



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Filologia Moderna  
Classe LM-14

Tesi di Laurea

*Mettersi in gioco con i task.  
Esperimenti didattici con donne migranti.*

Relatrice  
Prof.ssa Elena Maria Duso

Laureanda  
Marta Cantele  
n° matr. 2026560 / LMFIM

Anno Accademico 2021 / 2022

# Indice

Criteri di trascrizione.....	5
Introduzione .....	6
1. La teoria a supporto della pratica .....	8
1.1 Il <i>Task Based Language Teaching</i> (TBLT), un'introduzione .....	8
1.2 L'insegnamento della L2 nella storia .....	9
1.3 Krashen e il metodo comunicativo.....	10
1.4 Pienemann e la Teoria della processabilità .....	13
1.4.1 La ricerca sulla processabilità in Italia: lo studio Bettoni-Di Biase .....	17
1.5 L'interlingua.....	18
1.5.1 La fossilizzazione.....	20
1.6 L'importanza della comunicazione .....	21
1.7 Focus on form e focus on forms.....	24
1.8 Long e l'ipotesi interazionista .....	28
1.9 Come facilitare il passaggio da input a intake?.....	29
1.10 Approcci sintetici e analitici per l'insegnamento di una L2.....	31
1.11 I task.....	32
1.11.1 Qual è la differenza tra un task e un esercizio "tradizionale"?.....	35
1.11.2 Due approcci diversi all'insegnamento coi task.....	37
1.11.3 Le tre fasi del task .....	38
1.11.4 Classificazione dei task .....	41
1.11.5 Le critiche.....	50
1.12 La didattica per task in Italia .....	54
2. L'italiano L2 per immigrati adulti.....	60
2.1 Gli "stranieri" in Italia: i dati demografici e sociolinguistici più recenti .....	60
2.1.1 Il flusso migratorio in Veneto .....	60
2.1.2 Istruzione.....	63
2.1.3 Frequentazione dei corsi di italiano.....	63
2.1.4 Difficoltà linguistiche.....	64
2.2 La legislazione per l'integrazione .....	66
2.3 La politica linguistica delle istituzioni europee contempla i task.....	67

2.4	La linguistica acquisizionale applicata agli adulti.....	69
2.4.1	Fattori extralinguistici .....	70
2.4.2	Fattori linguistici .....	76
2.5	L'analisi dei bisogni .....	79
2.5.1	I bisogni comunicativi dell'adulto straniero immigrato in Italia.....	80
2.6	I corsi di italiano L2 nelle associazioni di volontariato.....	83
2.6.1	Le donne immigrate nei corsi di italiano.....	83
2.6.2	I volontari .....	84
2.6.3	Criticità dell'insegnamento nel volontariato .....	85
3	Il contesto e il campione scelto per le sperimentazioni con i task.....	87
3.1	L'Associazione Solidarietà in Azione (ASA) di Thiene .....	87
3.1.1	L'organizzazione dei corsi .....	88
3.2	Le volontarie del livello A2 base .....	92
3.3	La metodologia adottata .....	93
3.3.1	L'organizzazione delle insegnanti.....	93
3.3.2	Gli ambienti.....	94
3.3.3	Il materiale didattico.....	94
3.3.4	La lezione .....	96
3.4	Il campione: le alunne del livello A2 base .....	99
3.4.1	Analisi dei questionari informativi.....	99
3.4.2	Analisi delle interlingue .....	102
4	I task in classe: fase progettuale .....	110
4.1	Contesto e obiettivi .....	110
4.2	Generalità dei task proposti.....	110
4.3	Task n.1: "Charlie Chaplin" .....	113
4.3.1	Le tre fasi del task .....	114
4.3.2	Le variabili .....	115
4.4	Task n.2: "La lista della spesa" .....	116
4.4.1	Le tre fasi del task .....	117
4.4.2	Le variabili .....	123
4.5	Task n.3: "Raccontare una storia" .....	125
4.5.1	Le tre fasi del task .....	125

4.5.2	Le variabili .....	126
5	I task in classe: fase pratica.....	130
5.1	Task n.1: “Charlie Chaplin” .....	130
5.1.1	Le tre fasi del task .....	130
5.1.2	Osservazioni sul task.....	139
5.2	Task n.2: “La lista della spesa” .....	140
5.2.1	Le tre fasi del task .....	140
5.2.2	Osservazioni sul task.....	150
5.3	Task n.3: “Raccontare una storia”.....	151
5.3.1	Le tre fasi del task .....	151
5.3.2	Osservazioni sul task.....	165
5.4	Questionario di valutazione dei task .....	166
	Conclusione.....	171
	Appendice .....	175
	[1] QUESTIONARI INFORMATIVI DELLE CORSISTE DEL LIVELLO A2 BASE.....	175
	[2] MATERIALE PER L’ESECUZIONE DEI TASK .....	181
	TASK N.1 .....	181
	Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.1 .....	181
	TASK N. 2 .....	182
	Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.2.....	182
	TASK N.3 .....	184
	Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.3.....	184
	Storia n.1 "L'altro giorno al lavoro..."; Fonte: <a href="http://www.valico.org/vignette.html">http://www.valico.org/vignette.html</a> .....	185
	Storia n.2 "Ieri al parco..."; Fonte: <a href="http://www.valico.org/vignette.html">http://www.valico.org/vignette.html</a> .....	186
	Bibliografia .....	187
	Sitografia.....	193
	Ringraziamenti .....	194

## Criteri di trascrizione<sup>1</sup>

+, ++, +++	pause di durata frequente
?...?	inizio e fine di enunciato interrogativo
@,@@	risata
:	prolungamento del suono precedente
!...!	enfasi
<...>	<i>feedback</i> non verbale
{...}	eventi contestuali
=	continuazione di un altro interlocutore
/	interruzione o riformulazione
[n.]	pause lunghe di n. secondi

---

<sup>1</sup> I criteri di trascrizione sono stati adattati da Andorno C. (2001) e dalle linee guida del VOICE (*Vienna Oxford International Corpus of English*).

## Introduzione

Questo lavoro si propone come resoconto di un'applicazione della didattica con i task ad una classe di italiano come lingua seconda (L2) di livello A2 base gestita da un'associazione di volontariato a Thiene, in provincia di Vicenza.

Dare una definizione di task è un compito difficile, ma ciò che conta è che non si tratta di un "esercizio": lo scopo primario di un task non è infatti portare l'apprendente alla produzione di una forma grammaticale corretta, ma di un messaggio che sia efficace dal punto di vista comunicativo. La comunicazione è pertanto un concetto centrale nella didattica con i task, che considera gli apprendenti come attori sociali e necessitanti di tutti gli strumenti per poter essere autonomi al di fuori della classe di scuola. Questo significa poter prenotare un tavolo al ristorante, leggere le istruzioni di un apparecchio e capirne il significato, insomma, poter contare su se stessi per ogni piccola necessità che si può incontrare nella vita di tutti i giorni.

Far fronte a queste situazioni è una necessità che è particolarmente sentita dagli apprendenti adulti e proprio loro sono i protagonisti di questo studio. Nello specifico, si tratta di un gruppo di undici studentesse frequentanti il corso di italiano L2 al livello A2 base che ho seguito per tutta la durata dell'anno scolastico 2021/2022. Le corsiste hanno un'età che varia dai 18 ai 38 anni, diverse lingue materne, diversa scolarizzazione e diversi obiettivi, ma tutte hanno in comune una forte volontà di imparare ad esprimersi correttamente.

L'associazione che organizza i corsi mi ha dato la possibilità di gestire delle lezioni in modo autonomo, perciò, dopo un'analisi preventiva dei loro bisogni (sia linguistici che extra-linguistici) ho progettato tre task che potessero essere il più possibile adatti a loro. I task sono stati somministrati nella primavera del 2022 con lo scopo di verificare se questo tipo di approccio potesse essere un valido strumento didattico anche in un contesto così particolare come quello del volontariato. La fase pratica e i risultati delle attività sono, per questo, il cuore dell'elaborato.

La tesi si articola in cinque capitoli: il primo, il più corposo, riassume la teoria che sta alla base della nascita della didattica attraverso i task e che ne supporta l'utilizzo nei contesti

di insegnamento di una L2. Nell'ultima parte di questo capitolo sono anche riportate alcune esperienze di applicazione dei task in Italia per opera di alcuni tra i maggiori esperti di questo approccio nel nostro paese. Il secondo capitolo approfondisce la tipologia di apprendenti attorno alla quale ruota questo lavoro, ovvero gli immigrati adulti. Dopo aver presentato in breve la situazione migratoria italiana e quali siano i bisogni più comuni di chi arriva da lontano, vengono sintetizzate le peculiarità dell'apprendimento in età adulta e le accortezze che chiunque si avvicini all'andragogia dovrebbe avere. Il capitolo si conclude trattando il tema dell'insegnamento dell'italiano L2 nelle associazioni di volontariato, un fenomeno in crescita negli ultimi anni e che accoglie tutti coloro che non riescono ad accedere ai centri di istruzione istituzionali. Il terzo capitolo presenta il contesto e il campione in cui sono stati somministrati i task oggetto di questo elaborato. Il quarto e quinto capitolo, poi, trattano della loro applicazione in classe, prima dal punto di vista tecnico, passando in rassegna i dettagli di ciascun task (Cap. 4), e poi dal punto di vista pratico facendo un resoconto della sperimentazione a partire dalle produzioni delle partecipanti (Cap.5). A fine elaborato si troveranno le conclusioni della sperimentazione. In appendice, invece, i questionari informativi dettagliati delle corsiste del livello A2 [1] e il materiale utile per l'esecuzione dei task [2].

# 1. La teoria a supporto della pratica

## 1.1 Il *Task Based Language Teaching* (TBLT), un'introduzione

Nel 1982 lo psicolinguista americano Micheal Long presentò per la prima volta ad un congresso la sigla TBLT che sta per *Task-Based Language Teaching*: insegnamento della lingua basato sui task. Questo tipo di didattica si scosta da quella normalmente praticata a scuola perché si fonda sul principio secondo il quale l'apprendimento avviene in maniera più efficace se proposto in contesti naturali. Il TBLT nacque sulla scia della riflessione linguistica e pedagogica sviluppata sulla soglia degli anni Ottanta del secolo scorso su quale fosse il miglior metodo per facilitare l'apprendimento delle strutture grammaticali di una lingua seconda. Fino ad allora, in particolare dopo le teorie di Krashen (1981, 1985) prevaleva un certo scetticismo riguardo l'apprendimento guidato, ma poi se ne rivalutò l'efficacia soprattutto in termini di tempo e qualità (Ferrari e Nuzzo 2010). La ricerca allora si concentrò su quale input poteva essere il migliore per sollecitare la focalizzazione di una particolare struttura linguistica, domandandosi come potesse avvenire in un contesto il più naturale possibile.<sup>2</sup> È proprio da queste domande di ricerca che prende forma la didattica per task che mette al primo posto la funzione primaria del linguaggio, ossia quella di comunicare, di scambiare informazioni; esattamente come succede in qualsiasi occasione quotidiana.

I task sono dei “compiti”, degli “obiettivi” che vengono affidati agli apprendenti e che devono essere eseguiti non in termini di correttezza formale, ma in termini di efficacia comunicativa. Questo processo viene indotto da un *gap*, ossia da “qualcosa che manca”, di solito una lacuna formale, che per come è progettato il compito risulta fondamentale da colmare per portarlo a termine.

Il task così concepito può essere realizzato con attività ispirate alla realtà di tutti i giorni, come ad esempio leggere un giornale, scrivere la lista della spesa, guardare uno show televisivo, chiamare un tecnico per assistenza ecc. Ciò distingue i task dagli altri esercizi o dai *classroom task*, come li definisce Long, perché quest'ultimi non sono altro che

---

<sup>2</sup> Le informazioni più specifiche sul tema verranno riprese nel corso del capitolo.



attività utili a praticare una determinata struttura linguistica scelta dall'insegnante o dal libro senza alcuna concreta applicazione nella vita quotidiana.

La didattica per task si è diffusa a partire dagli ambienti accademici anglosassoni principalmente grazie agli studi di linguisti come Shankara Prabhu (1987), Michael Long (1981, 1991), Rod Ellis (1991, 1994), ed è arrivata ormai in tutte le scuole di lingua seconda. Sta raccogliendo in tutto il mondo sempre più sostenitori e per questo vanta una vasta letteratura scientifica ancora in espansione.

Nei prossimi paragrafi cercheremo di presentarne gli elementi costitutivi, a partire dai più importanti metodi di insegnamento della L2 che si sono susseguiti nel tempo.

## 1.2 L'insegnamento della L2 nella storia

Quando nacque la necessità di imparare una lingua diversa da quella madre e quindi di insegnarla, ci si affidò sin da subito al metodo grammaticale-traduttivo utilizzato sino ad allora per l'insegnamento delle lingue classiche. Attorno alla metà del XVII secolo il metodo più noto era sicuramente quello elaborato dalla Grammatica di Port-Royal, legata all'aristotelismo e al modismo della Scolastica che insisteva su un apprendimento "grammaticocentrico". Nella pratica, si trattava di un approccio deduttivo che portava lo studente dalla regola alla pratica, ossia la traduzione, attraverso un ampio uso del linguaggio metalinguistico (Duso 2007: 34).

Questo approccio venne considerato il migliore per secoli, fino a quando verso la metà del XX secolo nacquero nuove teorie che rifiutarono il tradizionale insegnamento della grammatica. Negli Stati Uniti negli anni Trenta-Quaranta comparvero i metodi naturali che prevedevano una totale immersione nella L2 dell'apprendente rifiutando qualsiasi apporto della lingua madre. Tra questi il più conosciuto è il metodo audio-orale che – facendo riferimento allo strutturalismo – considera la lingua come una serie di blocchi di strutture da unire e modificare per formare nuove frasi (Bosisio e Chini 2014, cap.2). Negli anni Quaranta e Cinquanta la psicologia comportamentista influenzò poi la nascita degli studi di analisi contrastiva applicati alla linguistica. Secondo queste teorie la lingua veniva appresa come un qualsiasi altro comportamento, come un'"abitudine", perciò chi impara una lingua lo fa mediante l'imitazione di un modello e la ripetizione prolungata delle sequenze. Di conseguenza, tale metodo proponeva un apprendimento per analogia

che si sviluppava attraverso procedure di tipo manipolativo e ripetitivo come, ad esempio, gli “esercizi-trapano” (*drills*), e riteneva il ricorso alla riflessione formale esplicita dannoso perché rischia di bloccare il processo di automatizzazione delle strutture. Le abitudini linguistiche acquisite apprendendo la madrelingua (d’ora in poi LM o L1) venivano allora concepite come un ostacolo all’apprendimento di nuove lingue, ed era perciò considerato fondamentale il confronto della lingua e della cultura nativa con quella straniera per identificare le difficoltà (Bosisio e Chini 2014: 69).

Una vera e propria rivoluzione nelle pratiche glottodidattiche avvenne in seguito agli studi di Chomsky, quando – recensendo il libro del padre del comportamentismo Skinner (*The verbal behaviour* 1957) – propose una visione totalmente diversa dell’acquisizione delle lingue. Secondo Chomsky, infatti, gli esseri umani non imparano una lingua per imitazione, ma perché sono geneticamente predisposti all’acquisizione del linguaggio esattamente come per qualsiasi altra funzione biologica del nostro corpo. Questo sarebbe possibile grazie ad uno strumento chiamato LAD (*Language Acquisition Device*) attraverso il quale siamo in grado di ipotizzare regole sulla lingua e produrla. Tali regole rispettano sempre la “Grammatica Universale”, un’altra facoltà di linguaggio comune a tutti gli esseri umani e che è composta da principi universalmente validi e da parametri che variano da lingua a lingua esplorati dall’individuo nei primi anni di vita (Balboni 2002: 33; Bosisio e Chini 2014: 72).

Talvolta, il bambino, nell’atto di scoprire una regola, compie delle ipotesi sbagliate, ad esempio procedendo per via analogica rispetto ad altre regole note. Lo Duca (1987, 1997: 9) racconta ad esempio che una sua nipotina di quattro anni ha coniato l’aggettivo “geloso”, intendendo “pieno di gelo” sulla scorta di aggettivi del tipo “noioso” e “ansioso”.

### 1.3 Krashen e il metodo comunicativo

Dalle critiche al comportamentismo come quelle di Chomsky nacque la “Teoria sull’acquisizione della seconda lingua” di Krashen conosciuta come SLAT (*Second Language Acquisition Theory*), formulata a partire dagli anni Settanta ed elaborata nella sua versione definitiva nel 1985. Il linguista statunitense elaborò la sua teoria sulla scorta dei metodi comunicativi che diventarono sempre più presenti nelle scuole di L2 dagli anni

Settanta prima negli Stati Uniti e poi in Europa. I metodi comunicativi introdussero il concetto di ‘competenza comunicativa’ enfatizzando l’interazione tra apprendenti: la lingua è vista come strumento di comunicazione, di socialità; prevale il suo valore pragmatico rispetto all’accuratezza formale.

Il modello di Krashen è basato su cinque “ipotesi” con le quali si dichiara in grado di spiegare la maggior parte dei fenomeni dell’acquisizione di una L2.

Esse sono: 1. acquisizione e apprendimento; 2. ordine naturale; 3. monitor; 4. input comprensibile; 5. filtro affettivo.

1. La prima ipotesi, tra le cinque anche quella che ha avuto maggior diffusione (Balboni 2002: 33), spiega la differenza tra *acquisizione* e *apprendimento*. Una lingua può essere infatti imparata in due modi: tramite acquisizione, ovvero tramite un processo spontaneo, inconscio e incidentale dove ciò che viene acquisito entra nella memoria a lungo termine della persona, o tramite apprendimento, un processo conscio e guidato, intenzionale, esplicito, e soprattutto orientato alla forma.
2. Approfondendo gli studi sull’acquisizione, Krashen ha individuato l’esistenza delle “sequenze acquisizionali”, ovvero un ordine gerarchico e graduale con cui le strutture grammaticali vengono apprese dagli apprendenti. Gli studi hanno confermato come effettivamente soggetti di diversa età e diversa LM ripercorrono le stesse tappe di accuratezza di una determinata struttura, e successivamente sono state individuate non solo per gli apprendenti di lingua inglese (quella sulla quale era stato fatto lo studio) ma anche per altre lingue tra cui l’italiano.

Riportiamo qui sotto la sequenza sulla temporalità elaborata per l’italiano dal Gruppo di Pavia (Giacalone Ramat 2003, cap.4):

	<b>Struttura comparsa</b>
<b>Primo stadio</b>	Viene usata un’unica forma del verbo che di solito corrisponde alla radice verbale, non c’è nessuna marca morfologica.  Es. <i>Guarda io mangia carne</i>

<b>Secondo stadio</b>	Suffisso <i>-to</i> del participio passato. Es. <i>Rachid fatto così</i>
<b>Terzo stadio</b>	Imperfetto
<b>Quarto stadio</b>	Futuro e condizionale

Tabella 1, Sequenza acquisizionale per i tempi verbali in italiano L2

3. La terza ipotesi consiste nella definizione di “monitor”, ovvero “quella parte del sistema interno dell’apprendente che pare sia responsabile dell’elaborazione linguistica consapevole” (Bosisio e Chini 2014: 70). In quanto “interno”, esso dipende dall’età, dallo stile cognitivo dell’individuo e dal compito linguistico che si deve superare, inoltre entra in funzione solamente quando l’attenzione dell’apprendente è concentrata sulla forma; in questo senso è esclusivo del processo di apprendimento.
  
4. La quarta è la nota “Ipotesi dell’input comprensibile + 1”. Per “input”<sup>3</sup> si intende il materiale linguistico in lingua *target* (o “lingua obiettivo”, ovvero la lingua a cui si vuole arrivare) a cui l’apprendente è esposto (Andorno et alii 2017: 12) e secondo Krashen per imparare una lingua a qualsiasi età è sufficiente l’esposizione ad un input che sia comprensibile (o poco più elaborato rispetto al livello dell’apprendente) e carico di significato. Chi si trova di fronte ad un input, perciò, deve essere in grado di coglierne il significato e l’utilità comunicativa, altrimenti non ci sarà alcun progresso.
  
5. L’ultima ipotesi è quella del *filtro affettivo*. Non tutti i dati linguistici forniti vengono processati dall’apprendente diventando “intake” (ossia “input preso in carico”, Andorno et alii 2017), ma solo una parte che viene selezionata secondo alcuni fattori. Secondo Krashen i fattori affettivi sono quelli maggiormente responsabili di questa selezione che come una barriera o, per l’appunto, un filtro, permettono all’input di essere processato o meno. Gli elementi che costituiscono

---

<sup>3</sup> Per tutto l’elaborato si è scelto di lasciare il termine nella sua lingua originale, così come per “intake” e “task”. Il resto dei termini più tecnici presenti nella letteratura riguardo l’apprendimento L2 e la didattica per task in lingua inglese sono stati tradotti.

il filtro sono per lo più legati alla psicologia del singolo, e dipendono da carattere, motivazione, rapporti con i parlanti della L2, ansietà ecc. Nonostante le critiche ricevute, con questa teoria Krashen riuscì a dare una spiegazione scientifica (o quasi) ad alcuni fenomeni registrati nelle classi di L2, come il maggior successo nell'apprendimento da parte dei bambini piuttosto che gli adulti, cosa che sarebbe da ricondurre al loro filtro affettivo più debole.

#### 1.4 Pienemann e la Teoria della processabilità

Il sistema delle gerarchie di acquisizione teorizzato da Krashen trova un supporto nella “Teoria della processabilità” (d’ora in poi TP) elaborata da Manfred Pienemann. La sua prima formulazione risale alla fine degli anni Novanta dopo uno studio ventennale condotto su un campione di apprendenti di tedesco L2 (Pienemann 1998). Questa teoria è considerata a tutti gli effetti una teoria psicolinguistica in quanto si basa sia su elementi cognitivi che formali dell’acquisizione di una lingua seconda. Essa vede l’acquisizione di L2 come l’acquisizione di abilità necessarie per elaborare (*processare*) la lingua, secondo il principio per cui “ciò che è facile da processare è facile da imparare” (Bosisio e Chini 2014: 75-6). Esaminando l’ordine di acquisizione di alcune strutture durante lo studio, i ricercatori notarono come nelle prime fasi di apprendimento i soggetti indagati gestivano meglio delle strutture di livello basso facendo ricorso a strategie linguistiche generali (Pallotti 1998), per poi passare a procedure di livello più alto. Ogni procedura affrontata costituisce un prerequisito per la successiva seguendo un ordine implicazionale.

Tali sequenze sono state individuate in tutte le lingue e in tutti gli apprendenti, sia spontanei che guidati, confermandone la validità universale. Per quanto riguarda l’italiano L2 si può così riassumere la sequenza di processabilità dell’acquisizione sintattica:

<b>Procedura</b>	<b>Esempio</b>
<b>Lematica</b>	Formule fisse o parole separate: <i>Mi chiamo Rose; ciao; andiamo</i>
<b>Categoriale</b>	Nessun accordo ma prime flessioni grammaticali: <i>Vedi lui mangia, io ieri mangia</i>

<b>Sintagmatica</b>	Concordanza tra gli elementi all'interno del sintagma: <i>Due ragazze felici</i> <i>Un uomo seduto</i>
<b>Frasale</b>	Concordanza tra elementi di diversi sintagmi: <i>Andiamo con la tua macchina?</i>
<b>Interclausale</b>	Gestione sintattica di più proposizioni: <i>Non capisco il dialetto anche se lo sento tutti i giorni</i>

Tabella 2, Sequenza di processabilità per la sintassi di italiano L2; adattata da Pallotti 2005

Secondo Pienemann, quindi, prima di produrre una specifica struttura linguistica in modo corretto, l'apprendente passa in modo gerarchico attraverso cinque stadi o livelli di diversa elaborazione cognitiva. Questi livelli sono implicati in modo gerarchico, tali che il secondo implichi il primo, il terzo il secondo e così via.

Il primo livello è quello "lemmatico" e prevede che non vi sia nessun ricorso a processi cognitivi specifici se non a quello della pura memoria lessicale che porta all'acquisizione di singole parole senza morfologia o di frasi percepite come formule fisse (es. *come stai?*). Nel secondo livello, quello "categoriale", viene assegnata una categoria ad ogni lemma come quella di "verbo" o "nome" e nella lingua italiana: si potrà percepire la differenza marcata dalla flessione finale (es. *matita/matite*) senza però ancora arrivare a nessun accordo morfologico. Il terzo livello, chiamato livello "sintagmatico", prevede invece una prima forma di accordo all'interno del sintagma; poi si passa al livello "frasale" con accordo tra diversi sintagmi e poi al quinto e ultimo, il livello "interclausale" nel quale si attivano procedure specifiche per lo scambio tra proposizioni diverse.

Passando all'aspetto pratico, questa teoria permette di predire in modo accurato quali strutture siano *processabili* dall'apprendente in un determinato stadio della sua interlingua e quindi consiste in un prezioso strumento nella diagnosi dello stadio stesso. Oltre ad essere utile per la valutazione, la teoria di Pienemann può essere applicata nel versante didattico per permettere la pianificazione di un sillabo adeguato al livello degli apprendenti.

Due ipotesi corollario traducono in pratica quanto affermato nella TP: l'“Ipotesi dell'insegnabilità” e l'“Ipotesi dell'apprendibilità”. Esse affermano che le strutture non apprendibili non sono insegnabili: l'ordine implicazionale delle sequenze acquisite infatti è rigido e allo stesso tempo spontaneo, perciò proporre strutture di livello non adatto a quello dell'interlingua dell'apprendente è inutile perché non potranno essere né processate né tantomeno apprese (Bosisio e Chini 2014: 76). L'insegnamento risulta dunque efficace solo se verte su strutture linguistiche che richiedono procedure di elaborazione dello stesso livello o di un solo livello superiori rispetto a quelle già sviluppate (Nuzzo e Rastelli 2011: 22).

Le ricadute didattiche delle teorie di Pienemann sono principalmente tre:

1. l'insegnamento non può alterare l'ordine naturale della sequenza di acquisizione di una lingua, perciò l'istruzione esplicita non può far “saltare” gli stadi preordinati della sequenza, ma deve adattarsi;
2. l'insegnamento può velocizzare il passaggio da uno stadio a quello successivo della sequenza, cioè i tempi di acquisizione dell'intera sequenza sono più corti in ambiente guidato rispetto a quello naturale;
3. l'insegnamento prematuro di strutture di livello non adeguato può avere conseguenze negative, come elusione, regressione e fossilizzazione dell'interlingua. (Pallotti e Zedda 2006)

Le ricerche di Pienemann non si traducono in una metodologia per l'insegnamento della L2 più agevole, come si potrebbe pensare, anzi, sottolineano i forti limiti d'azione di una sua possibile applicazione nella materia in quanto nulla può cambiare l'ordine naturale delle sequenze di apprendimento. Il dibattito attorno alle teorie esposte sopra è perciò ancora aperto e di conseguenza varie sono state le soluzioni alternative adottate dagli insegnanti, a partire dal metodo di valutazione livello degli apprendenti in entrata.

Nonostante il mondo scientifico sia d'accordo nell'affermare che il livello di conoscenza di una lingua debba essere misurato sulla base di produzioni orali in ambito comunicativo, prevale ancora la valutazione tramite test scritti. Il metodo tradizionale prevede infatti la somministrazione di esercizi a carattere metalinguistico orientati principalmente sulla forma, ovvero sulla grammatica. Ciò che verrà valutato in questi test sarà quindi la

conoscenza esplicita e dichiarativa che per definizione è temporanea. In tali valutazioni un ruolo importante è ricoperto dagli *errori* che vengono individuati, contati e usati come base per classificare il livello dell'interlingua osservato negli esercizi corretti. Piemann aggiorna il metodo di valutazione “per errori” definendoli come ipotesi grammaticali formulate dall'apprendente per superare l'ostacolo rappresentato dalla lingua obiettivo (Pallotti 2005). Di conseguenza, secondo quella che è stata definita la “logica degli errori”, questi possono essere valutati in modo non *quantitativo* come nella prassi tipica dei test tradizionali, bensì in modo *qualitativo*, assegnando un valore specifico ad ogni errore senza catalogarli tutti sotto la stessa etichetta. In questo senso diventano uno strumento fondamentale per percepire l'evoluzione di un'interlingua.

In particolare, esaminando gli errori si dovrà tener conto dei cosiddetti “percorsi a U” che spiegano a loro modo il percorso di acquisizione di una data forma grammaticale: questa viene dapprima imparata correttamente come formula fissa (*fase mnemonica*), poi si passa ad una *fase di verifica delle ipotesi* della stessa forma in cui la forma corretta è sostituita da una scorretta per poi ritornare alla correttezza iniziale tramite la *fase di regolarizzazione della forma* (cfr. Fig.1)

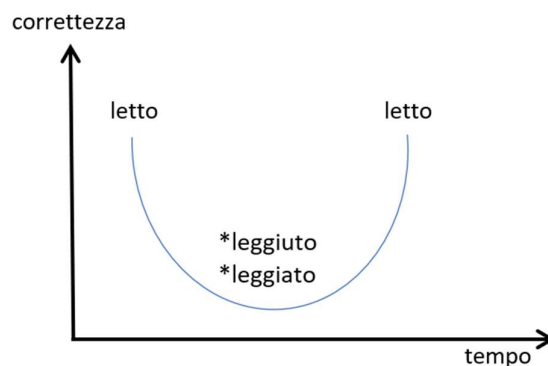


Figura 1, Percorsi a U; adattato da Pallotti 2005

Prendiamo ad esempio il participio passato irregolare “letto”: nella prima fase l'apprendente utilizzerà la forma corretta perché imparata così in classe e sentita, magari, da parlanti nativi; nella seconda fase passerà ad usare una forma scorretta ma che rispecchia chiaramente la consapevolezza grammaticale appresa, “\*leggiato” o “\*leggiuto”. Queste forme nascono dall'applicazione della regola per la formazione del participio passato in italiano che l'apprendente ha imparato in questa fase di interlingua:



prevede di isolare il tema del verbo dall'infinito e aggiungere la desinenza tipica del participio; “leggere”> “legg-” > “\*leggato” / “\*leggiuto”. Solo in un terzo momento l'apprendente imparerà che “leggere” è uno di quei verbi irregolari che modificano la radice in base al tempo in cui è declinato, come “prendere”, “vedere” ecc, perciò correggerà l'ipotesi “\*leggato” / “\*leggiuto” con la forma corretta “letto”.

Quello che a prima vista appare un peggioramento, è in realtà indice di dinamicità e progresso dell'interlingua.

#### 1.4.1 La ricerca sulla processabilità in Italia: lo studio Bettoni-Di Biase

A Camilla Bettoni e Bruno di Biase, rispettivamente docenti dell'Università di Verona e dell'Università di Sidney Occidentale (*University of Western Sidney*), si riconosce il merito di aver espanso la TP alla lingua italiana. Gli studi di Di Biase e Kawaguchi (2002) ne avevano già verificato la validità generale nell'acquisizione dell'italiano L2, ma Bettoni e Di Biase (2005) si sono concentrati sull'applicazione della teoria alla morfologia nominale italiana e in secondo luogo sull'integrazione delle sue due altre ipotesi derivate: quella che spiega la collocazione del tema (*topic*) nella sintassi e quella che studia le corrispondenze che intercorrono tra le strutture parallele costituenti della frase, ossia la struttura argomentale, funzionale e costituente (*lexical mapping*) (Bettoni e Di Biase 2007). In virtù della specificità morfologica e sintattica della lingua italiana, la novità del loro lavoro consiste nel privilegiare la ricerca delle corrispondenze tra più fenomeni all'interno di singoli stadi di apprendimento piuttosto che considerarli separatamente nel trattamento di percorsi longitudinali (Bettoni, Di Biase e Ferraris 2008). Ricorrendo ai relativi stadi di sviluppo già individuati separatamente, i loro studi hanno posto l'attenzione sulle corrispondenze tra la sintassi e la morfologia, in particolare con lo scopo di verificare la validità dell'ordine di emergenza delle strutture. La ricerca è stata condotta su tre soggetti di diversa età con diverse competenze in italiano: due frequentavano i corsi di italiano L2 presso il comune di Peschiera del Garda mentre la terza frequentava una scuola superiore sempre in provincia di Verona.

L'analisi dei dati ha confermato che nonostante nei tre apprendenti le strutture morfologiche e sintattiche siano emerse in modo parallelo, tra le due non c'è per forza implicazione: tale processo di comparsa può infatti avvenire anche in modo separato fino

al terzo stadio di sviluppo. Questo è giustificato dal particolare ordine sintattico della lingua italiano SVO che non richiede particolari flessioni morfologiche se non quando i sintagmi nominali vengono scomposti e riorganizzati in ordini non canonici ma marcati come, ad esempio, le frasi scisse. Nel quarto stadio di sviluppo la morfologia e la sintassi si sviluppano necessariamente in modo autonomo in virtù della loro maggiore complessità.<sup>4</sup>

## 1.5 L'interlingua

L'apprendimento della lingua seconda può essere in un certo senso paragonato all'acquisizione della lingua madre, dato che la ricerca ha individuato in entrambe delle fasi di sviluppo ricorrenti. Per definire tali sistemi linguistici la linguistica acquisizionale ha proposto il modello delle "varietà di apprendimento" (o "l'ipotesi dell'interlingua") secondo il quale le regolarità che si riscontrano nelle produzioni in lingua non nativa sono giustificate dal fatto che un apprendente dispone, in ogni momento del suo percorso di apprendimento, di una specifica competenza linguistica basata su proprie regole e principi e che sulla base di questa competenza egli produce i propri enunciati (Andorno 2006). Questa competenza linguistica strutturata è detta *sistema di interlingua*. L'interlingua è quindi un sistema linguistico autonomo, governato da regole ben precise; non una varietà imperfetta della lingua obiettivo, ma sue varietà progressive, in evoluzione (Selinker 1972). Queste varietà di apprendimento seguono il principio d'ordine secondo il quale prima viene sviluppato l'aspetto fonetico, poi quello semantico-lessicale ed infine quello morfologico-sintattico.

In Italia se n'è occupato il gruppo Pavia che ha studiato le interlingue degli apprendenti di italiano L2. Riportiamo qui la definizione di Gabriele Pallotti:

L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più

---

<sup>4</sup> Per un approfondimento si rimanda agli studi di C. Bettoni e B. Di Biase (2015) nella pubblicazione *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, Eurosla (The European Second Language Association) Monograph Series, 3, Amsterdam. La pubblicazione è reperibile al link: <http://www.eurosla.org/>.

utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi. (Pallotti 2005)

Gli errori che notiamo in una produzione orale di chi sta imparando una nuova lingua possono quindi definire lo scarto tra la sua struttura linguistica e quella obiettivo, suggerendo il livello di progresso dell'interlingua del parlante. L'uso scorretto di forme si manifesta, infatti, con regolarità in tutti gli apprendenti.

Tralasciando un primo momento "di silenzio" in cui l'apprendente è concentrato sulla comprensione e l'analisi dell'input, sono state individuate tre principali varietà di interlingua:

1. Varietà pre-basica: è la fase iniziale caratterizzata dalla produzione di brevi enunciati, per lo più parole isolate, formule fisse (es. *va bene*) e formule semifisse (o *frames*, es. *Vorrei...*). Compaiono anche delle particelle con funzioni non standard e negazioni invariabili (es. *no questo volere, no mangiare*). L'interferenza della propria lingua madre nella fonologia è ancora molto alta, mentre la morfologia e la sintassi sono quasi assenti. Le frasi che vengono prodotte sono prive di verbi, con struttura nominale, e la loro combinazione segue l'ordine naturale senza alcuna connessione logico-semantiche.
2. Varietà basica: in questa fase, assieme all'uso indistinto dei verbi all'infinito, compare una prima consapevolezza morfologica verbale con la flessione della terza persona singolare dell'indicativo con uso esteso a tutte le persone. Per esprimere la temporalità vengono usati mezzi lessicali come avverbi (es. *prima, dopo, adesso*). Aumenta inoltre il materiale lessicale, soprattutto per le parole-contenuto. Un apprendente in questa fase non è ancora in grado di sostenere una conversazione elementare, ma possiede una certa autonomia espressiva. Per questo motivo per alcuni apprendenti, specie se adulti poco motivati a migliorare, lo stadio basico può costituire l'esito finale dell'apprendimento della L2 (Bosisio e Chini 2014: 87).
3. Varietà post-basica: si caratterizza per la presenza di una morfologia più elaborata con flessioni verbali e nominali, sintassi in cui compare l'accordo tra nome e

aggettivo o soggetto e verbo all'interno di frasi con una struttura sintattica coerente ai principi della L2.

Le varietà post-basiche racchiudono al loro interno le interlingue *intermedie in sviluppo, avanzate e quasi native*. Nell'ultima fase l'apprendente usa in modo corretto i principali tempi dell'indicativo ed è in grado di esprimersi propriamente riguardo vari temi.

Conoscere le tappe di apprendimento degli studenti aiuta molto l'insegnante di lingua per stimare il livello di competenza in entrata, per sapere cosa aspettarsi da loro nel breve e nel lungo termine e per valutarli nel modo più corretto possibile. Per questo motivo la richiesta da parte dell'esperto di una produzione orale potrebbe sostituire il tradizionale test linguistico d'entrata.<sup>5</sup>

Caratteristiche	Varietà di apprendimento		
	<i>Pre-basica</i>	<i>Basica</i>	<i>Post-basica</i>
<b>Categorie grammaticali</b>	nessuna	predicato e argomenti	nomi, verbi
<b>Morfologia</b>	nessuna	forma base dei verbi	verbi e nomi flessi
<b>Organizzazione dell'enunciato</b>	pragmatica	semantico-sintattica	sintattica
<b>Dipendenza dal contesto</b>	estrema	minore	bassa

Tabella 3, Tratti caratteristici delle varietà di apprendimento. Fonte: Bosisio, Chini 2014: 89

### 1.5.1 La fossilizzazione

Un fenomeno specifico della L2 e che colpisce soprattutto gli apprendenti adulti è la “fossilizzazione” linguistica. Nonostante i sintomi e le cause non siano ancora del tutto chiari, sembra verificarsi quando “l’input non diventa più intake e l’apprendente smette

<sup>5</sup> Si rimanda al progetto “Osservare l’interlingua, Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2” proposta dal gruppo “MEMO” di Modena con la guida degli esperti G. Pallotti e S. Ferrari. Tale progetto riguarda la sperimentazione di modalità e di strumenti di osservazione dell’interlingua realizzato presso delle scuole dell’infanzia statali di Modena nell’anno scolastico 2007/2008. Il materiale è disponibile all’indirizzo: [www.comune.modena.it/memo](http://www.comune.modena.it/memo).

di progredire prima di arrivare alla lingua target” (Ellis 1997). Con la fossilizzazione l’interlingua perde il suo carattere transitorio per diventare una varietà stabilizzata: la piena competenza della lingua può essere raggiunta, ma solo in alcune sue modalità d’uso poiché l’apprendente sceglie e si specializza su quella a lui più utile (es. lo scritto formale o il parlato informale) tralasciando le altre. Questo stadio può essere superato, ma le forme fossilizzate possono ritornare quando l’apprendente è particolarmente concentrato su altre forme o è sotto pressione o, al contrario, troppo rilassato.

Simile è il fenomeno di ricaduta (*backsliding*) per il quale l’apprendente manifesta delle strutture o degli errori caratteristici di uno stadio di interlingua precedente a quello già raggiunto (Andorno et alii 2017, Duso 2007).

## 1.6 L’importanza della comunicazione

Per parlare di task è d’obbligo parlare anche delle abilità comunicative di un apprendente di lingua seconda. A partire dagli anni Sessanta si è sviluppato un nuovo campo di studi concentrato sull’uso delle strutture linguistiche nelle pratiche comunicative. Fu Hymes ad introdurre la nozione di “competenza comunicativa”, che permette di usare efficacemente e in modo appropriato le produzioni linguistiche all’interno di precisi contesti sociali (Pallotti 1998).

La competenza comunicativa è composta in realtà da diverse competenze:

1. realizzare atti linguistici attraverso le frasi, come può essere una risposta, una domanda ecc;
2. costruire sequenze di frasi che siano coerenti ed efficaci;
3. utilizzare anche gli indizi di contestualizzazione, come annuire per consenso, alzare o abbassare la voce, per interpretare e contestualizzare correttamente quanto detto o quanto udito;
4. saper interpretare correttamente uno scambio interazionale in base alla conoscenza culturale del contesto in cui avviene.

L’importanza della comunicazione viene sottolineata anche nelle ultime redazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (d’ora in poi QCER). Quando il

QCER è stato elaborato tra il 1989 e il 1996, la nozione d'interazione era già presente, ma solo in forma *orale* e poco approfondita. L'interazione *scritta* è stata sviluppata solo negli ultimi 20 anni quando ha assunto un ruolo più significativo negli studi acquisizionali. Nell'ultima revisione del Quadro, inoltre, che ha portato alla stesura del Volume complementare (*Companion*), sono stati aggiunti i descrittori per la nuova categoria di "interazione *on line*".<sup>6</sup>

Come per tutti gli altri indici, il QCER esprime le competenze linguistiche indicando cosa l'individuo sia "in grado di fare" in un determinato livello. Si intende cioè quale abilità pragmatica l'apprendente sia in grado di attuare autonomamente nel mondo reale, in un contesto naturale. Per affinità al nostro discorso ci fermeremo a considerare il paragrafo 3.3 *Interazione*. Qui l'interazione interpersonale è considerata fondamentale nel metodo di valutazione ed è definita come la "partecipazione attiva di due o più individui all'interno di un discorso"<sup>7</sup>. Inoltre, le si attribuiscono tre funzioni organizzate in tre scale corrispondenti: interpersonale, collaborativa e transazionale. La scala del QCER si divide in "Attività di interazione" che possono essere orali, scritte e online; e "Strategie di interazione" come il richiedere chiarimenti, che sono "tanto importanti nell'apprendimento collaborativo, quanto lo sono nella comunicazione che si ha nella vita reale"<sup>8</sup>.

Riportiamo di seguito lo schema proposto dal *Volume Complementare* del QCER riguardo le diverse abilità di interazione.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> *QCER – Volume complementare*: cap. 3. 3

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Per la completa trattazione si rimanda al QCER, disponibile sul sito del Council of Europe al link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

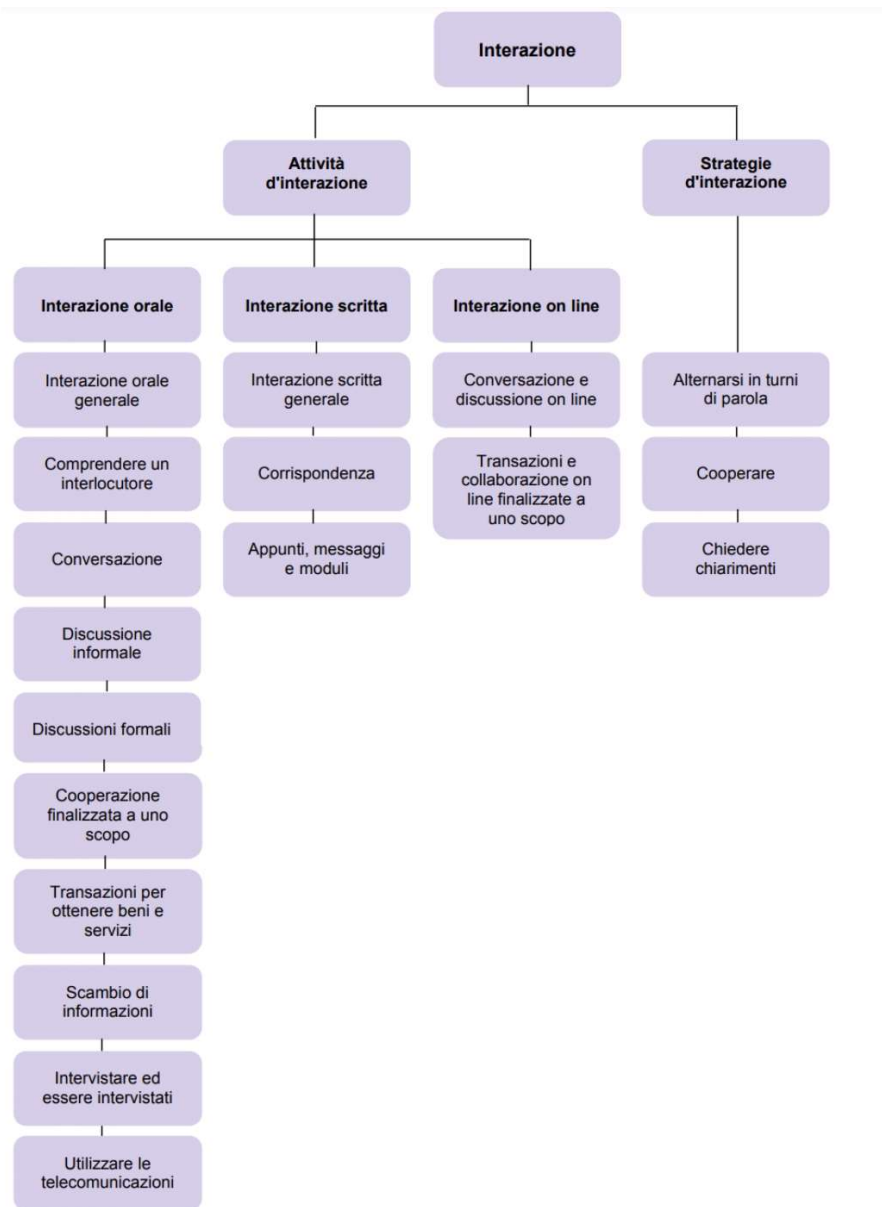


Figura 2, Attività e strategie d'interazione. Fonte: QCER, Volume complementare: 78

A partire dagli indicatori del CEFR, Balboni (2002, par. 4.6) ha elaborato un modello che può essere utile nella programmazione didattica in un corso di L2, in particolare su come sfruttare l'aspetto pragmatico della lingua.



Figura 3, Spettro delle capacità comunicative secondo Balboni. Fonte: Balboni 2002: 73

Questo spettro riassume le competenze che un insegnante dovrebbe sviluppare nella classe di L2 senza privilegiarne alcuna, dato che hanno tutte e quattro la stessa importanza.

Come vedremo più avanti, l'interesse per la funzione comunicativa e pragmatica della lingua trova nella didattica per task un'efficace concretizzazione.

### 1.7 Focus on form e focus on forms<sup>10</sup>

L'espressione "*focus on form*" fu usata per la prima volta nel 1988 da Michael Long. Il suo significato cambiò nel tempo, per trovare una definitiva sistemazione nel libro pubblicato dallo stesso Long nel 2015. Ciò che comunque dalle prime trattazioni risulta chiaro e che poi tornerà negli stessi termini nelle pubblicazioni successive è la basilare

<sup>10</sup> Si è scelto di mantenere questi due termini tecnici in lingua originale in tutti i capitoli in virtù della loro specificità tecnica e in linea con le pubblicazioni italiane.



distinzione tra *focus on form* (attenzione alla forma, Fonf) e *focus on forms* (attenzione alle forme, Fonfs): entrambi sono “approcci” nell’insegnamento della L2, ma mentre il primo attira l’attenzione degli studenti verso gli elementi linguistici che sorgono in modo *accidentale* durante la lezione, il *focus on forms* consiste nel tradizionale metodo di presentazione esplicita seguita dalla pratica di una determinata struttura che è prevista dal sillabo del corso di lingua.

Riportiamo qui la prima definizione proposta da Long in cui viene distinta l’attenzione alla *forma* dall’attenzione alle *forme*, supportando già qui la validità didattica della prima.

... a focus on *form* is probably a key feature of second language instruction because of the salience it brings to targeted features in classroom input, and also in input outside the classroom, where it is available. I do not think, on the other hand, that there is any evidence that an instructional programme built around a series (or even a sequence) of isolated *forms* is any supportable now, either theoretically, empirically, or logically than it was when Krashen and others attacked it several years ago<sup>11</sup>. (1988: 136, corsivo originale)

Il *focus on form* o attenzione alla forma sta alla base del *Task-based Language Teaching* citato ad inizio capitolo così come concepito da Long: deve necessariamente nascere all’interno di un contesto comunicativo e prevede che l’apprendente ponga un’attenzione primaria al significato piuttosto che alla forma.

