

APPRENDERE E PRATICARE LA SCRITTURA: LE ATTIVITÀ DEI MANUALI DI ITALIANO L2 PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI PRODUZIONE SCRITTA

*Francesca Gallina, Salvatore Orlando*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo intende prendere in considerazione un aspetto che spesso nella classe di lingua contemporanea trova poco margine, sia in termini di didattica esplicita, sia in termini di pratica per lo sviluppo delle competenze². Ci riferiamo in particolar modo alla competenza di produzione scritta, che nell'ambito della didattica delle lingue seconde, almeno successivamente alla dominanza del metodo grammaticale-traduttivo, ha sempre goduto di uno spazio inferiore rispetto a quanto invece accadeva e accade nella tradizionale educazione linguistica dell'italiano L1. Se infatti la competenza di scrittura è tradizionalmente al centro dell'attenzione didattica nell'ambito della scuola italiana, luogo per eccellenza dell'insegnamento e dell'apprendimento della scrittura, nel caso dell'insegnamento e dell'apprendimento di una lingua seconda è la produzione orale a dominare, per certi versi, sulla produzione scritta. Gli approcci comunicativi, oltre a quelli umanistico-affettivi, che si sono affermati negli ultimi decenni, insieme all'attenzione ai bisogni linguistico-comunicativi e alla definizione conseguente degli obiettivi glottodidattici, hanno infatti collocato ai margini l'abilità di produzione scritta, ritenuta in molti contesti di apprendimento meno rilevante e pervasiva rispetto ad altre abilità, sia ricettive che produttive. Partendo dal presupposto che la capacità di scrivere si colloca all'interno di un orizzonte semiotico in cui il codice linguistico è in relazione con le altre forme semiotiche proprie dell'essere umano, che tutte le abilità sono strettamente connesse e che tutte hanno rilievo per il pieno sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, pur nel rispetto delle priorità da attribuire allo sviluppo delle singole abilità a seconda del profilo di apprendenti con cui si lavora, è comunque auspicabile un percorso di sviluppo della capacità di scrittura esplicito, secondo i bisogni, gli obiettivi, i livelli e i profili specifici di ogni classe, anche in virtù del ruolo che la scrittura può assumere nel processo di sviluppo dell'interlingua.

Per contribuire alla riflessione su come impostare una didattica della scrittura in L2, abbiamo svolto un'analisi dei materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 destinati ad adulti e giovani adulti, passando in rassegna i volumi dal livello A1 al livello C2 di numerose case editrici, alla ricerca di quali attività si collocassero nell'ambito della didattica della scrittura in L2. Come vedremo nel prosieguo, sono state oggetto di esame

¹ Università di Pisa. Sebbene il contributo sia frutto della stretta collaborazione tra l'autrice e l'autore, sono da attribuire a F. Gallina i §§ 1, 2, 2.1, 2.2, 6, 7 e 8, mentre sono a cura di S. Orlando i §§ 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4 e 5.

² Il presente lavoro si colloca all'interno di un più ampio progetto di ricerca dedicato all'analisi della scrittura di studenti universitari, dal titolo "L'italiano degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche" di cui è capofila l'Università di Bologna (Prot. 2017LAP429), e in particolare in seno alle attività dell'Unità di ricerca dell'Università di Pisa di cui è responsabile Francesca Gallina.

sia le tecniche proposte per lo sviluppo e la pratica della scrittura, sia gli assunti teorici e le indicazioni pratiche per lo sviluppo della competenza di scrittura, così come gli eventuali modelli testuali presentati dai manuali di italiano L2. L'obiettivo del contributo è, dunque, quello di identificare quali strategie, percorsi, attività, tecniche i manuali propongano per consentire all'apprendente di italiano L2 di imparare a scrivere in italiano, sulla base del livello di competenza identificato tramite i descrittori del *Quadro Comune Europeo per le lingue* e del *Volume complémentaire* (d'ora in poi QCER e QCER-CV, Consiglio di Europa, 2002 e 2020). Le domande che hanno animato la ricerca sono le seguenti:

- quanto è esplicita la didattica della scrittura in italiano L2?
- Quanto spazio ha la didattica esplicita della scrittura in italiano L2 nei manuali per apprendenti appartenenti al profilo adulti e giovani adulti?
- Quali modelli testuali, quali riflessioni teoriche, quali attività e tecniche vengono proposti dai manuali?
- Esiste una correlazione tra spazio dedicato alla scrittura e livello di competenza dei manuali?
- Come si colloca lo sviluppo della produzione scritta all'interno delle unità didattiche?

