

Il *Role-playing*, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera

ANDREA MIAN ALESSIO
Universidad Técnica Nacional
Costa Rica

Riassunto

Il *role playing*, assieme ad altre tecniche ludico-drammatiche, nel contesto di vari approcci, metodi e sistemi d'apprendimento, facilita il conseguimento degli obiettivi linguistici ed extra linguistici dei programmi d'insegnamento delle lingue straniere come nel caso dell'italiano LS. La messa in scena in classe risponde alla forma di "apprendere facendo", centrata sullo studente, autentico protagonista del processo educativo. L'"interazione drammatica" nella classe di lingua straniera si propone come uno tra i mezzi ideali per l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità linguistiche della produzione orale e della comprensione.

Descrittori: *role playing*, drammatizzazione, lingua straniera, approccio umanistico, apprendimento cooperativo, autovalutazione, glottotecnologie, competenza comunicativa

Resumen

El *role playing*, conjuntamente con otras técnicas lúdico-dramáticas en el contexto de diferentes enfoques, métodos y sistemas de aprendizaje, facilita la consecución de los objetivos lingüísticos y extralingüísticos de programas de enseñanza de lenguas extranjeras como en el caso del italiano LS. Dramatizar en la clase respondería a la forma de aprender haciendo, centrada en el alumnado, auténtico protagonista del proceso educativo. La interacción dramática en la clase de lengua extranjera se plantea como uno de los medios ideales para la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas: expresión oral y comprensión.

Palabras claves: *role playing*, dramatización, lengua extranjera, enfoque humanista, aprendizaje cooperativo, autoevaluación, tecnologías didácticas, competencia comunicativa

Le nuove frontiere nell'ambito dell'uso della "mise-en-scène" nell'ambito glottodidattico

Il ricorso ad attività di tipo dialogico, e di stampo più o meno drammatico, nell'insegnamento delle lingue straniere è ormai divenuto una tecnica costante di moltissimi metodi e approcci didattici, in particolare di orientamento umanistico-affettivo e comunicativo. In generale, infatti, le attività come role play, drammatizzazioni e simulazioni presentano un duplice vantaggio. Da un lato infatti la lingua utilizzata in classe non diventa oggetto di studio in sé – cosa che avviene nei metodi più tradizionali, di tipo linguistico, come nella lezione frontale - ma come strumento per comunicare, e permettono di contestualizzare l'uso della lingua nelle diverse situazioni che potrebbero presentarsi all'apprendente nella vita reale fuori dall'aula. Dall'altro lato, invece, un certo tipo di attività di drammatizzazione, attraverso la mediazione del *ruolo* e l'enfasi sulle risposte di tipo non verbale, permette di abbassare il filtro affettivo e di ridurre l'ansia degli apprendenti, oltre che giocare un ruolo fondamentale nella formazione della persona a tutti i livelli, tematica che occupa una posizione centrale negli approcci di stampo umanistico.

Le attuali nuove frontiere della glottodidattica per quanto riguarda l'impiego di tecniche teatrali sono costituite dal *glottodrama* e dal *process drama*.

Nel caso del primo, il *glottodrama*, si propone di formulare e sperimentare una metodologia innovativa per l'insegnamento dell'Italiano come lingua straniera che mira ad integrare l'approccio comunicativo con le dinamiche e le tecniche del laboratorio teatrale. Frutto di una sperimentazione sostenuta dal *Lifelong Learning Programme* dal 2007 al 2009, ha avuto come principale obiettivo quello di ultimare un metodo che unisse l'insegnamento delle lingue attraverso le tecniche del laboratorio teatrale e di accertarsi che questo metodo funzionasse. Il *glottodrama* dà enfasi al concetto di apprendimento motivazionale, in cui l'allievo elabora attivamente la conoscenza e in cui l'apprendimento non è solo un fenomeno di *information processing* ma un avvenimento in cui intervengono fattori emotivi determinanti. Il *glottodrama* lavora sul coinvolgimento emotivo tipico di ogni *performance* teatrale con l'obiettivo di liberare l'intera personalità dell'apprendente, riducendo il più possibile l'influenza di fattori che inibiscono l'apprendimento della lingua. Il discente, calato nei panni di qualcun altro, si disinibisce con il risultato di produrre col tempo una comunicazione fluente e che vede ridotte le interferenze di vergogna o timidezza. Il baricentro del *glottodrama* è la struttura dell'*unità didattica* nella quale la sequenza *performance-riflessione-performance* sostituisce il modello più comune *riflessione-performance-riflessione*. La lingua straniera quindi è trattata come linguaggio in azione, uno strumento per raggiungere obiettivi differenti in situazioni significative. Il metodo prevede anche una *final performance*, che rappresenta il momento di premio in questo tipo di esperienza educativa. (Nofri, 2010: 6-8)