Ecco l’ultima definizione di *focus on form* di Long:

Focus on form involves *reactive* use of a wide variety of pedagogic procedures to draw learners’ attention to linguistic problems in context, as they arise during communication in TBLT, typically as students work on problem-solving tasks, thereby increasing the likelihood that attention to code features

---

<sup>11</sup> ... un focus on form è probabilmente una caratteristica chiave nell’insegnamento di una seconda lingua in virtù della salienza che pone nella forma obiettivo nell’input fornito in classe, e anche nell’input che si trova fuori dalla classe, dove è disponibile. Non penso, d’altra parte, che ci sia alcuna evidenza sulla sostenibilità di un programma d’insegnamento costruito attorno ad una serie (o anche ad una sequenza) di forme isolate, né dal punto di vista teorico, né dal punto di vista empirico o logico come lo era quando Krashen e altri lo attaccarono qualche anno fa (traduzione mia).

will be synchronized with the learner's internal syllabus, developmental stage and processing ability<sup>12</sup>. (2015: 317, corsivo originale)

Nella definizione più recente Long insiste molto sulla reattività e sulla brevità dell'attenzione alla forma grammaticale (*focus on form*): deve essere *reattiva* perché deve nascere dall'interazione, più nello specifico come risposta di fronte ad un ostacolo comunicativo e in quanto tale concentrata sul *significato* di ciò che si sta producendo con la L2; *breve* perché il tempo destinato alla riflessione metalinguistica deve essere assai minore rispetto a quello dedicato al significato.

<b>Focus on forms</b>	<b>Focus on form</b>
Non prevede un modello realistico della lingua	Attira l'attenzione su alcune forme che altrimenti gli apprendenti non sempre noterebbero
Ignora il fatto che imparare una nuova parola è un processo lento e graduale	Permette un graduale processo necessario per l'apprendimento delle strutture della L2
Non tiene conto dell'insegnabilità di una determinata struttura grammaticale, quindi nemmeno della capacità o meno dell'apprendente di processare tale struttura	Rispetta il sillabo interno dell'apprendente
Le lezioni tendono ad essere noiose	La lezione è gestita dall'apprendente perché l'unico a reagire al problema comunicativo che è sorto

Tabella 4, Riassunto della teoria di Long riguardo i due maggiori approcci del LT; adattato da Ellis 2018

Rod Ellis, un altro tra i maggiori fautori della didattica per task<sup>13</sup>, esamina a fondo le dichiarazioni di Long su questo tema e propone alcuni aggiustamenti nella sua definizione del 2018:

<sup>12</sup> Il focus on form implica l'uso reattivo di un'ampia varietà di procedure pedagogiche per poter spostare l'attenzione degli apprendenti sui problemi linguistici contestuali, così come sorgono durante la comunicazione nel TBLT, solitamente mentre gli studenti lavorano su dei compiti di problem-solving, aumentando di conseguenza la probabilità che l'attenzione sulle strutture si sincronizzi con il sillabus interno dell'apprendente, il suo stadio di sviluppo linguistico e capacità di processare (traduzione mia).

<sup>13</sup> Le pubblicazioni essenziali dell'autore sui task sono Ellis (2003) e Ellis (2018); per approfondimenti si rimanda alla bibliografia.

[...] focus on form is best understood non as an approach (i.e. as FonF) but as involving different kinds of instructional *procedures*. That is, focus on form entails various techniques designed to *attract* learners' attention to form while they are using the L2 as a *tool* for communicating. In contrast, focus on forms entails various devices (such as “exercises”) designed to *direct* learners' attention to specific forms that are to be studied and learned as *objects*<sup>14</sup>.  
(2018: 73, corsivo originale)

Innanzitutto, Ellis (2015, 2018) corregge la definizione di Fonf e Fonfs parlando non più di “approcci” quanto piuttosto di “*procedure*”, perchè entrambi prevedono diverse tecniche orientate al fine di attirare l'attenzione su una determinata struttura. In più chiarisce con termini efficaci come il *focus on form* fornisca degli *strumenti* per la comunicazione, mentre il *focus on forms* implica il ricorso a degli esercizi che sono progettati per imparare delle specifiche forme viste come nient'altro che *oggetti*.

A differenza di Long, secondo cui il Fonf deve nascere esclusivamente in modo *accidentale* durante una lezione di L2, Ellis concepisce non solo che l'attività possa essere non pianificata (*unfocused*), e che quindi possa nascere in modo spontaneo e senza una forma specifica sulla quale soffermarsi, ma anche che essa possa essere pianificata precedentemente (*focused*) in modo che nel suo svolgimento si possa porre tutta l'attenzione su una sola forma senza rinunciare alle caratteristiche comunicative e interazionali dell'attività. Anche per lui il contesto comunicativo e l'attenzione al significato rimangono fondamentali, ma come l'attività proposta per un Fonf può essere *unfocused* o *focused*, la parte puramente grammaticale non deve esclusivamente essere implicita come vuole Long, ma può essere anche esplicita, e quindi prevedere momenti di riflessione metalinguistica che arricchiscono l'attività stessa.

Durante il processo di apprendimento linguistico l'attenzione selettiva seleziona solo alcune tra le informazioni che giungono dall'esterno (input) e di norma questo avviene con le forme linguistiche presentate in modo esplicito a discapito di quelle presentate in modo implicito che vengono spesso trascurate. Tuttavia, se una struttura viene percepita

---

<sup>14</sup> [...] il focus on form è meglio da intendersi non come un approccio (es. il FonF), ma come qualcosa che coinvolge diversi tipi di procedure di insegnamento. Ovvero, il focus on form prevede varie tecniche progettate per attirare l'attenzione degli apprendenti verso la forma mentre stanno usando la L2 come strumento per comunicare. All'opposto, il focus on forms prevede vari dispositivi (tra cui gli “esercizi”) progettati per indirizzare l'attenzione degli apprendenti verso delle forme specifiche che devono essere studiate e apprese come oggetti (traduzione mia).

come necessaria per superare la situazione comunicativa in cui è proposta, essa verrà notata e processata con priorità anche se implicita.

Per fare in modo che ciò avvenga è però fondamentale che tale forma sia saliente e funzionale per la comunicazione. Secondo questi criteri, ad esempio, nella lingua italiana la flessione del singolare e plurale verrà selezionata perché rilevante dal punto di vista della funzionalità espressiva.

Secondo Ellis, si può concludere che tra Fonf e Fonfs non ci sia una distinzione netta, ma che si tratti piuttosto di un *continuum* tra due poli in cui le strategie e metodologie che possono essere messe in atto sono variabili e in contaminazione.

## 1.8 Long e l'ipotesi interazionista

*Focus on form* o *focus on forms* che sia, un'attività all'interno di un corso di lingua seconda risulta efficace se riesce ad attirare l'attenzione sulla struttura grammaticale desiderata. Rendere cioè l'input, idoneo a diventare intake. A questo proposito nel 1983 Long ha formulato l'"ipotesi dell'interazione" secondo la quale l'acquisizione linguistica è facilitata quando gli apprendenti ottengono un input comprensibile come risultato della negoziazione del significato durante la comunicazione. Gli studi da lui condotti e poi replicati più recentemente (Long 1996, Gilabert et alii 2009) hanno notato come gli apprendenti impieghino due diverse strategie di interazione quando si trovano in una conversazione con un parlante nativo: una è diretta ad evitare problemi conversazionali, e prevede ad esempio di scegliere argomenti salienti e non complessi, di trattarli brevemente e di assicurarsi spesso che il destinatario abbia compreso, la seconda consiste invece in quelle che vengono chiamate "tattiche" per riparare delle difficoltà comunicative, come ad esempio richiedere dei chiarimenti, confermare la comprensione ecc. Quest'ultima classe di strategie cade sotto l'etichetta di "negoziamento del significato" (*negotiation of meaning*).

La classificazione più nota riconosce quattro mosse negoziali fondamentali (Andorno et alii 2017: 258-60):

1. Verifica della comprensione altrui: assicurarsi che quanto appena detto sia chiaro all'interlocutore;  
es. **A** Ieri sono andata in spiaggia. Capito?
  
2. Richiesta di chiarimento: qualsiasi espressione che spinge un chiarimento della frase o parola appena ascoltata;  
es. **A** Ieri sono andata in spiaggia.  
**B** Cosa?  
**A** Sono andata via di casa, al mare.
  
3. Verifica di conferma o verifica della propria comprensione: qualsiasi espressione che segue quanto detto precedentemente dall'interlocutore intesa a confermare che la frase o parola è stata capita/sentita correttamente;  
es. **A** Ieri sono andata in spiaggia.  
**B** Sei andata al mare?  
**A** Sì!
  
4. Riformulazioni (*recast*): consiste nella riformulazione di una frase o parola. Può essere sia propria che altrui;  
es. **A** Ieri ho andata in spiaggia.  
**B** Sei *andata* in spiaggia?  
**A** Sì!

### 1.9 Come facilitare il passaggio da input a intake?

Abbiamo visto che la forma può essere notata sia in modo esplicito sia implicito durante un'attività, perciò le modalità con cui questa può essere oggetto di riflessione possono essere altrettanto varie. Ci concentreremo qui sulle due principali: la prima riguarda la modifica dell'input (*input flooding* e *input enhancement*) e la seconda invece il *feedback* correttivo.

Il testo scritto può essere semplicemente "arricchito" tramite l'*input flooding* o l'*input enhancement* che consistono nell' "inondare" il testo con la struttura scelta o arricchirlo aiutandosi con accorgimenti tipografici come sottolineature, evidenziazioni, caratteri di forma e spessore diverso ecc. Alcuni autori (Doughty e Williams 1998) hanno dimostrato

attraverso degli studi in classe la validità di questo metodo: un gruppo di apprendenti al quale era stato fornito un qualsiasi tipo di input arricchito otteneva risultati migliori rispetto al gruppo esposto al solo input. Altri ricercatori, tuttavia, hanno osservato che non sempre ciò avviene, e che il motivo è da ricercare ancora una volta nella *processabilità* della determinata struttura evidenziata nell'input: gli studenti la possono notare, ma solo se pronti a farlo.

Secondo Ellis (2018)<sup>15</sup> la variante di *focus on form* più efficace è il *feedback* correttivo, che può avvenire sia durante negoziazione del significato sia durante negoziazione della forma. I *feedback* possono essere di vario tipo, a partire dalla distinzione tra quelli che forniscono input (*input-providing*) e quelli che invece stimolano la produzione (*output-prompting*) e la loro combinazione con l'essere impliciti o espliciti. I principali sono riportati nella seguente tabella:

<b>Tipo di feedback</b>	<b>Implicito</b>	<b>Esplicito</b>
F. che fornisce input	- Riformulazione ( <i>recast</i> ) in conversazione	- Riformulazione ( <i>recast</i> ) didattica - Correzione esplicita - Correzione esplicita con spiegazione metalinguistica
F che stimola la produzione	- Ripetizione - Richiesta di chiarimento	- Commento metalinguistico - Elicitazione

Tabella 5, *Diversi tipi di feedback correttivo; adattato da Lyster et alii in Ellis 2018*

I risultati delle ricerche condotte negli ultimi anni sostengono che fornire agli apprendenti una correzione durante la produzione sia particolarmente efficace nell' attirare la loro attenzione sulla forma e nel facilitarne l'acquisizione. Ciò sarebbe garantito dalla capacità del *feedback* di far "notare la differenza" (*noticing the gap*) tra le proprie ipotesi e il modello del parlante nativo. L'alternativa esplicita sembra essere più efficace, probabilmente perché provoca il passaggio verso l'attenzione selettiva (Ellis 2018: 84).

<sup>15</sup> Ellis 2018 si rifà agli studi ed esperimenti di Sheen 2004, Russel e Spada 2006, Mackey e Goo 2007 Lyster e Saito 2010.

Oltre al *focus on forms* e *focus on form*, un altro approccio contemplato nell'insegnamento della L2 è il *focus on meaning* (attenzione sul significato). Come suggerisce il nome, durante un'attività impostata con questo tipo di focus l'apprendente è portato a concentrarsi sul *significato*, ossia sul contenuto, il messaggio, la pura comunicazione.

### 1.10 Approcci sintetici e analitici per l'insegnamento di una L2

Considerando i tre approcci (o procedure che siano) sopra riepilogati, possiamo introdurre le tre principali opzioni di insegnamento che derivano dalla loro combinazione con altre due diverse modalità di insegnamento: quello sintetico e quello analitico. Esse si definiscono in base al ruolo dell'apprendente durante il processo di insegnamento. L'approccio sintetico si concentra sulla parte di *lingua* che deve essere spiegata e imparata dagli studenti, e si sviluppa attraverso unità didattiche progressive che proponano tali forme avvalendosi di esempi, regole grammaticali, tabelle, esercizi del tipo *drill* ecc. L'approccio analitico invece si concentra sull'*apprendente* piuttosto che sulla lingua, perciò gli vengono presentati sin da subito esempi di lingua viva, tratti dalla vita quotidiana che possano essere utili anche al di fuori della classe. Questo input, scelto per essere più saliente possibile, viene analizzato per indurre l'apprendente ad ipotizzare regole grammaticali o d'uso della L2. Influenzato dai metodi "naturali" di Krashen e Terrel, questo approccio sostiene che, come i bambini, imparano la loro L1 così gli adulti possono fare per una L2, quindi in modo del tutto accidentale e tramite il suo uso autentico (Long 2015, par.2.2).

Le tre principali opzioni per l'insegnamento delle lingue sono dunque le seguenti:

1. Sintetico + *focus on forms*
2. Analitico + *focus on meaning*
3. Analitico + *focus on form*

Long (2015) smonta ogni validità didattica delle prime due, sostenendo invece la terza opzione. Questa prevede un *focus on form* che attiri l'attenzione dell'apprendente verso dei problemi linguistici apparsi durante la comunicazione, ponendo così al centro

l'apprendente stesso e dando la priorità a quello che viene chiamato il suo *sillabo interno*. Il *focus on form* permette una simbiosi produttiva tra insegnamento esplicito e implicito e inoltre, essendo reattivo per definizione, crea uno stato psicologico/affettivo ottimale per l'acquisizione. Al contrario, il *focus on forms* non motiva con altrettanta efficacia il singolo, dato che la forma è stata selezionata preventivamente dall'insegnante o dal libro di testo.

Il *focus on form*, il *focus on meaning*, i metodi comunicativi e in parte le altre teorie sopra affrontate costituiscono gli ingredienti dell'insegnamento basato sui task, il TBLT, che sarà affrontato in modo più esteso nei paragrafi successivi.

### 1.11 I task

Il mancato accordo tra gli studiosi su come definire un task non rende facile il compito di introdurlo, basti pensare che Van den Branden (2006), un linguista belga, ha raccolto un totale di ben 17 diverse definizioni date dai ricercatori nel corso degli ultimi trent'anni. Definendolo nel modo più semplice possibile, tuttavia, per "task" si intende un'attività in cui la lingua che si sta imparando viene usata per raggiungere degli obiettivi comunicativi o extralinguistici. Questi obiettivi sono proposti dall'insegnante e portati a termine dall'apprendente che per fare ciò ricorre alle risorse della propria interlingua senza necessariamente utilizzare una determinata struttura linguistica.

In termini più scientifici proponiamo la definizione di Rod Ellis, uno dei più importanti teorici del TBLT.

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or inappropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primarily attention to meaning and to make use of their linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world.



Like other language activities, a task can engage productive or receptive, ad oral or written skills, and also various cognitive processes<sup>16</sup>. Ellis (2003: 16)

A partire da questa citazione analizzeremo separatamente le caratteristiche ritenute fondamentali per un task.

- *Il task è un piano di lavoro.* Si sviluppa cioè con materiali di insegnamento che possono anche essere programmati a su misura della classe durante le lezioni. L'attività che ne risulterà può anche non rispecchiare esattamente quanto programmato nel piano, perciò un task può anche non portare ad un esito comunicativo. In particolare, secondo Ellis, è possibile raggiungere un risultato sufficiente senza raggiungere l'obiettivo primario predisposto per il task, poiché l'obiettivo primario è quello di spingere i partecipanti ad utilizzare il linguaggio in modo da promuoverne l'apprendimento. Ciò che conta sarebbero quindi i processi cognitivi e linguistici utilizzati per superare il compito.
- *Il significato è primario.* L'attenzione sul significato (*focus on meaning*) è un concetto fondamentale perché sta alla base di tutta la didattica dei task. Questi vengono progettati in modo da lasciare un *gap* da colmare per poter raggiungere lo scopo del compito affidato. La tecnica per superarlo non viene esplicitata dall'insegnante, così come non deve essere nemmeno il risultato di un riutilizzo di *pattern* linguistici proposti: deve essere una scelta intrapresa esclusivamente da chi lo svolge. A volte può predisporre l'uso di una specifica forma linguistica, ma la decisione finale viene comunque presa dall'apprendente, che deve ricercare tra le competenze a sua disposizione quella che meglio si adatta a risolvere il task. In

---

<sup>16</sup> *Un task è un piano di lavoro (workplan) che richiede agli apprendenti di processare il linguaggio in modo pragmatico, in modo da raggiungere un risultato (outcome) che può essere valutato a seconda che il contenuto proposizionale corretto o appropriato sia stato trasmesso. Per questo fine, agli studenti è richiesta un'attenzione primaria al significato e di fare uso delle loro risorse linguistiche, anche se la progettazione del task potrebbe spingerli a scegliere particolari forme. Un task è inteso a tradursi in un uso della lingua che sia simile, direttamente o indirettamente, al modo in cui la lingua è usata nel mondo reale. Come altre attività linguistiche, un task può implicare abilità produttive o ricettive, orali o scritte, come altri processi cognitivi (traduzione mia).*

questo senso l'attenzione non è concentrata sulla struttura, cioè a *come* si sta dicendo qualcosa, bensì sul significato, ovvero su *cosa* si sta dicendo.

- *Il task è progettato per riproporre situazioni reali.* Un task può essere costruito su un compito concreto, come ad esempio chiamare la biblioteca per prenotare dei libri, oppure su un compito più artificiale, come spiegare le differenze tra un disegno e l'altro. Ciò che si propone, però, sarà in ogni caso riconducibile ad una reale situazione comunicativa: quanto svolto in aula può essere considerato una palestra per ciò che potrebbe succedere fuori.
- *Un task coinvolge tutte e quattro le competenze del linguaggio.* L'ascolto, la lettura, la produzione orale e scritta possono essere sfruttate per superare la lacuna del compito, allo stesso modo di un tradizionale esercizio.
- *L'esito (outcome) è prioritario ed è comunicativo.* Strettamente connesso a quanto detto sopra, ciò che conta è portare a termine il task con ciò che si ha a disposizione, non usare correttamente una specifica forma grammaticale. Il significato di ciò che produce l'apprendente, insomma, è più importante della forma, la riuscita comunicativa più importante della sua correttezza.  
Invece in un tradizionale esercizio l'obiettivo principale è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
- *La valutazione si riferisce al risultato finale.* L'insegnante valuta gli apprendenti in relazione alla loro capacità di portare a termine il task. Invece in un tradizionale esercizio la valutazione si riferisce alla capacità degli studenti di utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.

### 1.11.1 Qual è la differenza tra un task e un esercizio “tradizionale”?

Se nel task...

- il significato è primario, nell'esercizio tradizionale è la *forma* ad essere primaria. Nello svolgimento di quest'ultimo ci si aspetta che i partecipanti utilizzino le forme grammaticali precedentemente presentate dall'insegnante e studiate in classe.
- sono riproposte situazioni reali, nell'esercizio tradizionali l'apprendente non pratica nulla che potrà riproporre fuori dall'aula. Completamenti a *cloze*, ripetizioni, coniugazioni rimangono nella carta.
- il risultato è prioritario ed è comunicativo, nell'esercizio tradizionale ciò che conta è portare a termine nel modo più corretto possibile la consegna, essenzialmente senza errori grammaticali. La comunicazione è messa in secondo piano rispetto alla correttezza formale.
- la valutazione si riferisce al risultato finale, nell'esercizio tradizionale la valutazione si basa esclusivamente sull'analisi quantitativa degli errori commessi al suo interno senza dare troppa importanza alla sua conclusione (Ferrari e Nuzzo 2008).

<b>Task</b>	<b>Esercizio tradizionale</b>
il <i>significato</i> è primario	la <i>forma</i> è primaria
realistico e autentico	non realistico
esito prioritario e comunicativo	esito non prioritario ma quantitativo
valuta il risultato finale	valuta gli errori

Tabella 6, Prospetto delle differenze tra task ed esercizio tradizionale. Fonte: Ferrari e Nuzzo 2009

Seguendo la metodologia tradizionale, l'insegnante che vuole costruire un esercizio seleziona la struttura che vuole far imparare agli studenti dal sillabo del corso e poi

progetta la didattica seguendo ad esempio l'approccio "PPP", un modello comunicativo che comprende la riflessione metalinguistica e che si divide in tre parti (Duso 2007: 39-40):

1. *Presentazione*: l'insegnante presenta del materiale (scritto o orale) in cui è presente, esemplificata, la struttura grammaticale che vuole far notare.
2. *Pratica*: gli studenti fanno pratica della struttura attraverso attività proposte dall'insegnante. Di solito sono esercizi di abbinamento, *cloze*, *drills*, ripetizione di dialoghi o frasi ecc. che hanno il fine di consolidarne la conoscenza.
3. *Produzione*: consiste nell'uso della struttura simulando situazioni comunicative. Un esempio sono i *role-play*.

Abbiamo visto che per definizione il task simula un contesto comunicativo, ma lo propone ad inizio attività in quanto tutto sarà basato su quello. A partire da questo concetto si può notare una certa diversità tra i due approcci per quanto riguarda la didattica e la riflessione formale. Nel corso del task, ad esempio, l'apprendente si concentra sul divario comunicativo e pratica solo in modo implicito la conoscenza grammaticale che seleziona dal proprio repertorio linguistico per colmarlo. Solo alla fine del task l'insegnante "rivela" la struttura più efficace per portare a termine il task stimolando la sua acquisizione grazie alla salienza comunicativa dimostrata con il compito.

I due approcci si potrebbero così rappresentare graficamente:

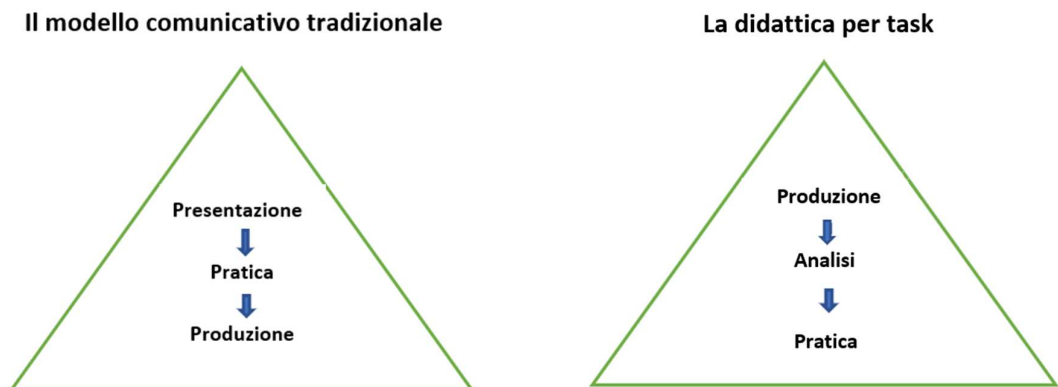


Figura 4, Modello comunicativo tradizionale e modello didattico per task; adattato da Ferrari e Nuzzo 2010

Alla luce di quanto detto sopra possiamo ben capire perché Lightbown e Spada (2006) abbiano sintetizzato il primo approccio con l'efficace espressione “fallo giusto dall'inizio” (*get it right from the beginning*) e il secondo con “fallo giusto alla fine” (*get it right at the end*). Tali formule rendono bene l'opposizione metodologica dei due approcci: uno esige sin da subito un uso corretto della forma, mentre per l'altro è una conquista finale.

### 1.11.2 Due approcci diversi all'insegnamento coi task

Prima di passare alla parte più pratica del task, è bene sintetizzare i due maggiori approcci al TBLT. Abbiamo già visto che su molti aspetti gli studiosi divergono, in particolare il dibattito spesso finisce per vedere protagonisti Rod Ellis e Michael Long, due tra i più fervidi sostenitori dei task. È proprio di loro due che riporteremo qui le differenze di approccio.

<b>Caratteristica</b>	<b>Long (2015)</b>	<b>Ellis (2018)</b>
Uso della lingua in un contesto naturale	Sì	Sì
Centralità dell'apprendente	Sì	Non necessariamente
<i>Focus on form</i>	Sì, ma tramite il <i>feedback</i> correttivo	Sì, possibile in tutte le fasi di una lezione con task
Tipo di task	Non focalizzato sulla forma ( <i>unfocused task</i> )	Sia focalizzato che non focalizzato sulla forma ( <i>focused e unfocused task</i> )
Rifiuto degli approcci tradizionali	Sì	No

Tabella 7, *Diversi approcci nel TBLT; adattata da Ellis 2018: 157*

Gli unici aspetti su cui entrambi sono d'accordo riguardo il ruolo del task nel saper creare un contesto dove si possa praticare il linguaggio d'uso naturale e la scelta del *focus on form*, anche se in diverse situazioni. Della distinzione dei task in *focused* e *unfocused* si parlerà nel paragrafo 1.11.4.

### 1.11.3 Le tre fasi del task

Progettare una lezione basata su un task comporta progettare anche le singole fasi di cui il task è costituito. Nello studio del TBLT sono stati proposti molti modelli, e tutti hanno in comune tre fasi che vengono affrontate in tre momenti consecutivi. Ciascuna di queste viene gestita dall'insegnante, che si può paragonare ad un regista che osserva gli attori improvvisare. Anche se il task prevede per sua natura che gli studenti “mettano del proprio” colmando il *gap* con creatività e varietà individuale, la sua struttura deve comunque essere ben definita a priori dall'insegnante che deve fornire istruzioni chiare per svolgerlo al meglio.

Le tre fasi sono:

1. **Pre-task** → prevede che insegnante e partecipanti si preparino ad eseguire il task al meglio.

Ci sono principalmente quattro modi per farlo:

- *Eeguire un task simile*. Alla luce delle sue ricerche, Prahbu (1987), uno dei primi sostenitori del TBLT, sostiene che proporre un task simile a quello che verrà nella fase centrale consente all'insegnante di analizzare le capacità dei partecipanti e a loro di potersi poi regolare per portare al termine nel migliore dei modi quello successivo.
- *Proporre agli studenti un modello da osservare* su come può essere superato il task, senza che loro intervengano. In questo modo viene ridotto il carico cognitivo dei partecipanti e con i giusti accorgimenti si può spingere lo studente a notare le strategie utilizzate durante l'esecuzione del task. Tuttavia, l'efficacia di questo tipo di pre-task è stata messa in discussione, dato che se si offre agli apprendenti un modello linguistico essi possono incorrere nel pericolo di rispondere al task trattandolo come un *esercizio* per praticare le strategie o la forma che hanno osservato.
- Anche le attività preparatorie *non-task* possono ridurre il carico cognitivo e linguistico che pesa sui partecipanti. Quando gli apprendenti sanno di cosa dovranno parlare, infatti, aumenta la capacità di processare il linguaggio necessario per esprimere le loro idee, con il risultato di una migliore quantità e qualità dell'output (fluenza e complessità). Willis (1996) e Newton (2001)

suggeriscono attività con focus sul lessico piuttosto che sulla grammatica, ad esempio un *brainstorming* sul tema del task, la creazione di mappe, ricerche di gruppo sul dizionario, abbinamenti parola/definizione ecc.

Rendere familiari alcuni vocaboli sconosciuti nella fase di pre-task evita che lo sforzo di dover comprendere le nuove parole tolga l'energia che dovrebbe essere impiegata per elaborare il contenuto. Tuttavia, il pericolo è quello che gli apprendenti possano interpretare il task come un esercizio di lessico dove dover praticare le parole appena apprese.

- *Pianificazione strategica*. Viene affidata agli studenti la responsabilità di pianificare come svolgeranno il task, in gruppo o individualmente. Se l'insegnante lo consente, può anche comportare una riflessione a priori su quale struttura o strategia utilizzare.

2. **Task** → è la fase centrale, quella in cui viene svolto il task pianificato. Possono esserci due opzioni metodologiche attraverso le quali l'insegnante gestisce questa fase: la prima consiste nel decidere come sarà svolto il task *prima* che questo inizi, la seconda nel farlo *durante*, anche con l'aiuto degli studenti.

Nella progettazione di un task possono esserci molte variabili, ma quella che più delle altre i ricercatori raccomandano di chiarire in questa fase è il tempo messo a disposizione. Sembra che un task senza limite di tempo favorisca la correttezza dell'esecuzione, mentre un task con limite di tempo la fluency.

Un altro fattore decisivo è l'accesso all'input: meglio lasciare a disposizione immagini, liste di parole, testi o no? La loro disponibilità influenza sicuramente la complessità del task, nel senso che un task in cui sono disponibili queste risorse risulta più facile rispetto ad uno in cui non lo sono. D'altra parte, ciò potrebbe alleggerire il carico cognitivo e linguistico richiesto agli studenti, che, come accennato precedentemente, può aiutare a focalizzarsi sul vero scopo del task. Avere sottomano una lista dei nuovi vocaboli visti nella fase di pre-task perché necessari allo svolgimento dell'attività, ad esempio, può sollevare i più insicuri dalla preoccupazione di *cosa* dire per concentrarsi su *come* dirlo, quindi concentrarsi sull'efficacia comunicativa.

È più delicato invece quello che potrebbe essere deciso *in itinere* sia dall'insegnante che dalla classe sulle altre variabili. Per farlo è decisiva una buona conoscenza del metodo dei task e l'esperienza concreta di tale approccio, soprattutto per gestire quello che avviene in classe in termini di *feedback*. Passando per i banchi l'insegnante osserva i lavori in corso e fornisce aiuto in caso di bisogno, per questo deve essere in grado di assumere sia il ruolo di istruttore sia quello di interlocutore per facilitare il *focus on form*. In questo senso il modo in cui l'insegnante interagisce con la classe non sarà lo stesso con cui gestisce una lezione "tradizionale", ma attento a non interferire con la produzione degli apprendenti, che deve essere il più autentica possibile. L'insegnante può stimolare ad una produzione "conversazionale", incoraggiare la formulazione di messaggi anche attraverso "rischi linguistici", indirizzare più o meno esplicitamente verso la grammatica e verso l'obiettivo del task, valutare in ogni momento gli sforzi con cui chi partecipa al task si sta muovendo nella L2 (Ellis 2003: 258). Raggiungere questi obiettivi durante il processo è molto impegnativo.

Altre variabili con cui si può programmare un task saranno discusse nel paragrafo 1.11.4.2.

**3. Post-task** → è la fase finale e consiste in attività che seguono quanto fatto nel task e che hanno scopi principalmente pedagogici.

Può consistere nel:

- *poter ripetere il task* con lo stesso design del primo e con le stesse condizioni o leggermente modificate;
- *incoraggiare la riflessione su come è stato svolto il task* attraverso un questionario scritto o orale, o attraverso una conversazione di classe in cui l'insegnante modera gli interventi. Questo momento aiuta a capire come l'esecuzione del task potrebbe essere stata migliore e quindi quali strutture o quali strategie si potrebbero usare se si dovessero verificare le stesse condizioni;
- *incoraggiare il focus on forms* o focalizzazione sulla lingua senza pericolo di sovertire la natura del task. Viene approfondita la struttura grammaticale su



cui era basato il task con lo scopo di comprenderla e confermare le sue applicazioni d'uso. Il processo è gestito dall'insegnante che può partire dall'analisi delle produzioni degli studenti per poi passare ad una fase guidata e poi sempre più libera in cui la classe esercita le forme analizzate. È consentito, e da alcuni studiosi come Ellis fortemente raccomandato, il ricorso ad un linguaggio metalinguistico e a risorse affini come tabelle riassuntive, regole grammaticali ecc.

#### 1.11.4 Classificazione dei task

Per dare una prima classificazione dei task si parte dal distinguerli in *focused* e in *unfocused task*. Abbiamo visto come l'obiettivo primario di un task è comunicativo, ma l'esito del task può comunque essere progettato in modo che preveda l'uso di una determinata struttura o meno. Un task senza un preciso obiettivo e che di conseguenza permette agli apprendenti di scegliere autonomamente una struttura tra tante viene chiamato *unfocused task* (task non focalizzato sulla forma), mentre gli altri sono chiamati *focused task* (task focalizzato sulla forma). Il design di questi ultimi è fatto in modo tale che si possa indirizzare l'apprendente verso l'uso di una determinata struttura linguistica (ad esempio un certo tempo verbale, una formula di cortesia ecc) senza intaccare il fondamento base proprio di queste attività, ossia che la lingua deve essere usata per un fine pragmatico. Inoltre, la struttura scelta non potrà essere esplicitata nella presentazione e durante le istruzioni, altrimenti si tradirebbe un altro principio del TBLT, quello che lo distingue da un esercizio tradizionale con consegna.

##### 1.11.4.1 I task focalizzati sulla forma

Ci sono due modi con i quali si può raggiungere un focus linguistico. Il primo consiste nel progettare il task in modo che possa essere svolto solamente usando la struttura che si vuole venga usata: il tipico task "trova le differenze" che usa un'immagine di una stanza o di un armadio, ad esempio, spinge obbligatoriamente ad usare gli avverbi locativi per spiegare dove gli oggetti siano collocati. Un secondo modo per costruire un task focalizzato è quello di rendere il linguaggio il contenuto stesso del task, richiedendo ad

esempio agli apprendenti di discutere sul funzionamento di una data struttura e di provare ad elaborare una regola alla luce di quanto osservato durante l'attività.

In questo paragrafo considereremo le tre principali famiglie di task focalizzati sulla forma individuate dai ricercatori.

### 1. *Task per la produzione di una struttura*

È il classico task in cui è prevista una struttura obiettivo che può essere incorporata in diversi modi in base alle variabili scelte nella progettazione del task. La si può far emergere spontaneamente durante l'esecuzione dell'attività oppure assicurarsi che sia la prima e unica scelta che l'apprendente deve compiere per completarlo.

Le conclusioni dello studio dei task per la produzione di una struttura sono le seguenti:

- è possibile progettare un task che faccia scegliere correttamente la struttura obiettivo desiderata;
- è più facile favorire l'uso di una struttura piuttosto che di un'altra, es. la flessione che marca il numero piuttosto che quella che marca il genere;
- non è possibile progettare un task che elicit una struttura considerata "naturale" o "essenziale";
- ci saranno sempre delle variazioni individuali.

(adattato da Ellis 2003: 155)

### 2. *Task per la comprensione*

Questi sono dei task che si basano sull'assunto che l'acquisizione avvenga come risultato dell'elaborazione dell'input. Ciò avviene solo se l'input diventa intake, e per far sì che ciò avvenga questo viene ideato in modo tale che venga notata immediatamente la struttura obiettivo. Come già visto precedentemente, questo può avvenire tramite arricchimento dell'input (input saliente e frequente) o tramite il controllo dei processi che portano all'elaborazione dell'input.

Proponiamo qui un task per la comprensione proposto da Ellis (1995) per apprendenti di lingua inglese:

**A** Answer the following questions.

- 1 Do tall people frighten you?
- 2 Do people who cook impress you?
- 3 Do smartly dressed people attract you?
- 4 Do argumentative people annoy you?
- 5 Are you interested in physically attractive people?
- 6 Are you bored by self-important people?
- 7 Are you irritated by fat people?
- 8 Are you confused by clever people?

**B** On the basis of your responses in A, make a list of the qualities of people whom

- 1 you like.
- 2 you dislike.

Figura 5, Esempio di task per la comprensione proposto in Ellis 1995

3. Task per la presa di coscienza delle forme

I task per la presa di coscienza delle forme (*consciousness-raising task* d'ora in poi CR task) si distinguono dagli altri due per il fatto che stimolano l'apprendimento esplicito anziché quello implicito: piuttosto che stimolare al notare una data struttura, cioè, mirano alla sua esplicita comprensione e perciò il linguaggio diventa il tema centrale del task stesso. I CR task non chiedono allo studente di produrre la struttura obiettivo, ma di elaborare una regola su quella a partire da alcuni esempi: proprio questo porta loro a discutere della lingua, su come funziona e su come poter spiegare al meglio ciò che hanno capito. Si veda l'esempio che segue, per l'inglese.

**A** What is the difference between verbs like 'give' and 'explain'?

She gave a book to her father. (= grammatical)  
 She gave her father a book. (=grammatical)

The policeman explained the law to Mary. (= grammatical)  
 The policeman explained Mary the law. (= ungrammatical)

**B** Indicate whether the following sentences are grammatical or ungrammatical.

- 1 They saved Mark a seat.
- 2 His father read Kim a story.
- 3 She donated the hospital some money.
- 4 They suggested Mary a trip on the river.
- 5 They reported the police the accident.
- 6 They threw Mary a party.
- 7 The bank lent Mr. Thatcher some money.
- 8 He indicated Mary the right turning.
- 9 The festival generated the college a lot of money.
- 10 He cooked his girlfriend a cake.

**C** Work out a rule for verbs like 'give' and 'explain'.

- 1 List the verbs in B that are like 'give' (i.e. permit both sentence patterns) and those that are like 'explain' (i.e. allow only one sentence pattern).
- 2 What is the difference between the verbs in your two lists?

Figura 6, Esempio di CR task per l'inglese L2 proposto in Ellis 2003

Un CR task consiste in 1) presentazione di materiale che contiene esemplificazioni della struttura obiettivo e 2) istruzioni che richiedono che gli apprendenti operino in qualche modo con il materiale. Il materiale può essere scritto o orale, contenere una disparità di conoscenze (*information-gap*) oppure no, mentre diverse sono le operazioni che si possono richiedere agli apprendenti nel suo svolgimento.

Ne riportiamo una serie tratta da Ellis in *SLA Research and Language Teaching* (1997):

- identificazione di strutture, es. sottolineare la struttura nei materiali;
- giudizi, es. esprimersi riguardo la correttezza o appropriatezza della struttura;
- completamenti;
- modifiche;
- insiemistica, es. classificare il materiale identificando diverse categorie;
- abbinamenti;
- produzione di regole.

Data la forte presenza della “grammatica”, ci si potrebbe chiedere se i CR task siano effettivamente dei task. Rod Ellis risponde che lo sono. Potrebbe sembrare il contrario per via del fatto che il focus sembra interamente concentrato sulla forma linguistica, ma non è così: nei CR task il focus sta nella *produzione orale* incentrata sulla lingua stessa che gli apprendenti devono elaborare per raggiungere l’esito del task.

Questi task si basano poi sul principio secondo il quale si impara attraverso il *problem-solving* e ciò che l’apprendente riesce a capire in autonomia sarà sempre meglio ricordato rispetto a ciò che gli è stato detto da altri. Numerosi studi citati nelle pubblicazioni di Ellis hanno infatti dimostrato che i CR task sono efficaci nello sviluppo della conoscenza esplicita della L2 e di conseguenza consentono all’apprendente di notare più facilmente anche in altre situazioni la struttura obiettivo trattata. In conclusione, i CR task promuovono un’occasione comunicativa per discutere e per utilizzare la terminologia metalinguistica la quale, di solito, è un’esclusiva dell’insegnante.

Michael Long (2015) si discosta completamente dalla visione di Ellis. Secondo lui i CR task non sono affatto dei task, ma dei semplici esercizi di *focus on forms* che si concentrano sulla grammatica e sul suo insegnamento esplicito. Effettivamente Long ha

una visione piuttosto diversa rispetto ad Ellis su ciò che può essere incluso in un task, in particolare non vede possibile la coesistenza dell'obiettivo comunicativo del task e il ricorso all'apparato grammaticale o metalinguistico. L'unica grammatica che si può trattare è quella che nasce da un problema di comunicazione in modo *accidentale* durante la lezione e perciò usata dall'insegnante durante il *feedback* correttivo (cfr. Tabella 4). Nella pratica, perciò, Long non concepisce che un task possa essere progettato per far praticare una determinata struttura, né tantomeno per averla come tema centrale. Sia i CR task sia qualsiasi altro task focalizzato per lui non sono altro che varianti degli esercizi tradizionali di grammatica. Ne riconosce l'applicazione e l'efficacia didattica per l'acquisizione della lingua, ma non li riconosce come task.

A questo rigido sistema si oppone in un certo senso Ellis, il quale consente l'integrazione della grammatica "pura" all'interno di un task. Questa può ricoprire un ruolo centrale nel suo svolgimento e spingere come qualsiasi altro tema alla conversazione e quindi allo sviluppo di capacità comunicative.

#### *1.11.4.2 Le variabili*

I task possono essere molto diversi l'uno dall'altro a seconda dello scopo che si intende ottenere.

Al momento della progettazione del task, infatti, ci sono molte variabili che possono aiutare l'insegnante nel suo scopo e possono essere suddivise in macrocategorie: a) il tipo di input fornito; b) le condizioni del task, ovvero le modalità in cui le informazioni sono presentate ai partecipanti e il modo in cui devono essere sfruttate; c) il processo, ossia il tipo di operazione cognitiva richiesta; d) l'*outcome*, cioè quello che si vorrebbe venisse prodotto dall'esecuzione del task.

Ognuno di questi fattori può avere un impatto decisivo nella produzione degli apprendenti.

##### a) *Input*

1. Il *mezzo* con cui è fornito l'input può essere illustrato, scritto o sonoro. In letteratura c'è chi sostiene che un'illustrazione o un testo renda il task più

focalizzato sul “qui e ora” e quindi più efficace per elicitare una buona fluenza, e che un *medium* sonoro sia invece più complesso e stimoli l’accuratezza. Tuttavia altri studi hanno dimostrato l’esatto contrario. In sostanza gli studi dimostrano che non è possibile giungere ad una conclusione se si volesse eleggere tra questi il più efficace, e tutto dipende da chi è coinvolto nell’attuazione del task.

2. Un secondo fattore che si deve considerare per la scelta dell’input è il *numero di elementi* presenti nel task. Normalmente (ma anche qui i ricercatori divergono) più sono più questo risulta complesso.
3. Ellis (2003) sostiene che la letteratura accademica non abbia mai posto una sufficiente attenzione al *tema* su cui costruire il task. Per contro cita l’opera di Estaire e Zanon del 1994, i quali sostengono che il primo passo nella sua programmazione debba essere proprio la scelta dell’argomento e propongono di farlo tramite il “generatore di temi” riportato qui sotto (Fig. 7). Esso è stato ideato dopo aver raccolto testimonianze di insegnanti che adottano il TBLT nelle loro classi ed è organizzato in aree tematiche che sono più o meno vicine all’apprendente. Quelle più familiari sono al centro, e sono direttamente legate allo studente come ad esempio le abitudini alimentari, gli hobby ecc, all’esterno si trovano quelle più lontane come può esserlo un tema fantastico.

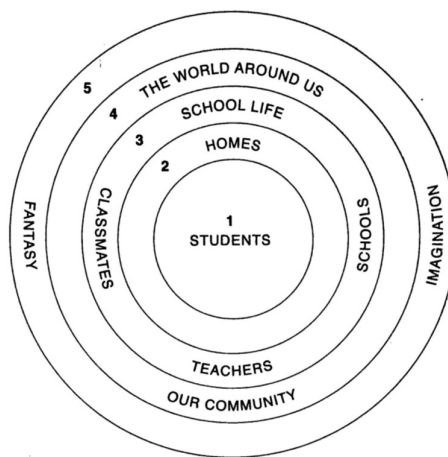


Figura 7, Generatori di tema. Fonte: Estaire e Zanòn 1994 in Ellis 2003: 219

I temi scelti per un particolare gruppo di apprendenti dipenderanno dal livello di competenza (i più familiari per quelli di livello più basso e quelli meno

per chi è ad un livello più alto), ma anche dai loro interessi e valori culturali. È dimostrato che questa variabile ha una fortissima influenza sul livello di partecipazione.

b) *Condizioni*

1. Le informazioni in dotazione dell'apprendente ad inizio task che gli/le permettono di portarli al termine possono essere distribuite in due modi: o *condivise* oppure *divise* tra i partecipanti. L'informazione condivisa sembra stimolare la produzione in termini quantitativi, mentre divisa favorirebbe lo scambio interazionale e la negoziazione di significato (Ellis 2003: 224).
2. La *relazione tra partecipanti* riguarda chi detiene l'informazione che permette di superare il task e come viene scambiata tra di loro. Può esserci una relazione reciproca di richiesta e trasmissione di informazioni (*task two way*) oppure una trasmissione di informazione a senso unico da un partecipante all'altro che deve contribuire dimostrando la comprensione di ciò che sta suggerendo il compagno (*task one way*). È stato provato che in presenza di un reciproco scambio di dati è più probabile che si verifichi una negoziazione di significato. Di conseguenza l'interazione in un task può essere *necessaria* oppure *opzionale*.
3. L'*orientamento* del task dipende dal fatto che sia richiesto un unico esito o meno. Se è necessaria una collaborazione tra partecipanti allora si tratterà di un task *convergente*, mentre se non è prevista e si lavora in modo autonomo sarà *divergente*.

c) *Processi*

1. I processi cognitivi coinvolti in un task possono essere principalmente tre:
  - Scambio di informazioni → quando il task prevede una trasmissione di informazioni da una persona all'altra.  
Es. usare dei dati ricavati da un testo per poter completare uno schema o una tabella.

- Scambio di opinioni → quando si deve elaborare una propria opinione esprimendo e argomentando preferenze, sensazioni riguardo un certo tema o una situazione.  
Es. concludere una storia, prendere parte in un dibattito.
  - Spiegare/argomentare → quando si deve andare oltre ai dati forniti per ricavarne altri tramite il processo di inferenza, deduzione e ragionamento pratico.  
Es. elaborare un orario per l'insegnante a partire da quello dei colleghi.
2. Il task può richiedere un dialogo oppure un'elaborazione individuale o monologo.

d) *Esito*

1. Il *mezzo* in cui è espresso l'esito del task può essere, come l'input, illustrato, scritto o sonoro.
2. Indipendentemente dal mezzo, un task può appartenere ai diversi tipi testuali (descrittivo, narrativo, argomentativo, regolativo...). Inoltre, i task possono consistere in descrizioni, racconti di storie, indicazioni stradali, ricette di cucina, consigli di lettura, discorsi politici ecc. A seconda della tipologia scelta il task stimolerà un diverso tipo di linguaggio.
3. L'esito può infine distinguere un task *chiuso* da un *task* aperto in base a ciò che è previsto come prodotto finale: nel primo caso la soluzione a cui arrivare è una soltanto, e un tipico esempio ne è il task "trova le differenze", mentre nel secondo caso sono tante le soluzioni corrette possibili, come nei task che prevedono un dibattito (*debate task*) o in quelli che richiedono di esprimere la propria opinione (*opinion gap task*). Long sostiene che i task chiusi promuovano la negoziazione più di quelli aperti perché rendono meno probabile che l'apprendente rinunci alla sfida che gli è proposta.



<b>Design feature</b>	<b>Key dimensions</b>
Input, i.e. the nature of the input provided in the task	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Medium <ul style="list-style-type: none"> <li>a pictorial</li> <li>b oral</li> <li>c written</li> </ul> </li> <li>2 Organization <ul style="list-style-type: none"> <li>a tight structure</li> <li>b loose structure</li> </ul> </li> </ul>
Conditions, i.e. way in which the information is presented to the learners and the way in which it is to be used	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Information configuration <ul style="list-style-type: none"> <li>a split</li> <li>b shared</li> </ul> </li> <li>2 Interactant relationship <ul style="list-style-type: none"> <li>a one-way</li> <li>b two-way</li> </ul> </li> <li>3 Interaction requirement <ul style="list-style-type: none"> <li>a required</li> <li>b optional</li> </ul> </li> <li>4 Orientation <ul style="list-style-type: none"> <li>a convergent</li> <li>b divergent</li> </ul> </li> </ul>
Processes, i.e. the nature of the cognitive operations and the discourse the task requires	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Cognitive <ul style="list-style-type: none"> <li>a exchanging information</li> <li>b exchanging opinions</li> <li>c explaining/reasoning</li> </ul> </li> <li>2 Discourse mode <ul style="list-style-type: none"> <li>a monologic</li> <li>b dialogic</li> </ul> </li> </ul>
Outcomes, i.e. the nature of the product that results from performing the task.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Medium <ul style="list-style-type: none"> <li>a pictorial</li> <li>b oral</li> <li>c written</li> </ul> </li> <li>2 Discourse domain/genre, e.g. description, argument; recipes, political speeches</li> <li>3 Scope <ul style="list-style-type: none"> <li>a closed</li> <li>b open</li> </ul> </li> </ul>

*Tabella 8, Assetto generale delle variabili di un task. Fonte: Ellis 2003: 217*

### 1.11.5 Le critiche

Dalla sua sistematizzazione durante gli anni Ottanta, la didattica attraverso i task ha attirato sin da subito l'attenzione dei ricercatori e degli insegnanti di L2 in tutto il mondo. Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, esso sfida l'insegnamento tradizionale in quanto si basa sul principio che l'apprendimento della lingua progredisca con successo quando mira a ricreare contesti in cui viene stimolata la naturale capacità dello studente. Non ci sorprende quindi se il TBLT sia stato oggetto di forti critiche.

