietro, a guardare al fenomeno con un certo distacco, lo rendono consapevole di una

¹¹ L’ultima questione che dobbiamo tralasciare riguarda il rapporto tra l’uso di un corretto metalinguaggio e l’effettivo grado di coscienza metalinguistica. Ellis (2002) e Berry (2005) mettono entrambi in guardia dall’errore in cui incorre chi sovrapponga i due domini: «It should be clear from this list that the main purpose of consciousness-raising is to develop *explicit knowledge* of grammar. I want to emphasise, however, that this is not the same as *metalingual knowledge*. It is perfectly possible to develop an explicit understanding of how grammatical structure works without learning much in the way of grammatical terminology» (Ellis 2002: 169). È altresì vero che, come accade nelle scienze, una terminologia specifica dà accesso a una maggiore capacità di discriminare i referenti e perciò, se da una parte «il tecnicismo è da rifiutare quando è vuoto di contenuti, e quindi privo di una motivazione intrinseca», dall’altra «una terminologia adeguata, che ci consenta di identificare rapidamente e in modo univoco i fenomeni, è una risorsa troppo vantaggiosa perché se ne possa fare a meno» (Lo Duca 2004: 32). L’importante dunque è non attuare un’equazione tra la consapevolezza metalinguistica e la conoscenza e capacità di padroneggiare il metalinguaggio, non espellere la terminologia tecnica quando è funzionale alla descrizione dei fenomeni.

grammatica interna di cui non sospettava l'esistenza: sono, in altre parole, delle vie d'accesso preferenziali per attivare riflessioni metalinguistiche (cfr. Lucas 2005).

2. Il gioco e la lingua

2.1. Apprendimento, gioco, lingua

È del 1990 un testo pionieristico, lucido, documentato, eppure raramente ripreso, citato o tenuto in considerazione tra i contributi che parlano di didattica linguistica ludica. Si tratta di *Azione, gioco, lingua* di Giovanni Freddi, che anche a tre decenni dalla pubblicazione mantiene inalterata la sua profondità di pensiero, forse anche per l'immutabilità di certi vizi scolastici:

Oggi non esiste ancora una glottodidattica creata su misura per i bambini, e tantomeno esiste una glottodidattica a base ludica la quale utilizzi le risorse affettive, cognitive e socioculturali quali esse si esprimono nel gioco. A dispetto dei proclami e delle teorizzazioni costruite 'a posteriori', la glottodidattica del livello primario oscilla tra il bricolage ludico e l'adattamento empirico di proposte didattiche costruite per la scuola secondaria (Freddi 1990: 1-2).

Freddi si riferiva all'insegnamento della lingua straniera, introdotto nel 1985 con i *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. n. 104, 12.02.1985); ma lo stesso cruccio poteva e può rivolgersi all'insegnamento dell'italiano¹². Nonostante infatti tratti di glottodidattica ludica, molte delle premesse poste sono assolutamente valide anche nella didattica L1. Innanzitutto, il testo è basato sull'identità (o comunque sulla profonda correlazione) dei tre termini presenti nel titolo, cioè *azione, gioco e lingua*. In particolare, la lingua è secondo Freddi un *oggetto ludico* per il bambino, che la apprende nell'interazione con l'ambiente: «egli l'ascolta, la ripete, la esamina, la scompone e ricompone come se si trattasse di un giocattolo come tutti gli altri, come se fosse un orologio o un trenino da smontare e rimontare» (Freddi 1990: 30). Inoltre, molto importante ai fini della nostra argomentazione, il gioco linguistico assomma quattro funzioni: euristica, metalinguistica, immaginativa (Halliday 1980) e poetica (Jakobson 1985). In particolare, la fun-