Nel secondo, il *process drama*, tecnica didattica diffusa nell'ambiente glottodidattico anglosassone e sviluppata dalle teorie di Brian Way, Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, il focus si concentra sull'immersione nel ruolo drammatico

che viene scelto e attivamente interpretato dagli studenti durante la lezione e l'apprendimento e l'acquisizione della lingua. Al momento tale metodo non è ancora ampiamente conosciuto in Italia. Riprendendo tecniche di interpretazione proprie del teatro, qui si porta all'estremo questa nuova identificazione e fa dell'assunzione di un altro ruolo, e dell'immersione in un altro contesto, un punto chiave del metodo, da cui si originano motivazione ad usare la lingua, abbassamento del filtro affettivo e conseguente acquisizione della lingua, in accordo con la teoria di Stephen Krashen. (Krashen, 1983: 44-48)

La metodologia del *process drama* per l'insegnamento delle lingue straniere porta all'estremo l'enfasi sulla drammatizzazione, grazie ad una complessa struttura fatta di attività specifiche (*conventions*), spesso derivate direttamente dall'arte teatrale. In particolare, uno degli aspetti che più distanzia questa tecnica da altri approcci più tradizionali è il coinvolgimento degli apprendenti in un ruolo "altro": durante la lezione i discenti "diventano" effettivamente qualcun altro, un personaggio che si costruisce naturalmente nel contesto immaginato, ed è incarnando questo altro ruolo che esercitano e apprendono la lingua, con conseguenze non solo dal punto di vista didattico ma anche da quello umano. (Piazzoli, 2008: 69-73)

Sia il *glottodrama* che il *process drama* stanno ancora transitando attraverso una fase sperimentale e quindi offrono spunti di confronto, di discussione e di incontro-scontro tra glottodidatti.

In entrambi i casi si denota la consapevolezza che, nella pratica didattica ispirata all'approccio comunicativo, nei tentativi di applicazione del teatro all'apprendimento della lingua straniera costituiti dalle tecniche della *drammatizzazione* e del *role-play*, non si è potuto sfruttare pienamente le potenzialità pedagogiche di tutte quelle attività e quelle tecniche utilizzate nel classico laboratorio teatrale finalizzato alla formazione dell'attore.

Il *role-playing* come tecnica principe tra le tecniche teatrali nell'apprendimento delle lingue straniere

Il *role play* è una tecnica che offre indubbi vantaggi rispetto alla *drammatizzazione* per la libertà con cui gli studenti possono simulare un dialogo in base all'indicazione di alcuni personaggi e di un contesto situazionale fornita dall'insegnante. Di conseguenza sono gli apprendenti che scelgono in prima persona le strategie e gli altri elementi contestuali relativi alla situazione stessa.

Questa tecnica è generalmente bene accolta perché permette agli studenti di esprimersi ed agire senza battute rigide, anche se l'assoluta libertà di realizzazione può anche generare ansia; sarà compito allora dell'insegnante di intervenire nel caso si presentassero situazioni di disagio riprendendo il dialogo od offrendo direttive e linee guida.

Al contrario la *drammatizzazione* è una forma di simulazione piuttosto rigida, in quanto prevede la recitazione a memoria o la lettura di un copione da parte degli apprendenti. Ne vengono beneficiati l'aspetto fonologico e quello

extralinguistico dell'atto comunicativo, nonché la loro memorizzazione. Evitare di esporre l'apprendente particolarmente introverso o restio alla produzione autonoma, evitandogli così stati d'ansia e demotivazione, risulta essere il punto di forza di questa tecnica.

Il *role playing* si presta felicemente a stimolare l'abilità 'saper dialogare' nella fase 'mise-en-scène' e, in ogni caso, anche l'abilità 'saper parlare' ne trae giovamento.