In questo paragrafo seguiremo il ragionamento di Ellis (2018) che si pone come difensore del TBLT e confuta le osservazioni più frequenti nate, secondo lui, da nient'altro che incomprensioni della teoria e delle differenze che esistono tra i fautori dell'approccio. Seguiranno 8 argomenti criticati e 8 conseguenti repliche.

#### 1. *La definizione di "task"*

La definizione di "task" dai teorici ha posto alcune problematiche, nello specifico molti non comprendono la differenza tra un task e un qualsiasi altro esercizio "tradizionale". Ad inizio capitolo abbiamo proposto la definizione di Long (2015), qui riprendiamo quella di Ellis (2018) che recupera alcune caratteristiche già viste e aiuterà a far luce su questo punto.

Secondo Ellis sono quattro i criteri che permettono di parlare di "task" e non di "esercizio":

1. *Il focus primario è sul significato.* Il task intende assicurarsi che gli apprendenti siano preoccupati a comprendere o/e produrre messaggi per uno scopo comunicativo.
2. *C'è sempre un gap.* Il task è progettato per incorporare un *gap* (un vuoto, un divario, una lacuna) che dovrà essere colmato tramite la sua esecuzione. Il gap crea un bisogno comunicativo che trasmetta informazioni, opinioni o argomentazioni.
3. *Gli apprendenti fanno affidamento sia sulle loro risorse linguistiche sia su quelle non-linguistiche.* Il task non include nessuna presentazione della struttura necessaria per l'esecuzione del task; ma può comunque fornire un

input che può essere “preso in prestito”. Gli apprendenti devono necessariamente attingere alle loro risorse linguistiche esistenti (sia di L1 che L2) e alle loro risorse non-linguistiche come la gestualità, le espressioni facciali ecc per comprendere e per produrre.

4. *C'è un esito definitivo.* Il task specifica sempre il prodotto comunicativo che attende. Perciò un task si ritiene superato non se l'apprendente usa la lingua correttamente, ma se l'esito è raggiunto o meno.

Ellis, dunque, ritiene fondamentali per distinguere un task da un esercizio due elementi: il *gap* e il focus sul significato. Un esercizio tradizionale non si presenta con un *gap* che funge da “molla” per la produzione, ma si limita a chiedere all'apprendente di manipolare il materiale che gli è consegnato o ad impiegare tutte le sue forze per ricordarsi una specifica forma grammaticale richiesta – esplicitamente – dalla consegna.

## 2. *Il significato semantico vs il significato pragmatico*

Nella definizione Ellis cita il focus sul significato (*focus on meaning*) come condizione essenziale per riconoscere un task e tiene a sottolineare che ciò che lui intende per “significato” comprende sia quello semantico che quello pragmatico. Il primo indica il modo in cui il linguaggio è usato in contesti d'uso naturali, mentre il secondo il significato nozionistico e funzionale di solito codificato nel lessico e nella grammatica di una lingua.

La critica accusa il TBLT di dare priorità al valore semantico e di trascurare quello pragmatico. Ellis risponde innanzitutto dimostrando come non siano rari i task che concentrano l'attenzione dell'apprendente su entrambi i significati. Un tipico task “trova la differenza” dove nel supporto illustrato sono presenti personaggi che stanno compiendo azioni, ad esempio, spinge i partecipanti a descrivere ciò che stanno facendo in modo tale da poter raggiungere lo scopo finale, e lo faranno molto probabilmente usando la perifrasi progressiva “stare + gerundio”. In questo modo vengono sollecitati sia il significato semantico (saper comunicare ciò che si vede) che quello pragmatico (saper utilizzare la giusta forma verbale).

### 3. *Le interazioni sono impoverite*

Una comune obiezione sostiene che l'esecuzione di un task consisterà solamente in esempi di lingua impoveriti poco utili all'acquisizione.

Eccone un esempio tratto da Lynch (1989) in Ellis (2018: 161) tra apprendenti di inglese L2:

L1: what?  
L2: stop  
L3: dot?  
L4: dot?  
L5: point?  
L6: dot?  
LL: point, point, yeh  
L1: point?  
L5: small point  
L3: dot

Certo, quanto affermato sopra ha del vero, perché effettivamente alcune interazioni possono consistere in monosillabi o in lunghi silenzi, soprattutto tra apprendenti ai primi livelli. Ma anche in questo caso di livello molto basso di interlingua la conversazione che si instaura porta benefici. Innanzitutto, essere chiamati a far parte di una qualsiasi conversazione incoraggia i partecipanti ad utilizzare le loro risorse, anche se molto limitate, per ottenere qualcosa di concreto, di utile. In secondo luogo, bisogna tener conto che la natura dell'interazione dipende sempre dal livello di competenza dello studente, dalle caratteristiche del task e dal metodo di esecuzione scelto. È chiaro quindi che dagli apprendenti di livello alto ci si aspetta delle conversazioni altrettanto complesse. In ogni caso uno degli obiettivi del TBLT è quello di creare semplicemente un contesto nei quali gli apprendenti possano comunicare usando tutto ciò che è a loro disposizione a prescindere dalla qualità.

### 4. *Inadeguata copertura della grammatica*

Spesso viene criticato al TBLT una scarsa attenzione alla grammatica. Al contrario, l'attenzione alla forma può figurare in tutte e tre le fasi di una lezione costruita su un task. Come visto sopra esistono delle scuole di pensiero contrastanti, ma è sbagliato considerare che i task eludano qualsiasi discorso

grammaticale perché – anche se può non essere centrale in questo approccio – può comunque avere un ruolo importante.

#### 5. *Vocabolario e pronuncia*

Oltre a dire che nel TBLT è limitata l'attenzione alla grammatica, i critici aggiungono che il lessico e la fonologia sono completamente ignorati. Ellis (2018) risponde chiedendosi se forse questa critica non nasca da un'incomprensione su ciò che si intende per “forma” quando si fa rientrare il task nella categoria delle attività “*focus on form*” (focalizzate sulla forma): in “form” (“forma”), infatti, il lessico e la fonologia rientrano senza dubbio.

La confutazione prosegue elencando una serie di studi che hanno registrato le ore riservate a questi due aspetti in classi che seguivano un corso basato sui task: risulta che gli insegnanti ci avessero dedicato veramente molto tempo; perciò, oltre all'errore terminologico, la critica sembra aver tralasciato anche le evidenze empiriche.

#### 6. *Output vs input nei task*

Swan (2005) accusa la didattica dei task di fornire agli apprendenti meno “linguaggio nuovo” rispetto agli approcci tradizionali. A parte il fatto che non si comprenda bene cosa si intenda per “linguaggio nuovo”, numerosi studi confermano il contrario, ovvero che l'input linguistico fornito nei corsi “tradizionali” sia molto povero rispetto a quello dei corsi basati sui task e pertanto il TBLT è in grado di offrire una maggior esposizione alle strutture obiettivo.

#### 7. *Il ruolo dell'insegnante*

Sempre secondo Swan il *Task-based Language Teaching* promuove la centralità dell'apprendente a discapito del ruolo dell'insegnante, che viene “declassato” a moderatore e osservatore della classe. Tutto ciò non rispecchia la realtà. Durante qualsiasi task l'insegnante è molto più che un facilitatore: il bisogno di indirizzare i partecipanti verso la forma richiede un'ottima capacità preventiva e reattiva nel rispondere ai dubbi o agli errori nati durante l'attività, ad esempio. Inoltre, come esistono dei task centrati sugli apprendenti, esistono anche quelli centrati

sull'insegnante; senza dimenticare che il suo ruolo è fondamentale nella fase di pre e post-task.

#### 8. *Acquisizione nei principianti*

Si crede che agli apprendenti di basso livello si debba insegnare la grammatica, altrimenti senza non saranno in grado di comunicare e nemmeno di comprendere le diverse caratteristiche di qualsiasi codice comunicativo.

Ellis (2003, 2018) confuta questa affermazione in due passaggi:

1) non è vero che il TBLT richiede la produzione sin da subito. Esistono poi sia i task che forniscono input (*input-providing*) sia quelli che stimolano la produzione (*output-prompting*) ed è approvato che anche un approccio basato sull'input consente agli apprendenti non solo di capire l'input stesso, ma anche le peculiarità grammaticali e lessicali che serviranno loro per scrivere e parlare;

2) non è vero che si abbia bisogno della grammatica per essere in grado di comunicare. I primi stadi dell'interlingua sono infatti praticamente agrammaticali, caratterizzati da forme fisse e da strutture nominali; tuttavia, chi è in questo stadio di interlingua riesce comunque a farsi capire. La grammatica entra in gioco solo più tardi con un processo graduale e allo stesso tempo dinamico: proprio quello che cerca di assecondare il TBLT. L'obiettivo è quello di offrire un contesto nel quale la grammatica possa essere acquisita e in cui contemporaneamente se ne possa promuovere l'uso nella comunicazione. È per questo motivo ideale anche per ambienti "poveri" per l'acquisizione, ovvero in quei contesti in cui gli apprendenti non hanno accesso frequente alla lingua obiettivo.

#### 1.12 La didattica per task in Italia

Negli ultimi due decenni la didattica per task è arrivata nelle scuole d'Italia e non solo in quelle di italiano L2, ma anche nelle scuole pubbliche dove la maggior parte degli apprendenti sono madrelingua italiani. Uno dei vantaggi del task, infatti, sta nell'essere estremamente duttile per via del principio su cui si fonda: che ciò che conta è che la lingua sia usata dall'apprendente come strumento per raggiungere degli obiettivi extra-linguistici. Un task può essere così proposto sia ad un immigrato che vive in Italia da

pochi mesi, sia ad uno studente della scuola secondaria poiché, sebbene con diversa metodologia e applicazione, in entrambi i casi lo scopo rimane quello di promuovere lo sviluppo linguistico.

Tra i maggiori sostenitori di questo approccio in Italia possiamo citare senz'altro Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari dell'Università di Verona, Elena Nuzzo dell'Università Roma Tre e Fabio Caon dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

I primi due hanno pubblicato recentemente per il gruppo "M.E.M.O." (Multicentro educativo Modena Sergio Neri) i risultati di un percorso di sperimentazione di osservazione dell'interlingua utilizzando, tra gli altri metodi, anche quello dei task. Lo studio "*Osservare l'interlingua, Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*"<sup>17</sup> è stato condotto durante l'anno scolastico 2007/2008 presso alcune sezioni delle scuole dell'infanzia statali di Modena con lo scopo valutare le competenze dei bambini di provenienza straniera basandosi sui concetti di interlingua e delle sequenze acquisizionali per poi poter programmare degli interventi formativi mirati ed efficaci (Pallotti e Ferrari 2008). Una delle prove per l'osservazione consisteva in una serie di attività comunicative (task) per favorire la produzione orale: conversazione libera, racconto di eventi al passato, racconto di una storia e descrizione di un'immagine. Le produzioni sono state registrate e valutate. Dopo la prima parte in cui si chiedeva al bambino di parlare liberamente di sé al fine di farlo sentire a proprio agio, è stato somministrato il primo task che aveva lo scopo di elicitare l'uso dei verbi al passato (possiamo considerarlo, quindi, un task focalizzato) tramite domande del tipo *Cos'hai fatto ieri? Quando eri in Albania cosa facevi?* Il secondo task consisteva nel racconto della storia *Frog where are you?* ampiamente usata dalla ricerca per la valutazione delle capacità narrative e linguistiche<sup>18</sup> (alcune vignette in Fig. 8). Al bambino veniva poi chiesto di descrivere un'immagine all'insegnante, compito che veniva presentato come un gioco con lo scopo di stimolare la produzione di nomi, aggettivi e sintagmi nominali. Sia in questa attività che in quella precedente l'intervento dell'adulto doveva essere minimo, limitandosi a stimolare la produzione del bambino in caso si fosse fermato e a rassicurarlo. Alla fine veniva mostrato il disegno anche all'insegnante e commentato

---

<sup>17</sup> La pubblicazione è disponibile sul sito di Me.M.O. all'indirizzo: <http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=1718>.

<sup>18</sup> Impiegato nel progetto della European Science Foundation *Second Language acquisition by adult immigrants* (Perdue 1993) e in altre ricerche sull'italiano L2 come Valentini (2008).

assieme. Le produzioni sono state valutate in termini di fluenza ed efficacia comunicativa<sup>19</sup>.



Figura 8, Alcune vignette della storia illustrata "Frog, where are you?". Fonte: Osservare l'interlingua - Memo Modena [www.comune.modena.it/memo](http://www.comune.modena.it/memo)

Un altro esperimento volto alla valutazione dell'interlingua è stato condotto dal gruppo Pallotti, Ferrari, Nuzzo e Bettoni in Emilia-Romagna su un gruppo di sei ragazze immigrate con competenza in italiano medio-avanzata. Lo scopo del progetto è, come il

<sup>19</sup> I descrittori sono consultabili nella pubblicazione reperibile al sito ([www.comune.modena.it/memo](http://www.comune.modena.it/memo)). Inoltre, per una descrizione più ampia del progetto si veda G. Pallotti, C. Borghetti, F. Rosi, *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto "Osservare l'interlingua"*, Caissa Italia, Bologna



precedente, quello di raccogliere campioni di lingua e indagare la variazione nelle varietà di italiano L2, con la differenza che è stato esteso in un intervallo di tempo di quattro anni. La procedura di valutazione, cioè, è stata utilizzata una volta all'anno per quattro anni di seguito dal 2005 al 2008 sulle stesse apprendenti.

Il gruppo ha scelto i task come strumento di valutazione e per fare in modo che alla fine della ricerca si potessero confrontare dei dati coerenti e per scongiurare, allo stesso tempo, gli effetti negativi della ripetizione dello stesso task, sono stati modificati in alcune varianti: in questo modo i ricercatori hanno potuto raccogliere dei campioni congruenti senza rinunciare alla novità per ciascuna somministrazione (Pallotti, Ferrari, Nuzzo, Bettoni 2010). I task proposti sono stati sia monologici (tra cui ancora la storia a vignette *Frog, where are you?*, l'attività "trova le differenze" e il racconto di un film muto) sia dialogici pensati per creare cooperazione (come il *map task*, un task che richiede di trasferire un certo percorso da una mappa all'altra tramite indicazioni orali). Dagli studi è emerso che le parlanti non native tendono a diminuire la complessità sintattica delle loro produzioni in task altamente interattivi mentre tende a crescere in quelli monologici. Questi due studi presentati dimostrano dunque l'efficacia dei task anche per un loro uso nella valutazione: l'insegnante, sulla base di criteri prestabiliti, può fare delle osservazioni qualitative sulla lingua prodotta, analizzando, anche molto in dettaglio, le competenze comunicative e grammaticali degli studenti.

Ferrari e Nuzzo (2009) hanno intrapreso un compito non semplice, ossia quello di elicitare le strutture opzionali in italiano L2 attraverso i task. Creare dei task focalizzati su queste forme è una sfida perché difficili da rendere salienti in contesti comunicativi indirizzati ad apprendenti adulti. Tuttavia, le ricercatrici hanno messo a punto dei compiti sui passivi e sulle dislocazioni che offrivano molti stimoli per la produzione delle strutture obiettivo. L'analisi dei dati ha restituito l'efficacia complessiva di tali strumenti: nel primo task mirato alla produzione di verbi al passivo nove partecipanti su quindici hanno prodotto la frase come desiderata, mentre nel secondo task la struttura obiettivo è stata prodotta da più del 60% dei partecipanti (Ferrari e Nuzzo 2009). Lo studio conferma quindi la validità dei task anche per l'elicitazione di strutture più complesse come appunto la costruzione passiva e la dislocazione sintattica.

Qui sotto proponiamo il task progettato dalle due ricercatrici per l'uso del passivo:

Task	Struttura	Istruzioni	Materiali
Notizie in breve	Passivo	Ora vedrai alcuni brevi filmati. Dovrai dire in una sola frase cosa succede, come se fossi un giornalista. Rispondi alla domanda "Che succede?" cominciando con la parola che vedi apparire sullo schermo prima di ogni filmato.	-15 brevi filmati miranti a elicitare costruzioni passive -8 distrattori (cioè filmati miranti a elicitare costruzioni attive)

Tabella 2, Task per i passivi. Fonte: Ferrari e Nuzzo 2009

Le due ricercatrici protagoniste dello studio sopra citato sono anche fondatrici di un sito web (2008) dedicato interamente alla didattica per task. Il sito si chiama "insegnareconitask.it"<sup>20</sup> e al suo interno si trovano alcuni interessanti spunti teorici e chiarimenti sull'approccio, alcuni dei quali nascono dalle domande che si pongono le stesse autrici, ad esempio, *Perché ci sono persone che imparano una seconda lingua senza frequentare corsi e persone che seguono corsi per anni senza successo? Cosa possiamo fare per ricreare in classe le condizioni che facilitano l'apprendimento della L2 in contesti naturali?* Inoltre, sul sito sono disponibili molti materiali utili per gli insegnanti che vorrebbero sperimentare i task in classe, come dei task già progettati pronti all'uso e due importanti testimonianze riguardo delle sperimentazioni già fatte. La prima riguarda il progetto modenese promosso dal Multicentro M.E.M.O. nell'a.s. 2009/2010 "Prove di valutazione delle competenze linguistiche in italiano. Per alunni dai 10 ai 15 anni" e la seconda riguarda Trento, dove sono stati proposti dei compiti comunicativi a integrazione della somministrazione del "Test di valutazione delle competenze di lettura e scrittura" nell'a.s. 2012/2013. Gli insegnanti che hanno partecipato a quest'ultimo progetto dichiarano di aver avuto "l'occasione, spesso per la prima volta, di registrare e ascoltare una sequenza di parlato dei propri alunni, abbastanza lunga e quindi analizzabile nelle sue regolarità. [...] l'osservazione dell'interlingua e le riflessioni che ne sono derivate hanno rilevato l'utilità dei task come: input per programmare le attività di italiano L2; orientamento nella costruzione del percorso personalizzato dell'alunno;

<sup>20</sup> Per la home del sito: <https://www.insegnareconitask.it/>

documentazione per tener traccia dei cambiamenti e dei progressi degli allievi nell'acquisizione di strutture dell'italiano L2.”<sup>21</sup>

Il sito “[insegnareconitask.it](https://www.insegnareconitask.it)” rinvia ad un altro sito, “[glottonaute.it](https://www.glottonaute.it)”<sup>22</sup> ricco di stimoli che affronta i temi dell'insegnamento dell'italiano L2 a scuola, del bilinguismo, delle tecniche didattiche e dei progetti di educazione linguistica. Il riferimento scientifico del sito è Stefania Ferrari, seguita da Giovanna Masiero e Lisa Mattioli.

Fabio Caon (2017), assieme alla collega dell'Università Ca' Foscari Claudia Meneghetti, ha pubblicato un articolo in cui dimostrano la validità della didattica con i task per l'italiano L2 nelle Classi ad Abilità Differenziate (CAD), cioè classi multilivello e multiculturali. In ambienti così particolari è risultato efficace perché 1. permette di adeguare il contenuto sulla base delle differenze non solo linguistiche ma anche personali presenti nella classe allargando a tutti la possibilità di riuscire a svolgere il compito con successo; 2. pone maggiore attenzione sull'aspetto pragmatico dell'apprendimento; 3. si tratta di un'attività di *problem-solving* capace di attivare il pensiero divergente.<sup>23</sup> Meneghetti (2019), inoltre, approfondisce l'importanza della didattica per task con apprendenti poco scolarizzati.

---

<sup>21</sup> Da [https://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/la\\_sperimentazione\\_task.pdf](https://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/la_sperimentazione_task.pdf)

<sup>22</sup> Per la home del sito: <https://www.glottonaute.it/>

<sup>23</sup> Si rimanda all'articolo completo disponibile sul sito delle Edizioni Ca' Foscari: Caon F., Meneghetti C., 2017, *Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate*, in EL.LE vol.6, n.2.

## 2. L'italiano L2 per immigrati adulti

### 2.1 Gli “stranieri”<sup>24</sup> in Italia: i dati demografici e sociolinguistici più recenti

Secondo i dati dell'Istat<sup>25</sup> la popolazione straniera residente in Italia al 1° gennaio 2022 ammonta a 5.193.669 unità, pari circa all'8,5% dei residenti totali. Sebbene la penisola italiana sia da anni una delle principali mete migratorie soprattutto per coloro che cercano una migliore condizione economica, negli ultimi anni il flusso migratorio verso il nostro paese ha subito un forte calo: nel 2016 sono arrivate in Italia 181.436 persone, mentre nel 2019 solamente 11.471.<sup>26</sup> Questo fenomeno è in parte giustificato dalle conseguenze del Decreto di Legge 113/2018 conosciuto come “Decreto sicurezza e immigrazione”. Tale decreto convertito poi in legge è infatti stato criticato da esperti, giuristi e associazioni per aver prodotto pesanti effetti su tutto il sistema dell'immigrazione in Italia, a partire dalla prima accoglienza, poiché di fatto abolisce la protezione umanitaria concedendo il permesso di soggiorno solamente ad una ristretta minoranza, cioè “chi ha subito violenza domestica o sfruttamento lavorativo, chi si trova in grave stato di salute o chi proviene da un paese che si trova in “contingente ed eccezionale calamità”<sup>27</sup>”.

#### 2.1.1 Il flusso migratorio in Veneto

Spostiamo lo sguardo sul Veneto. Dati alla mano possiamo affermare che al 1° gennaio 2022 è la quarta regione italiana per stranieri residenti con 507.601 unità dopo Lombardia (1.193.910), Lazio (643.092) ed Emilia-Romagna (566.687). La popolazione straniera in Veneto è inoltre mediamente più giovane rispetto alla medesima componente nazionale: i dati dell'Istat risalenti al Censimento della Popolazione Veneta del 2020 che possono essere un'affidabile stima anche per i dati del 2022, riportano l'età media della

---

<sup>24</sup> In questo capitolo e nelle prossime occasioni verrà usato il termine “stranieri” come riferimento a “persone, nate in Italia o all'estero, di cittadinanza straniera o apolide” secondo la definizione proposta dal documento *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri* redatto dall'Istat e dal Ministero dell'Interno con il patrocinio dell'Unione Europea disponibile al link <https://www.istat.it>.

<sup>25</sup> <https://www.istat.it/it/archivio/264305>

<sup>26</sup> <https://www.interno.gov.it/it/stampa-e-comunicazione/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>

<sup>27</sup> Il test del decreto è reperibile al link della Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 4 ottobre 2018: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/10/04/231/sg/pdf>

popolazione straniera a 34,2 anni contro i 47 anni degli italiani, quasi quattro cittadini stranieri ogni cinque (79%) hanno poi meno di 50 anni e solo il 2% ha più di 70 anni. Dall'altra parte, appena un cittadino italiano su due ha meno di 50 anni e quasi uno su cinque (19%) ha più di 70 anni.<sup>28</sup>

Per quanto riguarda la provenienza, nel 2020 il 55% degli stranieri residenti in Veneto proveniva da altri paesi europei, il 21% dall'Asia, il 20% dall'Africa e il restante 4% dal continente americano. Sempre secondo i dati di quell'anno la maggior parte della popolazione straniera era composta da rumeni (24,8%), seguiva la comunità marocchina (9,2%), la comunità cinese, albanese e moldava. I dati confermano quasi completamente la tendenza nazionale.

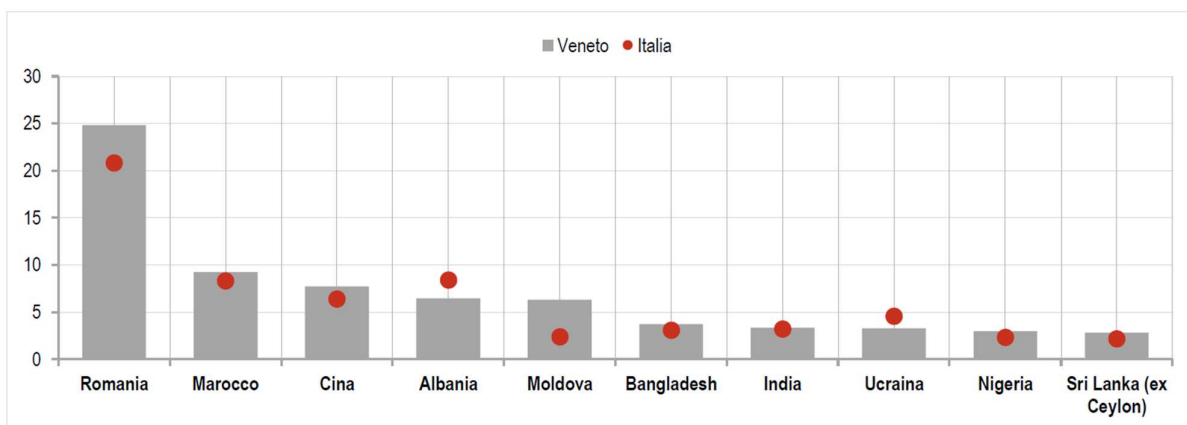


Figura 9, Popolazione straniera per cittadinanza, Veneto e Italia. Censimento 2020. Valori percentuali per le prime dieci cittadinanze. Fonte: istat.it

I dati demografici rispecchiano anche la situazione linguistica: tra i quattro idiomi più diffusi dopo l'italiano sul territorio nazionale e veneto troviamo il rumeno, l'arabo e l'albanese.

La maggior parte della popolazione straniera presente sul territorio veneto ha scelto di stabilirsi nella parte ovest ai confini con la Lombardia e a sud est, rispettivamente nelle province di Verona, Padova e Venezia. La provincia di Vicenza si colloca al quinto posto per stranieri residenti con un totale di 80.332 presenze (Fig. 10).

<sup>28</sup> Censimento permanente della popolazione in Veneto; Anno 2020. Tutti i grafici e le tabelle provengono dal sito dell'Istat nella sezione pubblica "archivio" in "stranieri": <https://www.istat.it/it/archivio/stranieri>

■ Veneto	(e)	247 926	(e)	259 675	(e)	507 601
Verona	(e)	57 910	(e)	57 798	(e)	115 708
Vicenza	(e)	40 058	(e)	40 274	(e)	80 332
Belluno	(e)	5 184	(e)	6 949	(e)	12 133
Treviso	(e)	44 451	(e)	45 924	(e)	90 375
Venezia	(e)	43 885	(e)	47 715	(e)	91 600
Padova	(e)	46 922	(e)	50 646	(e)	97 568
Rovigo	(e)	9 516	(e)	10 369	(e)	19 885

Figura 10, Stranieri residenti al 1° gennaio 2022 per sesso e anno di nascita. Fonte: istat.it

Nella cartina in basso (Fig. 11) sono colorate di rosso intenso le aree a densità maggiore di residenti stranieri. Tra queste, nel territorio vicentino è stato segnalato il comune di Thiene che ci interessa per localizzare le ricerche didattiche di cui si parlerà più avanti. A tale fine si annota che la popolazione residente nel comune di cittadinanza straniera al 1° gennaio 2022 è pari a 3235 unità (su 23939 residenti totali), di cui 1545 maschi e 1690 femmine<sup>29</sup>.

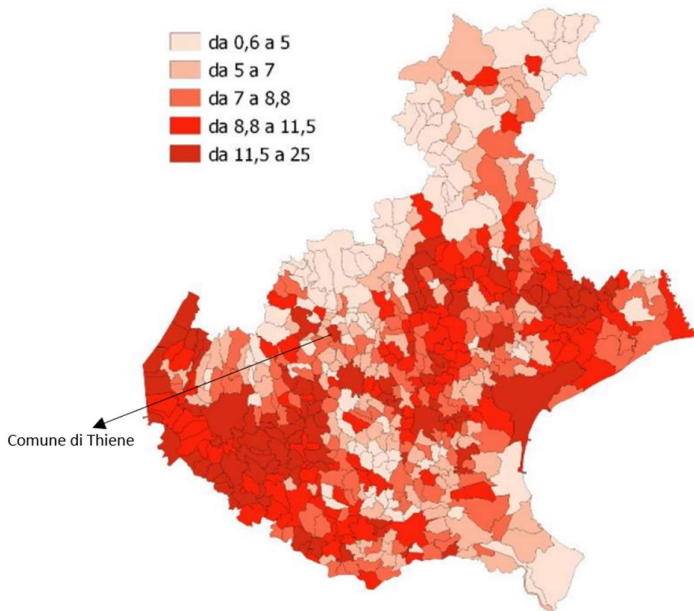


Figura 11, Incidenza della popolazione straniera residente (rapporto tra residenti e popolazione straniera residente). Fonte: Censimento permanente della popolazione in Veneto, anno 2020

<sup>29</sup> Dati forniti dall'Ufficio anagrafe e statistica del comune di Thiene.

### 2.1.2 Istruzione

Un altro aspetto interessante per i fini della nostra ricerca è il livello di istruzione raggiunto da chi arriva nel nostro paese. Concentrandoci sempre sulla regione Veneto, il titolo che prevale è quello di diploma di scuola secondaria superiore dichiarato dal 39% degli stranieri, percentuale che supera di 1,5 punti quella italiana. Segue la licenza media posseduta dal 33% del totale, poi il titolo universitario dall'11% e la licenza elementare dal 10%. Il divario più consistente tra stranieri e italiani si registra per gli analfabeti o alfabeti privi di titolo di studio: 7,9% contro 3,1%.<sup>30</sup>

### 2.1.3 Frequentazione dei corsi di italiano

All'interno della banca dati disponibile online al sito dell'Istat è possibile risalire anche alle statistiche a livello nazionale riguardo la frequentazione dei corsi di italiano dedicati agli stranieri. Questa disponibilità dimostra il riconoscimento istituzionale dell'importanza dei corsi come opportunità di miglioramento delle competenze linguistiche e di conseguenza come strumento di integrazione sociale.

I maggiorenti che dichiarano di aver frequentato un corso di italiano rappresentano il 17,4% del totale in cui è in leggera maggioranza la componente femminile. Considerando i dati riguardo il titolo di studio degli stessi, si conclude che il livello di partecipazione sia proporzionale a quello di istruzione: tra coloro che vantano di un titolo universitario ben il 28,6% ha frequentato corsi di italiano, mentre la percentuale più bassa di partecipanti si trova nella categoria di coloro che non possiedono alcun titolo di studio (Fig. 12). Il numero più elevato di partecipazione si riscontra tra gli arabofoni dato che rappresentano il 23% del totale degli iscritti ai corsi. Seguono i russi, gli spagnoli e i cinesi (Fig. 13).

---

<sup>30</sup> Da *Censimento permanente della popolazione in Veneto, anno 2020*.

	Hanno frequentato corsi (o lezioni) di italiano	Non hanno frequentato corsi (o lezioni) di italiano	Totale
<b>SESSO</b>			
Maschi	16,4	83,6	100
Femmine	18,2	81,8	100
<b>Totale</b>	<b>17,4</b>	<b>82,6</b>	<b>100</b>
<b>TITOLO DI STUDIO</b>			
Nessun Titolo di studio	13,4	86,6	100
Istruzione primaria (Licenza elementare)	17,2	82,8	100
Istruzione secondaria inferiore (Licenza media)	15,3	84,7	100
Istruzione professionale (scuole professionali)	15,5	84,5	100
Istruzione secondaria superiore	16,6	83,4	100
Istruzione universitaria	28,6	71,4	100
<b>Totale</b>	<b>17,4</b>	<b>82,6</b>	<b>100</b>

Figura 12, Cittadini stranieri di 18 anni e più che hanno frequentato corsi (o lezioni) di italiano in Italia. Anno 2011-2012; composizioni percentuali per sesso e titolo di studio. Fonte: Unione Europea, Istat, Ministero dell'Interno, 2014

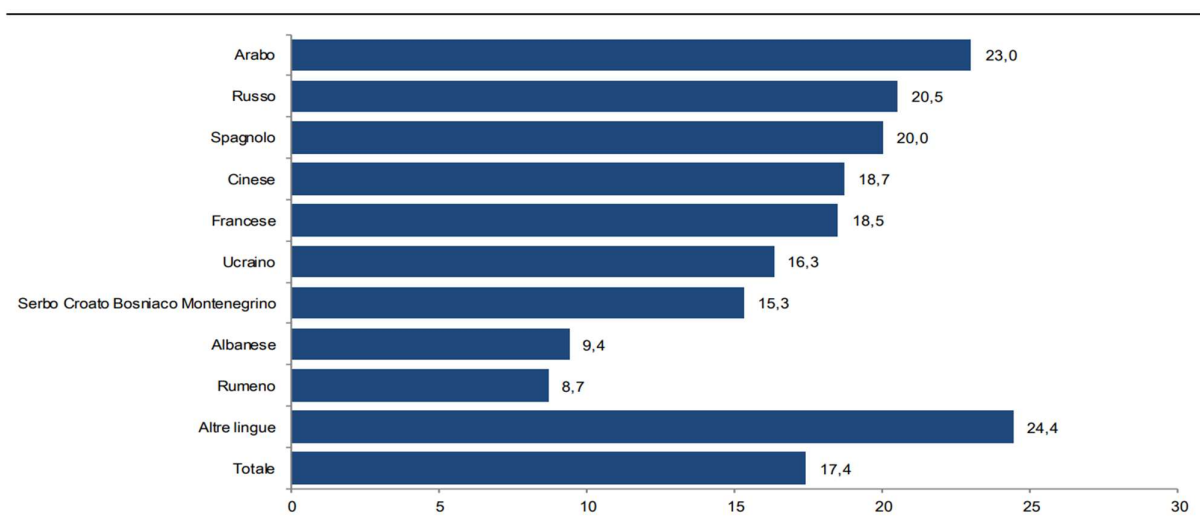


Figura 13, Cittadini stranieri maggiorenni che in Italia hanno frequentato corsi di italiano. Anno 2011-2012; composizioni percentuali per lingua madre. Fonte: Unione Europea, Istat, Ministero dell'Interno, 2014

#### 2.1.4 Difficoltà linguistiche

Sui quattro principali ambiti linguistici (scrittura, comprensione orale, lettura ed espressione) il 39% degli stranieri dichiara di non aver “nessuna difficoltà”, mentre il restante 61% ammette di averne “almeno qualcuna”. Nello specifico le maggiori problematiche si riscontrano nella scrittura e nella lettura. Osservando i dati poi, si evince che il livello di competenza linguistica decresce con l’età: la fascia con più difficoltà è



infatti quella dai 36 anni in su. La padronanza completa della lingua italiana è più diffusa tra gli stranieri di provenienza europea, come i serbi, croati, bosniaci e montenegrini, mentre i sinofoni sono la categoria che dimostra più difficoltà in tutti gli ambiti di interazione con i nativi, sia nel capire che nel farsi capire. Le situazioni nelle quali dichiarano di avere più difficoltà sono la comprensione orale degli addetti agli uffici pubblici e la capacità di sostenere una conversazione al telefono.

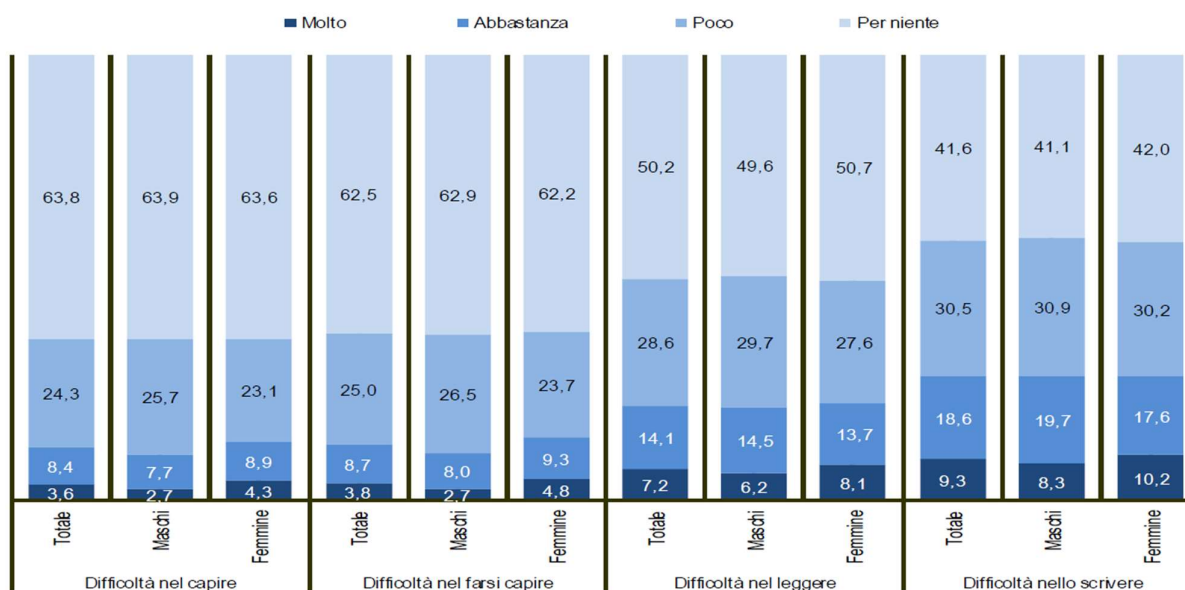


Figura 14, Cittadini stranieri maggiori di 6 anni che dichiarano di avere qualche difficoltà nella lingua italiana, per tipo di difficoltà. Anni 2011-2012, composizioni percentuali per sesso; Fonte: Unione Europea, Istat, Ministero dell'Interno, 2014

LINGUA MADRE	Difficoltà nel capire			Difficoltà nel farsi capire		
	Nessuna	Almeno qualche	Totale (v.a.)	Nessuna	Almeno qualche	Totale (v.a.)
Rumeno	75,8	24,2	798.364	74,6	25,4	798.364
Arabo	53,4	46,6	476.721	52,2	47,8	476.721
Albanese	68,3	31,7	380.361	67,4	32,6	380.361
Spagnolo	74,8	25,2	255.459	71,9	28,1	255.459
Italiano	92,4	7,6	162.148	92,0	8,0	162.148
Cinese	31,0	69,0	159.597	29,8	70,2	159.597
Russo	71,3	28,7	126.849	68,3	31,7	126.849
Ucraino	65,1	34,9	119.883	62,5	37,5	119.883
Francese	65,7	34,3	116.287	65,2	34,8	116.287
Serbo; Croato; Bosniaco; Montenegrino	68,9	31,1	93.289	64,9	35,1	93.289
Altre lingue	52,8	47,2	950.269	52,2	47,8	950.269

Figura 15, Cittadini stranieri maggiori di 6 anni per difficoltà nel capire e nel farsi capire in italiano. Anni 2011-2012, valori assoluti e composizioni percentuali per lingua madre; Fonte: Unione Europea, Istat, Ministero dell'Interno, 2014

## 2.2 La legislazione per l'integrazione

La conoscenza della lingua del paese in cui si vive è fondamentale non solo per gli enti che si occupano dell'istruzione, ma anche per gli organi più alti del sistema politico italiano, tra cui lo stesso Governo: dal 2010 la legislazione sull'immigrazione emanata dal Ministero dell'Interno prevede infatti il superamento di un test di lingua italiana per tutti coloro che risiedono legalmente in Italia da minimo cinque anni e che desiderano ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo.

Il test mira a certificare un livello di competenze corrispondente a quello richiesto da un livello A2 come descritto nel *Quadro Comune di Riferimento Europeo per la conoscenza delle lingue* in particolare vuole accertarsi della “comprensione di espressioni di uso frequente in ambiti correnti”<sup>31</sup>: la capacità di interazione prima di tutto.

Non sono tenuti a superare l'esame coloro che possiedono già una certificazione linguistica di livello non inferiore all'A2 rilasciata da un ente certificatore (Università per stranieri di Siena, Università per stranieri di Perugia, Università degli studi Roma Tre e Società Dante Alighieri); chi possiede un attestato di partecipazione dei corsi di lingua italiana presso uno dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che certifichi il livello raggiunto non inferiore al livello A2; tutti coloro che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di primo o secondo grado presso un istituto scolastico appartenente al sistema italiano di istruzione o presso un CPIA, coloro che fanno ingresso in Italia in qualità di dirigente o lavoratore altamente qualificato di società che hanno sede o filiali in Italia, professore universitario o ricercatore con incarico in Italia, traduttore/interprete, giornalista corrispondente ufficialmente accreditato in Italia e infine coloro che hanno maturato i crediti per l'accordo di integrazione. Questo documento è il secondo dispositivo, oltre al test di competenza linguistica, che viene richiesto per il rilascio del permesso. Consiste in un patto che il richiedente sottoscrive con lo Stato: il primo si impegna ad adempiere ad alcuni doveri, tra cui quello appunto linguistico e di conoscenza delle istituzioni pubbliche italiane, il secondo garantisce i diritti fondamentali della persona e favorisce il processo di integrazione.

---

<sup>31</sup> Ministero dell'Interno - Decreto 4 giugno 2010.

Tra le critiche che hanno accompagnato questa normativa, la più forte punta il dito contro la validità del test somministrato, che piuttosto che mezzo di integrazione si farebbe strumento di barriera all'integrazione stessa (Minuz 2012).

### 2.3 La politica linguistica delle istituzioni europee contempla i task

Chi migra verso un altro paese lo fa per diverse ragioni, la più ricorrente delle quali è quella economica. I migranti economici arrivano in Italia in cerca di lavoro e di una miglior qualità della vita, e per ottenere questo è fondamentale una buona padronanza della lingua del paese ospitante: non tanto nella correttezza formale, quanto nella capacità di interagire nelle situazioni extra-linguistiche. Tale concetto è ribadito non solo nel QCER, ma anche in un altro strumento dedicato all'integrazione linguistica degli adulti migranti, ovvero il progetto "*Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*". Si tratta di un programma recente (2006) attraverso il quale il Consiglio Europeo ribadisce l'importanza dell'acquisizione di una competenza adeguata nella lingua del paese ospitante, fornendo un supporto pedagogico e delle linee guida per le autorità e gli stati impegnati nell'accoglienza di migranti e rifugiati con lo scopo di ottenere delle pratiche coerenti in tutto il territorio dell'Unione. Inoltre, si offre come piattaforma dove questi possono avere uno spazio per lo scambio di buone pratiche.

Nella pratica il Consiglio ha disposto una serie di risorse pensate per assecondare i bisogni degli apprendenti, tra cui dei programmi da proporre nei corsi di lingua. Questi mirano a migliorare le condizioni di vita personale, sociale e lavorativa definendo dei concreti obiettivi comunicativi che siano in accordo con il QCER, come ad esempio saper rivolgersi agli insegnanti dei figli, parlare ai vicini di casa, scrivere un curriculum ecc.

Un documento ancora più recente è il *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*, presentato a Strasburgo dal Consiglio Europeo nel giugno 2022. Il LASLLIAM è stato creato in stretta sinergia con il QCER e fornisce dei descrittori per i livelli sia inferiori che superiori all'A1 oltre che a delle raccomandazioni su come usarli per incoraggiare ed assistere l'emancipazione e lo sviluppo degli apprendenti. Questa guida intende arricchire le opportunità di apprendimento per i migranti adulti non alfabetizzati o debolmente alfabetizzati offrendo

dei percorsi formativi appositamente pensati per soddisfare i loro bisogni<sup>32</sup>. In particolare, in linea con il QCER, mira a rendere il più possibile autonomi gli studenti nelle situazioni quotidiane, ecco perché al suo interno sono proposte procedure di insegnamento che si basano sulle necessità comunicative della vita reale.

Alla luce di quanto dichiarato dalle autorità europee, in questi documenti possiamo ancora una volta confermare quanto l'aspetto pragmatico comunicativo sia ritenuto essenziale per ottenere un livello di competenza linguistica che sia efficace nella vita quotidiana e come ormai sia diventato proprio questo l'obiettivo primario per chi lavora nell'insegnamento delle lingue, soprattutto se l'insegnamento è rivolto ad adulti.

La didattica con i task sposa bene questi obiettivi, e non a caso la troviamo citata nel nuovo volume complementare del QCER pubblicato nel 2020 nel Capitolo 2 “*Elementi chiave del QCER per l'insegnamento e l'apprendimento*”, nello specifico nel sottocapitolo “*Mettere in pratica l'approccio orientato all'azione*”<sup>33</sup>. Qui viene dichiarato che:

L'approccio innovativo del QCER consiste nel vedere gli apprendenti come *utenti della lingua e attori sociali*, e di conseguenza nel considerare la lingua come *veicolo di comunicazione piuttosto che come materia da studiare*. Per questa ragione il QCER propone un'analisi dei bisogni degli apprendenti e l'uso dei descrittori “sono in grado di (fare)” e dei compiti comunicativi [...]. Consentire agli apprendenti di agire in *situazioni di vita reale*, di esprimere se stessi e di svolgere compiti (task) di diversa natura è il messaggio metodologico del QCER per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue.<sup>34</sup>

Anche il LASLLIAM adotta gli stessi approcci “orientati all'azione” del QCER, nello specifico:

---

<sup>32</sup> Dal Portale del Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/launch-conference-reference-guide-laslliam>

<sup>33</sup> Si trova a pag. 27 del documento in lingua italiana, disponibile al link: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

<sup>34</sup> Corsivo mio.

Secondo quest'ottica, l'apprendimento e l'insegnamento linguistico dovrebbero consentire agli studenti di agire anche nelle situazioni di vita reale. La coerenza del LASLLIAM con il Companion del QCER si riflette nella definizione dei descrittori del tipo "è in grado di" che, in un buon contesto educativo, permette l'identificazione dei progressi nelle attività relative ai domini personali, pubblici, occupazionali ed educativi.<sup>35</sup>

Molto di quanto riassunto in queste parole trova un riscontro nelle teorie dell'insegnamento L2, in particolare nel concetto secondo il quale la lingua è vista come *strumento* e non solo come *oggetto* (vd. *focus on form* e *focus on meaning*). Tale principio consente alla particolare categoria presa in considerazione in questo lavoro, ovvero i migranti adulti, di ottenere risultati *concreti* che rispondono ai loro bisogni altrettanto *concreti*. Oltre all'aspetto pratico, poi, un apprendente a cui saranno proposti tali obiettivi sarà più soddisfatto del corso e di conseguenza più motivato a partecipare e a proseguire il percorso di formazione.

Insomma, la presenza dei task all'interno di un documento così importante la dice lunga su quanto questo approccio si stia affermando nella didattica di L2 e chiunque voglia sperimentarlo trova qui un sostegno ufficiale.

## 2.4 La linguistica acquisizionale applicata agli adulti

Citando Long 2015, *one size does not fit all*: un'unica metodologia didattica non può funzionare su tutte le tipologie di apprendente, ma deve tener conto il più possibile delle variabili individuali – o alla meno peggio di gruppo – per adeguarsi alle esigenze pragmatiche e alle competenze cognitive di coloro a cui ci si rivolge. Per farlo si devono conoscere i fattori che formano la loro persona, sia dal punto di vista biologico che sociale ed affettivo per capire come adattare al meglio il processo formativo.

Quello dell'acquisizione di una L2 è un campo di studi molto complesso e controverso, e quando si considerano gli apprendenti adulti le specificità aumentano, a cominciare da

---

<sup>35</sup> According to this view, language learning and teaching should enable learners to act in real-life situations. The consistency of LASLLIAM with the CEFR Companion volume is reflected in defining the descriptors as can-do statements that, in a supporting educational context, allow the detection of progress in tasks related to personal, public, occupational and educational domains. (LASLLIAM: 19)

cosa significhi effettivamente essere “adulto”. Il concetto di “adulità” rimanda infatti non solo ad un fattore personale come età e maturazione psicologica e relazionale, ma anche e soprattutto ad elementi sociali (Balboni 2002: 181). In questo paragrafo cercheremo di analizzare uno ad uno i fattori peculiari degli apprendenti adulti che influiscono in qualche modo nel processo di acquisizione linguistica.

Inizieremo dai fattori extralinguistici per poi passare a quelli linguistici.