¹² Caon e Rutka (2004) tornano a fare il punto sulla didattica linguistica ludica. Quattordici anni dopo il testo di Freddi, ancora, non sembrano essere chiari da un punto di vista applicativo (e quindi probabilmente non sarà chiaro neanche il versante teorico) né il ruolo, né la modalità di progettazione di un'attività didattica ludica. Lamentano infatti che «si attribuisce al gioco soltanto una funzione riempitiva; esso rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per conseguire un recupero di energie e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio più serio quanto più legato al concetto di fatica, di costrizione» (Caon, Rutka 2004: 22).

zione euristica è determinata dalla contiguità tra esplorazione e gioco, mentre la funzione metalinguistica insiste sulla capacità di comprendere i meccanismi del funzionamento linguistico, «anche quando le conoscenze linguistiche accennate sono implicite» (Freddi 1990: 35). Ad ogni modo, tutte le quattro funzioni sono alla base sia del gioco linguistico, sia dell'apprendimento, e perciò – conclude Freddi – «tutto questo vale a spiegare come la funzione poetica e la funzione metalinguistica costituiscano due mete di un'educazione linguistica integrale e integrata» (Freddi 1990: 37).

Molti degli spunti di Freddi sono ripresi nel lavoro di Fabio Caon e Sonia Rutka, *La lingua in gioco* (2004). In questo testo, Caon e Rutka inseriscono meritoriamente la didattica ludica nel più ampio piano teorico dell'*apprendimento significativo* (Rogers 1973: 8-10), termine con cui si intende indicare un apprendimento olistico (cioè che investe la dimensione affettiva ed emozionale del soggetto, non solo quella conoscitiva), fortemente basato sull'esperienza e in grado di stimolare gli interessi dell'apprendente; poiché legato direttamente agli interessi di chi apprende, è anche automotivato e autovalutato¹³. Si tratta in definitiva di un apprendimento «globale, costruttivo ed olistico» (Caon, Rutka 2004: 25).

Nel momento della progettazione didattica relativa alla lingua, dunque, si aprono due prospettive per il gioco: trattarlo come una glassatura utile per mandar giù contenuti indigesti, oppure farne la portata principale, la sostanza che non si scinde dalla forma. Nel primo caso il gioco è solo un rivestimento, una metodologia, una forma che si imprime a determinati contenuti linguistici e a cui corrispondono altrettanti obiettivi educativi; nella seconda ipotesi (quella auspicata da Freddi) la scoperta, la motivazione, la riflessione e l'acquisizione procedono parallelamente e condividono la medesima dignità cognitiva. Questo duplice atteggiamento nella didattica si interseca e si ingarbuglia con due parole, entrambe riferibili – e riferite – al gioco linguistico: “enigmistica” e “ludolinguistica”.

2.2. Tra ludolinguistica ed enigmistica: qualche precisazione

La precauzione da adoperare è che la distinzione rigida tra i due termini è un costrutto *a posteriori*, formalizzato soprattutto dalle indicazioni, per la verità piuttosto arbitrarie, di Giuseppe Aldo Rossi, enigmista altresì noto come Zoroastro (2002)¹⁴. Fa gioco alla sistematizzazione del dizionario prin-

¹³ Sullo stesso argomento anche Ausbel (1987) e Novak (2001).

¹⁴ Nel suo *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, Rossi registra voci che a vario titolo hanno contribuito a fare la storia passata e presente dei giochi di parole: compaiono nomi di giocatori, scrittori e personaggi letterari, riviste di enigmistica, documenti antichi, sigle di società di enigmisti o letterati, e soprattutto viene elencato un gran numero di giochi. La peculiarità del lavoro di Rossi è proprio che alcuni giochi sono marcati mediante

principalmente il fatto che l'enigmistica è un costrutto storico, con una tradizione riconosciuta – appunto – come enigmistica. Se si vuole invece assumere un punto di vista più consapevole e analitico, occorrerà partire dall'analisi semiotica dei giochi di parole proposta da Bartezzaghi (2017). In estrema sintesi, secondo Bartezzaghi, è possibile distinguere all'interno dei giochi di parole tra un primo e un secondo livello, sulla base dell'aspettativa. In questa classificazione, sia i giochi appartenenti alla ludolinguistica, sia quelli enigmistici, appartenerebbero al secondo livello. Si tratta infatti di giochi con un carattere rituale, in cui le regole della sfida sono condivise dai giocatori, che si muovono all'interno di una sintassi comune. Questa sintassi comune sono i confini del campo di gioco in cui i giocatori scelgono volontariamente di entrare: «ci si accorda per interrompere le funzioni comunicative del linguaggio e fare di esso campo e materiale di una costruzione artificiosa» (Bartezzaghi 2017: 82)¹⁵.