In generale il *role playing* è una strategia basata su una ricostruzione di una situazione reale all'interno della quale gli apprendenti sono invitati a impersonare ruoli organizzativi o sociali per sviluppare competenze di tipo relazionale o capacità decisionali. Infatti Sergio Caparano osserva che «il role playing rientra nei metodi pedagogici attivi classificabili sotto il termine di simulazione, la quale si propone di miniaturizzare in un contesto protetto un'esperienza reale, sulla base di un modello che parte dalla realtà stessa» (Caparano, 1997: 39).

Il *role playing* consiste nella drammatizzazione parlata, agita e partecipata di situazioni comunicative e relazionali che si possono sperimentare nella realtà, con un risalto sull'aspetto del ruolo. L'apprendente-attore infatti non viene chiamato ad essere sé stesso ma viene invitato ad interpretare un personaggio, un *alter*, una figura che risentirà della personalità dell'"attore" ma non si identificherà totalmente con esso.

Il *role playing* è quindi di una tecnica ludiforme che consiste nel rappresentare una situazione in cui ciascuno degli attori-apprendenti ricopre un ruolo preciso secondo determinate istruzioni che possono essere più o meno strutturate.

Il *role playing* è didatticamente una metodologia attiva poiché non basta l'accettazione passiva di regole e indicazioni fornite in partenza dall'insegnante ma è necessaria, da parte dello studente-attore, la rielaborazione attiva di queste. Il punto di interesse precipuo di questa metodologia è senz'altro quello per cui il fare scenico non è libero da vincoli ma mediato da indicazioni precise in cui lo studente-attore deve comunque attenersi.

Le istruzioni nel *role playing* rappresentano il canovaccio e allo studente-attore viene lasciata la massima libertà di espressione purché vengano rispettati ruolo e istruzioni date.

Antonio Calvani facendo riferimento all'idea centrale del costruttivismo secondo cui «al centro viene posta la costruzione del significato, sottolineando il carattere attivo, polisemico, non determinabile di tale attività» (Calvani, 2001: 41) conferma come sia possibile constatarne la veridicità anche per la metodologia del *role playing* in cui «l'attore-allievo deve adeguarsi al proprio ruolo secondo le indicazioni richieste ma può scegliere secondo le proprie categorie la propria linea interpretativa, mettendola in discussione in seguito con la classe ed elaborando un apprendimento che diventa maggiormente significativo» (Calvani, 2001: 41).

Il *role playing* indubbiamente favorisce cooperazione. Infatti la cooperatività è ciò che fa riuscire materialmente "il gioco". Se sulla scena non avviene comunicazione e non si presta attenzione al rapporto con l'altro, si vanifica l'essenza stessa dell'operazione. Il docente non deve insistere sulla necessità di cooperare

perché l'esigenza di appoggiarsi al compagno di recitazione consegue direttamente dalla realtà del "gioco" e diventa valore di per sé stesso senza bisogno di spiegazioni da parte del docente.

Un'altra qualità fondamentale risiede nella capacità del *role playing* di dare corpo e movimento a quelle situazioni e contenuti che in una lettura, in un ascolto o in un segmento video possono apparire come essenzialmente statici e quindi, di per sé, meno attraenti e coinvolgenti.

Ci è sembrato inoltre che attraverso il *role playing* lo studente venga aiutato a penetrare sistemi complessi e venga stimolato a porre e a porsi domande, le quali forse non sarebbero emerse con la sola lettura di un testo o un ascolto.

Il *role playing* è, dicevamo, una tecnica ludiforme in cui si attiva, come avviene in genere con l'utilizzo di attività ludiche in una classe di lingua, ciò che Stephen Krashen definisce *Rule of Forgetting*, secondo la quale una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che sta imparando. Lo studente mentre recita/gioca, concentra la sua attenzione sull'obiettivo del gioco/rappresentazione, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi e per portarlo a termine.

Questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'attività ludica lo distrae dai contenuti strettamente linguistici del compito e gli fa dimenticare che sta imparando la lingua. In questo modo si abbassano i livelli di ansia e le resistenze psico-affettive dello studente, ovvero si abbassa il filtro affettivo, e si creano le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non solo di un apprendimento momentaneo. (Krashen, 1983: 44-48)

L'approccio umanistico affettivo dunque è "la filosofia di fondo" della *Glottodidattica Ludica*, e accomuna anche altri metodi glottodidattici, dal *Total Physical Response*, al *Natural Approach*, dalla *Suggestopedia* al *Silent Way*. Non a caso tutti questi metodi infatti, pur avendo degli aspetti specifici che li differenziano l'uno dall'altro, utilizzano la tecnica ludica del *role playing* poiché questa si presta duttilmente agli obiettivi che questi anno in comune, quali attivare la memoria a lungo termine, eliminare processi che possono generare stress ed ansia negli studenti, ricercare costantemente un coinvolgimento dell'apprendente nel processo educativo affinché egli sia non già spettatore passivo, ma soggetto dinamico e produttivo. (Luise, 2000: 43-50)

Uno dei vantaggi unanimamente riconosciuti alla tecnica del *role play* è quello di interrompere la inevitabile monotonia della didattica tradizionale. È universalmente noto che in una lezione, dopo circa 45 minuti, l'indice di attenzione di chi ascolta, qualunque sia il tema trattato, cala drammaticamente. Suddetta tecnica aiuta a vincere la "curva della monotonia" in modo efficace perché implica operatività.

Inoltre, durante il *role-play*, si instaura un clima giocoso e pratico-concreto che compensa gli aspetti teorici precedentemente trattati e spesso li conferma. L'indice di apprendimento inevitabilmente aumenta perché l'ascolto unito all'agire migliorano l'efficacia di quanto appreso e la sua ritenzione.

Infine, in quanto "gioco", il *role playing* possiede un valore motivazionale intrinseco sul quale Johan Huizinga asserisce che «[...] vincola e libera. Attrae l'interesse. Affascina, cioè incanta. È ricco delle qualità più nobili che l'uomo

possa riconoscere alle cose ed esprimere egli stesso: ritmo e armonia» (Huizinga, 1973: 52). Rispetto al carattere olistico dell'esperienza ludica, lo psicologo Donald Walcott sostiene che «è giocando, e solamente giocando, che l'individuo, bambino o adulto, è capace di essere creativo e di utilizzare tutta la sua personalità» (Walcott in Bruner *et alii*, 1981: 125).

Il gioco didattico che sia sostenibile in termini di complessità linguistica, adatto alla maturità cognitiva dallo studente e che sia precisato nelle sue molteplici funzioni formative può far ritrovare anche in apprendenti adolescenti ed adulti quel piacere autotelico, dell'attività in sé che diverte, impegna e gratifica.

L'uso delle glottotecnologie associato al *role-playing*. Verso un' autovalutazione dello studente

In modelli didattici di tipo collaborativo, centrati sullo studente, in cui il centro del processo d'apprendimento passa dal docente all'apprendente (come ad esempio nel *Cooperative Learning*), il *role playing* viene spesso associato all'impiego di glottotecnologie quali le video-registrazioni, il *computer* in classe *collegato in rete*, la pubblicazione dei materiali prodotti su *blog* e *piattaforme Moodle*.

In tutte le fasi della rappresentazione del *role playing*, dalla fase di allestimento, alla pubblicazione in rete dei video delle produzioni, gli studenti controllano le attività e quindi sono direttamente coinvolti nella manipolazione e rielaborazione del materiale da loro stessi utilizzato, risultando pertanto assolutamente immersi nel loro processo di apprendimento e rappresentandone in parte gli stessi autori.

In sé, il solo ri-vedere la propria prestazione, in classe o a casa, risulta di rilevante importanza per l'apprendente perché:

- a. in certi casi implica “ri-provare” prima della prestazione e quindi “ripetere”.
- b. perché la re-visione consente di instaurare una discussione collettiva sulla lingua e facilita lo studente a delineare un'autovalutazione.
- c. perché riduce al minimo l'esposizione dell'apprendente al giudizio poiché, come annota Paolo Emilio Balboni, si genera uno stacco emozionale tra autore della produzione e la produzione riproposta in video. (Balboni, 2012: 183)

Nel caso specifico del *role playing*, l'impiego delle videoregistrazioni risulta allettante per gli studenti poiché crea una sorta di “effetto televisivo” ma a differenza della televisione – che esclude lo spettatore relegandolo ad un ruolo passivo - in questo caso gli studenti si muovono attivamente all'interno del processo.