Presenteremo innanzitutto il quadro teorico e metodologico della ricerca, procedendo poi all'analisi dei manuali di italiano L2 selezionati suddivisi per livello di competenza, per andare infine a proporre alcune riflessioni conclusive sul ruolo che la scrittura assume nella didattica dell'italiano L2 tramite i manuali di settore.

2. QUADRO TEORICO

Ci pare innanzitutto utile, ai fini del presente lavoro, richiamare brevemente, per ragioni di spazio, alcune riflessioni su cosa sia la scrittura in L2 e come questa venga interpretata da studiosi e docenti e conseguentemente come venga gestita all'interno della classe.

Prima di entrare nel vivo della scrittura in L2 è però importante ricordare come oggi la scrittura in generale venga vista come un atto sociale, una pratica che è interazionale, frutto dello scambio con l'altro e destinato a un altro da sé, il destinatario. Ecco perché, come sottolinea Guerriero (2021: 12-13) la didattica della scrittura dovrebbe partire dallo «sviluppo di dinamiche dialogiche e conversazionali, facendo crescere, per così dire, la lingua scritta su quella orale, come interiorizzazione di un modello della comunicazione» e pertanto la scrittura ha «un potenziale formativo sia come scambio comunicativo, come atto sociale, sia come momento fondamentale dell'apprendimento, come compito cognitivo». In tale quadro anche la competenza di lettura gioca un ruolo di primo piano nello sviluppo della competenza di scrittura, essendo le due abilità strettamente connesse, complementari.

Nell'ambito della scrittura in L2, è doveroso innanzitutto precisare che con questo termine intendiamo tutte le produzioni scritte che sono frutto del lavoro di parlanti e apprendenti che non sono nativi di una lingua, per i quali l'italiano può essere una L2, una LS, una lingua di contatto, una lingua etnica. Per poter abbracciare le svariate situazioni, utilizzeremo l'espressione “scrittura in italiano L2” come termine ombrello, seppur consapevoli delle differenze che intercorrono a seconda del profilo di apprendente o di parlante non italofono.

2.1. *Approcci alla didattica della scrittura in L2*

Hyland (2019: 3) sottolinea come nell'ambito della didattica della scrittura in L2 si possano identificare alcune tendenze, che non sono in opposizione tra loro, ma che anzi possono benissimo convivere e alternarsi all'interno della classe di L2. Per alcuni la scrittura è vista come un insieme di parole e frasi che rispondono alle regole di un sistema linguistico, con una visione che accentua il testo come prodotto, focalizzandosi in particolar modo sulle strutture linguistiche, sull'apprendimento di conoscenze linguistiche, lessicali, morfosintattiche, testuali, grazie all'imitazione e alla manipolazione dei modelli proposti in classe. L'accuratezza diviene caratteristica fondamentale di una produzione scritta in tal modo. In tale prospettiva il processo di sviluppo della competenza scritta procede tramite una prima fase di familiarizzazione, poi di scrittura controllata e di scrittura guidata, e infine di scrittura libera, come avremo modo di vedere anche nell'analisi di alcuni manuali del nostro campione.

Un secondo approccio è quello funzionale, per il quale hanno rilievo quali funzioni hanno i testi, in relazione alla tipologia testuale cui appartengono e a come usiamo la lingua per soddisfare un certo bisogno. In questo quadro, di matrice strutturalista, l'accento in classe è posto sulla struttura dei testi, sui paragrafi, sulle frasi che li compongono, come segmenti di un tutto da ricomporre.