Cosa dunque permette di chiamare enigmistici alcuni giochi, mentre invece rende meno accettabile la stessa definizione applicata ad altri giochi? Soprattutto, dice Bartezzaghi, una questione storica¹⁶. I giochi linguistici che diciamo comunemente enigmistici sono stati praticati in ogni tempo e nelle zone più disparate del pianeta; solo in Italia hanno però avuto una denominazione e una storia comune, andando a costituire quello che Bartezzaghi definisce il «campo unitario» dell'enigmistica (2017: 106-119). La riprova è che il termine enigmistica, introdotto alla fine del XIX secolo, è un conio italiano,

l'etichetta (lud.) il che li identificherebbe come dominio esclusivo della ludolinguistica. Il discrimine fondamentale, come si afferma nella prefazione, è posto da Rossi in «quel senso di mistero e ambiguità» che sarebbe esclusivo vanto dell'enigmistica (2002: 5). Ma, si concorderà, *un senso* (vale a dire un'impressione, una sensazione), essendo soggettivo, non dovrebbe poter costituire la base per alcuna categorizzazione. L'unico vero criterio ordinante del dizionario di Rossi è la personale gerarchia dell'autore, che ripropone in definitiva un'antica quanto oziosa – nonché discretamente elitista – *querelle* tra “enigmistica classica” e “popolare” e di cui questo pensiero può essere un buon campione: «È lapalissiano che [...] il cruciverba nella sua antecedente, elementare struttura non può ambire a essere ugualmente classificato come enigma: il suo posto sarà invece tra quei giochi di parole che sono propri della “ludolinguistica”», a cui ci si dedica «magari durante un noioso viaggio in treno o una trepida attesa nel salottino del dentista» (2001: 6). Sul velleitarismo della questione, comunque, si rimanda a Bartezzaghi (2010 e 2017).

¹⁵ I giochi di parole di primo livello sono invece estemporanei e caratterizzati, in linea di massima, dalla puntualità. Si connotano inoltre per la non convenzionalità della costruzione del discorso, cioè per la trasgressione delle massime di Grice e in particolar modo per il venir meno del principio di cooperazione. Appartengono a questa categoria le lingue / parole inventate, la ripetizione dei tormentoni e i giochi di parole in senso stretto (Bartezzaghi 2017).

¹⁶ Poiché vorremmo mostrare un'ipotesi didattica relativa a un gioco enigmistico (il cruciverba), ci limiteremo di seguito a definire il solo campo dell'enigmistica, rimandando la discussione sulle forme e le pertinenze della ludolinguistica a un'altra sede.

che non trova un corrispettivo in altre lingue¹⁷. La formalizzazione del campo unitario ha proceduto di pari passo con la codificazione – avvenuta soprattutto grazie all’attività editoriale – delle regole della comunicazione enigmistica.

2.2.1. La comunicazione enigmistica

I testi enigmistici possono essere suddivisi in quattro famiglie (Bartezzaghi 2010): giochi in versi, crittografie, rebus, cruciverba. La modalità di presentazione di questi testi può essere linguistica (giochi in versi e crittografie), linguistico-figurativa (rebus) o linguistico-diagrammatica (cruciverba). Nonostante la varietà delle forme, i giochi presentano una struttura comunicativa comune, che prevede la presenza di una domanda (il testo esplicito, detto *esposto*) e l’assenza di una risposta (il testo implicito, la *soluzione*). Si tratta inoltre, secondo la definizione di Greimas, di una comunicazione «differita» (1974: 300): manca infatti di una dimensione temporale istantanea, e quindi della possibilità di un ritorno al mittente, poiché il testo enigmistico è pensato e realizzato per una schiera di solutori ideali, che si concretizzano solo nell’atto della risoluzione, quando oramai il messaggio è già assolutamente autonomo e svincolato dal mittente. La costruzione di un testo enigmistico è interamente basata sulla dissimulazione che l’autore applica all’implicito mediante l’ambiguità.