Attiva è l'autocritica che l'apprendente fa non a sé ma alla propria prestazione, cosa che risulta più lieve e didatticamente pregnante se la critica non viene unidirezionalmente mossa dal docente poiché risulterebbe sgradita o rifiutata dall'apprendente.

Quando la prassi di ri-vedere e analizzare la propria prestazione diventa consolidata, ecco che si compie un importante passo in avanti verso una cultura didattica incentrata sull'autovalutazione dell'apprendente che si incrocia con la valutazione dell'insegnante.

Il concetto d'autovalutazione è stato usato per molto tempo all'interno del sistema educativo. Recentemente, tuttavia, è sempre più usato nell'istruzione universitaria, specialmente in relazione alla valutazione e all'apprendimento, nell'ambito di modelli per creare un insegnamento orientato ad una partecipazione più attiva dello studente.

Perciò autovalutazione significa prendere in esame qualcosa che si è prodotto ed esprimere un giudizio su questo. Nell'istruzione questo concetto si riferisce all'autovalutazione, da parte degli studenti, dei differenti tipi di apprendimento e dei processi di apprendimento.

Luciano Mariani parla di *valutazione formativa*. Questa si prefigge lo scopo di fornire a tutti gli interessati al processo di formazione (e in primissimo luogo, com'è ovvio, allo studente) un feedback, cioè delle informazioni «di ritorno» su come sta procedendo il processo stesso, sulle eventuali difficoltà incontrate, sullo «scarto» tra il livello di conoscenze e competenze «atteso», ossia previsto al compimento del percorso, e l'attuale effettivo livello, al fine di orientare la prosecuzione del percorso stesso ricalibrando le operazioni necessarie (ad esempio, pianificando ulteriori azioni di recupero, mantenimento, sviluppo).

Mariani inoltre sostiene la necessità di un tipo di valutazione che abbia luogo durante tutto l'arco del processo di apprendimento: «è dunque una valutazione continua, in itinere, ed ha carattere "privato", non nel senso che i suoi risultati non siano divulgabili, ma nel senso che riguarda innanzitutto la persona che sta imparando, la quale da questi dati può ricavare indicazioni utili per il suo progresso» (Mariani in Mariani *et alii*, 2004: 26-27).

Un'ulteriore importanza assume la pubblicazione in rete su blog o piattaforme Moodle delle videoregistrazioni delle rappresentazioni dei *role playing* poiché estende e amplifica l'analisi e la discussione con un uso "inconsapevole" della LS. L'idea è quella di fare pubblicare le video-prestazioni in rete attraverso i computer disponibili in classe.

Gli studenti controllano le attività in tutte le fasi e quindi sono direttamente coinvolti nella manipolazione, rielaborazione e pubblicazione del materiale da loro stessi utilizzato, risultando pertanto assolutamente immersi nel loro processo di apprendimento, diventando dei veri e propri autori e non solo attori attivi.

La pubblicazione in rete dei materiali implica, con il coinvolgimento di altri studenti (studenti di corsi precedenti e/o di altre scuole, docenti, amici, ecc.), la partecipazione attiva ad una comunità virtuale in cui la lingua utilizzata è proprio la LS.

Secondo Antonio Calvani questo aspetto è ancora più potenziato se si pensa all'introduzione della telematica e dell'apprendimento a distanza, che favoriscano la creazione di comunità di apprendimento «basate sulla collaborazione e comunicazione, ma non soggette a limitazioni di tempo e spazio. La condivisione a distanza allarga la connotazione del concetto di "noi", verso nuove forme

di esperienza condivisa, in cui la lingua è veicolo indispensabile del contenuto» (Calvani, 2001: 26).

Conclusioni

Carlo Nofri propone un'illuminante metafora "automobilistica" sull'apprendimento di una lingua straniera. Infatti secondo questi, lo studente di LS assomiglia di più a qualcuno che sta imparando a guidare un'automobile piuttosto che ad uno studente che sta apprendendo i fondamenti di fisica teorica. Lo studente di lingua e il principiante automobilista infatti sono alle prese con il *saper fare con la lingua*, al contrario dello studente di fisica teorica concentrato sul *sapere la lingua*.