Di segno diverso è l'approccio che esalta il ruolo dell'espressività, per cui chi scrive diviene il punto di partenza, colui che è chiamato a esprimere i propri significati, producendo un testo in modo meno strutturato e più attento alle idee di chi scrive e alla connessione con il destinatario. Tale approccio, come sottolinea Hyland (*ibid.*: 10), è però di difficile applicazione nel caso di apprendenti con background culturali per i quali l'emergere della propria individualità non è centrale o abituale.

Nell'ambito della didattica della L2, e soprattutto della L1, il modello che sposta il focus sul processo della scrittura è oggi certamente uno di quelli più adottati (Bereiter, Scardamalia, 1995). Tale modello interpreta la scrittura come un processo di problem solving in cui le fasi di pianificazione, scrittura e revisione sono strettamente intrecciate, con continui passaggi dall'una all'altra. Più che sulla forma, l'accento è posto sul processo, sui meccanismi cognitivi soggiacenti, sulle strategie per raccogliere idee, come nelle attività di prescrittura, sulla revisione e sul feedback, lavorando molto sulla consapevolezza metacognitiva degli apprendenti. In tale cornice ciò che più ha rilievo è la capacità di imparare che cosa dire e come dirlo, diventando consapevoli delle fasi del processo di scrittura, ma anche della permeabilità tra le fasi, i continui rimandi e adeguamenti.

Un ulteriore modo di interpretare la scrittura è quello che si focalizza sui contenuti, per cui l'apprendente è chiamato a condividere nella scrittura conoscenze personali, che devono però essere sostenute dalle strutture linguistiche e dal lessico, oltre che da una certa confidenza con i tratti di diversi tipi di testo. In tale approccio, soprattutto per i livelli iniziali, è importante il ricorso a risorse esterne, fonti di idee e conoscenze, da poter poi inserire nel proprio testo scritto. In tale prospettiva viene evidentemente esaltato il rapporto tra lettura e scrittura, dove la prima influenza positivamente la seconda a diversi livelli di competenza (Grabe, Zhang, 2013), poiché la lettura consente di essere esposti a reti di conoscenze, modelli testuali, strutture linguistiche, usi lessicali, ecc. che possono essere poi riproposti nella fase di produzione scritta. Come ricorda Calò (2003: 15) «la produzione di un testo scritto poggia spesso sull'esperienza preliminare di lettura di testi e la capacità di comprensione viene a sua volta potenziata dalle esperienze di lettura», essendo le due abilità in un «rapporto di contiguità-continuità».

L'ultimo approccio individuato da Hyland è quello centrato sul genere testuale, che pone l'accento sul fatto che quando scriviamo lo facciamo per uno scopo, seguendo determinate convenzioni sociali a seconda del contesto in cui ci muoviamo. Tale

prospettiva, che rimanda a Halliday, assume che gli usi linguistici rispondano a degli obiettivi e ricorrano nei testi appartenenti allo stesso genere, che è connotato socialmente e che è finalizzato a realizzare una certa funzione. In tale approccio la didattica della scrittura passa tramite una prima fase di presentazione esplicita del contesto e delle caratteristiche del genere, una fase di modellizzazione e decostruzione, una fase di creazione congiunta con il docente e infine di costruzione individuale.

Nella didattica della scrittura ci pare necessario trovare il giusto bilanciamento tra tutti gli approcci che abbiamo passato in rassegna, se è vero che la scrittura è una pratica sociale, che poggia su processi cognitivi, si basa su strategie e fasi di pianificazione, produzione e revisione, ma implica anche la conoscenza linguistica dei contesti, dei destinatari, dei generi testuali, oltre che dei contenuti da inserire nello scritto.