Infine, le regole di questa comunicazione ambigua sono non scritte, ma consolidate dalla pratica della risoluzione; quello che l’autore condivide con il suo pubblico è un codice allusivo fondato sull’apparato testuale e metatestuale. La non conoscenza del codice e quindi delle regole preclude la possibilità di giocare¹⁸.

3. Il cruciverba come innesco di una grammatica empirica

È giunto il momento di portare alla luce la riflessione che fin qui si è tenuta sottotraccia. L’insegnamento grammaticale che abbiamo chiamato empirico parte dall’osservazione della materia linguistica inconscia (ma analizzata) e procede a partire da questa osservazione in senso induttivo, per mezzo della stimolazione maieutica messa in atto dal docente, verso la ricerca di una regola che “tenga” anche se sottoposta a stress. In modo simile, il testo

¹⁷ La costruzione storica è talmente tanto ben determinata che «l’uso del termine “enigmistica” è quindi da considerarsi come proprio solo per l’Italia del xx secolo: qualsiasi estensione a tempi o luoghi più remoti corrisponde a un uso metaforico» (Bartezzaghi 2017: 107). Per una datazione del termine: Matt (2011).

¹⁸ Per una trattazione più approfondita delle caratteristiche della comunicazione enigmistica, come il concetto di biplanarità, l’uso degli apparati peritestuali, etc. cfr. Bartezzaghi (2017).

enigmistico pone come contenuto del gioco un implicito linguistico e fornisce i confini e gli indizi (le regole) perché questo maturi fino a diventare soluzione. La soluzione, quando pure raggiunta in maniera fulminea (ma se stenta un po' ad arrivare il tutto è più evidente), è la somma di una serie di ipotesi linguistiche, di volta in volta provate e confermate o smentite. Forse non è ancora del tutto chiaro, quindi facciamo un esempio pratico.

Il testo esposto di un cruciverba è costituito ovviamente dalle definizioni ma, meno ovvio, contribuisce all'esposto anche la griglia dello schema¹⁹. Il numero di caselle e gli incroci di ogni parola, infatti, costituiscono elementi che corredano il testo: sono indicazioni che guidano e sorreggono la soluzione. Per esempio, in una definizione come «Può scatenarla una parola di troppo» il rapporto sintagmatico non è sufficientemente stretto da permettere l'identificazione univoca della soluzione (come accade per «Se non è zuppa è bagnato» [PAN]): potremmo infatti pensare a BARUFFA, SUBBUGLIO, RISSA, BAGARRE. Non tutti i termini, inoltre, hanno una medesima frequenza d'uso e quindi alcuni ci verranno in mente prima di altri, alcuni forse ci sfuggiranno in un primo momento, altri ancora potremmo non conoscerli affatto. Fatto sta che procederemo per tentativi, formulati a partire dagli indizi posseduti: sette caselle bianche, eventuali lettere risultanti dall'incrocio con altre parole. Nel cruciverba da cui è effettivamente tratta la definizione la soluzione prevista sarebbe BAGARRE, che con BARUFFA (con cui è in rapporto parasintagmatico) condivide il numero di lettere e anche le due iniziali, il che comporta una quantità maggiore di variabili (e di errori possibili) da tenere in considerazione nelle ipotesi elaborate.