#### 2.4.1 Fattori extralinguistici

Su queste variabili l’insegnante può influire ben poco, ma deve tenerne conto sin da subito per modulare la didattica scegliendo le tempistiche e strategie che meglio si adattano a coloro ai quali si rivolge. Inoltre, è importante sottolineare che qualsiasi conclusione che si possa trarre su queste variabili risulta essere alquanto fuorviante dato che non sono esse direttamente responsabili di un diverso esito nell’apprendimento di una L2, ma lo sono piuttosto le condizioni sociali e gli atteggiamenti associati (Begotti 2019, cap.4). I fattori extralinguistici che interessano l’apprendimento dell’adulto sono divisi in a. fattori individuali, b. fattori affettivi e c. fattori sociali.

##### a. Fattori individuali

###### *Età*

A partire dal principio scientifico secondo cui la plasticità neuronale tipica dell’età infantile e prepuberale assicurerebbe un’acquisizione linguistica ideale, gli studiosi si sono da sempre interrogati su quali siano i periodi ottimali per imparare una lingua. Per “elasticità cerebrale” si intende la capacità di stabilire nuove connessioni tra i neuroni, le cellule cerebrali, in funzione dei nuovi stimoli ricevuti; essa è massima fino all’età di otto o nove anni, poi subisce un progressivo irrigidimento a causa della lateralizzazione e mielinizzazione della corteccia cerebrale che ostacola le nuove connessioni tra neuroni vicini. Di conseguenza l’adolescente e l’adulto attingerebbero solo a facoltà cognitive generali (Andorno et alii 2017: 137, Chini e Bosisio 2014: 83).

Le recenti ricerche in ambito neurobiologico hanno dimostrato che è possibile, tuttavia, che si formino delle nuove connessioni sinaptiche nel cervello di un individuo adulto e

che di conseguenza riesca ad avere comunque buoni risultati in campo mnemonico e nell'apprendimento in generale. Questo processo è facilitato se, oltre che a seguire uno stile di vita sano e attivo, l'adulto vive in un ambiente stimolante dal punto di vista creativo e intellettuale (Begotti 2011: 81).

La perdita della plasticità neuronale influenza direttamente il processo di apprendimento linguistico: più si invecchia e più è difficile raggiungere un livello di competenza pari a quello di un madrelingua. Gli adulti sarebbero quindi con le parole di Long (2015: 41) degli "apprendenti parzialmente disabili", e questa "disabilità" veniva fino a poco tempo fa giustificata con la teoria del "periodo critico" formulata negli anni Sessanta da Lennenberg (1971). Questa individuava il periodo migliore per l'apprendimento linguistico quello che si estende dai primi anni di vita fino a poco dopo la pubertà (2-16 anni).

A partire da queste basi gli esperti di linguistica e neuroscienze hanno cominciato ad indagare in modo scientifico le difficoltà dell'insegnamento delle lingue ad adulti e nel 1980 è nata l'*andragogia*, una disciplina dedicata interamente agli apprendenti adulti che si distingueva dalla pedagogia, scienza che si occupa più genericamente della formazione dell'essere umano lungo tutto l'arco della sua vita.

Tuttavia, le ricerche più recenti hanno dimostrato che non esiste un solo periodo critico, bensì più "periodi sensibili" ciascuno per un diverso livello di analisi, e che i confini tra questi non sono per nulla rigidi: il periodo ottimale per l'acquisizione fonologica e per certe abilità lessicali andrebbe dai 4 ai 7 anni, per il lessico dai 6 ai 10 anni circa e per la morfologia e sintassi dai 15 ai 16 anni. Dopo i 17 anni pare avvenga una sorta di assestamento in cui nemmeno l'esposizione diretta non avrebbe più alcun effetto (Pallotti 1998: 196 e seguenti, Andorno et alii 2017: 132 e seguenti, Balboni 2002: 160-61).

Tra gli autori c'è anche chi propone che sia meglio parlare di un "periodo critico per la L1" individuato dalla nascita alla pubertà e dopo il quale non si riuscirebbe ad acquisire una L1 pari ai nativi, e di un "periodo ottimale per la L2" corrispondente all'età prepuberale dopo il quale è sì possibile raggiungere un livello pari ad un parlante nativo, ma con più difficoltà legate a fattori motivazionali e sociopsicologici (Andorno et alii 2017: 133). Tali fattori verranno affrontati più tardi.

Ad ogni modo la discussione su questo tema è tuttora in corso, perciò risulta impossibile giungere ad un'unica conclusione se non generalizzando nel principio *older is faster, but younger is better* (Singleton 1995): gli adulti apprendono una lingua più lentamente rispetto ai bambini ma, essendo consapevoli delle strategie di apprendimento e facendo ricorso alla riflessione metalinguistica, i primi apprendono più velocemente ma con un approccio più mnemonico e formulario.

### *Il genere*<sup>36</sup>

Labov (1966, 1972) fu il primo a parlare di differenze di genere nell'uso linguistico notando nei suoi studi sociolinguistici che tra i parlanti nativi le donne superano gli uomini nell'uso di due particolari forme: la lingua standard e le novità lessicali. Le donne sembrano essere più aperte e sensibili al cambiamento linguistico accettando e inserendo le novità nel loro parlato, mentre gli uomini sono più restii a farlo.

Queste prime osservazioni hanno portato ad ipotizzare che le donne siano più avvantaggiate nell'apprendimento di una lingua seconda perché capaci di notare in modo più efficace l'input e propense a liberarsi più velocemente da quelle forme della propria interlingua che si discostano dalla lingua target (Ellis 1997). Inoltre, le ricerche psicologiche hanno dimostrato che essendo più socievoli degli uomini, le donne trovano le attività di gruppo divertenti e coinvolgenti, mentre i maschi tendono ad essere più individualisti rifiutando questo tipo di esercizi: tutto ciò influisce nei risultati finali che confermano, oltre ad una presenza più ampia della componente femminile iscritta ai corsi, una maggior efficacia del loro processo di apprendimento (Begotti 2019: 66).

Nelle classi miste di adulti stranieri, inoltre, talvolta si devono affrontare delle dinamiche psico-sociali delicate, come quando in una classe a maggioranza femminile è inserito un unico uomo o quando per religione o per cultura gli uomini non accettano la presenza femminile sia tra loro studenti sia come docente. In casi del genere è opportuno comunicare con essi e cercare di introdurli nel modello culturale e sociale italiano (Begotti 2019: 66).

---

<sup>36</sup> All'epoca si ragionava in termini di "sesso", ora la sociolinguistica preferisce sostituirlo con "genere" per sottolineare la componente sociale piuttosto che quella biologica nella costruzione dell'identità del singolo.



## b. Fattori affettivi

La personalità, la motivazione e l'ansietà sono variabili specifici dell'età adulta e rientrano in quei fattori che secondo Krashen costituiscono il "filtro affettivo" che – abbassandosi o alzandosi – permette al singolo di cogliere più o meno input e di conseguenza alterare il livello di apprendimento. Tra i fattori affettivi i più importanti troviamo la personalità, la motivazione e l'ansietà.

### *Personalità*

Forse l'elemento affettivo che permea maggiormente ogni aspetto dell'apprendimento di una L2 è la personalità del singolo. L'autostima, ad esempio, è determinante nella buona riuscita del processo: l'apprendente che è sicuro di sé interviene durante la lezione più facilmente e non ha problemi a mettersi in gioco. Allo stesso modo chi è estroverso sembra avere meno difficoltà nelle conversazioni così come nel creare relazioni sociali con parlanti nativi.

### *Motivazione*

A differenza dei bambini che spesso si avvicinano ad un corso di lingua perché portati dai genitori e per il quale non nutrono un particolare interesse, gli adulti lo fanno per propria scelta, mossi da una forte motivazione che spesso nasce dalla volontà di colmare un vuoto tra la propria condizione e dei bisogni: l'acquisizione di nuove competenze linguistiche diventa così non solo un processo che determina il benessere dell'individuo, ma che di conseguenza sta alla base di una partecipazione attiva all'interno della società ospitante, della sua economia e politica. Balboni (2002) sostiene che è la motivazione stessa a tenere in azione il "motore" responsabile dell'apprendimento interno dell'individuo e che permette di sostenere le fatiche sociali che si possono incontrare in un corso di lingua come i tentativi falliti e le frustrazioni.

Il concetto di motivazione può essere declinato in tre aspetti (Diadori et alii 2020: 19):

1. *Motivazione strumentale*, ovvero che riguarda dei bisogni concreti.

La motivazione strumentale può essere a sua volta a) *di lungo periodo* se si tratta di bisogni che permettono di migliorare le proprie condizioni di vita sociale e

lavorativa e in quanto tale implicano molto tempo per essere realizzati; b) *di breve periodo* che riguarda obiettivi realizzabili più velocemente (es. prendere un bel voto nella verifica).

2. *Motivazione integrativa*, quella che spinge ad integrarsi nella comunità. Se si tratta di contesti migratori allora si definisce *motivazione integrativa specifica* perché l'individuo desidera integrarsi nella società ospitante, mentre la *motivazione integrativa generale* è tipica di un generale interesse verso la diversità, come può essere quella che spinge un adulto italiano ad imparare l'inglese per poter essere indipendente nei viaggi all'estero.
3. *Motivazione intrinseca*, ovvero l'interesse generale per le lingue, la sua letteratura oppure per il contesto di apprendimento. Esiste anche la *motivazione estrinseca*, cioè quella che nasce ad esempio da complimenti, buoni giudizi ecc.

#### *Ansietà*

Gli adulti soffrono di stato d'ansia nel dover comunicare in una lingua diversa da quella madre molto più spesso rispetto ai bambini, soprattutto se si trovano in contesti scolastici dove bisogna farlo davanti ad un'intera classe. Le attività orali, infatti, come esporre un argomento o partecipare a dei giochi di ruolo sono quelle che causano maggior ansia, più delle attività di lettura e scrittura. I ricercatori hanno scomposto l'ansietà in tre componenti: l'*apprensione comunicativa* (dover comunicare in generale), l'*ansietà sociale* (essere osservati in un contesto di gruppo) e l'*autostima* che può influenzarne la gravità.

Nel contesto di apprendimento questi tipi di ansia possono declinarsi in due effetti opposti: l'inibizione e la facilitazione; nel primo caso si parla di ansia *inibitoria*, mentre nel secondo di ansia *facilitativa*. Entrambe le forme tendono a diminuire con l'aumentare della competenza linguistica (Chini 2005, cap.4).

### c. Fattori sociali

#### *La classe sociale*

La classe sociale di appartenenza sembra essere un altro fattore che influenza il processo di apprendimento linguistico: essa è generalmente determinata dal reddito percepito, il livello di istruzione e l'occupazione. Importanti studi a partire dai primi di Burstall (1975) e Skehan (1990) hanno dimostrato che non è la condizione socioeconomica per sé che produce effetti diversi tra gli apprendenti, ma piuttosto l'ambiente, ossia le esperienze che gli individui hanno vissuto in quanto appartenenti a quella determinata società.

#### *L'identità etnica e culturale*

Tra gli esperti c'è consenso nell'affermare che anche l'identità etnica eserciti una profonda influenza nell'apprendimento di una L2: più la cultura dell'apprendente è distante da quella relativa alla lingua obiettivo, più tale processo risulta difficile e di conseguenza verranno raggiunti livelli di competenza più bassi (Bosisio e Chini 2014: 84). Il modello sociopsicologico della relazione tra la propria identità etnica e quella della L2 enfatizza in particolare il ruolo dell'atteggiamento e della considerazione dell'individuo nei confronti di quest'ultima. La relazione tra le due componenti è comunque bi-direzionale e a sua volta influenzata dal contesto. In generale un atteggiamento positivo nei confronti sia della propria cultura che di quella ospitante porta allo sviluppo di una forte motivazione e di conseguenza facilita il raggiungimento di più alti livelli di competenza della L2 senza il pericolo di trascurare la propria L1.

È un dato di fatto, poi, che la cultura di provenienza dell'apprendente adulto possa influenzare non solo il processo di apprendimento della lingua del paese ospitante, ma anche la qualità della vita stessa. La comunità nella quale l'adulto si trova a vivere può creare situazioni di disagio che se trascurati possono amplificarsi fino a compromettere i rapporti interpersonali, familiari, lavorativi. Alcune Aziende ospedaliere italiane stanno svolgendo da anni delle inchieste sulle patologie psichiatriche rilevate nei pazienti immigrati adulti e stanno confermando che sorgono là dove è maggiore la difficoltà di integrazione culturale, dove la precarietà della vita è notevole e dove magari si è vittime di discriminazioni razziali più o meno esplicite (Begotti 2011).

Al di là del malessere sociale, la cultura d'origine può ostacolare la prassi didattica con la quale l'adulto si trova a convivere se decide di frequentare un corso di lingua. È noto che gli studenti sinofoni, ad esempio, abbiano forti difficoltà con l'insegnamento di tipo induttivo poiché non sono abituati a confrontarsi con i compagni, a fare ipotesi, ma piuttosto a memorizzare, copiare e ripetere fino all'assimilazione. Questo è dovuto al fatto che nelle culture orientali "apprendere" coincide con "memorizzare" perché le loro lingue sono formate da migliaia di ideogrammi che vanno impressi nella mente in modo sistematico (Begotti 2019: 38).

#### 2.4.2 Fattori linguistici

##### a. Il rapporto tra L1 e L2

L'*interferenza* linguistica viene definita come "l'influenza che la conoscenza di una lingua da parte di una persona ha sulla sua conoscenza o sull'uso di un'altra lingua" (Jarvis & Pavlenko 2007 in Andorno et alii 2017). Questo fenomeno ha una forte rilevanza nell'apprendimento di una L2 e le sono stati attribuiti ruoli diversi: quando produce un effetto negativo sulla produzione dell'apprendente si parla di *transfer negativo*, mentre quando avviene il contrario si parla di *transfer positivo*. L'effetto positivo è più frequente quando le due lingue in questione (L1 e L2) sono dal punto di vista tipologico più vicine e quindi sotto certi aspetti grammaticalmente simili. Effetti di interferenza si possono osservare in tutti i livelli linguistici, ma è in quello fonetico che si riconosce di più la lingua materna di chi parla (basti pensare all'opposizione dei sinofoni tra la laterale /l/ e la vibrante /r/, Bosisio e Chini 2014: 51). Le lingue della maggior parte degli adulti stranieri che scelgono l'Italia come paese in cui stabilirsi appartengono a famiglie linguistiche lontane da quella romanza, perciò l'interferenza che si può notare nella loro varietà di italiano sarà per lo più negativa dato che le caratteristiche morfologiche, sintattiche e lessicali delle loro lingue madri sono molto diverse.

##### b. Input

Descrivere l'effetto dell'input sull'acquisizione è assai complesso data la difficoltà a controllare e ad isolare tale variabile: farlo su un periodo lungo significherebbe infatti

registrare ogni dato linguistico in lingua target in cui l'apprendente si imbatte e ciò non è praticabile (Andorno et alii 2017: 6). Anche per gli adulti rimane valido il principio base per il quale affinché l'input possa diventare intake esso deve essere processabile (ovvero adatto al livello di competenze dell'apprendente, vd. Cap 1), frequente, saliente e rilevante dal punto di vista comunicativo. Piuttosto che semplificato in modo artificiale dall'insegnante o dal libro, l'input che un apprendente di L2 adulto necessita deve essere quanto più ricco ed elaborato in modo tale che sia facilmente riconoscibile anche all'esterno della classe di lingua; tale impostazione accrescerà l'interesse e quindi l'efficacia dell'insegnamento (Long 2015: 60).

Tuttavia, un input ricco ed elaborato non basta: deve essere anche *genuino*. Se l'apprendente cerca nel corso di lingua delle competenze che lo preparino ad affrontare il mondo reale, allora il materiale proposto deve essere all'altezza di quel mondo, ancora meglio se direttamente proveniente da esso.

A partire da queste considerazioni, sempre più teorici supportano l'uso dei cosiddetti "materiali autentici", ossia una tipologia di materiale creato per i madrelingua senza un originale scopo didattico.

I vantaggi della didattizzazione di materiale autentico (Begotti 2010) sono visibili nell'alta motivazione da parte degli studenti: quando il docente lo propone in classe, in particolar modo se si tratta di materiale recente o vicino ai bisogni e interessi degli studenti, viene recepito positivamente e con grande entusiasmo. Inoltre, l'input presente in questo tipo di materiale non è semplicemente solo scritto o orale in modo formale, ma può anche rispecchiare il modello del parlato dei nativi. Tutto ciò può innalzare l'interesse alla comprensione dei dati non solo linguistici ma anche sociolinguistici, come il registro e la differenziazione geografica dei vocaboli. In questo senso è bene scegliere del materiale autentico che sia vicino per argomento e contenuto agli interessi e alla realtà degli studenti.

### c. Apprendimento implicito e apprendimento esplicito

La progressiva perdita della plasticità cerebrale porta a delle inevitabili conseguenze dal punto di vista cognitivo nell'approccio di un individuo adulto nell'apprendere una nuova

lingua. In particolare, attorno all'età di 12 anni sembra che diminuisca la capacità di assimilare nozioni tramite l'*apprendimento implicito* e che invece cresca quella che supporta l'apprendimento esplicito (Long 2015: 38). L'apprendimento implicito avviene in modo non consapevole e si concretizza nella *conoscenza implicita*, cioè quella che si manifesta, ad esempio, in un discorso, ma senza che chi parla ne sia cosciente. La *conoscenza esplicita* invece è quella di cui i parlanti sono consapevoli e grazie alla quale, se richiesto, possono facilmente spiegare un certo fenomeno linguistico.

Strettamente connessi a questa distinzione e per certi aspetti sovrapponibili, sono i concetti di *conoscenza dichiarativa* e *conoscenza procedurale*. La prima è la conoscenza *che* una lingua funziona in un determinato modo, ossia la *conoscenza esplicita* dei fatti; la seconda è invece la conoscenza di *come* questa funziona. La conoscenza dichiarativa sviluppata tramite la presentazione esplicita di una forma può trasformarsi successivamente in conoscenza procedurale grazie alla pratica controllata (come degli esercizi tradizionali di grammatica). Per alcuni come Krashen (1985) e altri sostenitori della posizione del “*non interfaccia*”, tra le due vi sarebbe totale separazione dato che la conoscenza esplicita porterebbe all'apprendimento, mentre quella implicita all'acquisizione. Per altri invece è possibile un’“*interfaccia*” per la quale le pratiche formali di L2 possono tradursi non solo in conoscenza esplicita ma anche in conoscenza implicita tramite l'automatizzazione e ristrutturazione delle conoscenze esplicite e ad una pratica costante (Bosisio e Chini 2014: 74); secondo queste teorie, quindi, la presentazione di una regola e il suo studio possono trasformarsi in conoscenza implicita tramite esercizi di tipo tradizionale e applicazioni concrete. Tale prospettiva ci riconduce ai task focalizzati sulla forma poiché rappresentano una pratica comunicativa diretta all'acquisizione di strutture predeterminate.

Ad ogni modo, anche se le ricerche confermano che l'apprendimento implicito non sia particolarmente efficace per gli adulti, esso pare essere considerato – assieme all'apprendimento accidentale – il meccanismo predefinito attraverso il quale si apprende (Long 2015: 37 e seguenti) e che sta alla base della maggioranza dell'uso spontaneo del linguaggio nelle situazioni comunicative. Inoltre, esso ha maggior efficacia sulle forme linguistiche che sono salienti. Elementi salienti e comunicativamente funzionali possono essere infatti facilmente acquisiti in modo implicito (Ellis 2018, cap.5), mentre elementi più “fragili” vengono processati solamente se presentati in modo esplicito.

La fragilità degli adulti in questo processo deve essere in parte colmata dal ricorso all'apprendimento esplicito. La conoscenza che ne deriva può facilitare, poi, l'apprendimento implicito in quanto stimola l'attenzione verso una determinata struttura che altrimenti non verrebbe notata e allo stesso tempo facilita a riconoscere il divario tra la propria produzione e quella dei nativi della lingua obiettivo (Long 2015: 49-50).

In conclusione, sembra che apprendimento esplicito ed implicito possano coesistere e anzi, contribuire assieme ad un efficace apprendimento linguistico. Il primo funziona meglio quando le regole sono brevi, semplici e categoriche, mentre il secondo è più adatto per imparare strutture concrete e spendibili nella quotidianità.

## 2.5 L'analisi dei bisogni

Lo psicologo americano Abraham Maslow (1970) ha dedicato i suoi studi alla personalità e ai bisogni dell'uomo. Osservando scientificamente soggetti sani e autorealizzati, ha notato che tra questi ricorrevano le stesse caratteristiche: la percezione realistica degli individui e dell'ambiente, l'accettazione di sé, degli altri, della natura, la spontaneità, la semplicità e la naturalezza, la capacità di individuare e risolvere i problemi, l'autonomia e indipendenza, un carattere democratico e la capacità di vivere intensamente ogni esperienza (Begotti 2019: 27). Lo psicologo applicò gli studi in ottica andragogica e capì che per favorire l'apprendimento nell'adulto era necessario stimolare la "necessità di conoscere" facendo riferimento alla sua vita concreta, attraverso cioè la prospettiva di appagamento dei bisogni interni (desiderio di maggior soddisfazione nel lavoro, maggior autostima e l'aspirazione generale a migliorare la qualità della vita).

Maslow suddivide questi bisogni interni in cinque livelli gerarchici:



Figura 16, Piramide dei bisogni di Maslow. Fonte: Begotti 2019: 28

Nel primo livello ci sono i bisogni fisiologici, i più importanti, perché obbligatori per la soddisfazione dei successivi; nel secondo livello c'è il bisogno di sicurezza; nel terzo i bisogni sociali legati al sentirsi parte di un gruppo, di essere amati e amare e di collaborare con gli altri; nel quarto livello i bisogni legati all'esteriorità, cioè il bisogno di essere apprezzati e rispettati; nel quinto e ultimo la realizzazione dell' "io" interiore che consiste nella realizzazione di se stessi e delle proprie aspettative. La motivazione funge da catalizzatore per il raggiungimento di ognuno di questi obiettivi.

In tal senso l'apprendimento appartiene all'ultimo livello della piramide, quello di "auto-realizzazione" poiché implica l'utilizzo di tutte le proprie capacità e potenzialità.

La teoria della piramide di Maslow ha fornito un valido apporto per la formalizzazione della gerarchia dei livelli di conoscenza linguistici. Essi prevedono infatti come prime strutture da apprendere proprio quelle che consentono di soddisfare i bisogni primari di sopravvivenza, per poi passare alle strutture linguistiche che permettono di esprimere se stessi e la propria opinione, fino alla conoscenza della lingua più specialistica per giungere all'auto-realizzazione. Se, dunque, quest'ultima è lo scopo finale dell'apprendimento, gli obiettivi formativi vanno formulati come un processo progressivo e dinamico in quanto la sua attuazione avviene attraverso l'interazione dell'apprendente con la sua esperienza (Begotti 2019: 28).

Quando l'individuo in contesto di formazione ha una sensazione positiva gli è più facile raggiungere degli obiettivi a lungo termine: in questo processo l'ambiente e il docente sono dunque determinanti per fornire un senso di sicurezza e attrazione verso le attività formative.

### 2.5.1 I bisogni comunicativi dell'adulto straniero immigrato in Italia

Il QCER ha inserito tra i profili degli apprendenti anche quello dell'"adulto straniero immigrato" in virtù del ruolo sempre più importante dell'immigrazione straniera nelle dinamiche linguistiche e socioculturali contemporanee. L'immigrato adulto che arriva in un nuovo paese si trova inserito in dei contesti sociali e reti di scambio comunicativo che producono delle sollecitazioni alla sua competenza linguistico-comunicativa creando dei bisogni di formazione e di spendibilità delle sue competenze (Vedovelli 2002: 151). La



loro analisi permette di evidenziare di conseguenza i bisogni linguistici correlati che possono successivamente aiutare a definire gli obiettivi didattici.

Sono stati individuati una serie di macroaree (o “domini”, usando il termine usato nel QCER) che il migrante deve inevitabilmente affrontare per poter vivere nel nuovo paese: quello dell’accoglienza e dei processi di regolarizzazione, del lavoro, dell’abitare, della salute e dell’assistenza, della formazione, della socializzazione e del tempo libero (Vedovelli 2010: 153). Si riporta la tabella riassuntiva di tali macroaree/domini:

Macroaree	Articolazione dei bisogni
Accoglienza e regolarizzazione	Trovare un luogo di ascolto e orientamento
	Localizzare un ufficio informazioni
	Presentare la domanda di regolarizzazione
	Ottenere i documenti per il soggiorno
Lavoro	Trovare un lavoro “qualsiasi” per il sostentamento
	Inserirsi socialmente sul lavoro
	Acquisire lessico tecnico-specialistico
	Individuare corsi di qualificazione-specializzazione professionale
	Trovare un lavoro qualitativamente ed economicamente migliore
Abitazione	Trovare un alloggio provvisorio
	Trovare una sistemazione abitativa definitiva (anche in funzione del ricongiungimento familiare)
	Acquisire strumenti e competenze per una gestione adeguata della casa
Salute e assistenza	Conoscere la mappa del territorio
	Localizzare i servizi presenti sul territorio
	Acquisire le modalità per usufruire dei servizi
	Acquisire la terminologia specialistica
Formazione	Ascolto e accoglienza
	Localizzare i corsi di italiano come L2
	Accedere ai corsi in orari compatibili con impegni lavorativi e familiari
	Poter abbandonare e rientrare nei percorsi formativi
	Acquisire competenze comunicative verbali e non verbali
	Conoscenza della cultura del Paese ospite
	Riconoscimento dei titoli e delle competenze acquisite
	Formazione professionale
Socializzazione e tempo libero	Entrare in contatto con nativi e connazionali
	Rapporto con mezzi di comunicazione di massa
	Localizzare luoghi di aggregazione con nativi e connazionali
	Ampliare le proprie relazioni interpersonali con nativi e connazionali

Figura 17, Macroaree/domini nel progetto migratorio in Italia. Fonte: Massara 2001 in Vedovelli 2010:

Alcuni di questi domini riguardano tutti i processi migratori, come quello relativo alla socializzazione o alla salute, mentre altri sono più specifici, come la formazione nella quale solo una piccola parte di migranti è coinvolta. Tra questi il dominio che ha maggior rilevanza per l'adulto è sicuramente quello del lavoro, capace di coinvolgere indirettamente tutti gli altri domini personali e sociali.

Tale sistematizzazione interessa molto la didattica diretta a questa particolare tipologia di apprendenti in quanto tutte le macroaree suggeriscono al docente di L2 delle attività che rispondono ai relativi bisogni. Per adempiere al meglio a questo compito si sceglieranno attività non solo linguistiche ma anche extralinguistiche che propongono un'applicazione pratica nel mondo reale.

Ecco, quindi, che aver chiara la relazione tra bisogni e la loro trasposizione didattica permette di programmare un corso che sia adeguato ai migranti che scelgono di parteciparvi, un corso cioè che tenga conto dell'input che ricevono tutti i giorni dall'esterno, delle sollecitazioni che ne nascono, della motivazione e delle attese.

Tenendo conto delle variabili sopra citate, concludiamo con una sintesi delle caratteristiche di un approccio andragogico ideale:

- la motivazione dell'apprendente adulto gioca un ruolo primario, e per tenerla viva l'insegnante rendere sempre chiara la successione degli obiettivi previsti e deve offrire spesso occasioni di valutazione del proprio percorso;
- l'insegnante deve considerare le peculiarità neuro-cognitive degli apprendenti e guidarli nel proprio percorso cercando di renderlo più efficace possibile e assecondando le necessità individuali;
- ogni studente porta con sé un'esperienza di vita che influenza il processo di apprendimento: l'insegnante garantisce la sua autonomia;

Il nucleo dell'approccio andragogico sta nel rapporto tra le due parti (docente e allievo) visto come "contratto psicologico" tra due adulti che assumono le funzioni complementari ed inesistenti l'una senza l'altra di *insegnante facilitatore* e di *allievo autonomo* perché esperto e motivato (Balboni 2002: 184).

## 2.6 I corsi di italiano L2 nelle associazioni di volontariato

Il forte afflusso di migranti adulti in Italia ha determinato la nascita di diversi tipi di strutture che offrono corsi di lingua appositamente pensati per loro. Tuttavia, è stato osservato da Minuz (2012) che i requisiti linguistici oggi richiesti dal nostro paese per ottenere il permesso di soggiorno o la cittadinanza non sono associati ad un'offerta formativa adeguata.

Coloro che possono permettersi di pagare la formazione linguistica si rivolgono principalmente ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che dal 2007 hanno sostituito i Centri Territoriali Permanenti (CTP), o direttamente alle due università per stranieri, l'Università per Stranieri di Siena e l'Università per Stranieri di Perugia. Tuttavia, la domanda è tale che queste istituzioni non riescono ad assorbirla, e di conseguenza molti migranti si affidano ad altri enti di accoglienza non istituzionali, come le associazioni laiche o religiose e gli enti locali. Potremmo considerare queste strutture di accoglienza come un servizio di “didattica linguistica non professionale” o “didattica linguistica non formale” all'interno di quel *continuum* i cui poli sono formati da una parte dalla “didattica naturale” e dall'altra dalla “didattica professionale” (Minuz 2012). A causa della complessità di questo sistema e della sua discontinuità non esiste, ad oggi, una catalogazione completa di tali centri, nemmeno a livello provinciale (Begotti 2019, cap.12).

A differenza dei corsi istituzionali, questi non offrono un percorso diretto agli esami di certificazione, ma sono piuttosto centri nati dalla volontà di offrire occasioni di socializzazione e che hanno a cuore l'integrazione nella comunità ospitante. Inoltre, dal momento che la maggior parte di essi sono gratuiti o comunque richiedono un simbolico contributo minimo, il loro bacino d'utenza è molto ampio ed eterogeneo. Ne consegue che le necessità con cui si presentano gli iscritti possono essere altrettanto varie.

### 2.6.1 Le donne immigrate nei corsi di italiano

Negli ultimi due decenni la composizione di coloro che raggiungono il nostro paese si è modificata, comprendendo non più solo i cosiddetti migranti economici, ma anche i loro

familiari ricongiunti<sup>37</sup>. Il fenomeno si è riversato anche sulle strutture di accoglienza che in ambito formativo dagli anni Novanta organizzano corsi di italiano anche solo per utenza femminile. Si tratta di “donne del ricongiungimento” (cfr. Tognetti Bordogna 2012), per lo più madri o neo-madri arabofone e/o di religione musulmana oppure, in misura minore, di donne che intraprendono la migrazione da sole, in genere provenienti dall’est Europa. La maggior parte di loro si avvicina alla formazione anche dopo molti anni trascorsi nel nostro paese, essendo tali donne mosse dalla necessità di interrompere l’isolamento sociale riconducibile, oltre che alla difficoltà generale della migrazione, anche al modello culturale di appartenenza.

Generalizzando, le difficoltà di integrazione di queste donne sono legate alla loro identità di genere come percepita dalla cultura di origine e i bisogni sono solo in parte simili a quelli degli uomini immigrati, dato che questi hanno maggiori possibilità, ad esempio attraverso il lavoro, di instaurare rapporti con i nativi.

Secondo la sintesi che Cognigni (2014) fa della limitata letteratura sulle donne migranti, la letteratura glottodidattica ha individuato questi loro bisogni specifici:

1. sviluppare competenze di produzione e interazione orale;
2. comprendere la cultura del paese ospitante, in particolare per quanto riguarda le pratiche di genere;
3. sviluppare una competenza d’uso dell’italiano L2 utile a riappropriarsi della funzione genitoriale in terra di migrazione;
4. acquisire un *linguaggio dell’affettività* che permetta l’espressione dei sentimenti e delle emozioni oltre che l’acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa di base legata al soddisfacimento di bisogni di tipo strumentale.

## 2.6.2 I volontari

Ma chi si occupa della formazione in questi centri? La maggior parte dei formatori nei centri di volontariato sono docenti in pensione (i quali non per forza prima insegnavano

---

<sup>37</sup> Il fenomeno del ricongiungimento familiare, ampliatosi in maniera crescente tra il 1993 e il 2001, ha conosciuto in Italia una crescita esponenziale soprattutto con l’entrata in vigore della Legge 40/98 che riconosce e tutela il diritto dei migranti a mantenere e/o a riacquistare l’unità familiare (Cognigni 2014).

l'italiano) e studenti universitari. Un'indagine condotta nella provincia di Bologna<sup>38</sup> che si può estendere a tutto il territorio nazionale riporta che tra i volontari attivi presso i corsi di italiano prevalgono le donne con alto livello di scolarizzazione e di età media di 42 anni (Pugliese e Minuz 2013). Il dato che però influisce direttamente sulla qualità della didattica è l'assenza di una loro formazione specifica sull'insegnamento L2, forse dovuto alla scarsa consapevolezza del fatto che insegnare una L2 ad un non nativo sia ben diverso che insegnarla ad un nativo. D'altra parte, chi risponde alla chiamata del volontariato lo fa perché spinto da un forte senso di solidarietà (e di *carità* se parliamo di associazioni nate in contesto religioso), perciò l'aspetto formale è messo inevitabilmente in secondo piano rispetto a quello umano. Tuttavia, il senso di inadeguatezza e frustrazione per gli scarsi risultati ottenuti in classe spinge spesso a cercare un aiuto presso gli esperti, perciò sempre più associazioni si rivolgono ad esterni per organizzare corsi di formazione di qualità, che possano aiutare i volontari a superare le loro difficoltà. Non è un caso quindi che la recente diffusione di queste realtà abbia attirato la curiosità degli studiosi che stanno indagando proprio sulla formazione di chi insegna in questi contesti (Della Putta 2020).

### 2.6.3 Criticità dell'insegnamento nel volontariato

Recenti studi che si sono concentrati sulle dinamiche didattiche all'interno dei corsi di lingua organizzati dal volontariato (es. Minuz e Borri 2016) hanno fatto emergere delle criticità ricorrenti che influiscono in modo negativo sulla qualità dell'insegnamento.

1. *Le classi sono molto eterogenee.* All'interno della stessa classe spesso si trovano apprendenti con diverso livello di competenza in entrata, diverso livello di istruzione pregressa e diverso retroterra linguistico. Tale confusione si può trovare facilmente anche in una classe di un CPIA, ma nel volontariato succede spesso che più livelli siano messi insieme in un unico corso per ovviare alla mancanza di personale.

---

<sup>38</sup> Indagine è stata condotta per l'Osservatorio Provinciale dell'Immigrazione di Bologna su dieci organizzazioni pubbliche e private nel suo territorio.

2. *La frequenza dei corsi è irregolare.* Questo è un altro problema frequente, conseguenza, forse, della gratuità di tali corsi e della loro informalità. La causa più comune è il trasporto, dato che non tutti riescono a raggiungere il luogo in modo autonomo e devono quindi dipendere da altri, per cui una giornata di pioggia diventa determinante per le presenze. Per le donne con figli, poi, è faticoso ricavare del tempo per attività del genere se non hanno qualcuno che le aiuti.
3. *La formazione degli insegnanti è spesso inadeguata.* In mancanza di una formazione specifica, l'insegnamento offerto nei corsi risulta inadeguato al contesto e al pubblico cui si rivolge, talvolta addirittura obsoleto. La maggior parte dei formatori, infatti, in quanto ex-docenti nella scuola pubblica, applica in classe di L2 ciò che utilizza nelle classi di nativi (spesso bambini), con il risultato di proporre una didattica superata, incentrata sulla riflessione metalinguistica e condotta per lo più in modo frontale.
4. *Gli spazi e le risorse sono limitati.* Le associazioni che operano in questo settore vivono spesso di autofinanziamenti o di donazioni, accontentandosi di minime disponibilità. Con il drastico aumento del flusso migratorio in Italia a partire dal 2014 (Minuz e Borri 2017), anche l'associazionismo si è preoccupato soprattutto di assicurare una sistemazione per tutti coloro che volevano accedere ai corsi, di conseguenza le classi sono spesso troppo numerose e gli spazi adibiti troppo piccoli per consentire una buona prassi didattica.
5. *I volontari non sono fissi.* È nella natura del volontariato un ricambio frequente dei propri membri: ne consegue un costante bisogno di formazione. Nel campo dell'istruzione questo fenomeno può avere ripercussioni negative perché agisce sui fattori affettivi che, come abbiamo visto (cfr. Cap. 2), possono inibire l'apprendimento nell'adulto.  
(Minuz 2012, Minuz 2014, Della Putta 2020)

### 3 Il contesto e il campione scelto per le sperimentazioni con i task

#### 3.1 L'Associazione Solidarietà in Azione (ASA) di Thiene

Thiene è un comune di 23.600 abitanti situato a nord di Vicenza nella Pedemontana Veneta. Le associazioni di volontariato iscritte nell'albo comunale al 1° gennaio 2022 sono in totale 86, e due di queste offrono dei corsi di lingua italiana per stranieri<sup>39</sup>.

Le sperimentazioni presentate in questo elaborato sono state svolte presso una di queste: l'Associazione Solidarietà in Azione Organizzazione Di Volontariato (ASA ODV) iscritta al Registro Regionale delle Organizzazioni di Volontariato dal 2001 (al n° VI0427). L'associazione thienese nasce come figlia dell'associazione omonima fondata a Quito, in Ecuador, nel 1994 da un gruppo di missionari della Diocesi di Padova e nei primi anni di attività si impegnava nella raccolta fondi per sostenere i progetti di sviluppo sociale lì situati. Col tempo l'associazione è cresciuta ed è diventata promotrice di alcuni eventi atti a promuovere l'integrazione dei sempre più numerosi stranieri residenti nel comune di Thiene con la popolazione locale, come la "Festa dei popoli" che mobilita anche altri comuni limitrofi.

Dal 2011 ASA collabora con un'altra organizzazione di volontariato thienese (Auser Volontariato Thiene ETS) per organizzare dei corsi di lingua italiana rivolti esclusivamente a donne straniere. All'inizio vi partecipavano le madri dei bambini delle elementari che nel pomeriggio erano accolti dal servizio di aiuto compiti nel doposcuola offerto da Auser, ma poi si aprirono le porte anche alle altre donne che non erano legate da questo vincolo. Dal 2013 i corsi di italiano vennero affiancati da un servizio di babysitteraggio anche per bambini d'età prescolare: l'affluenza ai corsi aumentò di anno in anno fino ad arrivare nel 2019, anno pre-pandemia, a ben 131 iscritte.

Con l'arrivo dell'emergenza sanitaria nella primavera del 2020 i corsi hanno subito un'inevitabile battuta d'arresto: a settembre dello stesso anno alcuni corsi hanno organizzato le lezioni a distanza come in tutte le scuole d'Italia, sebbene le volontarie abbiano ammesso l'enorme difficoltà nel gestire le lezioni e soprattutto nel farsi capire e a capire le apprendenti in via telematica. Con le dovute precauzioni igieniche e con

---

<sup>39</sup> Dati forniti dall'Ufficio Anagrafe e Statistica del comune di Thiene.

estrema attenzione alle normative, nell'ottobre 2021 tutto è tornato a funzionare. Si è registrato un inevitabile calo nelle presenze nel corso dell'anno, calo dovuto un po' alla paura dei contagi e un po' al rifiuto dell'obbligo vaccinale per accedere alla struttura, ma nel complesso, l'anno scolastico 2021/2022 è stato molto proficuo sia per le presenze che per la frequentazione. All'avvio dei corsi le iscritte erano 127, ma poi, per i motivi sopra citati, 33 si sono ritirate. Alcune alunne hanno anche colto l'opportunità concessa dall'associazione di frequentare più livelli. Quest'anno il personale dell'associazione coinvolto nei corsi di italiano si divideva in 31 insegnanti di cui la maggioranza residente a Thiene e 25 babysitter, che badavano ai 28 bambini affidati a loro dalle madri mentre erano impegnate a lezione. I corsi sono cominciati l'11 ottobre e si sono conclusi a fine maggio, per un totale circa di 90 ore di lezione (calcoli fatti per il livello A2 base).

Su richiesta dell'amministrazione comunale, inoltre, nel marzo 2020 l'associazione ha avviato dei corsi di italiano per rifugiati ucraini. Questi corsi hanno raccolto 40 partecipanti che frequentavano le tre lezioni settimanali organizzate senza distinzione di un'eventuale conoscenza della lingua italiana.

### 3.1.1 L'organizzazione dei corsi

Per valutare la competenza in entrata della lingua italiana, l'associazione propone dei test che si dividono in una parte orale e in una parte scritta.

A fine valutazione, per l'anno scolastico 2021/2022 sono stati avviati i corsi per i seguenti livelli:

- Pre A1 (divisi in cinque gruppi)
- A1
- A2 (diviso in due gruppi: A2 base e A2 avanzato)
- B2

La denominazione dei livelli (o meglio *profili*) segue il modello proposto dal sillabo “AlfaZeta. La valutazione in entrata e in uscita nei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei CPIA”<sup>40</sup> elaborato dal Centro regionale di

---

<sup>40</sup> AlfaZeta è un vademecum realizzato dal Centro di Ricerca Sviluppo e Sperimentazione delle Marche nell'ambito dell'ultima attività progettuale del Piano Nazionale Triennale della Ricerca del CRS&S nazionale. Il documento ha lo scopo di omogenizzare e uniformare le procedure e i comportamenti nell'ambito della valutazione in entrata e uscita nei percorsi AALI (Alfabetizzazione e Apprendimento della





COLLOQUIO in data: \_\_\_\_\_

**A**

Come ti chiami?	
Quanti anni hai?	
Da dove vieni? Da che paese vieni?	
Quando sei nat...? Dove sei nat...?	
Dove abiti? Indirizzo?	
Quando sei arrivat... in Italia?	
Sei sposat...?	
Hai figli?	
I figli abitano in Italia?	

**B**

Tu lavori?	
Che lavoro fai?	
Dove lavori?	
Che orario di lavoro hai?	
Come vieni a scuola?	

**C**

Sei andat... a scuola?	
Quanti anni?	
Hai un certificato di scuola?	
Che lingue parli?	

**Preferenze di orario**

giorno				
LU				
MA				
ME				
GI				
VE				
SA				

**NOTE:**

La / il responsabile della valutazione

**PROVA DI LETTURA N. 1: Collega le foto alle frasi**

	Esempio Carla beve il caffè → 	
	1. Un uomo va in macchina 	
	2. La bambina gioca nel parco 	
	3. Sara lavora a scuola 	
	4. Un uomo mangia la pasta 	
	5. Mario parla con Anna 	
<b>Nome</b>	<b>Cognome</b>	<b>Data</b>

**PROVA DI LETTURA N.2**

 **Leggi**

- Saida è una ragazza africana.
- Saida lavora in fabbrica 8 ore al giorno.
- Al sabato non lavora.
- La domenica va al cinema o a casa di amici.

**Sì o no? Rispondi con "X"**

	sì	no
1 Saida è una ragazza italiana?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2 Saida lavora in fabbrica?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Al sabato mattina Saida lavora?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4 La domenica Saida resta a casa?	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**PROVA DI LETTURA N.3**

**Leggi**

**La famiglia di Omar**

La mia famiglia è numerosa: siamo sette. Io sono Omar. Sono il figlio maggiore e aiuto i miei genitori a mantenere tutta la famiglia. I miei fratelli non lavorano ancora, le mie sorelle Laila e Fatima vanno a scuola. Fatima ha nove anni ed è la minore. Io sono venuto in Italia con mio padre a cercare lavoro. Adesso faccio il cuoco, lavoro in un ristorante. Mio padre è muratore. Mia madre e i miei fratelli sono ancora nel mio paese e così sento molto la mancanza dei miei familiari.

**Rispondi con:**  
"V" se la frase è vera  
"F" se la frase è falsa

	vero/falso
1 Omar ha sette fratelli.	
2 Omar è il figlio più grande.	
3 Le sorelle di Omar vanno a scuola.	
4 I fratelli di Omar lavorano.	
5 Tutta la famiglia di Omar è in Italia.	
6 Omar è venuto in Italia per studiare.	
7 Omar fa l'operaio.	

### PROVA DI LETTURA N.2

**Leggi**

1. Saida è una ragazza africana.
2. Saida lavora in fabbrica 8 ore al giorno.
3. Al sabato non lavora.
4. La domenica va al cinema o a casa di amici.

**Sì o no? Rispondi con "X"**

1	Saida è una ragazza italiana?	sì	<input type="radio"/> no
2	Saida lavora in fabbrica?	<input checked="" type="radio"/> sì	no
3	Al sabato mattina Saida lavora?	sì	<input type="radio"/> no
4	La domenica Saida resta a casa?	sì	<input type="radio"/> no

### PROVA DI LETTURA N.3

**Leggi**

#### La famiglia di Omar

La mia famiglia è numerosa: siamo sette. Io sono Omar. Sono il figlio maggiore e aiuto i miei genitori a mantenere tutta la famiglia. I miei fratelli non lavorano ancora, le mie sorelle Laila e Fatima vanno a scuola. Fatima ha nove anni ed è la minore. Io sono venuto in Italia con mio padre a cercare lavoro. Adesso faccio il cuoco, lavoro in un ristorante. Mio padre è muratore. Mia madre e i miei fratelli sono ancora nel mio paese e così sento molto la mancanza dei miei familiari.

**Rispondi con:**  
**"V"** se la frase è **vera**  
**"F"** se la frase è **falsa**

		vero/falso
1	Omar ha sette fratelli.	
2	Omar è il figlio più grande.	
3	Le sorelle di Omar vanno a scuola.	
4	I fratelli di Omar lavorano.	
5	Tutta la famiglia di Omar è in Italia.	
6	Omar è venuto in Italia per studiare.	
7	Omar fa l'operaio.	

---

### PROVA DI SCRITTURA N.1: DETTATO.

1. mulino
2. falena
3. temuti
4. rizoma
5. nodale
6. supino
7. manipolo
8. bimotore

Ogni parola viene ripetuta due/tre volte.  
 La parola non va sillabata, ma letta lentamente.

**VALUTAZIONE delle prove.**

**ASCOLTO** 1° prova - **1 punto** X immagine corretta (max 8 p.ti)  
 2° prova - **2 punti** X immagine corretta (max 12 p.ti)  
**TOT MAX: 20 p.ti**


**LETTURA** 1° prova - **1 punto** X corrispondenza corretta (max 5 p.ti)  
 2° prova - **2 punti** X item corretto (max 8 p.ti)  
 3° prova - **3 punti** X item corretto (max. 21 punti)  
**TOT MAX: 34 p.ti**

**SCRITTURA** 1° prova (dettato) - **2 punti** X parola corretta  
**1 punto** X parola con errori ma riconoscibile (max 16 p.ti)  
 2° prova - **2 punti** X frase (pertinenza lessicale all'immagine)  
**2 punti** X correttezza morfosintattica  
**da 1 a 4 punti** sviluppo della frase (max 32 punti)  
**TOT MAX: 48 p.ti**

**Punteggio massimo della prova scritta: 102 p.ti**  
**Valutazione:-** fino a 35 p.ti liv. **PreA1/C**  
 - da 35 a 70 p.ti liv. **A1**  
 - oltre 70 p.ti liv. **A2**

### PROVA DI SCRITTURA N.2

Guarda le foto e descrivi **con una frase** quello che vedi.




1

.....

.....

.....



2

.....

.....

.....

Figura 18, Test di valutazione d'entrata per l'anno 2021/2022

I corsi si svolgono in due sedi diverse: la prima, quella centrale, si trova presso la “Casa delle Associazioni” di Thiene, un ex liceo dove sono presenti banchi scolastici e vecchie lavagne, mentre la seconda sede si trova dall’altra parte della città ed è stata messa a disposizione dalla parrocchia di San Sebastiano. Qui volontarie e alunne vengono accolte nelle grandi sale sotto la chiesa dove in alcuni pomeriggi, a volte anche in contemporanea ai corsi di italiano, si svolgono le attività ricreative promosse dalla parrocchia. In questa sede l’associazione può usare i banchi e le due lavagne bianche (dell’area di 1m x 0,5 m). Per entrambe le sedi è a disposizione, su prenotazione, un proiettore, ma manca in entrambe un computer. Per ascoltare gli audio, proiettare video o immagini, i volontari devono arrangiarsi come possono, portando, se lo si ha, il materiale da casa.

Tutti i corsi offrono due lezioni a settimana che durano due ore o un’ora e tre quarti a seconda del livello.

Al momento dell’iscrizione è richiesto un contributo di 15 euro che copre la quota assicurativa e le spese per eventuali articoli di cancelleria.

### 3.2 Le volontarie del livello A2 base

Presso l’associazione A.S.A. sono presenti ben 56 volontari tra insegnanti occupati nei corsi di italiano e baby-sitter che badano ai bimbi delle signore finché sono in aula.