2.2. *La scrittura in L2 tra acquisizione e insegnamento*

Come si colloca la produzione scritta nel quadro del percorso di sviluppo delle competenze linguistiche in italiano L2? Se, come abbiamo affermato nell'introduzione, il parlato ha goduto di maggiore spazio nell'insegnamento di una lingua seconda rispetto allo scritto, possiamo altresì dire che negli ultimi anni una forma particolare di scrittura, quella mediata dal computer o degli scambi con dispositivi mobili, ha guadagnato terreno, al punto da rientrare anche in alcuni manuali di lingua come oggetto di apprendimento, nella prospettiva di una didattica della consapevolezza diamesica, oltre che diafasica. Se guardiamo alla dimensione didattica, si può affermare che spesso nelle istanze organizzative della classe e nei materiali didattici le attività di produzione scritta sono per lo più collocate nella fase finale delle unità di lavoro, come un momento individuale di riutilizzo dal più ampio respiro, rispetto alle attività focalizzate sui contenuti linguistici presentati in ogni unità, delle conoscenze e delle competenze maturate nel corso dell'unità, un momento di uscita dall'unità che si caratterizza per un certo grado di individualità, spesso a dispetto di molte pratiche di scrittura condivisa che pure in ambito didattico hanno trovato ampio spazio nei processi di educazione linguistica. Del resto, all'interno di una classe non è semplice trovare i tempi necessari e sufficienti per curare lo sviluppo della competenza di scrittura, soprattutto nella prospettiva di restituire un feedback adeguato a ogni produzione.

Dal punto di vista acquisizionale, per un approfondimento del quale rimandiamo a Manchón (2020), la capacità di scrivere in L2, che dipende anche dalla nostra capacità di scrivere in L1, può diventare uno strumento prezioso, per la sua stessa natura, per lo sviluppo dell'interlingua, offrendo un'occasione di riflessione sulla lingua in tempi molto più estesi rispetto a quanto consente il parlato (Cumming, 2002; Grassi, 2020), sebbene non tutti gli studi condotti su questo tema convergano perfettamente, dal momento che alcuni di essi hanno evidenziato come la L1 abbia un effetto benefico sulla scrittura in L2 dipendente dalla vicinanza tra L1 e L2, dal tipo di task richiesto e dalla conoscenza enciclopedica (Hyland, 2019: 32). Non sempre è facile trasferire in L2 le capacità di scrittura in L1, soprattutto per possibili divergenze di interpretazione della scrittura, per una eventuale distanza in termini di contenuti e conoscenze, di aspettative sui tipi testuali, ecc.

Se infine prendiamo in esame i paragrafi che il QCER dedica alla produzione scritta, si può rilevare come la scrittura venga considerata una delle attività fondamentali, che si snoda tra capacità di produzione scritta globale, scrittura creativa e scrittura di relazioni e saggi, ma che soprattutto sottende tre categorie di strategie: pianificazione, compensazione, controllo e riparazione. La scrittura, secondo il QCER, dovrebbe esercitarsi su un ampio ventaglio di generi testuali, obiettivi, contesti, ecc. Non abbiamo

qui lo spazio necessario per entrare nel dettaglio delle scale di descrittori di tutte le componenti della scrittura, incluse le strategie, o delle attività di interazione che includono un'attività scritta come ad esempio lo scambio di messaggi, o anche di mediazione, come ad esempio la presa di appunti, così come proposte dal QCER e dal QCER-CV), ma per comodità del lettore vogliamo ricordare brevemente come nella produzione scritta generale si passi dalla capacità dell'utente di una lingua di dare semplici informazioni personali (livello Pre-A1) alla capacità di produrre testi chiari, fluenti e complessi (livello C2). Vedremo come nei manuali di italiano L2 trovino spazio le indicazioni del QCER in termini di produzione scritta.