Contare le lettere e verificare gli incroci sono operazioni che hanno innanzitutto una dimensione metalinguistica che riguarda la morfologia: se dopo aver scritto una parola mi accorgo che una che la incrocia risulta finire per consonante dovrò farmi sorgere un sospetto; così per una definizione come «Avere soggezione, sospettare», dovrò già mettere in conto che le ultime due lettere saranno -RE, come terminano tutti gli infiniti italiani. Ma ecco che grazie a questa definizione possiamo passare a mostrare un altro livello linguistico che è possibile sollecitare, cioè quello sintattico.

Per una catalogazione sintattica delle definizioni enigmistiche ci si può riferire al lavoro di Francesca Cocco (2012) che a sua volta era ripartita da un'analisi già sviluppata da Greimas (1974). In entrambe le analisi la tipologia si profila in base all'autonomia dell'enunciato: sono infatti dette frastiche le definizioni che rispettano la costituzione della "frase semplice" (soggetto qualora la frase non sia impersonale, predicato ed eventuali espansioni) e subfrastiche quelle che invece mancano di compiutezza sintattica (per mancanza di soggetto o di predicato). Più rare sono quelle definizioni che, dal

¹⁹ Per un approfondimento sui testi enigmistici, anche dal punto di vista del solutore, si veda Bartezzaghi (2001). Per la storia e le forme del cruciverba Bartezzaghi (2007).

punto di vista sintattico, hanno le caratteristiche della “frase complessa” e che – in opposizione alle subfrastiche – sono dette superfrastiche.

Le definizioni frastiche e superfrastiche sono sempre costruite con un riferimento anaforico, cioè un pronome o un avverbio riferito alla parola-soluzione e che può trovarsi in funzione sia di soggetto (1) che di oggetto (2):

(1) **Quella** di pesce serve per i dolci (COLLA)

(2) **Le** dà chi si fa largo (GOMITATE)

In questi casi, ad esempio, è sufficiente rivolgere agli studenti che risolvono il cruciverba la seguente domanda: *come sai che la soluzione è COLLA e non, ad esempio, COLLE? Oppure GOMITATE e non GOMITATA?* È un modo per parlare (e presentare praticamente) l'importanza di una corretta coreferenza pronominale.

Ma vediamo altri casi. Alcune definizioni subfrastiche a sintagma verbale non rispettano criteri di sufficienza né sintattica né semantica: mancano infatti del soggetto, espresso nella soluzione, senza che nella definizione vi sia alcun riferimento anaforico ad esso (3):

(3) Ama Violetta (ALFREDO)

Solitamente ci si riferisce a questo fenomeno con il nome di «anafora zero» (Palermo 2013: 83-84). L'anafora zero è però consentita in italiano solo quando non crei ambiguità nell'identificazione del soggetto, quindi non sembrerebbe essere il nostro caso. In realtà, è ugualmente il nostro caso, poiché la coesione del testo enigmistico è garantita proprio dalla coreferenza rispetto alla soluzione, anche se questa è temporaneamente ignota. La prova per una soluzione (e anche per la buona costruzione del testo enigmistico) è che, una volta ripristinata la soluzione, la coesione testuale funzioni alla perfezione. In questo modo possiamo avviare uno studio sull'espressione del soggetto, troppo spesso tralasciata dalle grammatiche tradizionali (Palermo 2018).

Ovviamente, il cruciverba può fungere da spunto per introdurre i rapporti semantici tra le parole. In questi casi, le definizioni enigmistiche sfruttano principalmente sinonimia, iperonimia / iponimia e antonimia. Nel caso di rapporto di sinonimia tra definizione e parola-soluzione, considerato che ogni parola di norma è portatrice di più sinonimi, sta al solutore scegliere nella gamma di quelli possibili l'unico che rispetti gli incroci e il numero di caselle bianche nella stringa (per ipotesi principalmente, come abbiamo già detto). Questo ovviamente agisce sull'ampliamento del patrimonio lessicale. Inoltre, proprio perché l'ambiguità ci sia senza essere invalidante e frustrante, non è inusuale trovare definizioni a doppio sinonimo, costituite cioè da due parole della stessa categoria grammaticale (ma anche da un sintagma e una parola o da una parola e un sintagma), solitamente separate da una vir-

gola, in cui la seconda specifica ulteriormente la prima facilitando l'individuazione della soluzione corretta (4):