Il livello A2 base è seguito da 4 volontarie, tutte residenti nel comune dove si tengono le lezioni o in quelli limitrofi, e da due tirocinanti (io e una ragazza iscritta al master di *Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri* presso l’Università Ca’ Foscari). Le quattro volontarie si sono divise in due coppie e ciascuna coppia segue un giorno di lezione alla settimana. Per mantenere l’anonimato le citeremo con A., B., C., D. Al lunedì in classe sono presenti A. e B., entrambe provenienti da Thiene. A. ha più di 65 anni ed è una docente di matematica della scuola primaria in pensione che ha prestato servizio nei corsi di italiano dell’associazione per parecchi anni, e questo è stato il suo ultimo prima di ritirarsi anche dal volontariato. B. è invece un’impiegata sulla sessantina e alla sua prima esperienza di insegnamento, perciò affianca A. nella conduzione delle lezioni.

La coppia del mercoledì è composta da C. che lavora come traduttrice di testi dal tedesco all’italiano ed è impegnata anche nella formazione professionale; per questo è spesso

chiamata a tenere dei corsi fuori dai confini nazionali. Anche lei insegna presso l'associazione da anni. D. è un'impiegata, da sempre coinvolta nel volontariato; e per lei, invece, questa è la prima esperienza di insegnamento. Anche lei affianca la più esperta C. nella gestione della classe.

Nessuna di loro è specializzata nell'insegnamento dell'italiano L2, ma le due volontarie più esperte hanno partecipato a qualche ora di formazione con un esperto del CPIA che è stato chiamato dalla responsabile dell'associazione negli ultimi anni per la condivisione di buone pratiche.

### 3.3 La metodologia adottata

#### 3.3.1 L'organizzazione delle insegnanti

Le quattro volontarie si sono incontrate di persona una sola volta ad inizio anno per conoscersi e sfogliare assieme il libro che si sarebbe usato per le lezioni. In questa occasione non è stato approvato nessun programma né sono stati posti obiettivi da raggiungere entro una certa data: tale scelta è stata condivisa e motivata un po' dal timore che succedesse quanto successo l'anno prima, cioè che ogni piano didattico venisse sconvolto dalla chiusura della scuola, ma principalmente perché le docenti hanno preferito dare priorità alla "spontaneità" della lezione, ovvero costruire una lezione sui dubbi o sui temi che nascevano in modo spontaneo in classe a partire o da una semplice domanda di conversazione o dalla spiegazione di qualche struttura grammaticale.

Le volontarie e la responsabile dei corsi sono rimaste in contatto tutto l'anno tramite messaggistica (WhatsApp). Via chat, volta per volta veniva condiviso il registro per rendere conto delle presenze alla responsabile e ci si aggiornava sul programma svolto. Anche per comunicare con le alunne si usava un gruppo chat.

A fine anno le quattro insegnanti si sono contattate sempre via chat per discutere la promozione delle corsiste.

### 3.3.2 Gli ambienti

Per scelta delle coppie di docenti, le lezioni del lunedì si svolgono in una stanza diversa da quella del mercoledì. Nella stanza del lunedì, scelta da A. e B., le alunne si siedono una di fronte all'altra lungo un grande tavolo al centro della stanza al capo del quale siede A. vicino alla lavagna. Al mercoledì, invece, nell'altra stanza sono a disposizione dei banchi singoli disposti in due file in modo tale che le alunne, una volta sedute, si trovino faccia a faccia e in mezzo riesca a passare l'insegnante formando una sorta di ferro di cavallo. Sia le volontarie del lunedì che del mercoledì trascorrono la lezione raramente sedute perché passano tra i banchi per controllare lo svolgimento degli esercizi assegnati o per parlare più da vicino con chi viene interpellato.

### 3.3.3 Il materiale didattico

Per quanto riguarda il materiale da portare in aula, alle alunne non è stata fatta alcuna raccomandazione specifica se non quella di portare sempre il libro di testo. Le iscritte arrivano in aula con il minimo indispensabile, di solito con una penna o una matita e un blocco per appunti o quaderno.

Il libro adottato dalla scuola è *Senza frontiere* di Patrizia Flammini e Tania Pasqualini, docenti di italiano L2, ed è stato scelto dalla responsabile dei corsi in accordo con le insegnanti basandosi sulle esperienze degli anni scorsi. Ad ogni iscritta è stato chiesto un contributo di 5 euro per la spesa dei libri.



Figura 19, Copertina e retro del libro "Senza frontiere 2" edito da Edilingua

Il contenuto del libro è suddiviso in tre moduli (1, 2, 3) che a loro volta sono divisi in quattro unità, ognuna della quale è organizzata in obiettivi specifici che comprendono “funzioni comunicative”, “aspetti grammaticali” e “lessico” (vd. Fig.20).

**Indice**

**senza frontiere 2**

**Livello A2**  
Modulo 1 - Il benessere

		Funzioni comunicative	Aspetti grammaticali	Lessico
<b>Unità 1</b> La salute	Lezione A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chiedere e dare informazioni sulla propria salute e su come ci si sente</li> <li>• chiedere e dare informazioni su farmaci, medici specialisti e strutture sanitarie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nomi con plurale irregolare</li> <li>• pronomi diretti forma atona di 3ª persona (<i>lo, la, La, li, le</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le parti del corpo</li> <li>• malattie e sintomi (<i>avere la febbre, mal di testa ecc.</i>)</li> <li>• luoghi di cura (<i>farmacia, ospedale, pronto soccorso ecc.</i>)</li> <li>• tipi di medicinali (<i>pomata, sciroppo ecc.</i>)</li> <li>• foglietti illustrativi (informazioni principali)</li> <li>• medici specialisti (<i>pediatra, oculista, gastroenterologo ecc.</i>)</li> </ul>
	Lezione B			
pagina 9		<b>civiltà e cittadinanza:</b> I luoghi della sanità <b>per parlare:</b> Accesso al Servizio Sanitario Nazionale per i Cittadini Stranieri		

Figura 20, Indice del libro "Senza frontiere 2" per l'Unità 1

All'interno il manuale si presenta molto colorato e ricco di immagini, a volte anche riproduzioni di materiale autentico in linea con il tema dell'unità come volantini, targhette dei condomini, scatole dei medicinali ecc. L'approccio del manuale è comunicativo, propone cioè spesso attività in cui si richiede lo scambio di opinioni, discussioni e racconti personali. Non mancano gli esercizi tradizionali di vario tipo (scelta multipla, cloze, griglie, collegamenti) posti di solito dopo uno specchietto in cui è riassunta la regola grammaticale in questione come vuole il metodo PPP (Presentazione-Pratica-Produzione, cfr. par. 1.11.1). Il metodo complessivo del libro è tendenzialmente deduttivo, come dimostrato dalla pagina in figura (Fig. 21):

### I verbi impersonali

Alcuni verbi si usano alla **terza persona singolare** quando si parla di tempo atmosferico:

- *gela, grandina, lampeggia, nevicata, piove, tuona;*
- *fa caldo, fa freddo, fa bello, fa bel tempo, fa brutto (tempo).*

#### 4 Completa le frasi con il verbo impersonale corretto.

1. Oggi ....., il termometro segna -5°. Questa notte sicuramente .....
2. Non uscire senza ombrello; le previsioni dicono che oggi .....
3. Che brutta estate! Un giorno ..... tempo, è sereno e c'è il sole, il giorno dopo ..... tempo, è nuvoloso e ci sono temporali!
4. Domani sicuramente vado al mare perché c'è il sole e ....., infatti ci sono 33°.
5. Mia madre dice che da lei in montagna la temperatura è scesa a 0° gradi e .....
6. Come .....! I miei poveri fiori moriranno tutti!
7. Guarda che fulmini! ..... da più di un'ora. Un fulmine è caduto anche qui vicino.
8. Il mio gatto ha paura dei tuoni. Ogni volta che ci sono forti rumori o ....., lui scappa e va sotto il letto.

#### 5 In gruppo, rispondete alle domande e discutete in classe.

- Com'è il tempo nel Paese dove sei nato?
- Che cosa fai quando è brutto tempo?
- Che cosa fai quando è bel tempo?



Figura 21, Pagina del libro "Senza frontiere 2", esempio di approccio deduttivo-comunicativo

### 3.3.4 La lezione

La lezione si apre sempre con l'appello, e nel registro cartaceo vengono segnate le presenti e le assenti. Una delle volontarie fa poi una foto del registro e lo invia alla responsabile, la quale si accerta che siano assenti solo coloro che hanno avvisato per tempo. Chi risulta assente senza aver avvertito precedentemente viene infatti da lei contattata in giornata per telefono o via chat affinché le spieghi la causa dell'assenza. Così facendo le responsabili vogliono far capire alle alunne che si tratta di una vera e propria *scuola* e in quanto tale l'atteggiamento deve essere il più serio e responsabile possibile.

Nella pratica le lezioni si svolgono seguendo quanto proposto dalle unità didattiche del libro adottato. La direzione del flusso delle informazioni è sempre stata senza dubbio frontale. Di solito, tra le due volontarie in aula quella con più esperienza introduce l'argomento o in modo autonomo o seguendo il libro, per poi indirizzare le alunne alla pagina specifica dove si prosegue con la lettura della teoria e poi con la pratica. Quando il libro propone ad inizio unità testi o dialoghi, essi vengono fatti leggere da alunne scelte



dall'insegnante e poi si prosegue con la spiegazione della struttura grammaticale generalmente associata.

Dopo la spiegazione entrambe le coppie di insegnanti preferiscono praticare la struttura con gli esercizi proposti dal libro che vengono svolti quasi sempre in modo collettivo e per iscritto. Spesso – prima di passare alla pratica con gli esercizi scritti – le insegnanti del mercoledì si confrontano con le apprendenti per accertarsi che la spiegazione della struttura grammaticale sia stata recepita e compresa bene.

Inoltre, C., la volontaria con più esperienza della coppia del mercoledì, prima di farlo per iscritto preferisce far praticare alle alunne la struttura obiettivo oralmente, instaurando dei dialoghi con un'interazione del tipo elicitazione-replica-prosecuzione (Bosc e Minuz 2012: 97).

In generale, a lezione si cerca di alternare i momenti monologici a quelli dialogici, ma spesso i dialoghi che l'insegnante instaura non vengono compresi come dovrebbero o le apprendenti sembrano spaesate dalla richiesta, perciò, in fin dei conti, la tipologia di lezione prevalente è quella monologica con interazioni spesso rigidamente controllate.

In aggiunta, sebbene entrambe le insegnanti più esperte delle coppie fossero da anni in classe con apprendenti di L2, non hanno mai utilizzato tecniche didattiche quali lavori di gruppo o di coppia che prevedessero l'interazione tra le alunne.

Nelle lezioni a cui ho assistito l'input fornito da A. e B. è prevalentemente scritto, mentre quello fornito da C. e D. quasi esclusivamente orale. Quando l'input è scritto, la fonte è sempre il libro (raramente delle schede extra) mentre la fonte dell'input orale è sempre l'insegnante. A volte, quando una delle due volontarie spiega una regola, l'altra la trascrive alla lavagna oppure trascrive le frasi di risposta delle alunne per poi analizzarle e trovare assieme gli errori (C. e D.). Gli esercizi di ascolto non sono mai stati fatti se non una volta quando la tirocinante del master ha utilizzato il lettore CD portato da casa, dato che le era stato concesso di gestire una lezione in modo autonomo. Non è mai stato proposto nemmeno un input visivo diverso da quello nel libro, a causa della mancanza di materiale e/o di abilità informatiche delle insegnanti.

Nelle lezioni la spiegazione metalinguistica occupa gran parte del tempo a disposizione e spesso le nozioni presentate sia dal libro che dall'insegnante erano troppe e troppo

complesse rispetto alle capacità effettive delle alunne dalle quali a volte si percepiva disagio.

Gli argomenti trattati sono portati avanti dalle due coppie di insegnanti indipendentemente, in modo che il lavoro della coppia del lunedì non interferiva con quello fatto dalla coppia del mercoledì e viceversa.

A fine lezione venivano sempre assegnati dei compiti per casa, generalmente esercizi dal libro o esercizi dettati dalle stesse insegnanti es. “Scrivi tre frasi con il passato prossimo usando il verbo *essere*”.

Il *feedback* correttivo delle insegnanti spesso interrompe la conversazione a causa di continue correzioni e richieste di riformulazione principalmente senza commento metalinguistico, specialmente con A.<sup>41</sup>:

A: dimmi R. + ? cos'hai fatto ieri?  
R: ieri: andiamo a spesa=  
A: = siamo andati  
R: e torniamo=  
A: = !siamo tornati!

Con C. il *feedback* contiene a volte l'uso della metalingua (anche se minima)<sup>42</sup>:

R: io e mio marito + andate/andata:=  
C: =due verbi !passato!  
R: andati +  
C: sì ma quello che l'aiuta ++  
R: !sono!  
C: giusto + ma sono !due! persone  
R: !siamo!  
C: sì + siamo andati

---

<sup>41</sup> Trascrizione di un momento di *feedback* correttivo a lezione tra A, l'insegnante più anziana e R., una ragazza bengalese di 24 anni. Nello specifico si tratta di *recast*, una riformulazione della produzione corretta da parte dell'insegnante, in questo caso enfaticizzata.

<sup>42</sup> Trascrizione di un momento di *feedback* correttivo a lezione tra l'insegnante C e R.

### 3.4 Il campione: le alunne del livello A2 base

Tra tutti i livelli dell'associazione ho scelto il livello A2 base per vari motivi, *in primis* la forte motivazione e determinazione che ho percepito da parte di tutte le partecipanti sin dai primi incontri. Tra loro c'era chi voleva al più presto trovare lavoro per contribuire economicamente ai bisogni della famiglia, chi sognava di diventare parrucchiera o di aprire una pasticceria tutta sua e chi addirittura frequentava contemporaneamente un altro corso di lingua presso il CPIA di Vicenza.

Le donne iscritte a questo livello ad inizio anno erano 13, e 4 di loro arrivavano a lezione con la carrozzina e altri figli più grandi al seguito che aiutavano con le borse. I bambini venivano affidati alle babysitter, mentre i neonati stavano in aula a fianco delle madri. Tra tutte solo due avevano la fortuna di essere accompagnate dai mariti in auto, la maggior parte arrivava a lezione dopo aver attraversato anche tutta la città a piedi. Purtroppo dopo il primo mese di lezioni due alunne si sono ritirate dal corso: una delle due per motivi personali, la seconda, invece, perché non possedeva le competenze sufficienti per stare al passo con la classe (necessitava di un corso di alfabetizzazione perché il parlato e la comprensione orale erano buoni, ma nella lettoscrittura aveva lacune molto gravi).

#### 3.4.1 Analisi dei questionari informativi

Dopo che il corso si è “assestato” ho elaborato un questionario da far compilare alle iscritte per conoscerle meglio. Sarebbe stato più interessante intervistarle una ad una, ma purtroppo il tempo a disposizione non lo permetteva.

Il questionario era composto da 14 domande aperte, grazie alle quali ho potuto, oltre che raccogliere le loro generalità, indagare su quali fossero i loro bisogni più sentiti. Come raccomanda Long (2015, cap.5), una buona progettazione di un corso deve prevedere anche il momento dell'analisi dei bisogni degli apprendenti (*needs analysis*), specialmente in quei contesti in cui le classi sono formate da componenti molto diversi tra loro. Se si vuole poi proporre loro un task che sia effettivamente attraente ed efficace, conoscere le necessità di chi vi partecipa è essenziale per poter rispondere al meglio allo scopo pragmatico di tale approccio.

Prima di analizzare i questionari, è necessario un commento: 1. sono stati distribuiti nel mese di dicembre, ma nonostante le ripetute sollecitazioni e a causa di assenze è stato possibile raccogliervi tutti compilati solo dopo alcuni mesi. 2. Alcuni termini usati nelle domande del questionario erano difficili per il livello delle signore perché è stato pensato prima di conoscere bene le loro competenze lessicali. In ogni caso, al momento della consegna è stato chiarito qualsiasi dubbio al riguardo per fare in modo che lo compilassero al meglio. 3. A causa delle tempistiche non è stato possibile far compilare il questionario in classe, perciò, in alcuni casi il livello delle risposte scritte non corrisponde a quello dell'effettiva competenza linguistica dell'alunna (probabilmente sono stati usati traduttori online).<sup>43</sup>

<i>nome</i>	<i>età</i>	<i>paese d'origine</i>	<i>L1</i>	<i>anni trascorsi in Italia</i> <sup>44</sup>	<i>sposata</i>	<i>figli</i>	<i>lavora</i>	<i>livello di istruzione</i>
<b>S.</b>	34	Egitto	arabo	6	sì	sì, 4	no	scuola superiore
<b>B.</b>	38	Marocco	arabo	4	sì	sì, 2	no	scuola superiore
<b>D.</b>	32	Ghana	lingua locale ghanese, inglese	2	sì	sì, 2	no	laurea
<b>F</b>	36	Marocco	arabo	5	sì	no	sì	scuola media
<b>J.</b>	37	Brasile	portoghese	1 e 3 mesi	no	sì, 2	sì	scuola superiore
<b>K.</b>	35	Bangladesh	bengalese	14	sì	sì, 1	no	scuola superiore
<b>M.</b>	18	Sri Lanka	singalese	1 e 2 mesi	no	no	no	scuola superiore
<b>N.</b>	32	Bangladesh	bengalese	3	sì	sì, 2	no	scuola media
<b>R.D.</b>	25	Bangladesh	bengalese	3	sì	sì, 1	no	scuola superiore
<b>R.</b>	25	Bangladesh	bengalese	3	sì	sì, 1	no	scuola superiore
<b>S.</b>	32	Bangladesh	bengalese	9	sì	sì, 2	no	laurea

Tabella 10, Generalità delle corsiste del livello A2 base

### *Età*

Tolta l'eccezione della ragazza cingalese di 18 anni, l'età media delle iscritte è di 33 anni. Sono 2 le ragazze di 25 anni, 3 con meno di 35 anni e 4 con più di 35 anni. La più "anziana" ha 38 anni.

<sup>43</sup> I dettagli dei questionari informativi si ritroveranno in Appendice [1].

<sup>44</sup> Al momento della compilazione del questionario (primavera 2022).

### *Paese d'origine*

Quasi la metà delle iscritte (5 su 11) sono d'origine bengalese, mentre 2 sono marocchine. Le altre si dividono tra Ghana (1), Egitto (1), Brasile (1) e Sri-Lanka (1). La composizione del gruppo rispecchia quella delle comunità non europee più numerose residenti nel comune di Thiene, dove, al primo posto con 304 unità troviamo i marocchini, e al secondo posto con 253 unità i bengalesi e al terzo con 217 unità i ghanesi <sup>45</sup>.

### *Permanenza in Italia*

Le iscritte sono in Italia da un periodo massimo di 14 anni (bengalese, 32 anni) a un minimo di 1 anno e 3 mesi. Per il resto delle apprendenti la media del periodo di permanenza è di 4 anni.

### *Condizione familiare e lavorativa*

La maggioranza delle iscritte è sposata con figli: le sposate sono in totale 9 (delle due che rimangono una è divorziata) e quelle che hanno figli sono in 8. Tutte le signore che sono sposate vivono con il proprio marito e figli in prevalenza in appartamenti (8) o in case singole (3). Tra queste solo 3 lavorano: una come scaffalista con turni di notte presso un supermercato, una come cucitrice in una fabbrica di rivestimenti di pellami e l'ultima come donne delle pulizie a chiamata.

### *Istruzione*

Il grado di istruzione delle iscritte è relativamente alto: 2 di loro (S. e D.) hanno una laurea, la ragazza bengalese (S.) in Scienze del servizio sociale e quella ghanese (D.) in Scienze della formazione primaria. D. è anche trilingue perché oltre al proprio dialetto ghanese parla l'inglese, lingua ufficiale del Ghana, ed è fluente in francese. Spera di trovare un lavoro qui in Italia che possa valorizzare la sua formazione. Una terza ragazza bengalese ha frequentato i primi anni in una facoltà di storia, ma non ha concluso il ciclo essendosi trasferita in Italia. Sebbene non tutte l'abbiano terminata, 6 corsiste hanno frequentato la scuola superiore nel proprio paese, mentre le restanti 2 possiedono il titolo che qui in Italia corrisponde al diploma di scuola secondaria di primo grado.

---

<sup>45</sup> Dati aggiornati al 1° gennaio 2022, forniti dall'Ufficio anagrafe e statistica del comune di Thiene.

### *Rapporto con la lingua italiana*

Alla domanda “*Quando parli in italiano?*” la maggior parte delle corsiste dichiara di parlarlo principalmente con i vicini di casa e a scuola. Chi non è disoccupata, poi, ne fa uso anche sul luogo di lavoro, mentre solo 3 dichiarano di usare la lingua italiana anche nei negozi<sup>46</sup>. Per quanto riguarda le difficoltà che sorgono nella vita quotidiana a causa della lingua, oltre alle 4 corsiste che dichiarano di non aver nessun problema, le altre dicono che per loro non sapere come esprimersi rappresenta un ostacolo es. J.) *A volte sì, ho voglia di parlare qualcosa e non mi viene in mente.*

### *Bisogni adottati*

Grazie alle domande *Perché ti sei iscritta al corso di italiano? e Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?* ho potuto raccogliere del materiale molto importante per impostare le lezioni che ho gestito da sola e, soprattutto, per i task. I bisogni che sono emersi riguardano la vita di tutti i giorni, dalle situazioni più formali come poter farsi capire in ospedale e dal medico, a quelle più intime come poter aiutare i propri figli a fare i compiti e per poter *in futuro fare tutto il mio lavoro da sola* (R.). in generale rispecchiano una forte necessità – e volontà – di comunicare con gli altri per integrarsi con gli altri e per sentirsi autorealizzati.

In conclusione, tutte e 11 le iscritte al corso del livello A2 base dichiarano di voler ottenere la cittadinanza italiana.

### 3.4.2 Analisi delle interlingue

Considerando le abilità di interazione orale e scritta oltre che alle abilità di ascolto, lettura, produzione scritta e orale indicate nel QCER, ad inizio corso le iscritte non soddisfacevano affatto i requisiti minimi relativi al livello A2. Eccezioni a parte, in generale erano più sicure nell’ascolto e nella comprensione di testi scritti mentre la loro difficoltà più grande era la produzione, sia orale che scritta. Nell’ esprimersi su qualsiasi argomento solo due di loro non usavano i verbi al modo infinito, perciò espressioni come

---

<sup>46</sup> Questo aspetto mi ha incuriosito e parlandone con le corsiste ho capito che raramente vanno a fare la spesa da sole, di solito infatti vanno con i mariti che, lavorando tutti in zona, hanno una competenza linguistica migliore della loro e sanno cavarsela anche in situazioni del genere.

ieri andare mercato, oggi scrivere, oggi vedere erano la norma, la morfologia era quasi inesistente con assenza di articoli né flessioni di genere o numero corrette, mancavano inoltre del tutto i rapporti sintattici e le connessioni temporali tra enunciati, così come un sufficiente repertorio lessicale. Alcune alunne usavano spesso formule fisse e *frames*, es. R.: “*questo andare ehm ++ questo sì a scuola.*”.

Sulla base di alcuni campioni di conversazione tra apprendente e insegnante trascritti durante le lezioni e sui racconti orali registrati a fine di uno dei task proposti, è stata fatta un’analisi dell’interlingua di ciascuna delle iscritte al corso A2 base.<sup>47</sup> L’analisi è stata condotta seguendo le linee guida elaborate da Gabriele Pallotti e Stefania Ferrari per il già citato progetto “Osservare l’interlingua” del Comune di Modena.

1) A., 34 anni, egiziana, in Italia da 6 anni – stadio basico

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
Fluenza orale	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>È in grado di esprimersi in modo abbastanza autonomo, con una buona velocità di eloquio che però viene rallentata dalle riformulazioni dei verbi.</p> <p><b>Efficacia</b></p> <p>Nelle conversazioni è in grado di comunicare per semplici frasi.</p>	<p><b>Morfologia nome e aggettivo</b></p> <p>Flette correttamente i nomi per numero e per genere</p> <p>Usa gli articoli determinativo e indeterminativi in concordanza con spesso sovraestensioni: <i>la ragazza, la ragazzo</i></p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b></p> <p>L'accordo di genere e di numero si manifesta tra articolo-nome (<i>la spalla</i>), nome-aggettivo (<i>altro signore, due ragazzi</i>).</p> <p>Uso del dimostrativo <i>questo</i> usato in modo indifferenziato.</p> <p><b>Pronomi</b></p> <p>Uso dei pronomi personali soggetto <i>io</i> e del pronome</p>	<p><b>Coniugazione del verbo</b></p> <p>Il verbo è flesso alla prima persona singolare, raramente alla terza.</p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b></p> <p>Usa il presente e il participio passato ma senza ausiliare: <i>Il signore non lavorato tutto il giorno</i></p>	<p><b>Formule</b></p> <p><i>non lo so c'è</i></p> <p><b>Negazione</b></p> <p><i>non</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b></p> <p>Sintassi ancora molto basica, si ferma alla costruzione S-V.</p> <p><b>Subordinazione</b></p> <p>Tentativi di subordinazione con la congiunzione <i>perché</i>.</p>	<p><b>Varietà, ricchezza</b></p> <p>Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b></p> <p>Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante: <i>come si chiama...?</i></p>

<sup>47</sup> La griglia delle competenze è reperibile al sito del comune di Modena ( <https://www.comune.modena.it/memo> › allegati ) oppure nel sito di Pallotti ( <http://www.gabrielepallotti.it/pub/08pallotti-ferrari.pdf> ).

2) B., 38 anni, marocchina, in Italia da 4 anni – stadio avanzato

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<p><b>Fluenza orale</b> È in grado di esprimersi in modo autonomo, con una buona velocità di eloquio.</p> <p><b>Efficacia</b> Anche se con frasi molto semplici trasmette le sue idee in modo efficace ed è in grado di inserirsi in una conversazione.</p>	<p><b>SISTEMA NOMINALE</b></p> <p><b>Morfologia nome e aggettivo</b> Flette correttamente i nomi per numero e per genere</p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b> L'accordo di genere e di numero si manifesta tra articolo-nome, nome-aggettivo e articolo-nome-aggettivo. Uso del dimostrativo <i>questo</i> concordato all'interno del SN.</p> <p><b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, suo</i> e del clitico <i>mi: mi piace imparare la grammatica</i></p>	<p><b>SISTEMA VERBALE</b></p> <p><b>Coniugazione del verbo</b> Conosce e usa i verbi coniugati nel modo corretto a seconda della persona, ma con ancora molte incertezze.</p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b> Usa il presente e il participio passato cominciando ad inserire l'ausiliare anche se spesso non corretto.  <i>Lei è parlato</i></p>	<p><b>SINTASSI</b></p> <p><b>Formule</b> <i>non lo so</i></p> <p><b>Negazione</b> <i>non; no</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b> Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione di tipo causale con <i>perché</i> e temporale con <i>quando</i>.</p>	<p><b>LESSICO</b></p> <p><b>Varietà, ricchezza</b> Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante e perifrasi.</p>

3) D., 32 anni, ghanese, in Italia da 2 anni – stadio postbasico

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<p><b>Fluenza orale</b> È in grado di esprimersi in modo autonomo, sebbene molto lentamente. Produce pause silenziose per cercare le parole o pensare a come costruire al meglio l'eloquio.</p> <p><b>Efficacia</b> Anche se con frasi molto semplici trasmette le sue idee in modo efficace.</p>	<p><b>SISTEMA NOMINALE</b></p> <p><b>Morfologia nome e aggettivo</b> Flessione dei nomi per numero e per genere in sviluppo: ancora qualche difficoltà.</p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b> L'accordo di genere e di numero si manifesta tra articolo-nome.</p> <p><b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i> e del clitico <i>mi</i></p>	<p><b>SISTEMA VERBALE</b></p> <p><b>Coniugazione del verbo</b> Usa i verbi coniugati alla prima e terza persona singolare, raramente anche alla prima plurale. Si sforza molto per tentare le altre coniugazioni.</p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b> Usa il presente e il participio passato cominciando ad inserire l'ausiliare anche se spesso non corretto.</p>	<p><b>SINTASSI</b></p> <p><b>Formule</b> /</p> <p><b>Negazione</b> <i>non; no</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b> Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione di tipo causale con <i>perché</i> e temporale con <i>quando</i>.</p>	<p><b>LESSICO</b></p> <p><b>Varietà, ricchezza</b> Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante e perifrasi, ricorso alla L1 (inglese) e ad altre LS (francese) per approssimazioni</p>



4) F., 36 anni, marocchina, in Italia da 5 anni – stadio postbasico

Competenza comunicativa		Competenza linguistica		
Fluenza orale	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>È in grado di esprimersi in modo autonomo.</p> <p><b>Efficacia</b></p> <p>Anche se con frasi molto semplici riesce a farsi capire.</p>	<p><b>Morfologia nome e aggettivo</b></p> <p>Flessione dei nomi per numero e per genere quasi sempre corretta.</p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b></p> <p>Manca l'uso degli articoli che emergono solo con qualche raro determinativo riferito a nomi femminili: <i>la mano, la moglie ma legge giornale</i>. All'interno del SN c'è concordanza tra nome-aggettivo e articolo-nome-aggettivo: <i>la signora arrabbiata</i></p> <p><b>Pronomi</b></p> <p>Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i> e del clitico <i>mi</i></p>	<p><b>Coniugazione del verbo</b></p> <p>Il verbo è flesso alla prima persona singolare, raramente alla terza che si alterna con il modo infinito.</p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b></p> <p>Usa il presente e il participio passato ma senza ausiliare.</p> <p><i>dopo arrivata lei</i></p>	<p><b>Formule</b></p> <p><i>c'è</i></p> <p><b>Negazione</b></p> <p><i>non; no</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b></p> <p>Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b></p> <p>Tentativi di subordinazione, soprattutto di tipo avversativo con <i>ma</i></p>	<p><b>Varietà, ricchezza</b></p> <p>Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti. Padroneggia bene il lessico relativo al suo lavoro.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b></p> <p>Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante e perifrasi.</p>

5) J., 37 anni, brasiliana, in Italia da poco più di un mese – stadio avanzato

Competenza comunicativa		Competenza linguistica		
Fluenza orale	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>È in grado di esprimersi in modo autonomo con una buona velocità di eloquio.</p> <p><b>Efficacia</b></p> <p>Anche se con frasi molto semplici riesce a farsi capire.</p>	<p><b>Morfologia nome e aggettivo</b></p> <p>Flessione dei nomi per numero e per genere quasi sempre corretta.</p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b></p> <p>All'interno del SN c'è accordo di genere e numero tra articolo-nome, nome-aggettivo e articolo-nome-aggettivo</p> <p><b>Pronomi</b></p> <p>Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i> e del clitico <i>mi</i></p>	<p><b>Coniugazione del verbo</b></p> <p>Il verbo è flesso correttamente.</p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b></p> <p>Usa il presente e il participio passato ma senza ausiliare.</p>	<p><b>Formule</b></p> <p>/</p> <p><b>Negazione</b></p> <p><i>non; no</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b></p> <p>Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b></p> <p>Tentativi di subordinazione, soprattutto di tipo avversativo con <i>ma</i></p>	<p><b>Varietà, ricchezza</b></p> <p>Repertorio formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti. Padroneggia bene il lessico relativo al suo lavoro.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b></p> <p>Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante, perifrasi e ricorso alla sua L1, il portoghese.</p>

6) K., 35 anni, bengalese, in Italia da 14 anni – stadio basico con fossilizzazione

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<b>Fluenza orale</b> Si esprime con gran fatica.	<b>SISTEMA NOMINALE</b>	<b>SISTEMA VERBALE</b>	<b>SINTASSI</b>	<b>LESSICO</b>
<b>Efficacia</b> In modo autonomo riesce a farsi capire ma con grande sforzo da parte dell'interlocutore	<b>Morfologia nome e aggettivo</b> Flessione dei nomi per numero e per genere ancora incerta.  <b>Costruzione dei sintagmi nominali</b> All'interno del SN c'è accordo di genere e numero tra nome-aggettivo.	<b>Coniugazione del verbo</b> Il verbo è flesso solamente alla prima persona singolare.  <b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b> Usa il presente e il participio passato cercando di introdurre l'ausiliare ma con sovraestensioni; <i>ho studiata, ho parlo</i>	<b>Formule</b> /  <b>Negazione</b> <i>no</i>  <b>Ordine delle parole</b> Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.  <b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione causale con <i>perché</i>	<b>Varietà, ricchezza</b>  Repertorio formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.  <b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante.

7) M., cingalese, 18 anni, in Italia da poco più di un anno – stadio postbasico

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<b>Fluenza orale</b> Riesce a farsi comprendere nonostante alcuni pause e blocchi causati da problemi di formulazione. La velocità di eloquio è ancora lenta.	<b>SISTEMA NOMINALE</b>	<b>SISTEMA VERBALE</b>	<b>SINTASSI</b>	<b>LESSICO</b>
<b>Efficacia</b> In modo autonomo riesce a comunicare usando semplici frasi.	<b>Morfologia nome e aggettivo</b> Flessione dei nomi per numero e per genere.  Uso degli articoli sia determinativi che indeterminativi solo al singolare: <i>un orologio,</i>  <b>Costruzione dei sintagmi nominali</b> All'interno del SN c'è accordo di genere e numero tra nome-aggettivo, articolo-nome, articolo-nome-aggettivo  <b>Pronomi</b>  Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i> e del clitico <i>mi</i>	<b>Coniugazione del verbo</b> Il verbo è flesso principalmente alla prima e terza persona singolare. Uso variabile delle altre persone.  <b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b> Usa il presente e il participio passato cercando di introdurre l'ausiliare ma con sovraestensioni: <i>ho studiata, ho parlo</i>	<b>Formule</b> <i>c'è</i>  <b>Negazione</b> <i>no</i>  <b>Ordine delle parole</b> Sintassi sicura con costruzione S-V, a volte S-V-O.  <b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione causale con <i>perché</i>	<b>Varietà, ricchezza</b>  Repertorio formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti. Ogni tanto emerge del lessico acquisito a scuola in Italia.  <b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante, ricorso alla LS inglese.

8) N., 32 anni, bengalese, in Italia da 3 anni – stadio postbasico

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<b>Fluenza orale</b>	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
Si esprime con fatica.	<b>Morfologia nome e aggettivo</b>	<b>Coniugazione del verbo</b>	<b>Formule</b>	<b>Varietà, ricchezza</b>
<b>Efficacia</b>	Flessione dei nomi per numero e per genere quasi sempre corretta.	Il verbo è flesso alla prima persona singolare, raramente alla terza che si alterna con il modo infinito sovraesteso.	/	Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.
In modo autonomo riesce a farsi capire con frasi semplici.	Comincia ad accordare l'articolo determinativo e indeterminativo sebbene con variazioni e sovraestensioni: <i>un omo, le mani, una omo</i>	<b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b>	<b>Negazione</b> <i>non</i>	<b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito.
	<b>Costruzione dei sintagmi nominali</b>	Usa il presente e il passato prossimo ma senza ausiliare oppure con ausiliare scorretto: <i>lei sognato, lui è non lavorato</i> . Il participio passato non è in accordo con il soggetto.	<b>Ordine delle parole</b> Sintassi con costruzione S-V, a volte S-V-O.	
	All'interno del SN comincia ad emergere la concordanza tra nome-aggettivo, ma ancora incerta: <i>un omo rabiato, donna è rabiato</i>		<b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione temporale con <i>poi</i> e <i>dopo</i>	
	<b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, lui, lei</i> e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i>			

9) R.D., 25 anni, bengalese, in Italia da 3 anni – stadio postbasico

Competenza comunicativa	Competenza linguistica			
<b>Fluenza orale</b>	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
È in grado di esprimersi in modo autonomo ma con molte incertezze e pause.	<b>Morfologia nome e aggettivo</b>	<b>Coniugazione del verbo</b>	<b>Formule</b>	<b>Varietà, ricchezza</b>
<b>Efficacia</b>	Flessione dei nomi per numero e per genere ancora incerta.	Spesso negli enunciati manca del tutto il verbo: <i>Io in Italia 3 anni, io vacanza ieri</i>	/	Repertorio molto elementare formato da espressioni semplici relative a dati personali e concreti.
Anche se con frasi molto semplici riesce a farsi capire.	<b>Costruzione dei sintagmi nominali</b>	Quando presente, il verbo è flesso alla prima persona singolare, raramente alla terza.	<b>Negazione</b> <i>non</i>	<b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante e perifrasi, ricorso alla LS inglese
	Manca l'uso sistematico degli articoli che emergono raramente.	A queste forme alterna molto spesso il modo infinito.	<b>Ordine delle parole</b> Sintassi con costruzione S-V, a volte S-V-O.	
	All'interno del SN c'è concordanza tra nome-aggettivo,	<b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b>	<b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione, soprattutto di tipo causale con <i>perché</i> e temporale con <i>poi, dopo</i>	
	<b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto: <i>Io, lei, lui</i> , e dei pronomi possessivi <i>mio, tuo, suo</i> e del pronome clitico <i>mi</i> .	Usa il presente e il passato prossimo ma senza ausiliare oppure con ausiliare scorretto: <i>sono studiato in Bangladesh</i>		

10) R., 25 anni, bengalese, in Italia da 3 anni – stadio postbasico

Competenza comunicativa		Competenza linguistica		
Fluenza orale	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>Si esprime con fatica. Interlingua per lo più composta da materiale lessicale.</p> <p><b>Efficacia</b> In modo autonomo riesce a farsi capire ma con grande sforzo da parte dell'interlocutore.</p>	<p><b>Morfologia nome e aggettivo</b></p> <p>Flessione dei nomi per numero e per genere ancora incerta: <i>una bottiglia, due barattolo, due pacci</i></p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b></p> <p>Gli articoli sia determinativi che indeterminativi vengono usati ma non sistematicamente e con variazioni: <i>la omo, la donna</i></p> <p>All'interno del SN c'è concordanza tra nome-aggettivo, articolo-nome-aggettivo</p> <p><b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto: <i>io</i> e possessivi <i>mio, suo</i></p>	<p><b>Coniugazione del verbo</b></p> <p>Spesso negli enunciati manca del tutto il verbo.</p> <p>Quando presente, il verbo è flesso alla prima persona singolare e alla terza. A queste forme alterna molto spesso il modo infinito: <i>la omo pensare</i></p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b></p> <p>Usa il presente e il passato prossimo con ausiliare spesso scorretto. Primi tentativi di uso dell'imperfetto.</p>	<p><b>Formule</b> <i>questo</i>, usato come intercalare e come forma di riempimento</p> <p><b>Negazione</b> <i>no</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b> Sintassi con costruzione S-V, raramente S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b> /</p>	<p><b>Varietà, ricchezza</b></p> <p>Repertorio molto elementare.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito dall'insegnante.</p>

11) S., 32 anni, bengalese, in Italia da 9 anni – stadio basico con accenno di fossilizzazione

Competenza comunicativa		Competenza linguistica		
Fluenza orale	SISTEMA NOMINALE	SISTEMA VERBALE	SINTASSI	LESSICO
<p>Si esprime con fatica.</p> <p><b>Efficacia</b> In modo autonomo riesce a farsi capire con frasi semplici ma con sforzo da parte dell'interlocutore.</p>	<p><b>Morfologia nome e aggettivo</b></p> <p>Flessione dei nomi per numero e per genere ancora incerta: <i>tre persone, due maschio, una donna</i>. Comincia ad usare gli articoli e ad accordare l'articolo determinativo e indeterminativo.</p> <p><b>Costruzione dei sintagmi nominali</b></p> <p>All'interno del SN comincia ad emergere la concordanza tra nome-aggettivo, ma ancora incerta e limitata al singolare</p> <p><b>Pronomi</b> Uso dei pronomi personali soggetto <i>io, tu, lui, lei</i> e del pronome personale possessivo <i>mio</i></p>	<p><b>Coniugazione del verbo</b></p> <p>Il verbo è flesso alla prima persona singolare e alla terza che si alterna spesso con il modo infinito: <i>perché urlare, perché tu non piace mare, lui guardare</i></p> <p><b>Tempi, aspetti e modi del verbo</b></p> <p>Usa il presente e il passato prossimo ma senza ausiliare oppure con ausiliare scorretto: <i>lui tanto pensato</i></p>	<p><b>Formule</b> /</p> <p><b>Negazione</b> <i>non</i></p> <p><b>Ordine delle parole</b> Sintassi con costruzione S-V, a volte S-V-O.</p> <p><b>Subordinazione</b> Tentativi di subordinazione causale con <i>perché</i></p>	<p><b>Varietà, ricchezza</b></p> <p>Repertorio molto elementare.</p> <p><b>Strategie comunicative per compensare lacune lessicali</b> Richiesta di aiuto esplicito, ricorso alla LS inglese.</p>

Per quanto riguarda la fonologia, si sono notate interferenze dalla L1 nel caso delle corsiste bengalesi e arabe. Le cinque corsiste bengalesi hanno ancora una forte interferenza che si manifesta in particolare nella vocale /e/ pronunciata davanti alle parole che cominciano con la fricativa sorda /s/, come *escuola*, *estavo* ecc. Le due arabofone la manifestano nella pronuncia indifferenziata delle vocali /e/, /ɜ/, /i/. Quest'ultimo tratto influenza non poco la comprensione, in particolare di quelle parole che terminano in -e: intendono *tutte* o *tutti*? *dente* o *denti*?. Altro tratto interferenziale è la pronuncia della bilabiale /p/ in /b/.

## 4 I task in classe: fase progettuale

### 4.1 Contesto e obiettivi

Dal mese di ottobre 2021 a maggio 2022 l'Associazione ASA mi ha offerto l'opportunità di assistere alle lezioni del livello A2 base. In questo periodo ho avuto la fortuna non solo di osservare, ma anche di far parte, anche se per poco, del mondo dell'insegnamento inserito nel volontariato.

In questi mesi ho potuto organizzare delle lezioni in modo autonomo e ho proposto tre task. Questo tipo di approccio è apparso nuovo a tutte le volontarie del corso, le quali si sono sin da subito incuriosite e rese disponibili ad aiutarmi nella gestione della classe durante la loro esecuzione. Anche le alunne stesse sono state colte di sorpresa a lezione quando ho proposto loro i task, tanto che sono stati soprannominati "esercizi strani".

L'obiettivo principe di tali sperimentazioni è stato quello di testare la didattica attraverso i task presso l'associazione di volontariato, un contesto didattico molto particolare, informale e non istituzionalizzato, con lo scopo di verificare se potesse essere anche qui uno strumento spendibile nell'insegnamento della L2.

### 4.2 Generalità dei task proposti

I task si sono svolti nella primavera del 2022 e hanno preso forma a partire dall'analisi dei bisogni delle apprendenti del livello A2 base, condotta in parte in modo informale durante i momenti di pausa dalle lezioni e in parte dai questionari (cfr. Cap 5). Inoltre, dopo la somministrazione dell'ultimo task è stato consegnato alla classe un questionario di *feedback* di gradimento delle tre attività le cui risposte verranno prese in esame più avanti.

Il primo task, usato per testare la reazione delle apprendenti ad un'attività così nuova, fa parte del materiale reperibile nel sito di Ferrari e Nuzzo (<https://www.insegnareconitask.it/>). Inizialmente non è stato proposto con l'intento di far parte delle sperimentazioni destinate a questo elaborato, ma dato l'entusiasmo delle alunne nell'esecuzione e il loro riscontro positivo a fine lezione si è deciso di aggiungerlo

agli altri due. Il secondo task è stato completamente ideato da me prendendo spunto da una conversazione nata in classe riguardo l'abitudine dei thienesi di andare a fare la spesa di frutta e verdura al mercato i lunedì mattina. Le signore del corso lo facevano? E se sì, sono erano in grado di comprare in modo autonomo quello che volevano al banco frutta, ad esempio? Queste domande mi hanno portato ad elaborare un task che fosse stimolante dal punto di vista grammaticale, ma allo stesso tempo e soprattutto, che fosse utile il più possibile nel mondo al di fuori della scuola. Il terzo task fa parte dei classici task che richiedono di ricostruire una storia a partire da delle sequenze illustrate. Si pensi alla "Frog story" di Mercer Mayer utilizzato a partire dal progetto della *European Science Foundation – Second Language acquisition by adult immigrants* del 1993. Per questo si sono usate delle vignette di Valico, anch'esse molto sfruttate nell'apprendimento linguistico<sup>48</sup>.

La progettazione di tutte e tre i task è stata realizzata seguendo principalmente le teorie di Ellis (2003, 2018), secondo le quali è contemplato il ricorso alla riflessione metalinguistica nel corso del task, così come è accettata la coesistenza dello scopo comunicativo con quello grammaticale. Di conseguenza i task proposti sono tutti focalizzati sulla forma (*focused on form*), cioè sono stati pensati per far sì che i partecipanti siano indotti ad utilizzare una precisa struttura per completare il compito affidato (cfr. par. 1.11.4). Oltre ad accompagnare gli apprendenti in modo spontaneo alla pratica di una determinata competenza linguistica, i task proposti attivano l'apprendimento tramite la riflessione sulla lingua che nel nostro caso specifico si svolge durante la fase di post-task.

Le strutture obiettivo dei task sono tutte strutture che le apprendenti avevano già studiato o che rientravano nelle competenze grammaticali che avrebbero dovuto essere già acquisite per un apprendente di livello A2. Si poteva scegliere di focalizzare l'attenzione linguistica attorno ad una struttura ancora non nota, del tutto nuova, ma i mesi di osservazione passati prima di proporre i task sono stati in tal senso poco incoraggianti.

---

<sup>48</sup> Valico, acronimo di "Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online", è un moderno *learner corpus* frutto del lavoro del gruppo di ricerca dell'Università di Torino guidato dalla professoressa Carla Marengo. Si tratta di un gruppo di testi prodotti da apprendenti di italiano L2 a partire da cinque stimoli iconici disegnati da Leonardo Borazio: Amore, Equivoco, Scontro, Sogno e Stazione. Le vignette utilizzate sono reperibili al link: <http://www.valico.org/vignette.html>.

Alcune corsiste, infatti, oltre a non dimostrare buone capacità di intuizione e reattività, spesso si trovavano in difficoltà a capire le istruzioni date per completare un esercizio o per rispondere oralmente ad una domanda. Tutto ciò ha portato a preferire dei task con delle istruzioni chiare e semplici che indirizzassero le partecipanti il più possibile – per quanto concesso dalla natura stessa dei task – verso l’uso di una struttura obiettivo predefinita che fosse abbastanza ovvia e facilmente reperibile nel loro repertorio linguistico.

Anche l’aspetto comunicativo copre un ruolo primario in tutti i task proposti. Tramite essi si è voluto offrire alle apprendenti un’occasione per interagire in italiano, cosa che – come è emerso dalle loro testimonianze – accade assai di rado. Per questo ogni task prevede l’esecuzione collaborativa di coppia, preferita al lavoro di gruppo per la maggior interazione e scambi negoziali che richiede.

Entrambe le modalità di lavoro applicate ai task sono spesso scelte per i loro vantaggi, tra cui:

1. la quantità di eloquio degli studenti aumenta molto rispetto ad una lezione frontale in cui si è calcolato che l’insegnante possiede la parola per più dell’80% del tempo;
2. gli studenti possono sperimentare più “ruoli”, non solo quello responsivo dopo una domanda dell’insegnante;
3. l’ansietà è ridotta rispetto ad un’attività in cui lo studente deve parlare da solo di fronte a tutta la classe (per questo stesso motivo si sono evitati i giochi di ruolo, poco adatti dalle apprendenti del livello A2 base);
4. la motivazione può aumentare perché gli apprendenti sono in questi contesti spinti verso la collaborazione e al sostegno reciproco;
5. con l’interazione aumenta la conoscenza tra i partecipanti che beneficia l’integrazione del gruppo;
6. dato che gli studenti sono portati a rischiare di più in coppia e a riflettere sulla produzione, le opportunità di imparare aumentano (Ellis 2003: 267).

È importante sottolineare che la composizione delle coppie non è stata casuale, ma pensata per evitare che due persone con la stessa L1 stessero assieme, in modo da supportare definitivamente l’interazione in L2.



Il ruolo dell'insegnante durante la fase principale di questo tipo di task si limita ad indirizzare i partecipanti verso la forma obiettivo attraverso il *feedback* correttivo (cfr. par.1.9).