Con tale premessa in mente, nell'ambito del nostro progetto di ricerca ci siamo dunque chiesti quale sia il ruolo dei materiali didattici, e in particolar modo dei manuali di italiano L2, nella didattica della scrittura. Riadattando Hyland (2019: 85), ci pare di poter individuare alcune funzioni del manuale di lingua finalizzate all'insegnamento/apprendimento della scrittura:

1. l'esemplificazione tramite la presentazione di modelli, testi rappresentativi di un certo genere testuale, aventi una struttura prototipica, contenenti quegli elementi tipici del genere rappresentato. Su tali modelli possono essere svolte attività di osservazione, analisi, confronto, manipolazione, destrutturazione, al fine di aumentare la consapevolezza dei tratti tipici di un certo testo;
2. il supporto all'apprendimento linguistico tramite esempi di testi, o porzioni più brevi di lingua, che consentono di focalizzare risorse linguistiche (grammaticali, lessicali, testuali, ecc.) con momenti di analisi, discussione, scambio, scrittura guidata, manipolazione;
3. la fornitura di strumenti al servizio della scrittura, come glossari, dizionari, indicazioni di stile, ma anche di contenuti, anche culturali, che possono divenire oggetto della produzione scritta;
4. la presentazione di materiali di stimolo alla produzione scritta, anche multimodali, per facilitare la definizione di ciò che si vuole dire.

I materiali dovrebbero consentire di praticare ciascun genere testuale, a seconda del livello di competenza, con momenti di insegnamento esplicito, ovvero con un focus esplicito sulle strutture che caratterizzano un certo genere, sul registro, sulle forme linguistiche e sul lessico più appropriati, sui processi cognitivi sottostanti, anche tramite la presentazione di modelli di testo cui fare riferimento e da analizzare. Nel prosieguo del contributo andremo a vedere in che modo e in quale misura i manuali di italiano L2 attuano una didattica esplicita della scrittura, con «percorsi graduati e gradualità con i quali orientare e sostenere, con spiegazioni e esemplificazioni, il lavoro degli allievi» (Guerriero, 2020: 17).

Non toccheremo invece la questione della valutazione delle competenze di scrittura in L2 (Weigle, 2002), in quanto tale tema emerge solo saltuariamente nei manuali, come vedremo nel corso dell'analisi, pur essendo anch'esso di estrema importanza ai fini di una valutazione orientata all'apprendimento (Turner, Purpura, 2017).

3. METODOLOGIA E CAMPIONE

3.1. *Lo strumento*

La ricerca è stata condotta mediante una scheda di analisi delle attività di scrittura nei manuali di italiano L2 (SAMIL2-Scrittura) appositamente elaborata con l'obiettivo di

esplorare i processi didattici e le attività di scrittura all'interno della proposta editoriale nel settore dell'italiano come lingua seconda e straniera.

Per l'elaborazione di tale strumento di osservazione abbiamo fatto riferimento agli studi e alle ricerche incentrati sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 (Semplici, 2011, 2019), sull'analisi dei programmi e dei materiali didattici per l'italiano L2 (Vedovelli, 2010 [2002]) e per l'insegnamento delle lingue (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo, 2017).

La SAMIL2-Scrittura consta di 27 campi, divisi in tre sezioni:

1. Informazioni catalografiche, costituita da nove campi, ha lo scopo di riportare le coordinate generali del manuale analizzato generalmente ricavabili dalla copertina e dal colophon del volume.
2. Caratteristiche del volume, costituita da tredici campi, è finalizzata all'analisi della struttura del volume e delle diverse parti che lo compongono, concentrandosi sulle caratteristiche, i modelli e le funzionalità adottate dalla linea editoriale.
3. Il processo di scrittura: dalla ricezione alla produzione, costituita da una tabella avente lo scopo di registrare tutti i compiti di scrittura presenti all'interno del volume, segnalandone la distribuzione all'interno dell'unità.

Nella sua dimensione verticale, la tabella è costituita da una lista aperta di compiti che si rifanno ai vari generi testuali e le varie azioni relative alla redazione di testi scritti in L2 in base alle indicazioni del QCER sulla produzione, interazione e mediazione scritta (Consiglio d'Europa, 2020: 71-74, 91-97, 104-116) e ai compiti e ai testi scritti del *Sillabo di italiano L2* (Lo Duca, 2006: 93-109).