(4) Fandonie, frottole (PANZANE)

Nel caso invece di definizioni iperonimiche, soprattutto in mancanza di incroci in grado di fugare eventuali dubbi, nel corso del tempo si sono cercati rimedi all'indefinitezza, pur mantenendo la definizione per iperonimia. Questi moduli prevedono principalmente l'inserimento dell'articolo indeterminativo (5) a cui, qualora si necessiti di maggiore chiarezza, possa essere aggiunto l'aggettivo (6):

(5) Un parente (ZIO)

(6) Una consonante labiale (PI)

L'articolo indeterminativo palesa che si sta richiedendo uno degli iponimi della parola e non un suo sinonimo. Qualora all'iperonimo faccia riferimento un numero davvero ingente di iponimi allora si farà seguire anche un aggettivo che specifichi ulteriormente. È comunque evidente che le definizioni iperonimiche restano tra le più vaghe e, quindi, tra le meno frequenti. Definizioni antonimiche sono invece quelle che definiscono la soluzione mediante negazione del suo opposto, che sarà perciò un antonimo (7) o una perifrasi antonimica (8):

(7) Non rovesciate (RITTE)

(8) Lo è tutto ciò che non è eterno (MORTALE)

Infine, facciamo cenno al fatto che nei cruciverba sono frequenti tutta una serie di dispositivi tradizionali e codificati utili a esprimere i nuclei di due lettere. Per la naturale conformazione grafica e le necessità d'incrocio, infatti, il diagramma dà spesso vita a stringhe composte solo da due (o tre) caselle bianche. In italiano parole di senso compiuto di questa lunghezza non sono poi molte, soprattutto di due lettere; se escludiamo infatti articoli, pronomi, preposizioni e congiunzioni restano praticamente le note musicali, *sì*, *no* (e le loro traduzioni nelle lingue più diffuse) e l'inflazionatissimo *re* che sorseggia un comunissimo *tè*. Di fronte ad una limitata possibilità di scelta per le stringhe corte, al principio sono state inserite sigle (elementi chimici, capoluoghi di provincia, acronimi di aziende, etc.), iniziali di personaggi noti e qualche gioco di parole. Già dagli anni Quaranta però una nuova tipologia definitoria delle sequenze asemantiche comincia ad essere sfruttata dagli autori che, per necessità di autonomia e variazione, creano moduli basati su giochi di scomposizione – o meglio vivisezione – delle parole; essi richiedono abilità linguistiche minime e, una volta comprese il meccanismo, sono accessibili a chiunque, permettendo comunque che il sottofondo di ambiguità e dissimulazione proprio dell'enigmistica non vada perduto:

- (9) Principio d'aerodinamica (AE)
- (10) Un ... morso di mela (ME)
- (11) Lite senza pari (LT)

Questo tipo di definizioni lavora a un livello molto basilare di coscienza metalinguistica, poiché si tratta principalmente di pensare alle parole come oggetti da sezionare, prescindendo dalla natura morfologica o semantica. È comunque un esercizio cognitivo di un certo valore e un'occasione per stimolare il pensiero divergente.

La risoluzione di un cruciverba, quindi, dà la possibilità a docenti che vogliono adottare un certo approccio di sfidare le possibilità della lingua e di avviare gli esperimenti grammaticali. Ma, dopo un po' di pratica risolutiva, può essere interessante portare avanti pratiche di consolidamento delle osservazioni grammaticali chiedendo agli studenti di produrre delle definizioni per i compagni a partire da un cruciverba già compilato.