Ogni task è stato svolto nell'ora e mezza messa di lezione regolare del corso e sono stati utilizzati sia materiali cartacei che apparecchi multimediali (proiettore e registratori) da me forniti. A causa della frequentazione instabile delle lezioni non tutte le undici alunne hanno partecipato a tutti e tre i task. Oltre a ciò, durante l'attività è sempre stata presente almeno una volontaria in aula.

Segue la presentazione tecnica dei tre task seguendo l'ordine di somministrazione: il primo chiamato "Charlie Chaplin", il secondo "La lista della spesa" e il terzo "Raccontare una storia". Verrà spiegato come sono state organizzate le tre fasi di realizzazione (pre-task, task e post-task), cioè quali materiali sono stati usati e quali istruzioni sono state date alla classe, per poi continuare con la discussione delle variabili più tecniche implicate nella progettazione. Per questi dettagli ci si è ispirati al modello di Ellis 2003, 2018 (cfr. par. 1.11.4.2). Le osservazioni ed eventuali problematiche emerse durante la sperimentazione verranno affrontate successivamente.

#### 4.3 Task n.1: "Charlie Chaplin"

In questo task viene chiesto all'apprendente di scrivere un elenco di azioni che vedono compiere da vari personaggi in un video proiettato sulla parete (frammento di un film muto con Charlie Chaplin). In un secondo momento questo elenco verrà confrontato con quello del compagno al fine di integrare le azioni mancanti e di presentare un unico elenco definitivo.

Lo scopo di questo task è quello di far produrre ai partecipanti delle frasi con un corretto accordo soggetto-verbo. L'elemento chiave di questo task è il supporto visivo che consiste in un frammento di film muto.

### 4.3.1 Le tre fasi del task

Nella fase di pre-task è fondamentale spiegare come si svolgerà l'attività, e in questo caso specifico per la buona riuscita della parte centrale del task è essenziale raccomandare subito ai partecipanti di scrivere non una narrazione (*Un uomo arriva al negozio e parla con un signore che vende libri, poi due bambini si avvicinano...*) ma un semplice elenco (*Un uomo arriva; Un signore dentro al negozio lo saluta; Due bambini arrivano...*) in modo tale che la produzione si concentri non sul susseguirsi logico delle vicende, ma sulle singole azioni e quindi sui soggetti e sui verbi che possano descriverle. Inoltre, si consiglia di stimolare la scrittura partendo dalla domanda *cosa fanno i personaggi?* Il pre-task è limitato all'esposizione del compito e ad eventuali chiarimenti delle istruzioni senza alcun altro tipo di attività.

La prima parte del task si svolge in modo individuale e consiste nello scrivere le azioni che si vedono compiere dai personaggi che recitano nel frammento di film. Il video è stato creato apposta per far sì che gli attori agiscano sia individualmente che con altri, in modo tale che i verbi usati dai partecipanti del task siano coniugati sia al singolare (*l'uomo arriva al negozio*) che al plurale (*l'uomo e la donna parlano in giardino*). Una volta completato l'elenco delle azioni, la classe viene divisa in coppie, le quali confrontano i loro due elenchi e ne elaborano uno unico. Questa seconda parte del task è centrata sul dialogo tra i due componenti, che è fondamentale si svolga in L2.

Nel post-task è prevista una riflessione grammaticale partendo dal materiale prodotto. La riflessione potrebbe riguardare vari ambiti: dal semplice arricchimento lessicale alla trasformazione dell'elenco di azioni in frasi o in testo descrittivo usando quindi i pronomi. Tuttavia, conoscendo la situazione linguistica delle alunne del corso si è preferito porre il *focus* sull'accordo soggetto-verbo, regola per loro ancora poco consolidata ma essenziale per potersi esprimersi correttamente. Secondo la Teoria della processabilità di Pienemann, l'acquisizione della sintassi italiana si sviluppa in cinque stadi e il terzo è quello che prevede l'accordo a livello sintagmatico, ovvero la concordanza tra soggetto e verbo (cfr. par. 1.4).

<b>Task n.1 Charlie Chaplin</b>		
<b>Fase</b>	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>		L'insegnante introduce il task fornendo le istruzioni necessarie e raccomandando di produrre un <i>elenco</i> e non una <i>storia</i> .
<b>Task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proiettore</li> <li>- Breve video (circa 2 minuti) tratto da un film muto</li> </ul>	<p>Il task si sviluppa in due parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. In modo individuale l'apprendente deve guardare il video e produrre un elenco delle azioni che vede in ordine cronologico.</li> <li>- 2. A coppie, si confrontano i due elenchi e se ne produce uno nuovo, da consegnare all'insegnante.</li> </ul> <p>Il video viene riprodotto un'ultima volta per consentire, se necessario, di modificare l'elenco.</p>
<b>Post-task</b>	- Elenchi prodotti dagli studenti	L'insegnante analizza brevemente le produzioni scritte e guida la classe in una riflessione grammaticale servendosi delle strutture individuate. Lo scopo è quello di far ragionare sulla forma verbale.

Tabella 11, Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.1

#### 4.3.2 Le variabili

Trattandosi di un frammento di un film muto, l'input fornito è completamente *visivo* e abbastanza vicino agli interessi delle apprendenti. Sebbene inserite in una trama comica, infatti, le scene al suo interno sono tratte dal quotidiano, perciò facilmente riconoscibili. Il modo in cui l'informazione è presentata nel task è *condivisa*: sia quando le studentesse completano la parte individuale che sia quando completano quella in coppia non c'è asimmetria di conoscenze. In virtù dell'interazione nella seconda fase del task esso può essere definito un task con *scambio di informazioni a doppio senso* (*two-way task*) e con orientamento *convergente* dato che il prodotto finale dovrà essere frutto della collaborazione di entrambi i partecipanti della coppia. Le operazioni cognitive messe in atto sono principalmente volte allo scambio di informazioni necessario per presentare un

unico elenco di azioni, perciò i partecipanti arricchiranno o metteranno in discussione quanto precedentemente scritto individualmente, creando un dialogo produttivo.

Il risultato che si otterrà a fine task sarà scritto e “*semi-aperto*”: non lo definirei *aperto* e nemmeno del tutto *chiuso* perché sebbene siano tante le soluzioni corrette possibili (l’elenco non deve contenere un numero fisso di azioni né tantomeno sono prestabilite quali azioni devono essere riconosciute nel video), il video propone scene con personaggi di numero e genere diverso per sollecitare l’uso della formula soggetto-verbo piuttosto che il modo infinito.

In conclusione, questo task fa parte dei task focalizzati sulla forma, in particolare del tipo *task per la produzione di una struttura* (concordanza soggetto-verbo).

<b>Task n.1 Charlie Chaplin</b>	
<b>Tipo di task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• focalizzato sulla forma</li> <li>• con struttura target: concordanza soggetto-verbo</li> </ul>
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> visivo; video</li> </ul>
<b>Condizioni</b> (il modo in cui l’informazione è presentata agli apprendenti e il modo in cui deve essere usata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informazione:</b> condivisa</li> <li>• <b>Interazione:</b> sì, a doppio senso (<i>two-way</i>)</li> <li>• <b>Orientamento:</b> convergente</li> </ul>
<b>Processi</b> (la natura delle operazioni cognitive e la discussione che il task richiede)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Operazioni cognitive:</b> scambio di informazioni (<i>information gap activity</i>)</li> <li>• <b>Discussione:</b> sì, a coppie</li> </ul>
<b>Risultato</b> (la natura di ciò che viene prodotto dall’esecuzione del task)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> scritto</li> <li>• <b>Esito:</b> semi-aperto</li> </ul>

Tabella 12, Variabili del task n.1

#### 4.4 Task n.2: “La lista della spesa”

In questo task viene chiesto all’apprendente di dettare una lista della spesa al proprio compagno seguendo quello che è stato cerchiato su un volantino. La coppia lavorerà a turno, in modo che entrambi i componenti abbiano la possibilità di esprimersi sia per via orale (quando si detta la lista) che per via scritta (quando si scrive ciò che il compagno detta). Lo scopo di questo task è quello di ottenere delle liste di vocaboli che siano correttamente flessi al singolare o al plurale (es. *un pacco di biscotti, tre bottiglie* ecc).

L'elemento chiave di questo task sono i materiali autentici<sup>49</sup> di tipo cartaceo, ossia i volantini delle offerte di due grandi catene di supermercati italiani del posto.

Questa scelta è stata fatta in base al bisogno espresso dalla classe di interagire con la comunità nativa. Inoltre, dalle conversazioni delle lezioni precedenti, risultava che le apprendenti preferivano tra i giorni della settimana il lunedì, giorno di mercato a thiene, o il sabato, giorno in cui da sole o con i mariti vanno al supermercato.

I due volantini sono stati preparati entrambi nel seguente modo:

1. sono stati cerchiati con un grosso pennarello i prodotti alimentari che un ipotetico cliente decide di voler comprare al supermercato per un totale di 16 elementi per il volantino n.1 e 17 per il volantino n.2;
2. accanto al prodotto è stata indicata la quantità desiderata per quel prodotto, es. *2x*, *3x*. Si sono preferite le forme plurali (es. *tre pacchi di biscotti*, *10 mele*), lasciando solo tre prodotti al singolare in ogni volantino (es. *un vasetto di tonno*) per aumentare la difficoltà del task.

Un tipico task che ha per tema “fare la spesa” è quello che prevede un gioco di ruolo, in cui ad esempio uno studente si finge il fruttivendolo e un altro il cliente. Inizialmente, era proprio questo il tipo di task che si voleva proporre alla classe, ma conoscendo meglio le corsiste del livello A2 e il forte imbarazzo che alcune di loro hanno nel prendere la parola o intervenire davanti alle altre, si è preferito optare per un lavoro di coppie in cui le partecipanti sarebbero state meno esposte.

#### 4.4.1 Le tre fasi del task

Per la fase di pre-task si è preparata una scheda sul lessico che le studentesse avrebbero trovato utile per svolgere la fase centrale. Considerando che i termini dei prodotti scelti all'interno del volantino sono molto frequenti e abbastanza consolidati nel loro repertorio

---

<sup>49</sup> Il *Companion* del Quadro Europeo di Riferimento del Consiglio d'Europa, nel capitolo 4, offre indicazioni sul materiale autentico da utilizzare. Nel paragrafo 4.4.2.3 si parla di ricezione audiovisiva di input uditivo e visivo, poi nel paragrafo 4.6.1 e seguenti vengono citati vari tipi di testi, tipi di media e i testi autentici orali e scritti da usare in classe. Da questo tipo di indicazioni del QCER si evince l'importanza e la frequenza dell'utilizzo glottodidattico di tali materiali in quanto mostrano una lingua in contesto, quindi autentica.

(ad es. *biscotto, pasta, riso*), con questo materiale preparatorio si è voluto porre l'attenzione sui contenitori di tali prodotti (ad es. *vasetto, pacco, scatola*).

Tra quelle possibili in questa fase, questa attività fa parte del tipo *non-task* (cfr. cap. 1.11.3), e il suo principale obiettivo è quello di far familiarizzare gli studenti con gli elementi che si troveranno poi a dover indicare durante il task. In questo modo si riduce il carico cognitivo rappresentato dal dover recuperare lessico poco (o mai) usato, per concentrarsi, nel nostro caso, sulla corretta flessione del numero. Un altro scopo della scheda è quello di accompagnare i partecipanti del task verso un'espressione corretta (*due bottiglie di olio, tre pacchi di biscotti*), evitando invece forme parziali ed ambigue (*due olio, tre biscotti* ecc) così che idealmente chiunque avesse in mano la lista, anche se non redatta da lui, possa essere in grado di comprare i giusti prodotti.

La scheda preparatoria (Fig. 23) consiste in un esercizio di abbinamento parola/immagine in cui gli elementi sono stati scelti in base a quelli cerchiati nel volantino, in modo che nel descriverli durante la fase successiva non ci fossero difficoltà. I vocaboli riguardano le confezioni dei prodotti (*vasetto, pacco* ecc) e sono stati presentati tutti al singolare, per lasciare agli apprendenti il ragionamento sulla marca plurale. Inoltre è stato deciso di lasciar consultare la scheda anche durante la fase centrale del task.

Per svolgere il task vero e proprio le studentesse vengono divise in coppie scelte dall'insegnante evitando di unire due parlanti della stessa L1. Uno studente (S1) tiene in mano il volantino n.1 e – senza farlo vedere all'altro – detta ad alta voce i prodotti cerchiati secondo la quantità indicata. L'altro studente (S2) scrive su un foglio ciò che gli viene detto rimanendo fedele allo *spelling* del compagno. Una volta completata la lettura del volantino, i due studenti si scambiano i ruoli utilizzando il volantino n.2. Finita questa fase, la coppia è libera di confrontare le proprie liste con quanto segnato nel volantino e, se lo ritiene necessario, di modificarle prima di consegnarle definitivamente all'insegnante.

Nel post-task l'insegnante proietta le liste tenute anonime una alla volta, in modo che tutta la classe possa vedere e “modera” la discussione sugli eventuali errori che vengono riconosciuti. Se alcuni errori non vengono individuati, sarà suo compito indurre gli apprendenti a farlo. Nel ragionamento che nascerà l'insegnante ha un ruolo chiave nell'incoraggiare la riflessione grammaticale a partire dagli sbagli: es. *perché è sbagliato*

“10 arancia”? Arancia è femminile, giusto? Quindi se ne ho 10 non sono 10 arancia ma... Durante la riflessione gli studenti possono correggere le proprie liste.

<b>Task n.2 La lista della spesa</b>		
	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>	- Scheda con immagini sul lessico più difficile	L'insegnante propone alla classe un'attività di arricchimento lessicale con lo scopo di fornire le parole adatte per eseguire il task. Il tema dell'attività è "la dispensa": i termini su cui ci si concentra sono quelli dei contenitori dei prodotti, come <i>barattolo, pacco, scatola, scatoletta</i> ecc.  Gli studenti associano ad ogni figura la parola corrispondente.
<b>Task</b>	- Materiale autentico: due copie di un volantino del supermercato	L'insegnante divide la classe in coppie (S1 e S2).  Il task si divide in due parti:  - 1. Viene consegnato a S1 un volantino nel quale sono stati cerchiati alcuni prodotti e a fianco dei quali è stata indicata la quantità che si desidera comprare di quel prodotto. S1 dovrà esporre oralmente a S2 ciò che è segnato, e S2 dovrà scrivere ciò che gli viene indicato creando una lista della spesa.  Si ripete il task invertendo i ruoli e utilizzando un secondo volantino nel quale sono stati cerchiati e indicati prodotti e quantità diversi.  - 2. Gli studenti rivedono le due liste della spesa redatte da loro nel task. Una volta corretti assieme eventuali errori da loro individuati, le consegnano all'insegnante.
<b>Post-task</b>	- Proiettore - Liste scritte dalle coppie	Le liste vengono proiettate alla lavagna. Attività di "caccia all'errore" sul materiale elaborato dagli studenti. L'insegnante guida la classe ad osservare le strutture linguistiche oggetto del task ( <i>flessione corretta del nome in base al numero</i> ).

Tabella 13, Scheda riassuntiva sulle tre fasi del task n.2

<b>Task n.1 Charlie Chaplin</b>	
<b>Tipo di task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• focalizzato sulla forma</li> <li>• con struttura target: concordanza soggetto-verbo</li> </ul>
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> visivo; video</li> </ul>
<b>Condizioni</b> (il modo in cui l'informazione è presentata agli apprendenti e il modo in cui deve essere usata)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informazione:</b> condivisa</li> <li>• <b>Interazione:</b> sì, a doppio senso (<i>two-way</i>)</li> <li>• <b>Orientamento:</b> convergente</li> </ul>
<b>Processi</b> (la natura delle operazioni cognitive e la discussione che il task richiede)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Op. cognitive:</b> scambio di informazioni (<i>information gap activity</i>)</li> <li>• <b>Discussione:</b> sì, a coppie</li> </ul>
<b>Risultato</b> (la natura di ciò che viene prodotto dall'esecuzione del task)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> scritto</li> <li>• <b>Esito:</b> semi-aperto</li> </ul>

Tabella 14, Variabili del task n.2

Scegli il nome corretto per definire i disegni e scrivilo a fianco:

scatola di cereali	scatoletta di tonno	barattolo
pacco di farina	pacco di biscotti	sacchetto di patatine
bottiglia	tubetto di dentifricio	confezione di tortellini











	
_____	_____
	
_____	_____
	
_____	_____
	
_____	_____
	
_____	_____

Figura 22, Scheda preparatoria al task n.2



**Frutta e verdura** dal 14 al 23 marzo 2022

**0,99** FUNGHI CHAMPIGNON 350 g al pz Euro 2,83  
al pz  
**vaschetta**

**1,79** 6 x al kg

**0,99** LATTUGA ICEBERG 350 g al pz Euro 2,83  
al pz

**Frutta e verdura** dal 21 al 23 marzo 2022

**1,99** KIWI al kg

**1,49** 8 x al kg

**0,99** al pz  
RUCOLA 200 g al kg Euro 4,95  
foglia verde

**dal 14 al 23 marzo 2022**

**2,49** NOCCIOLE SGUSCIATE 250 g al kg Euro 9,95  
2,89

**2,99** NOCI SGUSCIATE 300 g al kg Euro 9,97  
3,49

**2,49** ARACHIDI TOSTATE E SALATE 800 g al kg Euro 4,35  
2,89

**QUANTITÀ LIMITATA**  
**1,79** PROVOLA AFFUMICATA AL NATURALE 250 g al kg Euro 7,16  
0,89

**1,65** GORGONZOLA DOP DOLCE 200 g al kg Euro 5,50  
1,89

**QUANTITÀ LIMITATA**  
**2,49** RAVIOLINI DEL PLIN 250 g al kg Euro 9,96  
1,89

**0,79** TROFIE INTEGRALI 500 g al kg Euro 1,58  
0,89

**1,35** 3 x OVSE DOP  
1,89

**1,99** 2 x

**QUANTITÀ LIMITATA**  
**0,89** 2 x FARINA INTEGRAL di Cereali Tostati  
0,89

**0,75** 3 x  
0,89

**1,59** 1 x CARNAROLI 1 kg  
1,89

**QUANTITÀ LIMITATA**  
**0,75** PASSATA DI POMODORO CON BASILICO 690 g al kg Euro 1,09  
1,09

**QUANTITÀ LIMITATA**  
**1,29** 8 x  
1,09

**0,39** 0,49 POMODORI PELATI 400 g/ligoccia, 250 g al kg Euro 1,58  
1,09

Figura 23, Alcune pagine del volantino n.1 utilizzato nel task "La lista della spesa"

## l'Ortofrutta

**OFFERTA VALIDA DAL 22 AL 27 MARZO 2022**

<p><b>SISTOLA ROSSANERA</b> 1,99 €/kg</p>	<p><b>CONAD</b> KIWI PERCORSO QUALITÀ CONAD 1,99 €/kg</p>	<p><b>SPIGOLA PICCOLA</b> TRONCATA DI CARANZA 500 g 1,69 €/cont. €/kg 3,38</p>
<p><b>CONAD</b> REGALATI CEBIOME PERCORSO QUALITÀ CONAD 450 g 0,99 €/cont. €/kg 2,22</p>	<p><b>VEGGIE VELLUTATE</b> VEG 1,69 €/cont. €/kg 3,38</p>	
<b>OFFERTA VALIDA DAL 28 MARZO AL 3 APRILE 2022</b>		
<p><b>MELA GOLDEN DEL MELINDA</b> 5x 1,29 €/kg</p>	<p><b>10x</b> 1,69 €/cont. €/kg 3,38</p>	
<p><b>CONAD</b> INSALATA CLASSICA PERCORSO QUALITÀ CONAD 250 g 1,29 €/cont. €/kg 5,16</p>	<p><b>BECCA DA COSTA</b> CIPOLLETTA 0,99 €/kg</p>	

## SCONTI fino al 50%

<p><b>CONCETTI DI PASTA</b> MAGGIOLI 400 g 1,49 € -40% €/kg 3,73 anziché €/kg 6,22</p>	<p><b>TRUFFE - DRELCOTTI</b> MAGGIOLI 250 g 0,59 € -40% €/kg 2,36 anziché €/kg 3,93</p>	<p><b>MINI MARIANI</b> 300 g 1,29 € -50% €/kg 4,30 anziché €/kg 8,58</p>	<p><b>PASTO PIRELLA SANCHELO</b> 800 g 1,53 € -40% €/kg 19,13 anziché €/kg 31,87</p>
<p><b>SCELTE DI BENESSERE</b> PASTA AL FARFALLE VIOLETTE 500 g 1,64 € -30% €/kg 3,28 anziché €/kg 4,70</p>	<p><b>PASTA DI SEMOLA</b> VIOLETTE 500 g 0,83 € -35% €/kg 1,66 anziché €/kg 2,55</p>	<p><b>INSERITO ANDOR</b> 500 g 0,95 € -40% €/kg 1,90 anziché €/kg 3,17</p>	<p><b>PISCI CARPACCIO</b> 500 g 2,92 € -20% €/kg 5,84 anziché €/kg 7,30</p>
<p><b>CRISI</b> Crisi 500 g 1,01 € -25% €/kg 2,02 anziché €/kg 2,70</p>	<p><b>CONCETTI DI PASTA</b> Crisi 500 g 1,71 € -30% €/kg 3,42 anziché €/kg 4,90</p>	<p><b>OLIO PER FRIGGERE</b> FRITOL 1 L 1,78 € -15% €/L 1,78 anziché €/L 2,07</p>	<p><b>OLIO EXTRA VERGINE DI OLIVA</b> Crisi 750 ml 3,21 € -30% €/L 4,28 anziché €/L 6,12</p>
<p><b>PRELTI DI SORNO</b> MARUZZIELLA 100 g 2,39 € -50% €/kg 23,90 anziché €/kg 47,80</p>	<p><b>CONAD</b> PRELTI DI SORNO CONAD 100 g 3,19 € -20% €/kg 31,90 anziché €/kg 39,88</p>	<p><b>TRONDI</b> TRONDI 100 g 2,35 € -50% €/kg 23,50 anziché €/kg 47,00</p>	<p><b>PRELTI DI SORNO</b> MARUZZIELLA 100 g 1,07 € -50% €/kg 10,70 anziché €/kg 21,40</p>

Figura 24, Alcune pagine del volantino n.2 utilizzato nel task "La lista della spesa"

#### 4.4.2 Le variabili

L'input fornito in questo task è di tipo *figurativo* e *cartaceo*, in particolare si tratta di materiale autentico (volantini del supermercato). Considerando il tipo di apprendenti, tale materiale rientra a pieno tra quelli a loro familiari e gli elementi presentati al suo interno, sebbene siano tanti, fanno parte del repertorio quotidiano visivo (se non anche lessicale) di tutte.

L'informazione disponibile è *divisa*, perché a turno i due componenti della coppia devono dettare all'altro i prodotti e la quantità che solo uno dei due vede indicati all'interno dei volantini. Questa variabile favorisce l'interazione e lo scambio di negoziazione nella fase successiva, quando cioè si confronteranno le liste e si verificherà la corrispondenza di quanto scritto con quanto segnato nel volantino. La relazione che si instaura è perciò dapprima *a senso unico*, poi *reciproca*. In virtù di quest'ultima caratteristica il task "La lista della spesa" è ad orientamento *convergente* dato che l'esito che si deve ottenere è frutto della collaborazione della coppia. Nello specifico, si tratta di un esito scritto e *chiuso* perché gli elementi della lista sono fissi (16 per il volantino n. 1 e 17 per il volantino n. 2), ed è possibile solo una versione corretta della flessione dei termini.

I processi cognitivi necessari per superare questo task sono riconducibili allo scambio di informazioni e alla capacità di descrizione necessari per produrre le liste e alla capacità di spiegare e argomentare ciò che si è detto al compagno nel momento di confronto delle stesse.

Anche questo task fa parte dei task focalizzati sulla forma, in particolare del tipo *task per la produzione di una struttura* (flessione numerale).

<b>Task n.2 La lista della spesa</b>		
	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>	- Scheda con immagini sul lessico più difficile	L'insegnante propone alla classe un'attività di arricchimento lessicale con lo scopo di fornire le parole adatte per eseguire il task. Il tema dell'attività è "la dispensa": i termini su cui ci si concentra sono quelli dei contenitori dei prodotti, come <i>barattolo, pacco, scatola, scatoletta</i> ecc.  Gli studenti associano ad ogni figura la parola corrispondente.

<b>Task</b>	<p>- Materiale autentico: due copie di un volantino del supermercato</p>	<p>L'insegnante divide la classe in coppie (S1 e S2).</p> <p>Il task si divide in due parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. Viene consegnato a S1 un volantino nel quale sono stati cerchiati alcuni prodotti e a fianco dei quali è stata indicata la quantità che si desidera comprare di quel prodotto. S1 dovrà esporre oralmente a S2 ciò che è segnato, e S2 dovrà scrivere ciò che gli viene indicato creando una lista della spesa.</li> </ul> <p>Si ripete il task invertendo i ruoli e utilizzando un secondo volantino nel quale sono stati cerchiati e indicati prodotti e quantità diversi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2. Gli studenti rivedono le due liste della spesa redatte da loro nel task. Una volta corretti assieme eventuali errori da loro individuati, le consegnano all'insegnante.</li> </ul>
<b>Post-task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proiettore</li> <li>- Liste scritte dalle coppie</li> </ul>	<p>Le liste vengono proiettate alla lavagna. Attività di "caccia all'errore" sul materiale elaborato dagli studenti. L'insegnante guida la classe ad osservare le strutture linguistiche soggetto del task (<i>flessione corretta del nome in base al numero</i>).</p>

Tabella 15, Scheda delle tre fasi del task n.2

<b>Task n.2 La lista della spesa</b>	
<b>Tipo di task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• focalizzato sulla forma</li> <li>• struttura target: flessione numerale</li> </ul>
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> figurativo e cartaceo; materiale autentico</li> </ul>
<b>Condizioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informazione:</b> divisa</li> <li>• <b>Interazione:</b> a senso unico, poi reciproca</li> <li>• <b>Orientamento:</b> convergente</li> </ul>
<b>Processi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Operazioni cognitive:</b> scambio di informazioni (<i>information gap activity</i>), descrizione</li> <li>• <b>Discussione:</b> sì, a coppie</li> </ul>
<b>Risultato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> scritto</li> <li>• <b>Esito:</b> chiuso</li> </ul>

Tabella 16, Variabili del task n.2

#### 4.5 Task n.3: “Raccontare una storia”

In questo task viene chiesto ai partecipanti di ricostruire una storia a partire da alcune vignette illustrate. Il task, che è diviso in due parti, è svolto in coppia: nella prima parte uno dei due componenti che ha le vignette nella giusta sequenza dovrà spiegare all’altro, che le ha in disordine, come ordinarle. Nella seconda parte, invece, entrambi collaborano per scrivere un’unica versione del racconto. Lo scopo di questo task è quello di promuovere attraverso la narrazione l’uso del passato prossimo, sia nello scritto che nell’orale.

##### 4.5.1 Le tre fasi del task

Nella fase di pre-task è previsto un *brainstorming* lessicale a partire da due delle vignette che costituiscono le storie illustrate<sup>50</sup>. In questo modo, come per il task n.2, l’ostacolo rappresentato da “cosa dire” viene scongiurato, per lasciare tutta l’attenzione posta nel “come dirlo”. Anche qui si tratta di un’attività del tipo *non-task* e viene così organizzata: l’insegnante sceglie, tra le vignette, le due che contengono elementi lessicali che potrebbero creare particolari difficoltà nel racconto e le consegna alle coppie. La classe viene incoraggiata dall’insegnante nel chiedere chiarimenti riguardo oggetti o personaggi di cui non si conosce il nome. Il lessico emerso viene scritto alla lavagna e lasciato disponibile anche durante l’esecuzione del task.

A questo punto l’insegnante divide la classe in coppie e consegna ad uno dei due componenti (S1) una scheda in cui sono stampate le vignette della storia n.1 in ordine cronologico e all’altro (S2) le stesse vignette ritagliate e in ordine sparso. Il task inizia quando S1 comincia a raccontare la storia seguendo quanto vede nella sua scheda, con lo scopo di far ricostruire la corretta sequenza al compagno. In questa fase si raccomanda a coloro che tengono in mano la scheda di non mostrarla per nessun motivo, ma di tenerla nascosta a chi hanno di fronte, altrimenti verrebbe meno l’interazione orale. La prima

---

<sup>50</sup> Le storie illustrate sono state tratte dal sito di Valico. Si sono scelte le storie “Sogno” e “Amore”, reperibili al link: <http://www.valico.org/vignette.html>.

parte del task finisce quando S2 è riuscito a riordinare le vignette così come S1 gli ha indicato. La seconda parte consiste nella “rivelazione” della scheda completa, in modo tale che se S2 avesse commesso errori si possa rimediare assieme. A questo punto ciascuno dei due componenti della coppia elabora una versione scritta del racconto.

Il task si ripete invertendo i ruoli: S2 guarderà la scheda completa con la storia n.2 e S1 dovrà cercare di ordinare le vignette.

Un piccolo aiuto che spinge verso l’uso del passato prossimo, la struttura obiettivo di questo task, consiste nel lasciare in intestazione alle due schede l’incipit “*L’altro giorno al lavoro...*” e “*Ieri al parco...*”. La scelta è stata dettata dal fatto che si voleva che le studentesse utilizzassero questo specifico tempo verbale studiato e praticato a lungo in classe, ma assai poco usato nel parlato al di fuori degli esercizi.

Alla fine del task ogni partecipante avrà scritto due racconti, uno per ogni storia.

Nella fase di post-task viene chiesto ai partecipanti di leggere ad alta voce la propria storia, mentre l’insegnante annota alcune frasi che possono contenere o meno le forme linguistiche obiettivo. Le frasi scritte alla lavagna sono quindi oggetto di una discussione che dovrebbe portare le apprendenti ad una maggior consapevolezza del corretto uso del passato prossimo. A questo momento di riflessione grammaticale indotta dall’insegnante, ne segue un secondo di *ripetizione del task* (cfr. par. 1.11.3), ma solo nella seconda parte, quella di produzione: il racconto non viene questa volta scritto, ma narrato oralmente da ciascuna delle partecipanti in modo indipendente, guardando la scheda ordinata. Le produzioni vengono registrate.

#### 4.5.2 Le variabili

L’input fornito nella fase centrale del task è di tipo *figurativo* e *cartaceo* (due storie illustrate in vignette). Il task consiste nella descrizione di ciò che è raffigurato, realizzata individualmente prima da S1 e poi da S2, perciò, in questa prima fase, l’informazione è *divisa*. Nella seconda parte del task, invece, quando i due compongono la narrazione scritta, è *condivisa*.

L'interazione, invece, è in tutti e due i momenti *a doppio senso*; infatti, anche se l'informazione è dapprima prerogativa di uno solo dei partecipanti, essa è stata pensata per creare momenti di negoziazione tra i due.

L'esito del task è ad orientamento *convergente* perché la narrazione scritta della storia deve essere frutto del lavoro condiviso.

Il processo cognitivo alla base dell'esecuzione di questo task è la capacità di narrare e descrivere. L'esito del task consiste sia in una produzione orale (S1) sia in una produzione scritta (S2), mentre per il task che si ripete nella fase di post-task è esclusivamente orale. In entrambi i casi l'esito del task è *semi-aperto* (come nel primo task), dato che nonostante le frasi e le narrazioni siano lasciate alla creatività degli apprendenti, il tempo verbale da usare è necessariamente il passato prossimo.

Come tutti e tre, questo task fa parte dei task focalizzati sulla forma, in particolare del tipo *task per la produzione di una struttura* (passato prossimo).



Figura 25, Storia n.1 "L'altro giorno al lavoro...". Fonte: <http://www.valico.org/vignette.html>.



Figura 26, Storia n.2 "Ieri al parco..."; Fonte: <http://www.valico.org/vignette.html>.

<b>Task n.3 Raccontare una storia</b>		
	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>	- Una delle sei vignette che compongono una storia illustrata	<p>Gli studenti vengono divisi in coppie.</p> <p>L'insegnante consegna a ciascuna coppia una delle sei vignette di ciascuna storia, quelle che potrebbero essere più difficile da descrivere per il lessico contenuto.</p> <p>Segue un <i>brainstorming</i> su ciò che gli studenti vedono nelle immagini guidato da alcune domande dell'insegnante.</p> <p>Durante la conversazione l'insegnante chiarisce eventuali dubbi riguardo il lessico utile al conseguimento del task e scrive le parole emerse alla lavagna.</p>
<b>Task</b>	- Due storie illustrate divise in sei vignette, due copie per ciascuna: una con le sequenze già in ordine, l'altra con le sequenze in disordine.	<p>Uno degli studenti della coppia riceve la scheda con le sei sequenze in ordine (S1), l'altro riceve una griglia di sei spazi vuoti e le sequenze in disordine (S2).</p> <p>Il task si sviluppa in tre parti:</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. S1 racconta all'altro la storia ricevuta completa, in modo che questo possa ordinare le sequenze nella corretta successione cronologica.</li> <li>- 2. I due studenti si confrontano e in caso di errori correggono la scheda compilata.</li> <li>- 3. Entrambi gli studenti elaborano una propria versione della storia scritta.</li> </ul> <p>Si ripete invertendo i ruoli usando la seconda storia a vignette.</p>
<b>Post-task</b>	- Storia scritta dalle coppie	<p>Le coppie, a turno, leggono i testi elaborati. Nel mentre l'insegnante annota alla lavagna le forme linguistiche scorrette ricavate dal testo degli studenti.</p> <p>Ciò che viene scritto dall'insegnante è oggetto di una riflessione linguistica sulla struttura focus.</p> <p>L'insegnante chiede di narrare nuovamente entrambe le storie oralmente, spingendo gli studenti ad un uso corretto delle forme viste durante la riflessione linguistica.</p>

Tabella 17, Scheda delle tre fasi del task n.3

<b>Task n.3 Raccontare una storia</b>	
<b>Tipo di task</b>	focalizzato sulla forma struttura target: passato prossimo
<b>Input</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> figurativo e cartaceo; una storia illustrata divisa in sei sequenze</li> </ul>
<b>Condizioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informazione:</b> divisa</li> <li>• <b>Interazione:</b> reciproca</li> <li>• <b>Orientamento:</b> convergente</li> </ul>
<b>Processi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Op. cognitive:</b> scambio di informazioni (<i>information gap activity</i>), descrizione e narrazione</li> <li>• <b>Discussione:</b> sì, a coppie</li> </ul>
<b>Risultato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mezzo:</b> task → scritto e orale post-task → orale</li> <li>• <b>Esito:</b> semi-aperto</li> </ul>

Tabella 18, Variabili del task n.3

## 5 I task in classe: fase pratica

### 5.1 Task n.1: “Charlie Chaplin”

Questo task è stato proposto in un lunedì di metà marzo e le presenti a lezione erano otto. Sebbene la lezione sia stata gestita da me, per motivi interni all’associazione, in aula doveva essere presente anche un’altra volontaria, in questo caso la giovane tirocinante.

#### 5.1.1 Le tre fasi del task

##### *Pre-task*

La fase di pre-task si è svolta senza difficoltà. Le alunne hanno confermato di aver capito le istruzioni fornite sia riguardo le diverse fasi dell’attività sia riguardo il compito principale, ossia quello di produrre un *elenco* di azioni che vedevano compiere nel video e non una *storia* di ciò che succedeva. Alcune di loro, le più incerte, hanno voluto una conferma di comprensione facendomi vedere un esempio di elenco e chiedendomi se così potesse andare bene. Inoltre, prima di iniziare le alunne sono state disposte a ferro di cavallo davanti alla parete in cui si sarebbe proiettato il video oggetto del task, in modo tale che tutte potessero vederlo bene.

##### *Task*

Il video durava circa 2 minuti e il compito delle alunne era quello di scrivere, in modo individuale, una lista di azioni che vedevano compiere dagli attori. Terminata la prima riproduzione mi è stato subito chiesto di farla vedere una seconda volta perché non erano riuscite a scrivere tutto quello che volevano. È stato riprodotto, così, per una seconda volta il video. Terminata anche la seconda riproduzione, è stato concesso un po’ di tempo per rivedere gli elenchi e per fare eventuali domande sul lessico necessario per completarli.

Questo momento è stato quindi un’occasione di arricchimento lessicale grazie ad alcune domande su vocaboli o verbi che mai – o raramente – avevano usato come *poliziotto*, *sigaretta*, *negoziante* e *mungere*:

**R:** !maestra! questo: mucca + latte+ uomo: !prendere! + ? come si dice?  
**I:** si dice + mungere + e vuol dire prendere il latte dalla mucca  
**R:** a: ok allora: ha + mungia/mungiuto  
**I:** attenta + per fare il passato bisogna sapere che è un verbo irregolare + assomiglia a leggere + ? ti ricordi come si dice ?  
**R, D:** ! letto letto !  
**I:** !giusto! quindi + leggere diventa letto e mungere diventa +  
**D:** ?munto?  
**I:** !giusto! brava

**S:** grande erba: tanto + ?come si dice?  
**I:** prato  
**S:** a: sì sì !prato!

Di seguito la riproduzione degli elenchi delle alunne in cui sono stati sottolineati i verbi:

1) M., 18 anni, singalese

- c'è un uomo che parla con un negoziante
- dopo lui fuma
- poi un poliziotto porta l'uomo in macchina
- c'è una donna in cucina che perpara da mangiare
- c'è un uomo che prende il latte da una mucca
- un uomo e una donna che parlano sono tanto felici e sono seduti per terra

2) D., 32 anni, ghanese

- c'è un uomo chi va a un negozio e lui compra libro per tanti persone. Lui ha un sigaretta e la negoziante l'aiuta per accendere. c'è molto fumo e la poliziotto lo prende e insieme loro vanna a l'autobus
- c'è una ragazza chi sta aspettando duo marito. Suo marito mungere
- una amica sta aspettando un amico lei è felice quando il suo amico arriva
- l'uomo e suo moglie sono in una giardino. L'uomo e seduto otto un albero.
- La ragazza e seduto sulla l'erba con una fiori

3) A., 34 anni, egiziana

- Io vedo un negozio dentro in ditto dopo un persone comprare una sigaretta dopo due bambini compro è coccolato sopra non e soldi lui e chiama polizia arrivata e polizia
- un terno ceduti tantti persone solo una dona è alzata i dopo una donna e triste
- dopo due persone a casa lei sta preparando il pranzo
- vedo una donna e triste ceduta nel giardino e vicino un albero aspetata suo amico

4) S., 32 anni bengalese

1. Io vedo prima Carli Capli caminare un starda.
2. Dopo ariva due bambini dopo prendere qualcosa dopo via.
3. Dopo lui fumare arivare polizia dopo scappare via.
4. Sopra lui ha preso un traino. Un donna entrare traino.
5. Dopo due amato due insieme per un po parlare
6. Dopo donna cusinare preparare tavola
7. Dopo porta vicino arivata una mucca
8. Prendere il latte della mucca.
9. Dopo due persone seduto la terra
10. Dopo insieme parlare. Dopo posteriore ariva polizia.
11. Dopo due insieme scappare via.

5) R., 25 anni, bengalese

- Primo ho visto 4 persone due bambini e due uomo.  
~~— Una persona~~
- Io ho visto ~~u~~ una persona che fumava una sigaretta.
- Due bambini hanno preso dolce e non hanno pagato.
- Dopo è arrivato <sup>una</sup> poliziotto che
- Dopo ho visto una donna che era in cucina lei ha fatto tanti cibo.
- Questo persona ha munto il latte dalla mucca

- Terzo c'era una donna seduta sul erba che rideva con suo ragazzo.

6) J., 37 anni, brasiliana

- Ho visto 4 persone
- Due bambine anche 2 uomo
- Una perdona che fumava una sigaretta
- Due bambine hanno preso dolce, e non hanno pagato
- Dopo è arrivato poliziotto
- Ho visto una donna era in cucina lei fatto tanto cibo
- [Questa persona ha munto il latte dalla mucca]<sup>51</sup>
- C'era una donna seduta su l'erba che rideva con suo ragazzo
- Una donna che è arrivata in pulma

7) B., 38 anni, marocchina

1. Io vedo una persona comprare un sigarette e vedo una bimba e un bimbo vicino lui.
2. il signore è fiumare sigarette.
3. signore compra biscotte per le bambini.
4. Il poliziotto prende il signore.
5. Vedo una donna qui abbraccio l'uomo a casa.
6. un signore munge la mucca.
7. la signora è in mezzo al compo
8. il signore seduta sopra l'albero
9. la signora prende l'autobus anchi il signore.
10. la signora piange al compo

8) K., 35 anni, bengalese

1. Un uomo comprare un sigaretta un bimbo una bimba vicino lui
2. Un signore fiumare un sigaretta

---

<sup>51</sup> Aggiunto dalla compagna R. nella fase successiva del task

3. Un sinore compra el biscotti
4. Il poliziotto prende il siniore
5. Vedo un uomo che braccio lo uomo a casa
6. Un sinori mangio la mucca
7. La sinora e mezzo al capo
8. Il siniore sotto l'albero
9. La sinora prende la autobus

Per proseguire con la seconda parte del task la classe è stata divisa in coppie facendo attenzione alla loro L1. Ogni coppia ha confrontato i propri elenchi e ne ha prodotto un terzo, frutto della loro collaborazione<sup>52</sup>.

Questa fase è stata l'occasione per interagire scambiandosi le informazioni al fine di arricchire i propri scritti e produrne uno che contenesse il contributo di entrambi i componenti della coppia.

Ecco i risultati finali:

1° coppia) M., singalese e D., ghanese

- c'è un uomo chi va a un negozio e lui compra libro per tanti persone. Lui ha un sigaretta e la negoziante l'aiuta per accendere. c'è molto fumo e la poliziotto lo prende e insieme loro vanno a l'autobus
- c'è una ragazza chi sta aspettando duo marito. Suo marito mungere
- una amica sta aspettando un amico lei è felice quando il suo amico arriva
- l'uomo e suo moglie sono in una giardino. L'uomo e seduto otto un albero.
- La ragazza e seduto sulla l'erba con una fiori

M., più giovane di D., frequenta il liceo qui in Italia e in questo tipo di attività riesce ad esprimersi bene, molto meglio di tutte le altre corsiste nonostante vivano qui da più anni di lei. A prova di ciò basta leggere l'elenco redatto da lei, in cui i verbi sono tutti coniugati

---

<sup>52</sup> Durante le attività di coppia le alunne hanno sempre mantenuto la distanza interpersonale minima come da normativa per la prevenzione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.

correttamente in accordo con il soggetto. Tuttavia, le interazioni con D. sono state scarse, forse per il carattere timido di M. e per l'imbarazzo di parlare con una donna più grande di lei. Durante questa seconda fase del task, D. cerca comunque di collaborare con lei, ma la coppia, oltre che a leggere i propri elenchi, non fa altro. Alla richiesta di consegnare l'elenco definitivo, D. mi dice che il suo "va bene".

Durante il processo ho notato che sia M. che D. hanno usato il telefonino, probabilmente per tradurre verbi. Le raccomandazioni di non farlo sono state molte, sia prima di cominciare che nel mentre, ma purtroppo le ho viste farne uso più di una volta. Loro mi hanno assicurato di non averlo usato come traduttore, ma i dubbi rimangono.

Il problema dell'uso dello smartphone si è ripetuto con la seconda coppia. Purtroppo, dato che durante il task sono stata più volte interpellata sia dalla tirocinante che dalle alunne, non ho potuto controllare sempre cosa facessero tutte le coppie. Inoltre, trattandosi di donne adulte mi sono fidata, ma per i task successivi sono stati presi provvedimenti.

I verbi usati nell'elenco di questa coppia sono 18, 17 dei quali coniugati in modo corretto. L'unico verbo sbagliato è *mungere*, lasciato al modo infinito quando si doveva coniugarlo alla terza persona (*munge*). Questo errore è più che comprensibile dato il verbo a loro sconosciuto prima di questa attività.

2° coppia) A., egiziana e S., bengalese

- io vedo pima Carli Capli caminare in starda posteriore passare tanti maccina tanti persone
- Dopo arivano due bambini dopo prenduto calcosa dopo via dopo spinge via i bambini
- Dopo lui entare un negozio lui fumare arivare polizia dopo scapare via
- Dopo lui ha preso un traino un donna entare traino 4 pesone seduti
- Dopo due innamorato due insieme poi un po' parlare
- Dopo donna cusinare pripare tavola
- Dopo porta vicino arivata una mucca
- Prendere il latte della mucca
- Dopo due perdone seduto la terra
- Dopo insieme parlare. Dopo posteriore ariva polizia

- Dopo due insieme scappare via.

In questa coppia, formata da due alunne circa della stessa età, ci sono stati buoni scambi negoziali durante la fase di confronto degli elenchi. Tuttavia, l'elenco definitivo è stato scritto per mano di S., perciò alcuni particolari dell'elenco di A., più elaborato rispetto a quello di S., sono stati ignorati. Nell'elenco finale sono stati comunque aggiunti dettagli lessicali, ma non tutti quelli presenti in A. che S. non ha notato. Nella versione finale, inoltre, i verbi sono rimasti identici alla versione iniziale di S., ovvero, tranne qualche participio e una declinazione alla terza persona (*ariva*), tutti al modo infinito. D'altra parte, A. aveva prodotto un buon elenco con varietà di verbi maggiore rispetto a quella della compagna, sebbene non coniugati correttamente.

I verbi inseriti sono in totale 21, di cui ben 13 al modo infinito. Tra i 9 coniugati ci sono 5 participi passati tra cui la regolarizzazione *prenduto*, che poi però si ritrova corretto in una frase successiva. Tra gli altri 3 participi, uno solo è correttamente accordato al soggetto. In entrambi i casi l'accordo sarebbe dovuto avvenire con *persone*, nome plurale che termina in *-e*, più complesso rispetto alle terminazioni standard degli altri vocaboli in *-o* e in *-a*; per questo la mancata flessione è comprensibile.

3° coppia) R., bengalese e J., brasiliana

- Ho visto 4 persone due bambini e due uomini.
- Ho visto una pesona che fumava una sigaretta.
- Due bambini hanno preso dolce e non hanno pagato.
- Dopo è arrivato un poliziotto.
- Io ho visto una donna che è salita in pulma
- Io ho visto una donna e un uomo sono molto felici e ci sono e abbraciati
- Ho visto una donna che era i cucina. Lei ha fatto tanti cibo
- Questo persona ha munto il latte dalla mucca
- Un uomo e una donna sono seduti sul erba

Questa coppia è formata da R., brava nello scritto ma con molte difficoltà ad esprimersi. J., invece, sebbene sia in Italia da poco più di un anno, grazie alla sua L1 (portoghese)



riesce sia a scrivere che a parlare in modo abbastanza fluente. Le difficoltà di eloquio di R. hanno bloccato le interazioni della coppia che si sono limitate alla lettura degli elenchi. Successivamente J. ha lasciato che R. scrivesse l'elenco definitivo e sembrava un po' scocciata dalla poca collaborazione della sua compagna. In questa fase R. ha comunque confrontato lo scritto di J., la quale, man mano che l'altra scriveva l'elenco finale, correggeva il suo: ecco il motivo per cui l'elenco individuale di J. risulta molto simile a quello della sua compagna. R., non riuscendo a farsi capire, ad un certo punto ha chiesto a J. il suo foglio e ha aggiunto di mano sua una frase.

Confrontandolo con quelli individuali, l'elenco definitivo mostra alcuni aggiustamenti nelle concordanze come *due uomo* diventato *due uomini*, e nel lessico come *cigaretta* diventata *sigaretta*.

I verbi utilizzati sono 16 coniugati al presente, passato prossimo e imperfetto. Tra questi, 5 sono *ho visto* posti ad inizio frase. Il verbo è usato in questo modo probabilmente perché in una lezione poco distante da questa l'insegnante C. ha insegnato loro a descrivere un'immagine utilizzando le formule *io vedo, ho visto*. Oltre a questa coppia, il verbo "vedere" viene usato ad inizio frase anche nelle produzioni individuali di B. e A.

Gli altri, 11 verbi sono correttamente coniugati e i participi correttamente concordati con il soggetto.

4° coppia) B., marocchina e K., bengalese

- lo vedo una persona comprare un sigarette e vedo una bimba e un bimbo vicino lui.
- il signore è fumare sigarette
- il signore compra il biscotte per i bambini.
- Il poliziotto prende il signore
- vedo una donna qui abbraccio l'uomo a casa
- il signore munge la mucca.
- la signora è in mezzo al campo
- il signore seduta sotto l'albero
- la signora prende l'autobus anchi il signore.

- la signora piange al campo.