Parlare una lingua straniera, così come guidare un'automobile, significa sapersi muovere nella sua dimensione operativa (dimensione sociale, pragmatica e culturale) più che limitarsi a conoscere le regole del codice (comprendere, leggere, scrivere, monologare, dialogare, tradurre). In pratica lo studente di lingua, come il pilota, deve sapersi districare soprattutto con le competenze comunicative, dove viene posto l'accento sulla capacità di produrre e comprendere enunciati in modo efficace, adeguati cioè al contesto ed agli scopi.

Inoltre Nofri afferma che se la nostra orientazione nel traffico urbano avviene attraverso i segnali stradali, nel "traffico" della comunicazione invece procediamo riferendoci ai "segnali grammaticali": «se imbocchiamo la strada di una "domanda", segnalata dal tono della voce, da elementi lessicali o da un punto interrogativo, troveremo lungo la via altri segnali che ci forniscono ulteriori elementi (chi, come, perché, quando, dove... ecc.)» (Nofri, 2010: 6-8).

Ovviamente sta a noi saperli interpretare e rispettare per non incorrere in spiacevoli incidenti "incomprensione" e arrivare incolumi a destinazione "capire e farci capire". Nofri conclude osservando che «l'obiettivo comportamentale, come nella guida di un'auto, è quello di acquisire una disinvoltura operativa tale da svolgere con inconscio automatismo la maggior parte delle azioni cognitive e linguistiche richieste dal comunicare» (Nofri, 2010: 6-8).

Vorremmo concludere integrando la pregnante metafora di Nofri, che si è soffermato sull'*apprendente/conducente d'automobile* e sul *saper fare con la lingua/saper guidare l'automobile*. Noi vorremmo apportare una considerazione sullo *spazio ideale* in cui implementare la disinvoltura dello studente con la *guida/saper fare con la lingua* che ci sembra essere proprio la "dimensione teatrale" all'interno della classe di lingua straniera.

Per l'apprendente acquisire l'automatismo espresso dalle parole di Nofri, implica mettere in gioco globalmente e olisticamente sia gli aspetti fisici che mentali della comunicazione. Per il baricentro spostato sul primato dell'oralità e per lo sviluppo del processo d'apprendimento della lingua attraverso l'azione, nel contesto dell'approccio glottodidattico comunicativo con orientamento umanistico-affettivo – che è quello che attualmente rappresenta di più l'insegnamento dell'Italiano LS - il *role playing* in primis, il *role making*, il *role taking*, la

drammatizzazione, la tecnica dello scenario, il role play letterario, storico o filosofico, costituiscono una modalità di guida in un ambiente ridotto, controllato, duttile ed ideale in cui imparare con disinvoltura a “guidare l’automobile”-*saper fare con la lingua*”.

Crediamo che di quello “spazio teatrale” non si siano ancora sfruttate pienamente le potenzialità.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell’italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- (1998). *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica*. Torino: Utet Libreria.
- (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet Libreria.
- Bucciarelli S., C. Drago, M. Masella, C. Nofri, M. Squarcione (a cura di) (2009). *Il Glottodrama: risorse e strumenti*. Roma: Edizioni Novacultur.
- Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: Utet Libreria.
- Caon F., S. Rutka (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l’insegnamento dell’italiano L2*. Guerra Edizioni.
- Capranico, S. (1997). *Role Playing*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Carocci.
- (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio M., M.A. Cardoso (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Huizinga, J. (1973-2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Krashen, S.D. (1983). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Luise, M.C. (2000). *Storia della glottodidattica del XX secolo*. Venezia: Laboratorio Itals, Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca’Foscari.
- Mariani L., in L. Mariani, S. Madella, R. D’ Emidio Bianchi (2004). *Il Portfolio a scuola. Una proposta operativa pluridisciplinare*. Bologna: Zanichelli.
- Nofri, C. (2010). *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*. Roma: Novacultur-Edizioni Bonacci.
- Piazzoli, E. (2008). Metodologia process drama e competenza interculturale. *Culturiana*, 3-4/2008.
- Vedovelli, M. (2004). *Guida all’italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci editore.
- Walcott, D., in J.S. Bruner et alii (1981). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell’uomo*. Roma: Armando.