4. Conclusioni

Ricapitolando, in questo lavoro si condivide, per quanto riguarda l'insegnamento grammaticale, l'impostazione teorica di Lo Duca, secondo cui

“Fare grammatica a scuola” significa [...] attuare percorsi di scoperta grammaticale su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all'opera nella loro testa, e che pure rivelandosi generalmente sufficiente ad assolvere la maggior parte dei compiti comunicativi, sfugge di solito a qualsiasi consapevolezza o possibilità di controllo (2004: 22).

La grammatica fatta in questo modo ha degli indiscutibili vantaggi e trova più di una corrispondenza nella didattica linguistica ludica e in particolare nella proposta enigmistica. Oltre al già citato valore di educazione cognitiva, quella empirica è innanzitutto una grammatica curiosa e quindi incuriosente, che perciò attenua almeno in parte la ritrosia naturale degli studenti nei confronti dell'ora di grammatica. Sempre dal punto di vista motivazionale, sentirsi riconosciuta una conoscenza implicita è assai più gratificante e si lega a un'altra questione, cioè il protagonismo degli studenti nella costruzione della conoscenza. Questa infatti non è elargita dall'insegnante alla classe, ma si costruisce dialetticamente a partire dalle conoscenze ed esperienze dei singoli. Infine, sempre per la sua natura di scoperta, di indagine, di enigma da risolvere non sarà raro che nella classe di inneschino meccanismi di sfida: sfida con i compagni (ma più auspicabilmente *insieme* ai compagni), con il docente che avrà sempre pronta una nuova sollecitazione, nuovi dati per mettere in crisi le regole, le convinzioni e dare così avvio a una nuova ricerca, sfida – in

definitiva – con la lingua, con la propria consapevolezza di parlanti e quindi con sé stessi.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, Maria Luisa (1978), *Didattica dell'italiano*, Milano, Bruno Mondadori.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1984), *Lingua e processi logici*, in *Il filo del discorso: proposte per l'educazione linguistica dalle elementari al triennio delle superiori*. Convegno regionale CIDI-LEND (Treviso, 25-26-27 novembre 1982), Scandicci, La Nuova Italia, pp. 35-46.
- Altieri Biagi, Maria Luisa (1987), *La grammatica dal testo. Grammatica italiana e testi per le scuole medie superiori*, Milano, Mursia.
- Balboni, Paolo Emilio (2017), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- Barbagli, Marzio – Dei, Marcello (1969), *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino.
- Bartezzaghi, Stefano (2001), *Lezioni di enigmistica*, Torino, Einaudi.
- Bartezzaghi, Stefano (2007), *L'orizzonte verticale: invenzione e storia del cruciverba*, Torino, Einaudi.
- Bartezzaghi, Stefano (2010), *Enigmistica*, in Raffaele Simone (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bartezzaghi, Stefano (2017), *Parole in gioco*, Milano, Bompiani.
- Berretta, Monica (1979), *La grammatica negli obiettivi della educazione linguistica*, in Lorenzo Coveri – Anna Giacalone Ramat (1979), *L'educazione linguistica nella scuola media*, Firenze, Nuova Guaraldi, pp. 63-127.
- Berretta, Monica (1981), *Osservare e interpretare i fatti di lingua*, in «Riforma della scuola», 27, pp. 9-10, 20-22.
- Berruto, Gaetano (1981), *Un ragionato e critico eclettismo*, in «Riforma della scuola», 27, pp. 9-10, 22-23.
- Berry, Roger (2005), *Awareness of Metalanguage*, in «Language Awareness», 13, pp. 1-16.
- Bialystok, Ellen (1988), *Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency*, in Rutherford, William – Sharwood Smith, Michael (a cura di),

- Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings*, New York, Newbury House Publisher, pp. 31-50.
- Bruner, Jerome S. – Jolly, Alison – Sylva, Kathy (a cura di) (1981), *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando.
- Calaresu, Emilia – Dal Negro Silvia (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto: percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Milano, AItLA.
- Calogero, Guido (1965), *Scuola sotto inschiesta*, Torino, Einaudi.
- Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- Cocco, Francesca (2012), *L'italiano dei cruciverba*, Roma, Carocci.
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Corno, Dario (2000), *Didattica dell'italiano: insegnare la grammatica*, in D. Bertocchi – L. Brasca – S. Citterio – D. Corno – G. Ravizza, *Insegnare in italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 174-231.
- Cornoldi, Cesare (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Mauro, Tullio (2011), *Due grammatiche per la scuola (e non solo)*, in Lorendana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 17-22.
- De Mauro, Tullio – Lombardo Radice, Lucio (1979), *Introduzione*, in *I nuovi programmi della media inferiore. Testi e commenti*, Roma, Editori Riuniti, pp. 7-21.
- Ellis, Rod (2002), *Grammar Teaching – Practice or Consciousness-raising?*, in Jack C. Richards – Willy A. Renandya, *Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-174.
- Ferreri, Silvana (2009), *Riflessività e livelli di riflessione linguistica*, in Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica?*, Roma, Carocci, pp. 23-32.
- Freddi, Giovanni (1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glotto-didattica per bambini*, Padova, Liviana.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (online <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- Greimas, Algirdas Julien (1974), *La scrittura cruciverbistica*, in Id., *Del senso*, Milano, Bompiani (ed. orig. *L'écriture cruciverbiste*, in Id., *Du sens, essais sémiotiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1970).

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Bologna, Zanichelli (ed. orig. *Learning how to mean: explorations in the development of language*, London, Arnold, 1975).
- Jakobson, Roman (1985), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Edition de Minuit, 1966).
- Laudanna, Alessandro – Voghera, Miriam (2011), *Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica*, in Loredana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 23-35.
- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica*, Roma, Carocci.
- Lucas, Teresa (2005), *Language Awareness and Comprehension through Puns among ESL Learners*, in «Language Awareness», 14/4, pp. 221-238.
- Matt, Luigi (2011), *Retrodatazioni otto-novecentesche*, in «Studi linguistici italiani», XXVII (VI della III serie)/1, pp. 78-92.
- Matthiae, Claudia (2012), *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 343-351.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, «Annali della Pubblica istruzione» numero speciale, LXXXVIII (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Nassaji, Hossein – Fotos, Sandra (2004), *Current Developments in Research on the Teaching of Grammar*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 24, pp. 126-145.
- Novak, Joseph D. (2001), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2018), *Definire, riconoscere, esprimere il soggetto*, in Calaresu, Dal Negro (2018), pp. 13-22.
- Peña-Ayala, Alejandro (a cura di) (2015), *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends*, New York, Springer International Publishing.
- Programmi* (1979): AA.VV., *I nuovi programmi della media inferiore. Testi e commenti*, Roma, Editori Riuniti.
- Proust, Joëlle (2016), *The Philosophy of Metacognition*, Oxford, Oxford University Press.

- Rogers, Carl R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera.
- Rossi, Giuseppe Aldo (2002), *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Rutherford, William – Sharwood Smith, Michael (a cura di) (1988), *Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings*, New York, Newbury House Publisher.
- Sabatini, Francesco (1983), *La grammatica. Finalità, modalità e tempi della riflessione sulla lingua nel quadro dell'educazione linguistica*, in Alberto Sobrero (a cura di), *I "nuovi programmi" quattro anni dopo*, Lecce, Milella, pp. 85-104.
- Sabatini, Francesco (1995), *Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua*, in Adriano Colombo (a cura di), *La riflessione sulla lingua. 1. Orientamenti teorici*, Bologna, IRSSAE Emilia-Romagna, pp. 60-74.
- Simone, Raffaele (1974), *Modelli per la grammatica scolastica*, in AA.VV., *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico-geografici/filosofici*, Torino, Loescher, pp. 9-33.
- Simone, Raffaele (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in Rosa Calò – Silvana Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 477-487 («Quaderni del GISCEL»).
- Titone, Renzo (1992), *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*, Armando, Roma.
-