L'ultima coppia è formata da B., molto sicura di sé. e da K. che, come R. della coppia precedente, ha molte difficoltà nell'esprimersi. Anche qui l'alunna dal carattere più forte ha scritto l'elenco definitivo e l'altra l'ha seguita nel ragionamento modificando il proprio, ma senza dare un contributo effettivo al compito. L'elenco individuale di K. quindi, è simile a quello individuale di B. che essenzialmente scriveva ciò che B. le diceva.

Nel complesso l'elenco consegnato è molto buono dato che su 13 verbi usati solo 2 sono sbagliati.

I verbi usati in questo elenco sono 13, tra cui uno lasciato al modo infinito. Dei 10 verbi coniugati al tempo presente, 9 sono corretti, mentre solo uno è coniugato alla prima persona quando dovrebbe essere coniugato alla terza (*abbraccio* per *abbraccia*). Un participio passato con valore di aggettivo manca di accordo con il soggetto (il signore *seduta* per il signore è *seduto*).

#### *Post-task*

La fase di post-task è stata pensata per concentrarsi sul focus linguistico che ha come struttura obiettivo l'accordo verbo-soggetto. Con gli elenchi definitivi consegnatomi dalle coppie, ho estrapolato alcune frasi utili per ragionare sulla forma, in particolare quelle in cui l'accordo era scorretto oppure quelle in cui mancava completamente la coniugazione del verbo lasciato al modo infinito come nel caso della coppia A. e S. Sfruttando il proiettore, ho trascritto le frasi al computer in modo tale che tutte le vedessero, lasciandole tuttavia anonime, per evitare di creare imbarazzo. Da lì ho incoraggiato la classe a discutere su cosa ci fosse di sbagliato in una sorta di "caccia all'errore". Tutte le partecipanti hanno preso parte alla discussione che è stata portata avanti in modo spontaneo e con dei miei interventi mirati esclusivamente allo sviluppo del ragionamento. Questo momento è stato particolarmente interessante per S., che nel suo elenco individuale aveva tenuto i verbi al modo infinito e si è resa conto che avrebbe dovuto esprimersi in tutt'altro modo. Durante la riflessione collettiva è intervenuta facendo dell'autoironia e ha corretto sul proprio quaderno ciò che aveva sbagliato. Alla lezione

successiva, senza che fosse stato detto di farlo, mi ha portato l'elenco corretto chiedendomi se così andasse bene.

### 5.1.2 Osservazioni sul task

Questo primo task si è svolto senza intoppi dal punto di vista organizzativo, dimostrando l'efficacia della scansione nei tre momenti di pre-task, task e post-task. Essendo forse la prima attività diversa da quelle solitamente proposte a lezione, ha avuto molto successo in termini di partecipazione ed entusiasmo, in particolare durante la seconda fase del task in cui le apprendenti dovevano confrontare i loro elenchi ed elaborarne uno unico. Anche se molte partecipanti timide hanno fatto fatica ad intervenire nella discussione per far valere le loro versioni, l'interazione che è comunque nata è stata una novità per l'intera classe, non solo per le partecipanti, ma anche per me e la tirocinante che mai avevamo sentito parlare così tanto le alunne.

Tuttavia, sono sorte alcune criticità. Il problema più grande si è verificato all'interno delle coppie proprio nel momento del confronto in cui l'alunna più timida e meno disinvolta ha fatto un passo indietro per lasciar parlare l'altra compagna. Questo fenomeno si è verificato in tre coppie per motivi di timore verso la compagna più grande (1° coppia) o vergogna verso la compagna più capace (2° e 4° coppia). Un caso a parte è costituito dalla 3° coppia, in cui l'apprendente con maggiori competenze linguistiche non ha trovato, dall'altra parte, una compagna con cui scambiare le informazioni e discutere, perciò ha lasciato fare a lei il compito limitandosi ad osservarla. L'inibizione nel conversare manifestato in queste alunne è in parte giustificato anche dalla poca confidenza che hanno le corsiste l'una nell'altra.

Sebbene minime e per la maggior parte delle coppie non più di tanto costruttive, le interazioni ci sono comunque state e questo task ha permesso loro – per la prima volta – di parlarsi senza essere interpellate o controllate dall'insegnante.

Per quanto riguarda l'obiettivo linguistico programmato per questo task, si può concludere che è stato raggiunto pienamente da 3 apprendenti (J., R. e D.) che hanno prodotto frasi con corretto accordo soggetto-verbo. Altre 3 partecipanti (B., D. e A.) hanno commesso parecchi errori, mentre le restanti 2 (S. e K.) hanno dimostrato ancora molte difficoltà nell'uso dei verbi, con ancora un uso esteso del modo infinito.

Un altro importante risultato del task rimane comunque l'interazione tra le partecipanti che, sebbene sia stata inibita per le cause sopra viste, è stata soddisfacente: non di certo per la quantità né la qualità degli scambi negoziali, ma per il loro semplice verificarsi che per le abitudini di quelle apprendenti è già un ottimo risultato di per sé.

Alla fine della lezione le corsiste si sono lasciate andare ad un applauso, sorridendo tra di loro, soddisfatte per quanto fatto, e mi hanno ringraziato per questo “esercizio strano”. Mi erano grate perché le avevo fatte parlare di più rispetto alle altre lezioni e – ascoltando i loro commenti dopo il task – ho percepito un'aumentata autostima.

## 5.2 Task n.2: “La lista della spesa”

Il secondo task è stato svolto a fine marzo 2022 con 7 presenti, tra cui tutte tranne una (F.) erano presenti al task precedente. Anche questa volta in aula c'era una volontaria che dato il numero dispari delle presenti ha partecipato anche lei al task stando in coppia con un'alunna (S.). Il lavoro svolto da loro non è stato messo a testo perché portato a termine in modo non corretto a causa dei continui interventi correttivi della volontaria.

### 5.2.1 Le tre fasi del task

#### *Pre-task*

La fase di pre-task prevedeva un'attività di arricchimento lessicale attraverso una scheda cartacea in cui era richiesto alle apprendenti di associare ad ogni figura il termine corretto. I termini appartenevano tutti al tema “spesa”, in particolare riguardavano i contenitori degli alimenti che le partecipanti avrebbero trovato utili per svolgere il task.

Inizialmente si è chiesto alle alunne di completare la scheda da sole, ma poi, considerando le continue richieste di chiarimento sul lessico si è optato per farlo assieme. Alcune di loro, infatti, non avevano mai approfondito questi termini, sebbene facciano parte della vita quotidiana. I vocaboli da associare erano i seguenti: *scatola di cereali, scatoletta di tonno, barattolo, pacco di farina, pacco di biscotti, sacchetto di patatine, bottiglia, tubetto di dentifricio, pacco di pasta, confezione di tortellini*.

Terminata la scheda si è proseguito con le istruzioni su come si sarebbe svolto il task.

### *Task*

La classe è stata divisa in coppie evitando di comporre con due parlanti della stessa L1. Le coppie sono state disposte in due file di banchi in cui ognuna ne occupava due, quindi alle alunne sedute a destra si è consegnato una copia del volantino n.1, cominciando così il task vero e proprio.

Nel volantino n.1 erano segnati i seguenti prodotti:

1. 10 arance
2. 2 bottiglie di olio
3. 5 mele
4. 4 scatole di pizza/4 pizze
5. 3 barattoli/vasetti di pesto
6. 2 confezioni di uova
7. 2 pacchi di farina
8. 3 pacchi di pasta
9. 1 pacco di riso
10. 8 vasetti di ragù/sugo
11. 1 scatoletta di tonno
12. 1 pacco di biscotti
13. 10 bottiglie di birra
14. 2 sacchetti di patatine
15. 6 peperoni
16. 8 zucchine

Una volta terminato il loro turno le alunne si sono scambiate il ruolo, perciò ad ogni S2 è stato consegnato il secondo volantino in cui erano segnati i seguenti prodotti:

1. 3 vasetti di yogurt
2. 2 bottiglie di latte
3. 1 pacco/confezioni di gnocchi
4. 3 pacchi di pasta
5. 2 scatole di cous cous
6. 1 vasetto di tonno
7. 2 vasetti di carciofi
8. 2 vasetti di pesto
9. 3 tubetti di ketchup
10. 2 scatole di cereali
11. 4 tavolette di cioccolata/cioccolata
12. 5 mele
13. 10 pomodori
14. 8 banane
15. 1 bottiglia di olio

- 16. 2 bottiglie di aceto
- 17. 2 pacchi di biscotti

Di seguito la trascrizione delle liste definitive del primo e del secondo turno<sup>53</sup>. A fianco degli elementi della lista è stata posta una spunta se la forma è stata scritta corretta, una croce se sbagliata. L'asterisco indica che c'è stato uno scarto tra quanto dettato e quanto scritto. Ad esempio, la S1 della prima coppia ha dettato correttamente *dieci arance*, ma la sua compagna S2 ha scritto *10 arancia*. Le corrispondenze sono state controllate grazie alle registrazioni fatte durante questa fase di task.

Vengono anche riportati degli stralci di conversazione registrata e trascritta durante questa fase. Le interazioni sono nate grazie a quanto richiesto dal compito della dettatura: da una parte farsi capire bene dalla compagna che ascoltava, e dall'altra richiedere chiarimenti se non si fosse capita bene la parola o se non si fosse sicuri della correttezza di quanto detto.

1° coppia) A. (S1) egiziana e K. (S2) bengalese

- ♦ A. scrive quello che detta K.

1.	10 arancia		✗*
2.	2 bottiglia di olio		✗*
3.	5 mele	✓	
4.	4 scatola di pizza		✗*
5.	3 barattolo di pesto		✗
6.	2 scatola di uova		✗
7.	2 pacco di farina		✗
8.	3 pacco di pasta		✗
9.	1 scatola di riso	✓	
10.	8 barattolo di pomodori		✗
11.	1 scatoletta di tonno	✓	
12.	1 pacco di biscotti	✓	
13.	10 bottiglia di birra		✗
14.	2 sacchetto di plastica		✗
15.	6 peperoni	✓	

<sup>53</sup> Le liste sono state qui trascritte sistemando l'ordine in quello della lista prototipo che segue la posizione dei prodotti nel volantino, ovvero da sinistra a destra e dall'alto verso il basso. In questo modo è stato più facile controllare la correttezza dei termini.

16.	8 zucchini	✓	
-----	------------	---	--

- ♦ K. scrive quello che le detta A.

1.	3 barattolo di yogurt		✗
2.	2 bottiglia di latte		✗
3.	un sachetto di patata	✓	
4.	3 pacco di pasta		✗
5.	2 sachetto di cous cous		✗
6.	/		
7.	1 barattolo di cerciofi	✓	
8.	2 barattelo di barilla		✗
9.	3 tubetto di ketchup		✗
10.	2 scatola di cereali		✗
11.	4 scatola di cioccolata		✗
12.	5 mella		✗*
13.	10 pomodori	✓*	
14.	8 banana		✗
15.	1 bottiglia di olio	✓	
16.	2 bottiglia di aceto		✗
17.	2 pacco di biscutti		✗

Nel primo turno la coppia commette 10 errori su 16 prodotti dettati, tutti causati da un'errata flessione al plurale dei vocaboli. Questo errore non si ripete però con *peperoni* e *zucchini*, correttamente marcati al plurale. Tale comportamento è forse da attribuire alla composizione dei termini che descrivono i prodotti: mentre *peperoni* e *zucchine* consistono in una parola unica, tutti gli altri che richiedono una marca plurale sono formati dal termine che designa il contenitore (es. *bottiglie*) e dalla specificazione dell'alimento contenuto all'interno (es. *di olio*). Forse è questa composizione più complessa che richiede uno sforzo che K., alunna di 35 anni fossilizzata, non riesce a sostenere. I tre termini al singolare sono correttamente espressi. Una nota sul termine "arancia" al n. 1: nelle registrazioni del task si distingue chiaramente la corretta pronuncia di K. *arance*, ma A. la scrive al singolare.

Per quanto riguarda quello che A. ha dettato a K. nel secondo turno, notiamo anche qui parecchi errori, tra cui un'omissione del prodotto n. 6. Anche qui i prodotti al singolare

sono stati indicati con la flessione corretta (3 casi su 17), mentre gli altri termini che indicavano un prodotto di quantità maggiore di uno sono stati tutti scritti in modo errato. Il n.13 è stato corretto da K. al momento della dettatura: A. le aveva detto *dieci pomodoro* mentre lei ha scritto *10 pomodori*. Questa correzione è da leggere come capacità effettiva di K. nel flettere nomi semplici come quelli correttamente dettati da lei nella lista precedente (*6 peperoni, 8 zucchini*).

Al di là della comunicazione base necessaria per eseguire il task, A. e K. hanno parlato molto poco tra di loro. D'altronde, K. ha dei grossi problemi a farsi capire e dimostra segni di fossilizzazione: a lezione, anche se non capisce la consegna o la spiegazione, non chiede mai alle volontarie di ripetere o di aspettarla, e anche nei momenti di svago non interagisce mai con nessuno. A. è molto più socievole, ma – forse a causa della condizione di K. – non ha potuto sfruttare a pieno l'opportunità comunicativa offerta dal task.

Riportiamo comunque dei momenti di scambio tra le due, in particolare di quando K. dettava e A. scriveva e quindi era lei a richiedere chiarimenti, cosa che non è mai successa nel secondo turno:

**K:** due botilie olio [30] dopo: cinque chili mela

**A:** m::

**K:** quattro pezzi pizza

**A:** quattro + pezzi m:

**K:** tre botilia di + m:

**A:** ?quante?

**K:** !due! botilia

**K:** uno pacco di biscotti + uno pacco di biscotti

**A:** ?uno?

**K:** !sì!

**A:** uno + pacco di ?cosa?

**K:** di:

**A:** ?biscotti?

**K:** sì biscotti



2° coppia) N. (S1) bengalese e F. (S2) marocchina

- ◆ N. scrive quello che le detta F.

1.	10 arancione		✗
2.	2 bottiglie di olio di oliva	✓	
3.	5 mele	✓	
4.	4 scatolette di pizza	✓	
5.	3 barattole di pesto		✗
6.	2 scatole di uova	✓	
7.	2 pacci di farina integrale	✓	
8.	3 pacci di pasta	✓	
9.	1 pacco di riso	✓	
10.	8 barattole di pomodori		✗
11.	1 scatola di tonno	✓	
12.	2 pacci di biscotti	✓	
13.	10 bottiglie di brau	✓	
14.	/		
15.	6 peperoni	✓	
16.	8 di zucchine	✓	

- ◆ F. scrive quello che le detta N.

1.	3 barattole di yogurt		✗
2.	2 bottiglie di latte	✓	
3.	1 sacchetto di nioci	✓	
4.	3 sacchetti di pasta	✓	
6.	2 pacci di cous cous	✓	
5.	1 parattolo di tonno	✓	
7.	2 parattoli di carciofi	✓	
8.	2 parattoli di pesti	✓	
9.	3 tubetti di ketchup	✓	
10.	2 scatole di ceriali	✓	
11.	4 cioccolate	✓	
12.	5 mele	✓	
13.	10 pomodore		✗*
14.	8 panani		✗
15.	1 bottiglia di olio	✓	
16.	2 bottiglie di olio	✓	
17.	2 pacce di biscotti		✗

Le trascrizioni del dettato di entrambe le alunne sono completamente corrispondenti all'orale.

Gli errori commessi nel primo turno sono 3, di cui uno pertinente al lessico: *arancione* per “arance” è un errore comune anche alla terza coppia, causato dalla somiglianza grafica e semantica delle due parole.

Questa parola ha suscitato perplessità in F., la quale mi ha interpellato:

F: dieci + arancioni + maestra + ?così?

I: Bene questa però è una !arancia! non arancione

F: a: una arancia e tutte: arancia

N: aran/arancioni

F: dieci arancioni ++ arancia + tante + arancioni @@ non so

Il vocabolo non flesso correttamente al plurale responsabile per i due errori successivi è *barattole*, in cui la finale -e è da attribuire ad un'ancora forte interferenza della L1 di F., la studentessa che in questo turno parla. In arabo, infatti la vocale /e/ (come /ɜ/) non esiste, perciò ai primi stadi di IL è normale non sentire il suono ancora ben differenziato di /e/ da /i/.

La stessa causa sta dietro all'errore che viene fatto nel turno successivo, quando F. trascrive seguendo la propria fonologia, forse in modo inconscio, al posto di seguire quanto le viene dettato correttamente da N.: *10 pomodore* al posto di *10 pomodori* (n.13). Anche la flessione al plurale in -e del n.1 è probabilmente da attribuire a questa abitudine, ma questa volta pronunciata così da N., forse perché influenzata da quanto ascoltato sin prima dalla compagna. Un'altra flessione errata riguarda *panani* (“banane”) e *pacce* (“pacchi”): non sono errori gravi in quanto è chiara la volontà di ricercare il plurale dei vocaboli, quello che viene confuso è il genere.

Un tratto di interferenza della L1 di F. è presente anche nella confusione tra le bilabiali /p/ e /b/ che N., più timida e insicura di F., applica anche al suo parlato. Il resto dei vocaboli è correttamente flesso.

Le interazioni tra questa coppia sono state decisamente più vivaci e complete rispetto alla prima. F. è molto sicura di sé e con i termini che ha ritrovato nel task ha a che fare tutti i giorni dato che lavora come scaffalista in un supermercato. Negli scambi negoziali

trascritti dalla registrazione si può percepire la tendenza di F. a correggere la compagna, che però ha comunque partecipato attivamente al task intervenendo spesso.

**N:** un: una + due bottiglie

**F:** ok

**N:** due botilie di olio

**F:** sì + due + botilie + di olio

**N:** due ++ uno + barattolo

**F:** due ++

**N:** uno barattolo

**F:** !no! due barattoli

**N:** no uno

**F:** @@ ?dove ho visto tre? @@

**N:**@ un barattolo !di! tonno

**F:** quattro pachette + !scatole scatole! + scatole di + pizza [2] vedi una scatola + queste scatole

**N:** ?scatolette?

**F:** sì + scatolette di pizza

**F:** eh: due bachi + + questo bachi

**N:** ?bachi?

**F:** sì questo bachi

**N:** due bachi di semola

**F:** tre sachete

**N:** ?sachete?

**F:** mmm:

**N:** !sachete! [3] pasta + bacco !bachi!

**F:** no no anche questo pasta

**N:** tre:

**F:** tre

**N:** sachete

**F:** no no tre sachetti + questi due aspetta + <mostra la scheda alla compagna> !bacco!

**N:** ba/pa: !pacchi pacchi!

**F:** sì + tre bachi di pasta

3° coppia) M. (S1) singalese e R. (S2) bengalese

- ♦ M. scrive quello che le detta R.

1.	10 arancione		✗
2.	2 bottiglia di olio di olove		✗
3.	5 mela		✗
4.	4 scatole di pizza margarita	✓	
5.	3 barattolo di pest		✗*
6.	2 confezione di uova		✗
7.	2 pacci di farina integrale	✓	
8.	3 pacci di pasta	✓	
9.	1 scatola di riso	✓	
10.	8 barattoli di ragù	✓	
11.	1 scatoletta di tonno	✓	
12.	1 pacco di biscoti	✓	
13.	10 bottiglie di birra	✓	
14.	/		
15.	6 peperoni	✓	
16.	8 zucchini	✓	

- ♦ R. scrive quello che le detta M.

1.	3 barattoli di yogurt	✓	
2.	2 bottiglie di latte	✓	
3.	1 confezione di gnocchi	✓	
4.	3 pacci di pasta	✓	
5.	2 scatole di cuscus	✓	
6.	1 barattolo di tonno	✓	
7.	2 barattoli di carciofi	✓*	
8.	2 barattoli di pesti	✓*	
9.	3 vetto di ketchup		✗*
10.	2 scatole di cereali	✓	
11.	4 cioccolate	✓	
12.	5 mele	✓	
13.	10 pomodori	✓*	
14.	8 banane	✓	
15.	1 bottiglia olio di oliva	✓	
16.	2 bottiglia di aceto di balsamico		✗
17.	2 pacci di biscotti	✓*	

Sebbene abbia buone capacità nello scritto e nell'ascolto, R. ha molte difficoltà ad esprimersi. Questa è la possibile causa della poca interazione instaurata con M. durante il task: in 5 occasioni R. scrive altro rispetto a ciò che le detta M., e lo fa senza chiederle chiarimenti e senza provare a discuterne con lei. Tra questi 5 termini, 4 sono stati espressi in modo errato da M., cioè al singolare al posto del plurale (es. *2 barattolo di carciofi*) e R. li ha corretti senza confrontarsi con la compagna. Ha agito alla stessa maniera ma al contrario, ovvero sbagliando, quando M. le ha dettato *3 tubetti di ketchup* al n. 9 e lei ha scritto *3 vetto* intendendo forse "tubetto" al singolare.

Durante il primo turno, invece, M. si è attenuta a quanto dettato da R. Le flessioni corrette sono 10 su 15 prodotti elencati. Due errori sono giustificabili: il primo *2 bottiglia* può essere stato causato dal nesso consonantico complesso /k/, mentre per *2 confezione* può essere stato dettato così forse perché i nomi in -e risultano più complessi rispetto ai nomi in -o e -a. Per quanto riguarda il n.5, invece, M. non capisce quanto R. le dice in questo scambio:

**R:** questo barattolo ++ tre tre !barattoli! barattoli

**M:** ?barattolo?

**R:** !oli! barattoli questo plurale !i!

Durante la conversazione delle due ci sono stati scambi di opinione, ma poco chiari da parte di R. Eccone un esempio:

**R:** questo mele ehm: questo ++ ehm: !arancione!

**M:** a + ran + cione

**R:** questo no questo arancione !arance! nostro arancione

**M:** ok

**R:** questo dieci dieci + dieci arancione

M., invece, ha portato a termine il proprio compito parlando in modo più fluido:

**M:** due botilia

**R:** due + botilia

**M:** sì + di latte e: questa ?come si dice? a: + ehm tre barattolo/barattoli di yogurt +++ ehm dopo ++ uno confezio/confezione

**R:** ?uno?

**M:** uno confezione + di + gnocchi ++ e: tre pacco di pasta

### *Post-task*

Con l'aiuto del proiettore è stata condotta la fase di post-task in cui la classe è stata accompagnata verso la riflessione metalinguistica a partire dalle loro produzioni. Sempre mantenendo l'anonimato delle liste proiettate, ho prima indicato con il cursore le forme scorrette chiedendo alla classe come mai lo fossero. Poi, in un secondo momento, ho semplicemente letto alcune liste chiedendo loro di fermarmi se avessero notato un errore. Per i termini più complessi come *confezione* ho dovuto intervenire approfittandone per arricchire il loro lessico. Tutti gli altri termini non marcati correttamente sono stati riconosciuti e chi aveva sbagliato correggeva la propria lista. Questa fase è stata molto partecipata e ha sollevato non solo interesse, ma anche un po' di stupore nell'aver capito come certe parole andavano scritte e per aver scoperto di aver fatto errori prima insospettati.

#### 5.2.2 Osservazioni sul task

Rispetto al primo task, questo ha sicuramente spinto le partecipanti a parlare di più tra di loro. Il tema "spesa" e ancor di più il materiale autentico con cui hanno lavorato le hanno coinvolte e stimolate.

La forma linguistica obiettivo era la flessione numerale applicata ai termini d'uso quotidiano che si possono facilmente trovare sugli scaffali del supermercato. Su 96 prodotti (esclusi i 3 non visti da alcune partecipanti nel volantino), circa il 60% è stato declinato correttamente.

La prima coppia è stata quella più in difficoltà sia nel compito linguistico che nella comunicazione di coppia, in particolare per l'inibizione di K. nell'esprimersi. Le altre due coppie, invece, hanno risposto bene a tutte le fasi del task, commettendo pochi errori di flessione e quasi tutti riconducibili o alla difficoltà in sé del vocabolo o all'interferenza della L1 nel parlato che ha confuso anche la compagna che doveva scrivere. Per quanto riguarda l'interazione, obiettivo più concreto del task, tutte le partecipanti hanno potuto anche questa volta parlare liberamente gestendo loro stesse gli scambi all'interno della coppia. Il brusio in aula è stato costante e nessuna voce prevaleva sull'altra.

Il modo in cui è stato progettato il task si è rivelato efficace proprio per la comunicazione, dato che entrambe le componenti della coppia avevano la stessa quantità di informazioni

da dover condividere con l'altra, così come lo stesso sforzo cognitivo che era richiesto dagli elementi da dover sottoporre al focus linguistico che si trovavano nei due diversi volantini. In questo senso il task ha agevolato chi di solito non si esprime mai in classe per timidezza o altro, perché in qualche modo ha dovuto alzare la voce e scandire ciò che voleva dire.

Un punto debole del task riguarda il lessico. Anche se sono termini ad alta frequenza d'uso e utili da conoscere per affrontare molte attività quotidiane, si potevano scegliere dei termini meno complessi: forse *bottiglia-bottiglie*, *arancia-arance*, *confezione-confezioni* andavano evitate.

### 5.3 Task n.3: “Raccontare una storia”

Il terzo e ultimo task è stato svolto circa un mese dal precedente, quindi verso fine aprile. Le presenti in classe erano 6 e tutte avevano già partecipato ad almeno un task. Anche qui il task prevedeva un lavoro di coppia e fortunatamente il numero pari delle presenti ha fatto in modo che non servisse la partecipazione della volontaria venuta per assistere alla lezione.

#### 5.3.1 Le tre fasi del task

##### *Pre-task*

Il materiale su cui si basa il task sono delle vignette illustrate dalle quali le partecipanti devono ricostruire una storia. Per poter esprimersi bene è necessario conoscere, oltre ai verbi per la narrazione, gli oggetti raffigurati, perciò per l'attività di pre-task si è pensato di proporre un momento di arricchimento lessicale a partire da due vignette, una per ciascuna storia da narrare.

Per elicitar il lessico, prima del task ho consegnato una vignetta per la storia 1, grazie alla quale sono emersi, con il mio aiuto, i vocaboli *timone*, *barca*, *uccelli*. Poi ho dato una vignetta per la storia 2 e i vocaboli *fidanzata*, *panchina* e le espressioni *caricare in spalla* e *portare in spalla*.

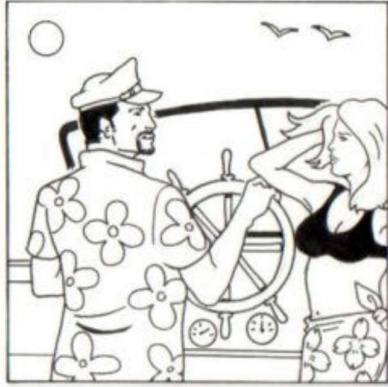


Figura 27, Vignetta n.2 della storia "Sogno"



Figura 28, Vignetta n.1 della storia "Amore"

I vocaboli emersi dal pre-task sono stati scritti alla lavagna e lasciati disponibili per tutta la durata del task. Scopo di questa attività è quello di alleggerire il carico cognitivo necessario per svolgere il task.

Prima di cominciare con il task vero e proprio sono state spiegate le sue fasi.

### *Task*

Le partecipanti sono state divise in coppie, come sempre, data la centralità delle interazioni anche in questo terzo task, facendo attenzione che la loro L1 non fosse la stessa. Le due studentesse si sono sedute una di fronte all'altra, in modo tale che chi avrebbe dovuto riordinare le sequenze sparse non potesse vedere la soluzione in mano della compagna.

La prima parte del task prevedeva che S1 (F., M., A.) aiutasse S2 (N., S., R.) a riordinare le vignette disordinate, raccontando la prima storia completa, e che poi si ripettesse il task scambiandosi di ruolo. La prima storia è stata chiamata "Sogno", la seconda "Amore". Questo è stato il momento in cui le studentesse hanno parlato di più tra di loro. L'informazione era divisa, esclusiva di una delle due, perciò chi non ne aveva l'accesso doveva fare affidamento completo sulla compagna. Il *gap* informativo tra le due ha fatto quindi scattare il bisogno di chiarimenti e di conferma di comprensione. Riportiamo qui alcuni momenti di scambio all'interno delle coppie registrati sia durante il primo turno che durante il secondo:



1° coppia) F., marocchina e N., bengalese

**F:** ehm + l'altro giorno al lavoro ehm: sognato ehm: sono + nel barca nel mare + e parlato con mia moglie sì + e fatto tutto cordo ++ con lei per ndare sieme: per una:: una giorno di + di: =

**N:** =?sogno?

**F:** no + di: fare un giro

**N:** !giro!

**F:** sieme + questo + e anche lei: vedo qui + lei ho fatto una + lei vedo fatto: detto: pone una segno di lei piaciuto + piaciuto le le ?come si chiama?

**N:** ?sogno?

**F:** !sogno! e ehm partiti ehm sieme la ora le quattro mezzo le:

**N:** no tre mezza

**F:** ok alla ora tre mezza @@ per ndare ehm: vedo qui una foglia in mano

**N:** questo ?come si chiama?

**F:** uomo con sua moglie sì forse non so

**N:** una collega

**F:** una collega !brava:!

**N:** sua moglie lei insieme andata al mare

**F:** sì e: e dopo anche sognato anche c'è uno sogno per ehm + lui e lei nella mare

**F:** lui: guida il barca vestito anche:

**N:** di mare

**F:** sì guida barca con ehm +

**N:** cappello

**F:** cappello ?o bereto?

**N:** questo cappello + ?dopo?

**F:** dopo parlato con sua collega ehm +

**N:** penso sua moglie

**F:** sì parlato con sua moglie

2° coppia) M., cingalese e S., bengalese

**M:** prima immagine + c'è un uomo

**S:** m:

**M:** lui pensa una vacanza con sua fidanzata + in ufficio parla in ?come si chiama questo?

**S:** !barca!

**M:** sì + terza immagine ehm suo fidanzata arrabiata con lui in vacanza e: lui: guarda lei e pensa cosa e ancora fidanzata arrabiata in ufficio

**S:** ieri al parco un ragasso guardare/guardo seduti tre persone insieme un persone sedute al tavolo uno ehm guardare giornale + dopo un persone un po cattivo lui ehm cadere @ vai via + donna + dopo ehm secondo ehm + occhiali + un persone con occhiali lui un po rabiato perché donna scappare lui un po rabiato un po muscoli @@ come si chiama questo:

**M:** sì @

**S:** sì tre lui un po massare cattive persone + lui ehm: occhiali persone lui: un po massare cattive persone

**M:** m:

**S:** quattro + donna un po felice

**M:** m:

**S:** lui: +

**M:** non è felice !arrabiato! [2]

**S:** un po rabiato rabiato perché + lui massare a: m: persone sì [2] ?perché lui rabiato?

3° coppia) A., egiziana e R., bengalese

**A:** io quando lavoro sono andati al mare e: ++ quando al lavoro sono=

**R:** =?quando io esto lavorando? aspetta aspetta ++ quando !lui! esta lavoran:da/lavorando: quando lui esta lavorando +++

**A:** lavoro sogno vado al mare e dopo [2]

**R:** lui esta sonando

**A:** al mare=

**R:** = il mare+ lui esta sonando il: mare

**A:** dopo andato in mare con la moglie

**R:** sì lui anda/lui sono andat/lui è andata

**A:** lui sonato andato al mare +

**R:** !passato passato!

**A:** prima prima sonando quando lavoro sta sonando e io vado al mare + capito?

**R:** sì

**A:** questa prima + seconda io vado con sua moglie + capito?

**R:** lui vad/lui è andata al mare con sua moglie ahm forse collega colleghi

Per motivi organizzativi sono stati concessi circa 10 minuti per questa prima fase. Il limite di tempo non è stato reso noto alle studentesse per non creare situazioni di ansietà.

Una volta riordinate le sequenze, le partecipanti hanno confrontato il loro ordine con quello delle schede originali: solo una coppia ha sbagliato a riordinare (A.e R.).

A questo punto le coppie si sono concentrate nella seconda parte del task, che prevedeva la scrittura di entrambe le storie. Per portare a termine questo compito non è stato data

alcuna indicazione, lasciando libere le partecipanti di organizzare il racconto come meglio ritenevano. Ecco perché alcune l'hanno sviluppato in un elenco numerato seguendo l'ordine delle vignette e altre in una narrazione continua.

Di seguito, do la trascrizione delle storie seguendo l'ordine di esecuzione, quindi prima "Sogno" e poi "Amore" raggruppate per coppia. In ogni produzione sono stati sottolineati i verbi (o quello che si deduce siano verbi) usati:

1° coppia) F., marocchina e N., bengalese

F., *Sogno*

L'altro giorno al lavoro un uomo sta sognando un piagio con la collega si andati sieme al mare e anche lui sogniato che la collega arrabbiata on lui ma non si sa perche ma dopo quando si zveliato è capieto non vero è tuto e un sogno. Ma non vero.

F., *Amore*

L'altro giorno al parco ho vesto un uomo vecenato una donna e caricata al spalla e c'è un uomo sta legindo giornale e si alsato per dare le potte al latro uomo è vesto lui, nel terra. Ma la donna si è rrapiata.

N., *Sogno*

L'altro giorno al lavoro lo vedo un uomo ceduto e officio lui sogno una barca due persone due usellini lui timone la barca su moglie alzato piedi. lo vedo una donna e rabiata 2 usellini un sole. Dopo lui è timone la barca, lui e domanda e lei perche rabiata. Vedo una donna e rabiata, due usellini un orologio dopo due persone una donna e rabiata perche lui e non lavorato solo sognita.

N., *Amore*

Ieri al parco io vedo 3 persone 2 uomeni una donna un uomo ceduto e legono giornale. Un uomo caricare su moglie. Dopo lui alzato è terare il manico, dopo 3 persone un

uomo caduto e tera un uomo alzato una dona e un po paura perche su marito e caduto dopo lei litigano lui perche lui picciato su marito.

2° coppia) M., cingalese e S., bengalese

M., Sogno

Ieri un uomo in mio ufficio. lui ha sognato sua vacanza con sua fidanzata. lui ha immaginato lui ha parlato felice con sua fidanzata in una barca e dopo sua fidanzata ha arrabbiato con lui ha scioccato e svegliato. dopo lui ha ricordato lui è in ufficio. e lui ha visto sua fidanzata arrabbiato e litigato con lui.

M., *Amore*

Ieri in parco ho visto un uomo ha seduto tranquilla e ha letto il giornale. Dopo lui ha visto un uomo ha caricato una donna sua spalla. Anche quella donna ha urlato. lui ha pensato “questa cosa è non ha giusta” dopo lui ha arrabbiato e picchiato quella uomo e lui caduto la terra. dopo la donna ha litigato con lui “perché hai picchiato lui lui è mio marito” lei ha detto.

S., *Sogno*

1- L'altro giorno un uommo al lavorato ufficio. lui ha sognato che un gorno vado andare al mare inseime alega.

2- Dopo io vedo che lui e lei insieme al mare, lui sta timone al barca. Lui e lei tanto felice.

3- Dopo io vedo donna un po arrabbiato per che lei on piace al mare.

4- Dopo io vedo ummo un po parlare per che tu arrabbiato. Perche tu no piace al mare.

5- Dopo io vedo donna e arrabbiato per che lei bole adess fare lavoro. Non pensato un altro cose.

6- Dopo io vedo donna e uommo insieme parlando adesso basta no sognito. Donna un po arraiato.

S., *Amore*

- 1- Ieri al parco ha visto tre persone e due persone uomo una donna. Primo uomo seduto tranquillo. 2° uomo caricata spalla a donna. Donna ue ullare.
- 2- Primo uomo è un po' arrabbiato lui pencare un'alta cosa. Dopo lui e alzata.
- 3- Sopra primo uomo ha dare le botte. Caduta sul terra. Donna un po' arrabbiato. Perché tu dare le botte, lui e mio marito.

3° coppia) A., egiziana e R., bengalese

A., *Amore*

- 1- Ieri al parco tre persone uno uomo sede suo la panchina letto un gornali anche due persone un caricare un signora su la sbala.
- 2- La uomo sta arbiato alzata dare la botte.
- 3- La signora cadere la uomo per terra la signora arbiata.
- 4- La signora arbiata preca la uomo la suo marito forse.

A., *Sogno*

- 1- L'altro giorno, al lavoro sto sognare vado al mare.
- 2- La uomo sognare con la signora c'è la parca.
- 3- La signora sta arbiata.
- 4- Lui bansa perché arbiata non lo so.
- 5- Io vado in signora in ufficio arbiata.
- 6- Lui in ufficio sto sognare la signora sta arbiata perché lui non lavoro in giorno.

R., *Amore*

- 1- Ieri al parco 3 persone una cattiva uomo è caricato una donna.
- 2- Un altro uomo è arrabbiato e è alzato mano.
- 3- Un altro uomo è picchito cattiva persone. Cattiva uomo è caduto sul terra. La donna è spaventata.
- 4- La donna è arrabbiata il uomo non è saputo perché la donna arrabbiata.

R., *Sogno*

- 1- L'altro giorno al lavoro un uomo è sognato al mare che lui è sul barca.
- 2- Un omo è conottaggio. La donna sta vicino.
- 3- Una donna è arrabiata per sole.
- 4- Un uomo timone barca. Lui vede la donna.
- 5- La donna è arrabiata.
- 6- La donna è arrabiato perché il uomo non è lavorato

All'interno di quasi tutte le produzioni scritte si nota l'uso della formula *io vedo*, già discussa per il task n.1, frutto delle esortazioni di una delle volontarie che consigliava loro di cominciare le descrizioni di qualcosa sempre con questo tipo di formula.

Durante queste fasi centrali del task, sia durante la parte orale che durante quella scritta, ci sono state molte richieste di aiuto da parte delle alunne, in particolare per il lessico. Alcuni termini e verbi che sono stati quindi aggiunti a quelli scritti alla lavagna durante la fase di pre-task sono: *giornale, picchiare/dare le botte, collega*.

L'uso dei verbi risulta essere molto incerto: nelle produzioni scritte si notano ancora tanti verbi non coniugati e i tentativi di formazione del passato prossimo sono quasi tutti incompleti o scorretti (participi senza ausiliari, ausiliari sbagliati). Da notare l'uso di alcune studentesse, per lo più F. e in parte A., della forma progressiva con "stare + gerundio" e in F. l'uso di un riflessivo *si è addormentato*. La produzione scritta che si distingue dalle altre per correttezza ed espressività è quella di M., la giovane studentessa cingalese, che usa quasi esclusivamente il passato prossimo.

### ***Post-task***

La fase di post-task si divideva in due parti: la prima prevedeva un momento di riflessione linguistica condotta come le volte precedenti, quindi a partire dalle produzioni delle partecipanti. Ho raccolto i loro racconti e scritto alcune frasi alla lavagna chiedendo loro di dirmi quali fossero i verbi, di correggerli se ce n'era bisogno e di aggiungerli qualora non ci fossero del tutto. Obiettivo di questa primo ragionamento è stato quello di unificare i tempi delle frasi dato che a volte usavano il presente, altre il passato prossimo.

Successivamente, si è chiesto alle alunne di concentrarsi su quanto appena visto assieme alla lavagna per formulare per l'ultima volta le storie oralmente. Una per una sono state chiamate in una stanza dove, sebbene in una modalità differente, hanno ripetuto il task. Durante il racconto sono intervenuta per aiutarle quando necessario, soprattutto per incoraggiarle alla produzione.

Si riportano le trascrizioni in cui sono stati sottolineati i verbi:

F., marocchina - *Sogno*

F: l'altro giorno al lavoro ++ c'era un uomo nell'ufficio sta:: sta sonando di lui nel lavoro che ehm sognando a lui con l'altra signora e fa un viaggio insieme nel mare e parlano anche e: come lui felice lui anche c'è la mano ehm::

I: ?intendi il timone?

F: si guida barca e: c'è anche lui: suo come si chiama due uccellini ++ anche vestiti loro di mare colorata e dopo la: signora arrabbiata/si arrabbiata vedo anche c'è uccellini e anche il sali e lei si è arrabbaia davvero perché lei ehm anche la mano si vede e lui fa domanda perché lei arrabbiata con lui sì + dopo arriavata/si è arrivata lei si è arrivata lei e: ehm fa svegliarsi lui ehm +++

I: ?vuoi dire che lei fa svegliare lui? che lei lo ha fatto svegliare?

F: sì perché lui sta sognando nel lavoro anche si vede orologio passato tempo ma lui fatto niente fa addormentando +

I: vero + si è addormentato al lavoro

F: si è addormentato nel lavoro e dopo si sveglia lui con paura e lei a piedi vicino ma non è nel barca nel mare + lui nel lavoro + sta lavorando @@

I: bene !brava!

F. - *Amore*

F: ieri nel parco + ehm c'era un uomo seduta tranquilla legge giornale e: vicino + c'è due altri un uomo preso preso: una donna la spalla/alla spalla e: ho preso una donna alla spalla e portata via ++ dopo l'altro uomo l: altro mmm @@ questo uomo sta tranquilla legge/leggia/legge un giornale alzata/alzato lui a piedi per andare aiutare la signora @@

e vedo nelle pagine lui si alza la maglietta perché si ha arrabbiato è andato per per mmm  
per da/da:/darsi +

I: ?darsi a lui?

F: no dar:/darlo mmm

I: dare a:

F: dare a questo uomo un pugno e arrivato a terra + arrivato lui a terra e: <sospira> la  
signora si è arrabbiata per ci da parole a lui + perché tu sei arrivata aiutarmi ma: sì vedo  
lei come innamorata di lui spaventata ma: può darsi la moglie ma lei detto innamorata di  
questo uomo l'ha portata via @@

N., bengalese - *Sogno*

N: io vedo ++ tre persone due omini una donna ehm un omo seduto le/!legge! un omo  
legge giornale mmm una persona caricato sua moglie sua moglie sulla spalla mmm  
dopo io vedo un omo e: + sulle mani:/ma: +++ eh <guarda me>

I: ?vuoi dire maniche?

N: !sì! su le maniche +++

I: è vero, si è tirato su le maniche {il suo bambino che tiene in braccio piange} shh shh

N: dopo una omo è caduta per terra e:: un uomo pi/picchiato {il bambino di N. piange}  
dopo persona caduto per terra dopo donna è rabiato/rabiata perché ehm !picchiato! sua  
ma:/marito

I: chi ha picchiato suo marito?

N: !lui! <indica col dito il ragazzo nella sequenza> è picchiato suo marito

I: ?quindi lui !ha picchiato! suo marito?

N: sì + sì

N. - *Amore*

N: io vedo un omo ehm seduto [2] sull/nella officio ehm lei so/so:/sogni/sognato una  
barca ehm: due persone

I: ?una barca con due persone?

N: sì ehm + una barca due persone un omo una donna due uccellini ++ dopo ehm {il  
bambino piange} sognato un omo un donna ehm ?come si chiama?

I: timone



**N:** a: l'uomo barca timone a: poi lui arrabbiato: dopo lui ?perché rabiata? [2]

**I:** sì non capisce come mai la donna è arrabbiata

**N:** sì m: dopo sua m: nella oficio + capa è rabiato perché lui è non lavorato + solo sognato

M., singalese - *Sogno*

**M:** altro giorno al lavoro c'è un uomo + lui ahm +++ ehm pensa/sogno/sogna lui e sua fidanzata andare per vacanza al mare + in secondo immagino e: lui e sua fidanzata e parla bene e c'è sole anche loro è felici/loro a: sono felici + dopo a: lui ha vi/ha visto sua fidanzata è un po' arrabbaita e pensa che cosa è successo e dopo e: lui ha visto c'è un orologio anche sua fidanzata i vestito per offi/elegante ++ poi lui ehm lui e:: ricordo + ?no?

**I:** sì + si ricorda che cosa?

**M:** lui in ufficio

**I:** sì + che lui è in ufficio + ?vero?

**M:** sì lui manca un po' lavoro + no lui è manca no lui ha manca + no non è manca è miss some work

**I:** ?si è dimenticato che è al lavoro?

**M:** sì sì

M. - *Amore*

**M:** ieri al parco e:: un uomo è letto e: un giornale un giornale e: ++ dopo lui ahm visto lui lui +++ lui vedo/no lui visto +++

**I:** visto è giusto ma manca un pezzettino del verbo

**M:** !ha! ha visto un uomo portare sua fi/sua mo/portare una donna in sua spalle e: dopo e: lu pensa e: ahm una brutta cosa e: dopo lui arrabbiata lui pensa lui vuole aiutare per la donna e: dopo lui picchiato lui e:: + lui ha da:to un picchia dopo lui sulla terra + dopo la donna è un po' arrabbiata un po' confusione e: ?cos'è successo? poi e: lui chiacchiera no lei ha un po' arrabbiata perché lui è suo fidanzato o marito e: anche l'uomo è un po' confusione no confuso

S., bengalese - *Sogno*

S: un altro giorno e: un maschio lui: ehm lui lavorato ufficio ++ lui un po' sogno lui lui fidanzata insieme mare girare: un po' barca +++ lui è ++ lui ehm +++ !ha! lui ha sognato lui fidanzata insieme a mare tanto sole lui timone ehm +++ <fa il gesto di tenere il timone> come si dice ehm+

I: ?vuoi dire che teneva il timone per guidare la barca vero? come il volante nella macchina

S: sì @@ ehm fidanzata lei un po' rabiato/rabiata lui rabiato lui !rabiata! perché lui non piace lei non piace mare @@ uomo parlare: perché tu rabiato: perché tu urlare perché tu non piace mare: ehm dopo questo ufficio lei ha adesso questo no sogno, adesso in ufficio lei a:rabiata perché lui mmh perché lui è sogna /so/ sogna perché lui tanto pensare / perché lui tanto pensato ++ dopo donna a: ++ come si chiama + insieme donna insieme ha lavorato a ufficio dopo lui + pensa/pens/lui ha sognato al mare: lui girare barca + donna un po' triste perché lui non piace.

I: ?ti ricordi perché lei è arrabbaia?

S: adesso lavoro: no sogno ++ dopo @@ perché io ufficio adesso lavoro perché no sogno @@

S. - *Amore*

S: ehm ieri +++ ieri al parco + ieri al parco a: io vedo ehm tre persone due maschio una donna ++ un maschio con occhiali + un maschio non c'è occhiali un po' grosso ehm + persone occhiali lui dopo un po' seduto e lui guardare / guardato + giornale ehm un altro uomo lui: ehm lui caricare in spalla @@ donna dopo secondo ehm ++ le / lui un po' rabiato perché lui pensato un altro un altro co/cosa ehm ++ lui: lui pensato che aiuto donna + l'uomo con occhiali lui un po' pi + pi: / picco: +++ <mima il verbo "picchiare">

I: sì giusto + il verbo è picchiare

S: sì picchiato + ha picchiato l'uomo ++ dopo cadere/caduto a terra e donna un po' rabiato + lui la donna non capisco che cosa successo qua ehm + perché lui picchiato io fidanzata: dopo donna un po' rabiato perché tu picchiato mio fidanzata + lui mio marito @@

A., egiziana - *Amore*

A: ieri al parco e:: c'è tre ragazze e: due ragazzi una signora e c'è uno siede sulla panchina leggi/legge il: giornale l'altre ragazzi c'è ragazzo tiene la spalla la ragazza e:: altro ragazzo e: arrabbiato poi: ehm darle la bo/botta e l'altro ragazzo la signora arrabbiata perché forse questo marito ehm basta

I: bene, e cosa potresti dire di quest'immagine? <indica la sequenza n. 4>

A: questa immagina: forse arrabbiata la signora forse arrabbiato molto con il signore l'altro signore perché: forse questo signore marito

I: ?sai dirmi lui cosa ha fatto?

A: ehm dato la botta

I: sì, ha dato le botte al ragazzo =

A: = ha dato la botta al signore

A. - *Sogno*

A: ehm ieri e: + l'altro giorno al lavoro un ragazzo e: penso e:: sogno/sogno/ha sognato vado al mare con ragazza e altro immagino e: vado al mare con signora forse amica e:: forse amica e: dopo la signora arrabbiata perché non lo so + non lo so perché @@ il signore: non lo so perché arrabbiata perché: non voglio andare al mare ehm la signora arrabbiata perché: tutto il giorno non lavoro e:: sognato tutto la: ++

I: ?chi non ha lavorato?

A: !la signore!

I: ?il signore?

A: !il signore! il signore non lavato/la:/lavoro ehm !non lavorato!

R., bengalese - *Amore*

R: ieri al parco + un omo estava leggendo un giornale ++ che esta/che estava ehm questo omo che estava ha visto/!ha visto! un altro omo ha ha un altro omo ha porta:!portato! sulle spalla una donna ehm

I: sì + oppure possiamo dire che ha caricato sulle spalle la donna

R: sì + questo un/o/?umo?