La dimensione orizzontale, invece, è dedicata alla distribuzione dei compiti di scrittura sulla base di quattro fasi:

- *ricezione e osservazione*, registra la tipologia di testi input offerti all'apprendente per un determinato compito di scrittura;
- *avviamento alla produzione*, censisce le prime attività, guidate e rigidamente strutturate, di produzione proposte per un determinato compito di scrittura;
- *riflessione*, riporta la presenza di una riflessione esplicita sulla struttura del testo e il processo di scrittura per un determinato compito;
- *produzione*, cataloga quelle attività finalizzate all'elaborazione di un testo per uno specifico compito di scrittura. Per ciascuna attività di scrittura rintracciata durante l'analisi, la scheda chiede di riportare il riferimento all'interno del manuale (istruzione e pagina).

Per una descrizione dettagliata dei singoli campi di SAMIL2-Scrittura si rimanda a Gallina, Orlando (i.c.s.).

Lo strumento è stato validato da un gruppo di esperti costituito da 5 collaboratori ed esperti linguistici (CEL) di italiano L2, in servizio a tempo indeterminato presso altrettanti Centri Linguistici in Italia, con oltre 10 anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2 e nella redazione di materiali e manuali per stranieri, a cui è stato chiesto di esprimere un giudizio (Sì/No) sulla scheda e sui singoli campi facendo riferimento ai seguenti criteri (Escobar-Pérez, Cuervo-Martínez, 2008: 35):

- *chiarezza*, l'item è formulato in modo grammaticalmente corretto. Risulta chiaro e comprensibile;
- *coerenza*, l'item ha una relazione logica con il costrutto che intende misurare;
- *rilevanza*, l'item è essenziale e rilevante per la misurazione del costrutto. Deve essere incluso;

- *sufficienza*, gli item che fanno riferimento a uno specifico costrutto sono sufficienti per misurare il costrutto stesso.

3.2. Il campione selezionato

Il campione è costituito da 48 manuali di italiano L2, di cui si riporta l'elenco in bibliografia, pubblicati in Italia a partire dal 2010, per una proposta complessiva di 11³ corsi di lingua italiana per stranieri. I manuali selezionati coprono almeno i livelli A e B di competenza linguistica del QCER, sono editi da cinque case editrici (Alma, Bonacci, Edilingua, Loescher, Mondadori) tra le più rappresentative nel settore di riferimento e vedono coinvolti un totale di 27 autori e autrici. Complessivamente, i manuali analizzati hanno la seguente ripartizione per livello di competenza:

- dieci (10) di livello A1
- dieci (10) di livello A2
- uno (1) di livello A1-A2
- dieci (10) di livello B1
- dieci (10) di livello B2
- uno (1) di livello B1-B2
- tre (3) di livello C1
- due (2) di livello C2
- uno (1) di livello C1-C2

Il criterio di selezione adottato ha tenuto conto della gradualità dei manuali all'interno della proposta editoriale che inaugura il progetto con un manuale di livello A1 e, nella maggior parte dei casi (7/11), lo conclude con un manuale di livello B2; sono tre i corsi con una verticalità esaustiva fino al C2 e uno fino al C1 (*Nuovo Contatto*, Loescher 2013). Quest'ultimo ha anche la particolarità di essere il primo manuale del corso ad essere pubblicato. Sul piano cronologico la distribuzione è sufficientemente omogenea. L'arco di tempo considerato va dal 2010, con un unico esemplare, al 2022 con due. Come illustrato dal Grafico 1, la maggioranza dei volumi analizzati (33/48) si concentra nel periodo tra il 2014 e il 2019, con un picco di uscite nell'ultimo anno.

Grafico 1. *Anno di pubblicazione dei manuali selezionati*



³ I corsi sono 12, ma ai fini della presente ricerca abbiamo considerato *Domani* (Alma, 2010-2012) e *Nuovo Magari* (Alma, 2013-2014) come un unico corso, in quanto il secondo si configura come la logica continuazione del primo. Cfr. <https://www.almaedizioni.it/it/catalogo/scheda/nuovo-magari-b2/>.