I: !uomo!

R: ehm l'omo l'uomo ha ha alzato ehm mano ehm ++ questo tre questo umo ha pia/piachiato/piachito/piacchiato@@

I: !quasi! si dice !picchiato!

R: sì altro omo sì sì altro uomo ha/è caduto !!caduto! per terra la donna ha  
espe/esp/espa: questa come ehm a: è spaventata perché questo suo marito suo amore  
questo persona suo amore questo ha: don/uomo picchiato @@ sì e la donna si si è  
arrabbiata si è molto arrabbiata perché la/l'uomo ha piachiato sua amore @@ sì

R. - *Sogno*

R: la altro giorno al lavoro la/lo omo ++ è sedu/seduto ehm ofisso che ha suonava

I: ?che sognava?

R: sì che sonava in barca sonava in barca al mare con suo collega @@ sì ++ lo omo ha  
!tenuto! ++ questo ahm +++

I: ?intendi il timone + giusto?

R: ahm la donna la donna era ehm la donna esta/sta in piedi ++ c'erano sole la donna  
tanto la donna ehm si è arrabbiato ehm si è arrabiata lo omo ahm è tenuto le @@ le:/la è  
tenuto la timone la barca sì e l'omo ha guarda/ha guardato questo ?guardato?

I: sì ha guardato la donna e:

R: questo guardato la donna mmm e la omo pensare ahm la donna ahm che: vuol dire la  
donna molto arrabbiata questo la donna è/si è arrabbiata perché lo omo non  
esta/sta/stava stava lavorando

Le produzioni orali che sono state elaborate per il post-task sono più complesse rispetto a quelle scritte. La maggior parte delle studentesse ha utilizzato per esprimersi i verbi al tempo presente e al passato prossimo spesso però mancante dell'ausiliare. Esclusa M., la cui produzione si distingue dalle altre per complessità e correttezza verbale, e F. che tenta di utilizzare più forme verbali, tra cui dei verbi pronominali (*si è addormentato, si è arrabbiata*) e delle forme progressive del tipo “stare + gerundio” (*sta lavorando, sta sognando*), la produzione delle altre risulta povera e poco efficace. Il discorso è infatti spesso interrotto da riformulazioni e da riempitivi. Un caso particolare è quello di R. che appare più avanzata nell'uso dei verbi, dato che inserisce anche un verbo pronominale coniugato correttamente (*si è arrabbiata*), imperfetti (*sonava*) e perifrasi progressiva “stare + gerundio” (*estava leggendo, stava lavorando*).

### 5.3.2 Osservazioni sul task

A mio parere questo task è stato il più complesso tra i tre, ma allo stesso tempo il più soddisfacente per le partecipanti che hanno potuto esprimersi in modo autonomo e individuale sia nello scritto che nell'orale.

Sia il task che il post-task sono stati pensati per elicitare l'uso dei verbi al passato, in particolare il passato prossimo, unico tempo studiato a scuola dalle partecipanti. Secondo il *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* elaborato dagli Enti certificatori<sup>54</sup>, anche il tempo imperfetto è previsto come argomento grammaticale per il livello A2, ma per mancanza di tempo, al corso è stato affrontato solamente nelle ultime lezioni dell'anno, dopo la somministrazione di questo task.

A mio parere, le vignette scelte sono state poco adatte al livello delle apprendenti perché troppo poco "concrete". In particolare mi riferisco a "Sogno", in cui appunto un sogno si intrecciava alla vita reale: non tutte le apprendenti sono state in grado di capirne la trama e sono stata interpellata spesso per chiarirne il senso. La difficoltà interpretativa è sorta anche per la seconda storia, ma con meno gravità. La complessità delle vignette, anche se minima, non si accordava poi bene con l'uso del passato prossimo perché i verbi più idonei sarebbero stati gli imperfetti, ancora troppo fragili nel repertorio linguistico delle partecipanti. Tuttavia, le vignette sono state scelte in virtù del loro ampio uso nelle sperimentazioni su diversi livelli di competenza linguistica che sono reperibili e confrontabili, oltre nel già citato corpus Valico, in Vinca<sup>55</sup>.

Al di là di queste criticità, il task ha comunque fatto produrre a tutte dei verbi al passato, per lo più participi passati senza ausiliare. In generale gli scritti sono più corretti dei racconti orali, e nel confronto tra i due è emersa ancora una forte difficoltà d'espressione nel parlato. Questa difficoltà è stata notata dalle stesse apprendenti che durante il primo task, in cui dovevano aiutarsi a riordinare le vignette o terminata la registrazione del post-task, hanno riconosciuto quanto poco riuscissero ad esprimere quello che realmente volevano dire. Queste sensazioni sono comunque state alternate a quelle positive per aver

---

<sup>54</sup> Ci si riferisce, in mancanza di un sillabo di riferimento, a quello elaborato dagli Enti certificatori dell'italiano L2 riuniti: *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: livello A2*. Il documento è disponibile sul sito dell'Università per Stranieri di Perugia al link: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf>.

<sup>55</sup> Si rimanda al link del sito Valico dal quale si accede ad entrambi i corpora: <http://www.valico.org>.

avuto la possibilità di mettersi alla prova. Le interazioni sono infatti state molto buone e vivaci, complici, forse, le composizioni delle coppie che univano soggetti simili così come la conoscenza reciproca più approfondita delle apprendenti. Gli scambi sono stati costruttivi, dato che l'informazione non è stata solo condivisa da chi la deteneva, ma anche messa in discussione e convalidata.

#### 5.4 Questionario di valutazione dei task

Seguendo i consigli di Ellis (2003, cap. 10), ho voluto raccogliere un riscontro delle corsiste sui task attraverso un questionario di valutazione. Il questionario è stato consegnato dopo aver concluso la lezione in cui si è svolto l'ultimo task ed è stato richiesto di compilarlo a tutte le corsiste del livello A2 base che hanno partecipato ai task (10 su 11). È composto da un totale di 11 domande chiuse di cui 8 con possibilità di commentare la risposta. I questionari sono stati compilati per motivi di tempistica in modo autonomo.

Leggendo i questionari si ricava un *feedback* molto positivo sui task. Tutte le apprendenti li hanno apprezzati e vorrebbero che in futuro venissero proposti ancora.

Tralasciando le risposte ambigue<sup>56</sup> tutte le apprendenti hanno apprezzato i task soprattutto perché hanno permesso loro di “parlare di più” e di usare “tante parole”; aver potuto parlare e scrivere di più torna spesso in molti questionari come loro punto forte.

Tra i tre somministrati, ad aver riscosso maggior successo è stato il primo, quello che si basava sul video di Charlie Chaplin, indicato esplicitamente da 5 alunne su 10. Questa risposta mi ha portato alla decisione di inserirlo tra i task che avrebbero fatto parte dell'elaborato finale di questa esperienza, anche se inizialmente era stato pensato solo come “prova” per vedere come avrebbero reagito le apprendenti. Il motivo per cui ha riscosso così tanto successo, a mio avviso, risiede nell'uso del proiettore e della risorsa video. Entrambi gli strumenti non sono *mai* stati usati in classe in nessun'altra lezione dell'anno scolastico, e a dire dal loro entusiasmo, facilmente nemmeno negli anni

---

<sup>56</sup> I questionari sono anonimi, perciò non ho potuto constatare l'identità di un'alunna che ha segnato tutte le domande chiuse con un “no” senza però motivarle. Il sospetto ricade che sia stata una delle apprendenti con più difficoltà a comprendere le consegne scritte in generale (S.).

successivi. La combinazione tra la novità di un “esercizio” così diverso dai soliti e quella dell’uso di tali ausili ha evidentemente colpito le apprendenti.

Il task che secondo loro può essere più spendibile nella vita quotidiana è invece quello della lista della spesa, indicato esplicitamente alla domanda n.9) *Secondo te attività come questa possono aiutarti nella vita quotidiana?* Le risposte a questo stesso quesito hanno attribuito ai task il merito di poterle aiutare tutti i giorni nella comunicazione, sia a farsi capire che a capire.

Riportiamo qui sotto la trascrizione delle risposte:

### **1. Queste attività ti sono piaciute?**

9 “sì”

1 “no”

#### ***Spiega perché:***

- Perché abbiamo imparato in modo diverso.
- Perché, sono riuscita ad comprendere con le attività che svolgevo e anche, perché gli insegnanti mi hanno fatto ragionare attività che non sapevo svolgerli bene.
- Sì mie sono piaciuta perché per diversa c'è tante cose tante parole e anche una cosa diversa mi piace.
- Sì, mi piace perché parlo di più
- Queste attività mi sono piaciute molto perché ho imparato tante cose. Io voglio sempre queste attività. grazie.
- Mi ha aiutato ad esprimermi nella lingua italiano
- Per capire i dettagli di video o articolo sul giornale
- Perché mi ha fatto imparare cose nuove
- Perché così possiamo imparare cose nuove. Questo ci renderà più facile imparare l'italiano

### **2. La cosa che mi è piaciuta di più è stata:**

- Racconta la storia
- La cosa che mi è piaciuta di più è stata: la lista della spesa con i volantini.
- Mi è piaciuto molto che ci scriviamo e ci parliamo di più
- Il video di Charlie Chaplin
- Mi è piaciuta di più è stata il video di Charlie Chaplin
- Il video di Charlie Chaplin
- Il video di Charlie Chaplin
- Il video di Charlie Chaplin
- Riordinare le sequenze di una storia e raccontarla

### 3. La cosa che mi è piaciuta di meno è stata

- Niente
- La cosa che mi è piaciuta di meno è stata il video di Charlie Chaplin
- Mi piace tutto
- La lista della spesa con i volantini
- Mi è piaciuto di tutto, non meno è stata
- Mi piace tutto quello che ha insegnato
- Riordinare le sequenze di una storia e raccontarla
- La lista della spesa con volantini
- Il video di Charlie Chaplin

### 4. L'insegnante ha spiegato bene come svolgere l'esercizio?

9 "sì"

1 "così così"

### 5. Hai mai fatto esercizi simili nel tuo paese?

6 "sì"

4 "no"

### 6. Ti sembrano esercizi diversi da quelli che ci sono nel libro o che fai di solito in classe?

5 "sì"

5 "no"

#### *Spiega perché:*

[no] Sì perché nel classe facciamo gli esercizi di lezioni tanto

[no] Sì, è un po' diverso

[sì] Mi sembrano esercizi diversi ma non c'è libro. Però questo esercizi mi piace perché ho imparato nuove parole. una storia è molto bello

[sì] Come al solito come quello che facciamo in classe.

[sì] Per capire le lezioni

[sì] Perché nel libro non ci sono video e i task sono molto diversi

[sì] Questi sembrano molto diversi dai libri e sono molto divertenti da fare

### 7. Ti sembra di aver imparato qualcosa di nuovo da questi esercizi?

10 "sì"

#### *Spiega perché:*

- Perché non sapevo molti verbi e per questi esercizi ho imparato tanti verbi.
- Ho imparato tante parole
- Sì perché io capisco parlare la lingua italiana.
- Sì, ho imparato a parlare di più.



- Sì io voglio sempre di aver imparato qualcosa di nuovo. Grazie a questi esercizi molto aiutano.
- Ho imparato come coordinare correttamente le frasi.
- Ho imparato a leggere un articolo di giornale e come guardare e capire un video
- Perché non sapevo molte cose e dopo gli esercizi ho imparato tante cose.
- Rende molto più facile parlare.

### 8. Secondo te qual era l'obiettivo di questi esercizi?

- Memorizzare.
- Secondo me per farmi imparare cose nuove.
- Migliorare l'italiano
- Lo scopo di questo esercizio è parlare tra di loro.
- Aiutarci a parlare e scrivere bene in italiano.
- Per farmi imparare tante cose.
- Penso che attraverso questa pratica possiamo imparare qualcosa di nuovo.

### 9. Secondo te attività come questa possono aiutarti nella vita quotidiana?

8 "sì"

2 "no"

#### *Spiega perché:*

[no] Sì perché se vado in un posto locale qui in Italia mi serve la lingua italiana.

[sì] Per conversazione.

[sì] Sì per capire come fare la spesa e come legge un articolo di giornale.

[sì] Certo che mi aiuta nella vita.

[sì] Sì, secondo me attività come questa possono molto aiutata nella vita. Questa attività c'è scuola noi deveamo tante cosa. Grazie tante volte tutte maestre.

[sì] Posso capire bene quando qualcuno mi parla.

[sì] Per capire come fare la spesa

[sì] Queste cose servono, ad esempio la lista della spesa serve nella vita quotidiana.

### 10. Gli esercizi che fai a scuola di solito ti sembrano utili?

9 "sì"

1 "no"

#### *Spiega perché:*

[sì] Perché se a scuola faccio un esercizio e se mi da i compiti di casa posso sapere quanto ho imparato.

[sì] Persone (dottore, direttore di ufficio...).

[sì] Sì, è molto utile perché impari velocemente e scrivi

[sì] Secondo me sì, gli esercizi che farò a scuola di solito mi sembrano utili molto

[sì] Aiutarci a parlare e scrivere bene in italiano

[sì] Per comprendere meglio la lingua italiana e comunicare con gli altri persone

[sì] Senza esercizi è difficile imparare

[sì] Questo ci permetterà di parlare correntemente l'italiano

**11. Vorresti ancora degli esercizi come questi a scuola?**

9 "sì"

1 "no"

## Conclusione

Il lavoro esposto in queste pagine è nato con l'obiettivo di verificare la validità della didattica coi task all'interno delle classi di italiano L2 gestite da un'associazione di volontariato. I task sono uno strumento di cui sono stati ampiamente constatati i benefici nelle scuole di lingua di tutto il mondo, tuttavia le variabili del contesto in cui vengono applicati possono farne emergere i limiti. Il contesto del volontariato ne è un esempio: i corsi di lingua organizzati in questi ambienti, per definizione non sono istituzionalizzati, perciò mancano spesso di una base solida alla quale affidarsi per gestire al meglio le lezioni. Alcuni problemi sono insiti della natura delle attività non ufficiali e in quanto tali poco gestibili, come la frequenza altalenante e l'impegno non costante da parte di chi decide di seguirli, altri invece, possono essere evitati se chi si impegna in questa missione aggiunge alla filantropia anche un po' di competenza.

Ho avuto la fortuna di poter assistere, per l'anno scolastico 2021/2022, alle lezioni del corso di italiano L2 del livello A2 base presso l'associazione ASA di Thiene nell'alto vicentino. Qui ho fatto pian piano conoscenza dei metodi utilizzati in aula dalle quattro volontarie che gestivano le lezioni e raccolto dati per pianificare al meglio i tre task che avrei proposto dal mese di marzo. Le lezioni in cui ho potuto somministrarli sono state, non solo a mio parere ma anche secondo le partecipanti stesse, un successo.

Ogni task è stato progettato per elicitarne una determinata struttura linguistica. Guardando le produzioni si può concludere che c'è stata una buona risposta da parte delle apprendenti perché hanno reagito al *gap*, ovvero da quel "qualcosa che manca" che per come è progettato il compito risulta fondamentale da colmare per portarlo a termine, con l'uso di una forma grammaticale. La reazione è stata coerente con quanto richiesto dal task e le scelte linguistiche prese in modo autonomo dalle partecipanti hanno funzionato bene nello scopo comunicativo.

Le apprendenti si sono impegnate molto, cercando di far uso di tutte le risorse linguistiche di cui disponevano, collaborando e talvolta correggendosi l'un l'altra creando momenti di proficua interazione. Osservando poi l'aspetto puramente linguistico, il settore più

critico rimane quello del verbo. L'uso del passato prossimo, come ancora quello del presente indicativo, è debole per molte apprendenti che usano spesso il modo infinito nelle frasi prodotte sia oralmente che nello scritto. Questo comportamento potrebbe stupire se confrontato con la pratica che viene fatta in classe durante le lezioni, ma si può spiegare con la poca esperienza concreta che le apprendenti fanno dell'uso dei verbi nella vita quotidiana. Inoltre, almeno due corsiste mostrano segni di fossilizzazione, per le quali quindi è assai difficile pensare ad un miglioramento evidente nelle competenze comunicative generali.

Ciò a cui i task mirano è però la *comunicazione* tra chi li esegue e proprio per questo ritengo che siano stati "un successo". Le alunne hanno parlato molto, come mai avevano fatto prima d'ora a scuola. Anche dal punto di vista tecnico l'esecuzione dei task si è svolta senza difficoltà e ha dimostrato l'efficacia del metodo di organizzazione tripartito in pre-task, task e post-task.

Tuttavia, alcuni dettagli avrebbero potuto migliorare l'esperienza, ad esempio una migliore combinazione delle coppie di lavoro, stando attenti non solo alla lingua materna della apprendenti ma anche al carattere individuale, una migliore sistemazione degli apparecchi di registrazione, una scelta più accurata del lessico che le apprendenti avrebbero ritrovato nei task; piccole disattenzioni imputabili alla mia inesperienza con questo tipo di approccio. Ci sono stati poi dei fattori esterni che hanno disturbato l'esecuzione, come la presenza di altre volontarie in aula, le quali – non essendo a conoscenza delle dinamiche di questo approccio – in più occasioni ne hanno alterato il processo (suggerendo alle partecipanti, parlando troppo forte durante i momenti di scambio tra le coppie coprendone la voce, interrompendo l'attività con commenti...).

Questi fattori non hanno comunque in nessun modo ostacolato l'esecuzione dei task, che le corsiste hanno accolto con entusiasmo. È bastato veramente poco per sorprenderle: l'uso del proiettore, delle risorse video e materiali alternativi sono stati una grande novità per loro, aumentando visibilmente la loro motivazione e impegno nell'esecuzione. Lo slancio di entusiasmo inaspettato delle alunne durante i task che prevedevano il loro uso è probabilmente dovuto al fatto che non li avevano mai visti usare in classe.

Sia dal punto di vista concettuale che dal punto di vista materiale, i task hanno portato in classe molte novità, la più importante delle quali è stata quella di ritrovarsi a *parlare*. Tutti e tre i task prevedevano momenti di interazione, e alla somministrazione del primo

si poteva benissimo constatare l'impaccio delle partecipanti durante il confronto con la compagna.

A questo proposito, osservando l'esecuzione dei task, la mia sensazione è stata quella che essi fossero troppo diversi da quello a cui erano abituate le corsiste. Hanno certamente rappresentato delle ottime occasioni per comunicare e per mettersi alla prova, ma erano attività troppo isolate dal resto della didattica per poter effettivamente contribuire allo sviluppo di queste abilità in modo permanente. Per farlo, gli esercizi ordinari dovrebbero essere alternati anche ad altri che possano offrire agli apprendenti possibilità di interazione e di gestione autonoma della conversazione.

Considerando quindi la mia esperienza nell'associazione si possono trarre delle conclusioni che, sebbene limitate a questo lavoro specifico, si possono forse estendere ad altre realtà simili.

I task sono risultati essere un ottimo strumento con cui arricchire le lezioni anche nei contesti di volontariato, ma con delle condizioni:

1. alla base del percorso didattico del corso ci deve essere una chiara visione delle competenze linguistiche ed extra-linguistiche delle alunne e serve assolutamente un sillabo sul quale tarare i task (premesse mancanti presso l'associazione ASA).
2. si devono inoltre conoscere i bisogni delle apprendenti, non solo per programmare dei task adatti, ma per qualsiasi altra attività che si vuole proporre in classe durante l'anno (presso l'associazione ASA anche questo mancava);
3. in tali contesti non sembra possibile proporre dei task che elicitino l'uso di una forma se quella forma non è stata prima consolidata in un momento di grammatica "tradizionale".

Nonostante il corso dell'associazione abbia offerto circa 90 ore di lezione, una didattica solo per task richiederebbe molto più tempo. Per questo risulta difficilmente compatibile con i corsi istituzionali che durano di media dalle 50 alle 100 ore.

Il merito più grande dei task è stato, lo ripeto ancora una volta, quello di aver dato alle apprendenti una possibilità per *parlare*. Ai nostri occhi forse può sembrare poca cosa un esercizio che chieda a due alunni di interagire, ma questa esperienza mi ha fatto

comprendere quanto per le donne del corso A2 base di Thiene non sia stata affatto “poca cosa”. Riuscire a spiegare in italiano quali prodotti vorrebbero comprare al supermercato o saper raccontare a qualcun altro cos’è successo in un video, per loro significa fare un piccolo passo verso l’indipendenza in un paese in cui tutto è diverso rispetto a quello dal quale provengono e il più delle volte è a loro ostile. Significa poter aiutare i propri figli a fare i compiti, parlare con le maestre, uscire di casa e non sentirsi più estranee. Le alunne che si rivolgono alle associazioni per imparare l’italiano hanno a cuore queste piccole cose, che permetterebbero loro di poter vivere a pieno la loro vita: cercano nient’altro che delle relazioni umane, che per ogni uomo e donna sono alla base del benessere personale. Durante i task ho potuto constatare che le partecipanti hanno preso a poco a poco coraggio, confidenza con le loro capacità e alcune di loro hanno lasciato l’aula con più fiducia in loro stesse. Veli e mascherine non mi hanno lasciato intravedere quasi mai i volti delle alunne, ma in queste situazioni stimolanti i loro occhi accesi parlavano da sé.

## Appendice

### [1] QUESTIONARI INFORMATIVI DELLE CORSISTE DEL LIVELLO A2 BASE

1) A., 34 anni, egiziana

Nome e Cognome	A.
Età	34
Nazionalità	Egiziana
Da quanti anni sei in Italia?	6 anni-sono arrivata in Italia 6 anni fa
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No, quando arrivata in Italia io abito a Thiene
Sei sposata?	Sì, sono sposata
Hai figli?	Sì, ho 4 figli
Con chi vivi?	Io vivo con mia famiglia
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Casa singola
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Parlo italiano con i vicini a scuola e in ospedale e a scuola dei bambini
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Vado in tutti due
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, parlo con italiani e vicini di casa
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Perché parlo bene italiano
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Tutto quanto
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Sì, anche aiutare i bambini per compiti
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì
Titolo di studio posseduto:	Ho studiato in un istituto di informatica per due anni

2) B., 38 anni, marocchina

Nome e Cognome	B.
Età	38
Nazionalità	Marocchina
Da quanti anni sei in Italia?	Dal 2018
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	Sì, ho due figli
Con chi vivi?	Con mio marito e figli
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Casa singola
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	A scuola, al medico, in negozi, con miei amici
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Io vado a fare la spesa in negozi italiani anchi etnici
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, io parlo con una ragazza di mio marito. Lavora con lui, si chiama Lucia
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Per imparare la lingua italiana bene
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Mi piace imparare la grammatica italiana, e come comunicare con le persone in italiano
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	No, perché la lingua italiana non difficile, e la grammatica come la lingua inglese e francese.
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì, io voglio ottenere la cittadinanza italiana per portare i miei figli dal Marocco.
Titolo di studio posseduto:	Scuola superiore

3) D., 32 anni, ghanese

Nome e Cognome	D.
Età	32
Nazionalità	Ghanese
Da quanti anni sei in Italia?	2 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	Sì
Con chi vivi?	Con mio marito e i miei figli
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Appartamento
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Io parlo in italiano quando io sono a scuola e quando c'è bisogno
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Io vado in negozi italiano e anche etnici
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, io parlo con persone native italiane in lingua italiano
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Per imparare bene la lingua italiano per aiutare mio figlio per fare compiti
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Le maestre sono paziente e molto disponibile
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Sì ma a poco a poco ci arriveremo
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì, certo
Titolo di studio posseduto:	Laurea in scienze della formazione ricimana [primaria]

4) F., 36 anni, marocchina

Nome e Cognome	F.
Età	36
Nazionalità	Sono marocina
Da quanti anni sei in Italia?	Sono in Italia da cinque anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	Schio-chioppo [chiuppano]-thiene
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	No
Con chi vivi?	Vivo con mio marito
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Vivo in appartamento a Thiene
Lavori?	Sì, al supermercato
Quando parli in italiano?	Parlo in italiano tutto giorno nel lavoro anche a casa
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Quando vado a fare la spesa, sia da negozi italiani sia in negozi etnici
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì parlo, ma raramente
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Per imparare a scrivere è parlare l'italiano
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Ho mi piacerebbe a tutte le maestre perché sono maestre speciale
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Sì, perché si parla tutto il giorno è in qualsiasi posto
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì mi fa molto piacere a futuro avere la cittadinanza
Titolo di studio posseduto:	Scuola media

5) J., 37 anni, brasiliana

Nome e Cognome	J.
Età	37
Nazionalità	Brasiliana
Da quanti anni sei in Italia?	Sono qui da un anno e tre mesi
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	No



Hai figli?	Sì ho due figli uno ragazzo e una ragazza
Con chi vivi?	Vivo con mia madre e mio patrigno
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Vivo in una casa
Lavori?	Sì, in una fabbrica
Quando parli in italiano?	Parlo sempre quando sono al lavoro, quando vado al negozio, anche quando sono a scuola
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Vado a tutte due perché a volte non trovo le cose che ho nel mio paese, nei negozi italiani
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì. Parlo con persone native più in lavoro
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Mi sono iscritta, perché avevo molta difficoltà a relazionarsi con le persone
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Fraasi quotidiane che usiamo spesso, presente, passato, futuro
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	A volte sì, ho voglia di parlare qualcosa e non mi viene in mente
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì mi piacerebbe
Titolo di studio posseduto:	2° ano 2° grau [grado]...In Brasile è diverso di qua

6) K., 35 anni, bengalese

Nome e Cognome	K.
Età	35
Nazionalità	Bengalese
Da quanti anni sei in Italia?	14 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	Solo Italia a Thiene
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	Ho un figlio
Con chi vivi?	Io vivo con mi marito anche mio figlio
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Appartamento casa bastansa grande
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Ho parlo scuola, ospedale, fare la spesa
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Sabato alle 10, negozio in italiano
Parli mai con persone "native" italiane?	Parlare con persone native italiane vicino a casa
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Perché parlo poco di italiano
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Mi molto molto piace la maestra
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Meno
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì
Titolo di studio posseduto:	Ho studiata scuola elementare, scuola media, anche scuola superiore

7) M., 18 anni, singalese

Nome e Cognome	M.
Età	18
Nazionalità	Srilankese
Da quanti anni sei in Italia?	1 anno e 2 mesi fa
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	No
Hai figli?	No
Con chi vivi?	Con i miei genitori
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Appartamento
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Di solito parlo in italiano con la mia famiglia e con i miei amici
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Io vado nei negozi italiani

Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, tipo le mie amiche italiane
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Mi sono iscritta perché voglio imparare di più a parlare italiano
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Raccontare la storia <sup>57</sup>
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	No, però è un po'difficile
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Abbastanza
Titolo di studio posseduto:	Scuola superiore internazionale

8) N., 32 anni, bengalese

Nome e Cognome	N.
Età	32
Nazionalità	Bengalese
Da quanti anni sei in Italia?	3 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	Sì
Con chi vivi?	Con mio marito e i miei figli
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Appartamento
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	/
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Io vedo in entrambi i negozi
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, con i mie vicini di casa che sono native
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Per imparare meglio l'italiano
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Mi piacerebbe che le maestre mi insegnassero inglese
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Un pochino
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì
Titolo di studio posseduto:	/

9) R.D., 25 anni, bengalese

Nome e Cognome	R.D.
Età	25
Nazionalità	Bangladesh
Da quanti anni sei in Italia?	3 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	No
Con chi vivi?	Sono vivo con mio marito
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	A Thiene appartamento
Lavori?	Sì, pulizie
Quando parli in italiano?	Non è tanto bene, però ho capito bene italiano lingua, abbastanza bene, devo imparare bene parlare lingua di Italia, adesso ho imparato abbastanza bene.

<sup>57</sup> Per "raccontare la storia" la ragazza si riferiva alla capacità di narrazione, espressa così perché si riferiva al terzo task proposto dal titolo "Raccontare una storia" (vd. Cap. 4) che aveva proprio quello come scopo comunicativo. Il questionario in questione è stato consegnato per ultimo, verso la fine delle lezioni.

Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Quando con mio marito fare la spesa ogni sabato [se] qualcosa mi serve vado sola ogni tanto supermercato fare la spesa anche neciozi di italiano.
Parli mai con persone "native" italiane?	Sì, ho parlato con persone native. Io vado una casa fare le pulizie, c'è questo casa una signora nativa lei sempre parlato con me. Lei molto gentile, e brava, sono contanta parlato con lei.
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Perché sono iscritta al corso di italiano. Io voglio imparare bene italiano, leggere bene, iscrivere bene è tutto voglio imparare, oh bigiognia sempre. Finché rimango in italia devo imparare l'italiano per sapere tutto quando io vado hospidale parlo con dottore/dottoressa devo spiegare bene italiano perché serve per mio. Secondo me tutto le cose devo
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Mi piace molto tutto le cose, perché qua io parlo con maestra, scrive insime, leggere etc.
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Per me tanto bisogno
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì, io voglio la cittadinanza, perché voglio rimane qui. A me piace molto questo spaese, qua tutto al norma piace, anche persone, molto gentile, etc
Titolo di studio:	Sono studiato in Bangladesh, già fatto scuola elementari, scuola supiore, sono fatto in mio spaese Bangladesh, non ho compelatato l'università, però sono studiato argomento storia. Adesso sono studiato lingua di itliana livello A2. Corsa di italiano

10) R., 25 anni, bengalese

Nome e Cognome	R.
Età	25
Nazionalità	Bangladesi
Da quanti anni sei in Italia?	Sono in Italia da 3 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	Vengo dal Bangladesh a Thiene in Italia
Sei sposata?	Sì, sono sposata
Hai figli?	Ho una figlia
Con chi vivi?	Vivo con mio marito e mia figlia
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Vivo a Thiene
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Parlo in italiano quando vado alla scuola di mia figlia e la mia scuola dal medico dell'ospedale ecc.
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Quando vado a fare la spesa vado in negozi italiani o etnici
Parli mai con persone "native" italiane?	Vicini di casa
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Mi sono iscritta al corso di italiano perché in futuro potrò fare tutto il mio lavoro da solo
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	/
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	Per me la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana perché nella mia lingua madre posso facilmente spiegare qualcos a qualcuno
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì, voglio in futuro ottenere la cittadinanza italiana

Titolo di studio posseduto:	Scuola superiore, ho frequentato l'università
-----------------------------	---

11) S., 32 anni, bengalese

Nome e Cognome	S.
Età	32
Nazionalità	Bangladesh
Da quanti anni sei in Italia?	9 anni
Hai vissuto in altri paesi oltre che in Italia e a Thiene?	No, solo in Italia a Thiene
Sei sposata?	Sì
Hai figli?	Sì, 1 figlio e 1 figlia
Con chi vivi?	Marito è figlio figlia
Dove vivi? (appartamento, casa singola...)	Appartamento
Lavori?	No
Quando parli in italiano?	Quando biggionio
Quando vai a fare la spesa, vai i negozi italiani o etnici?	Italiani è etnici
Parli mai con persone "native" italiane?	No, voglio parlare con persone native italiane, vicino di casa
Perché ti sei iscritta al corso di italiano?	Voglio imparare bene
Cosa ti piacerebbe che le maestre ti insegnassero?	Sì
Per te la lingua italiana è un ostacolo nella vita quotidiana?	No
Vorresti in futuro ottenere la cittadinanza italiana?	Sì
Titolo di studio posseduto:	Laurea in social work

## [2] MATERIALE PER L'ESECUZIONE DEI TASK

### TASK N.1

Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.1

<b>Task n.1 Charlie Chaplin</b>		
<b>Fase</b>	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>		L'insegnante introduce il task fornendo le istruzioni necessarie e raccomandando di produrre un <i>elenco</i> e non una <i>storia</i> .
<b>Task</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proiettore</li> <li>- Breve video (circa 2 minuti) tratto da un film muto</li> </ul>	<p>Il task si sviluppa in due parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. In modo individuale l'apprendente deve guardare il video e produrre un elenco delle azioni che vede in ordine cronologico.</li> <li>- 2. A coppie, si confrontano i due elenchi e se ne produce uno nuovo, da consegnare all'insegnante.</li> </ul> <p>Il video viene riprodotto un'ultima volta per consentire, se necessario, di modificare l'elenco.</p>
<b>Post-task</b>	- Elenchi prodotti dagli studenti	L'insegnante analizza brevemente le produzioni scritte e guida la classe in una riflessione grammaticale servendosi delle strutture individuate. Lo scopo è quello di far ragionare sulla forma verbale.

## TASK N. 2

### Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.2

<b>Task n.2 La lista della spesa</b>		
	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>	- Scheda con immagini sul lessico più difficile	<p>L'insegnante propone alla classe un'attività di arricchimento lessicale con lo scopo di fornire le parole adatte per eseguire il task. Il tema dell'attività è "la dispensa": i termini su cui ci si concentra sono quelli dei contenitori dei prodotti, come <i>barattolo</i>, <i>pacco</i>, <i>scatola</i>, <i>scatoletta</i> ecc.</p> <p>Gli studenti associano ad ogni figura la parola corrispondente.</p>
<b>Task</b>	- Materiale autentico: due copie di un volantino del supermercato	<p>L'insegnante divide la classe in coppie (S1 e S2).</p> <p>Il task si divide in due parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. Viene consegnato a S1 un volantino nel quale sono stati cerchiati alcuni prodotti e a fianco dei quali è stata indicata la quantità che si desidera comprare di quel prodotto. S1 dovrà esporre oralmente a S2 ciò che è segnato, e S2 dovrà scrivere ciò che gli viene indicato creando una lista della spesa.</li> </ul> <p>Si ripete il task invertendo i ruoli e utilizzando un secondo volantino nel quale sono stati cerchiati e indicati prodotti e quantità diversi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2. Gli studenti rivedono le due liste della spesa redatte da loro nel task. Una volta corretti assieme eventuali errori da loro individuati, le consegnano all'insegnante.</li> </ul>
<b>Post-task</b>	- Proiettore - Liste scritte dalle coppie	<p>Le liste vengono proiettate alla lavagna. Attività di "caccia all'errore" sul materiale elaborato dagli studenti.</p> <p>L'insegnante guida la classe ad osservare le strutture linguistiche oggetto del task (<i>flessione corretta del nome in base al numero</i>).</p>

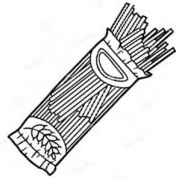
Scheda sul lessico preparatoria al task n.2

Scegli il nome corretto per definire i disegni e scrivilo a fianco:

scatola di cereali  
pacco di farina  
bottiglia

scatoletta di tonno  
pacco di biscotti  
tubetto di dentifricio  
pacco di pasta

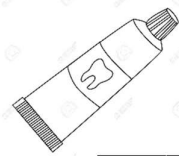
barattolo  
sacchetto di patatine  
confezione di tortellini



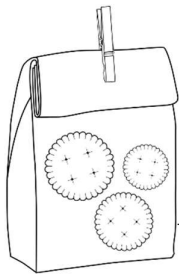
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



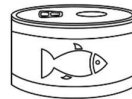
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



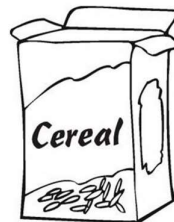
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

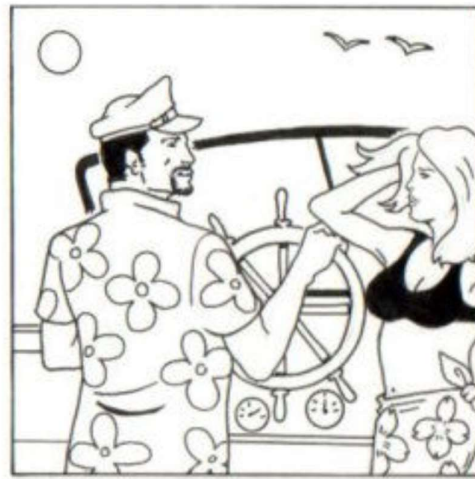
TASK N.3

Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.3

<b>Task n.3 Raccontare una storia</b>		
	<b>Tipo di materiale</b>	<b>Istruzioni</b>
<b>Pre-task</b>	- Una delle sei vignette che compongono una storia illustrata	<p>Gli studenti vengono divisi in coppie.</p> <p>L'insegnante consegna a ciascuna coppia una delle sei vignette di ciascuna storia, quelle che potrebbero essere più difficile da descrivere per il lessico contenuto.</p> <p>Segue un <i>brainstorming</i> su ciò che gli studenti vedono nelle immagini guidato da alcune domande dell'insegnante.</p> <p>Durante la conversazione l'insegnante chiarisce eventuali dubbi riguardo il lessico utile al conseguimento del task e scrive le parole emerse alla lavagna.</p>
<b>Task</b>	- Due storie illustrate divise in sei vignette, due copie per ciascuna: una con le sequenze già in ordine, l'altra con le sequenze in disordine.	<p>Uno degli studenti della coppia riceve la scheda con le sei sequenze in ordine (S1), l'altro riceve una griglia di sei spazi vuoti e le sequenze in disordine (S2).</p> <p>Il task si sviluppa in tre parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. S1 racconta all'altro la storia ricevuta completa, in modo che questo possa ordinare le sequenze nella corretta successione cronologica.</li> <li>- 2. I due studenti si confrontano e in caso di errori correggono la scheda compilata.</li> <li>- 3. Entrambi gli studenti elaborano una propria versione della storia scritta.</li> </ul> <p>Si ripete invertendo i ruoli usando la seconda storia a vignette.</p>
<b>Post-task</b>	- Storia scritta dalle coppie	<p>Le coppie, a turno, leggono i testi elaborati. Nel mentre l'insegnante annota alla lavagna le forme linguistiche scorrette ricavate dal testo degli studenti. Ciò che viene scritto dall'insegnante è oggetto di una riflessione linguistica sulla struttura focus.</p> <p>L'insegnante chiede di narrare nuovamente entrambe le storie oralmente, spingendo gli studenti ad un uso corretto delle forme viste durante la riflessione linguistica.</p>



Storia n.1 "L'altro giorno al lavoro..."; Fonte: <http://www.valico.org/vignette.html>.



Storia n.2 "Ieri al parco..."; Fonte: <http://www.valico.org/vignette.html>.



LEONARDA

## Bibliografia

- Andorno C., 2001, *Banca dati di italiano L2. Progetto di Pavia*. CD-ROM, Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia
- Andorno C., 2006, *La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento*, in (a cura di) F.Bosc, C. Marellò, S. Mosca, “Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola”, Loescher, Torino
- Andorno C., Valentini A., Grassi R., 2017, *Verso una nuova lingua, capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino
- Balbo E., 2019, *Dal bambara all'ABC. Progettare percorsi di alfabetizzazione per richiedenti protezione internazionale* in “Italiano LinguaDue”, n. 2. 2019
- Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET
- Barni M., Troncarelli D., Bagna et al., 2008, *Lessico e apprendimenti: il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Collana G.I.S.C.E.L., F. Angeli, Milano
- Begotti P., 2011, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, in “Italica” Vol. 88, No. 1 (Spring 2011), American Association of Teachers of Italian, pp. 73-93
- Begotti P., 2019, *Adulti in classe: insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri: caratteristiche variabili e proposte operative*, Libreria universitaria.it Edizioni, Padova
- Benucci A., 2021, *Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati* in “Linguistica Educativa e contesti migratori”, Università per Stranieri di Siena, pp. 11-44
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari
- Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua : guida alla pragmatica interculturale*, GLF editori Laterza, Roma-Bari
- Bettoni C., Di Biase B., 2015, (a cura di) *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, in “Eurosla (The European Second Language Association) Monograph Series”, 3, Amsterdam.

- Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S., 2008, *Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2* in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di), "Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde - Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 8-10 giugno 2006"; pp. 355-382, Guerra, Perugia
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- Bosc F., Minuz F., 2021, *La lezione*, in "Italiano LinguaDue", n. 2. 2012.
- Meneghetti C., 2019, *La didattica per task a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*, in Brichese A. e Caon F. (a cura di) "Insegnare italiano ad analfabeti" Loescher, Torino pp. 149-56
- Caon F., Meneghetti C., 2017, *Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate*, in "EL.LE" vol.6, n.2
- Celentin P, Dolci R. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Progetto ITALS Ca' Foscari, Bonacci, Torino
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma
- Chini M., Bosisio C. (a cura di), 2014, *Fondamenti di glottodidattica, Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma
- Cognigni E., 2014, *Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2, Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare*, in "EL.LE" Vol. 3 – Num. 3 – Novembre 2014
- Consiglio d'Europa, 2014, *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida*, in "Italiano LinguaDue" 1. 2014.
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, traduzione italiana del CEFR Companion Volume, 2020*, (a cura di) Barsi M., Cardinaletti A., Lugarini E., in Italiano LinguaDue 12/2.
- Dalloiso M., 2015, *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Loescher Bonacci, Torino
- De Marco A. (a cura di), 2000, *Manuale di glottodidattica, Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma

- Della Putta P., 2020, *Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci* in “Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale” (a cura di) Caruana S., Chircop K., Gauci P., Pace M., Edizioni Ca’ Foscari
- Di Biase B. e Bettoni C., 2007, *Funzioni discorsive e Processabilità in italiano L2*, in Chini M., De Meo A., Desideri P. e Pallotti G., (a cura di), “Imparare una lingua. Recenti sviluppi teorici e proposte applicative” (pp. 209-233), Guerra, Perugia
- Diadori P., 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze
- Diadori P., Troncarelli D., Semplici S., 2020, *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma
- Duso E. M., 2007, *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Aracne Editrice, Roma
- Ellis R., 1997a, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford
- Ellis R., 1997b, *The empirical evaluation of language teaching materials*, in *ELT Journal*, Volume 51, Issue 1, January 1997, pp. 36–42
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford University Press, Oxford
- Ellis R., 2015, *Understanding Second Language Acquisition*, Second Edition, Oxford University Press, Oxford
- Ellis R., 2018, *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Multilingual Matters, Bristol
- Enti certificatori dell’italiano L2 (a cura di), 2016, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*
- Ferrari S., 2019, *La didattica per task e l'italiano L2 ai livelli iniziali*, in [giuntiscuola.it](http://giuntiscuola.it)
- Ferrari S., Nuzzo E., 2009, *Task per l’elicitazione di strutture opzionali in italiano L2*, in “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, n.1, 2009, pp 235-250
- Ferrari S., Nuzzo E., 2010, *Facilitare l’apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task*, in “Facilitare l’apprendimento dell’italiano e delle lingue straniere” pp.168-179, UTET, Torino

- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, *Insegnare con i task, il focus linguistico*, in “Grammatica a scuola” (a cura di) Corrà L., Paschetto W., Atti del XVI Convegno Nazionale Giscel, Franco Angeli
- IRS Istituto per la ricerca sociale, Associazione Le Fate, Associazione I Care, 2021, *Realizzazione di attività di mappatura, animazione territoriale e organizzazione di un festival nell’ambito del Progetto ImProVe, Immigrati Protagonisti in Veneto, Report provincia di Vicenza*.
- Istat, 2021, *Annuario Statistico Italiano 2021*, 3. Popolazione e famiglie pp. 111-143, 7. Istruzione e formazione pp. 263-313.
- Jafrancesco E. et al., 2011, *L’ acquisizione del lessico nell’apprendimento dell’italiano L2: atti del Convegno nazionale ILSA*, Firenze, 27 novembre 2010, Mondadori Education, Milano
- Lo Duca M. G., 1997, *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, La nuova Italia, Firenze
- Long M., 2015, *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell
- Ministero dell'Interno, 2010, *Decreto 4 giugno 2010 Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009*, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale, Serie generale, n.134 dell’11 giugno 2010
- Minuz F., 2005, *Italiano e alfabetizzazione in età adulta*, Carrocci, Roma
- Minuz F., 2012, *Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi*, in “Italiano L2 in classe – Rivista quadrimestrale per l’insegnamento dell’italiano come lingua seconda/straniera”, 1, pp. 7-11
- Minuz, F., 2014, *La didattica dell’italiano in contesti migratori*, in “Gentes”, n. 1, pp. 107-12.
- Minuz F., Borri A., 2017, *Literacy and language teaching: tools, implementation and impact* in Italiano LinguaDue, n.2. 2016
- Nuzzo E., Rastelli S., 2011, *Glottodidattica sperimentale, Nozioni, rappresentazioni e processing nell’apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma

- Nuzzo E., Whittle A., 2016, *Che cosa rende una forma più facile da apprendere rispetto ad altre? Il caso della terza persona plurale dell'indicativo presente in un esperimento di Focus on Form rivolto a bambini sinofoni*
- Pallotti G., 1998 *La seconda lingua*, Bompiani, Milano
- Pallotti G., 2005, *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in "L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti", pp.43-59, Edilingua, Atene/Roma, 43-59.
- Pallotti G., Ferrari S., Nuzzo E., C. Bettoni, 2010, *Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua*, in "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", anno XXXIX, numero 2. pp. 215-241.
- Pallotti Gabriele, Zedda A. G., 2006, *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità* in "Rivista de italianistica" XII, Vozes de Italia
- Pugliese R., Minuz F., 2012, *L'input linguistico nel continuum, delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2*, in "Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta, Atti dell'11° congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata Bergamo 9-11 giugno 2011", (a cura di) Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M., Guerra edizioni, Perugia
- Ramat G. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma
- Regione Veneto - Osservatorio regionale immigrazione, 2022, *Rapporto 2021 sull'Immigrazione straniera in Veneto*
- Regione Veneto - Istat, *Censimenti permanenti Popolazione e abitazioni, 25 marzo 2022, Il Censimento permanente della popolazione in Veneto; Anno 2020*
- Unione Europea, Ministero dell'Interno, 2014, *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*
- Serianni L., 2006, *Grammatica italiana*, UTET, Torino
- Tognetti Bordogna M., 2012, *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*, Milano, Franco Angeli
- Unione Europea, Ministero dell'Interno, Istat, 2014, *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*, anno 2011-2012
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma

- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri: dal quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma



## Sitografia

- ASA Associazione Onlus: <http://www.asa-onlus.org/>
- “M.E.M.O.” (Multicentro educativo Modena Sergio Neri):  
[www.comune.modena.it/memo;](http://www.comune.modena.it/memo;)  
[https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/insegnare\\_classi\\_plurilingui\\_mat.pdf](https://memoesperienze.comune.modena.it/siamo/pdf/insegnare_classi_plurilingui_mat.pdf)
- Amnesty International : <https://www.amnesty.it/decreti-sicurezza-le-domande-piu-frequenti/>
- Consiglio Europeo, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM):  
[www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants)
- Consiglio Europeo, Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM): <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/launch-conference-reference-guide-laslliam>
- Centro di Servizio per il Volontariato della provincia di Vicenza:  
<https://www.csv-vicenza.org/web/banca-dati-odv/vi0427-a-s-a-associazione-solidarieta-in-azione-onlus/>
- Glottonaute: <https://www.glottonaute.it/>
- Insegnare con i task: <https://www.insegnareconitask.it/>
- Internazionale.it: <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/11/27/decreto-sicurezza-immigrazione-cosa-prevede>
- Ministero dell’Interno: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/modalita-dingresso/test-conoscenza-lingua-italiana;>  
[https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/2014\\_06\\_24\\_dm\\_24062014\\_test\\_italiano.pdf](https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/2014_06_24_dm_24062014_test_italiano.pdf)
- Istat: <https://www.istat.it/it/archivio/264305>
- Regione Veneto: <https://www.regione.veneto.it/web/immigrazione>
- UNHCR Italia: <https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/erer2019-gennaio-cambiamenti-del-decreto-sicurezza-immigrazione/>

## Ringraziamenti

Vorrei ringraziare innanzitutto la Professoressa Elena Maria Duso per essere stata la prima ad avermi fatto scoprire l'insegnamento di una lingua seconda e per avermi indirizzata verso le persone che mi hanno accolta in questo mondo. Ringrazio quindi Nereo Turati, che ha fatto da prezioso tramite tra me e l'associazione ASA di Thiene. Proprio all'associazione, alla responsabile dei corsi Novella Sacchetto e alle volontarie del livello A2 base va la mia più sincera riconoscenza per l'ospitalità e, soprattutto, per la fiducia.

Grazie a queste persone sono arrivata alle apprendenti del corso di Thiene, senza le quali tutto questo non sarebbe stato possibile. Sono un gruppo di donne forti e determinate che mi hanno rallegrato i pomeriggi con i loro sorrisi e con i loro colori; mi hanno profondamente ispirato e spero di aver restituito loro un po' di quella fiducia che loro hanno riposto in me.