Tra i parametri di selezione dei manuali, è stata considerata anche l'edizione, in quanto siamo partiti con l'intento di osservare qual è la proposta dell'editoria specializzata sullo sviluppo delle competenze di produzione scritta destinata all'utenza generale dei corsi di lingua italiana per stranieri nell'ultimo decennio. Per tale ragione, abbiamo optato per i manuali in prima edizione, facendo riferimento a quanto riportato nel colophon. È pur vero che poco più della metà dei manuali selezionati (25/48) sono nuove edizioni di corsi preesistenti (*Il Nuovo Affresco*, *Nuovo Contatto*, *Nuovo Espresso*, *Un nuovo giorno in Italia*, *Nuovissimo Progetto Italiano*), ma a questi sono state apportate modifiche sostanziali al progetto originale a livello di contenuti, di revisione e ampliamento delle attività e della (multi)modalità di fruizione degli stessi come dichiarano autori e autrici in apertura. I motivi di tale decisione sarebbero da ricondurre a una fidelizzazione del pubblico, in quanto si tratta di manuali con una buona accoglienza o, in alcuni casi, di successo, ma, a tutti gli effetti, risultano essere tutte prime edizioni.

3.3. *Analisi dei manuali a livello complessivo*

I manuali selezionati sono corsi per stranieri destinati a un generico⁴ pubblico di adulti e giovani adulti, finalizzati all'apprendimento della lingua (lingua e cultura, lingua e civiltà) italiana e presentano come modello di lingua una varietà standard.

I manuali adottano tutti un approccio pragmatico-comunicativo, prestando attenzione sia agli aspetti comunicativi della lingua che agli aspetti di riflessione metalinguistica, attraverso un metodo induttivo che porta l'apprendente a scoprire le regole in maniera attiva. Alcuni manuali, come *Nuovo contatto* e *Via del Corso*, sottolineano, inoltre, nelle scelte metodologiche di essersi ispirati agli approcci umanistico-affettivi per quanto riguarda gli aspetti motivazionali e la scelta dei testi input.

I volumi, pertanto, si ispirano al modello dell'unità didattica articolata in momenti funzionali che ruotano attorno al testo e strutturata in base allo schema proposto da Vedovelli (2010, 140-145): contestualizzazione, verifica della comprensione, attività di comunicazione, riflessione sulle attività di comunicazione, attività di rinforzo, output. Tra i manuali che costituiscono il nostro campione: 8 sono composti da un numero di unità – da un minimo di 5 a un massimo di 30 – variabile sia a seconda del manuale, sia tra i volumi di uno stesso manuale; 2 si strutturano in lezioni; 1 manuale è caratterizzato da episodi. Sulla base di questa tripartizione generale, illustriamo di seguito come si articolano le sezioni di ciascun manuale.

In *Domani* (A1, A2, B1) e *Nuovo Magari* (B2 e C1-C2) le unità didattiche sono inserite in moduli a ciascuno dei quali corrisponde un'area tematica: geografia, arti, società, storia, lingua. Ciascuna area tematica può comparire una sola volta all'interno del volume o può essere riproposta più volte e ogni modulo contiene una sola unità o un massimo di tre unità. Ogni unità affronta diverse strutture grammaticali, elementi di comunicazione, lessico, testi scritti e orali, aspetti culturali. La funzione di contestualizzazione è rappresentata da un'attività introduttiva al tema con stimoli visivi motivanti secondo un approccio di attivazione costante delle pre-conoscenze dell'apprendente. La fase di verifica della comprensione è costituita da testi scritti appartenenti a vari generi testuali e le attività di analisi della lingua scritta riservano particolare attenzione all'analisi lessicale, mentre le attività di analisi della lingua orale pongono particolare attenzione all'analisi conversazionale e pragmatica partendo da brani di ascolto presentati attraverso attività di

⁴ Soltanto *Spazio Italia* nella descrizione del progetto specifica che il corso è rivolto prevalentemente ad apprendenti di madrelingua tipologicamente distante dall'italiano. Cfr. https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_3348/Spazio-Italia.

comprensione. Segue la riflessione sulle attività con riquadri espliciti, chiari e sintetici, caratterizzati in base alla tipologia dei contenuti (funzionali, culturali, comunicativi) e giochi che consentono all'apprendente di lavorare con i compagni (in coppie, in piccoli gruppi, in squadre), attività analitiche che portano alle regole grammaticali a partire dall'esperienza linguistica attraverso procedimenti induttivi, una sintesi riassuntiva sulle funzioni comunicative e i contenuti linguistico-grammaticali trattati e una pagina dedicata al rapporto tra grafia e pronuncia; parallelamente, ogni unità è corredata da una sezione di esercizi per esercitare le strutture e il vocabolario trattati (attività di rinforzo). Infine, è sempre presente un focus sulla produzione libera nelle sezioni *scrivere* e *parlare*.

In *Il Balboni*, ogni volume (A1, A2, B1, B2) è organizzato in cinque unità didattiche divise in sei Passi, ciascuno dei quali corrisponde a un'unità di acquisizione, organizzato secondo il percorso naturale di acquisizione: si apre con una fase di comprensione globale, che gradualmente si fa analitica focalizzandosi su tre tipi di attività: esercizi di carattere induttivo (scoperta della grammatica e del lessico), di carattere applicativo (fissazione e riutilizzo) e di ricapitolazione (sintesi grammaticale e lessicale). Ogni unità contiene una sezione denominata *Palestra di italiano*, che presenta ulteriori esercizi, e una o due sezioni *Guardiamoci intorno*, consistenti in attività lessicali di civiltà.

Il manuale *LS* è costituito da quattro volumi (A1, A2, B1, B2) ciascuno dei quali è composto da sette unità didattiche, a loro volta suddivise in due lezioni, ciascuna con sezioni riproposte in ogni unità: lessico, grammatica, comunicare, leggere, scrivere, pronunciare, civiltà, sezione di revisione e ampliamento. Ogni due unità, sono presenti le sezioni *In azione!* e *In italiano so...*, la prima dedicata a un progetto comunicativo complesso (project work), la seconda destinata alla sistemazione induttiva delle funzioni apprese e all'autovalutazione.

Il corso di *Nuovissimo Progetto italiano* è disponibile in diverse versioni. Noi abbiamo selezionato quella in 4 volumi (A1-A2, B1-B2, C1, C2). La struttura di ogni unità non è rigida, ma le sezioni variano in base allo scopo. L'unica sezione ricorrente in ogni unità di ciascun volume è quella iniziale, *Per cominciare*, avente lo scopo di riattivare le conoscenze pregresse dell'apprendente e di stimolarlo con input che suscitino il suo interesse prima di affrontare l'argomento dell'unità. A queste seguono sezioni che declinano le varie fasi del modello dell'unità didattica: *Comprensione del testo*, *Riflettiamo sul testo*, *Lavoriamo sul lessico*, *Riflettiamo sulla grammatica*, *Ascoltiamo*, *Parliamo*, *Situazione*, *Scriviamo*, *Lavoriamo sulla lingua*, *Riflessioni linguistiche*, *Curiosità*, *Giochiamo*. Ogni due o tre unità è presente una pagina dedicata all'autovalutazione delle funzioni comunicative, linguistiche e culturali apprese nelle unità precedenti.

In *Nuovo Affresco italiano*, i primi tre volumi (A1, A2, B1) sono composti da 12 unità, mentre il quarto (B2) volume ne contiene 9. Ciascuna unità ha una struttura ben scandita che si articola in 9 sezioni: *Per iniziare* (fase di motivazione e attivazione), *Riflettiamo sulla lingua* (analisi dell'argomento dal punto di vista grammaticale), *Proviamo insieme* (reimpiego attraverso nuovi testi e attività), *Impariamo nuove parole* (focus sul lessico con riferimento a un determinato campo semantico), *Scriviamo e pronunciamo bene* (attività sulla fonologia e sull'ortografia), *Guardiamo la grammatica* (schemi degli argomenti grammaticali trattati), *Per concludere* (esercizi), *Ora sono capace di...* (autovalutazione), *Conosciamo meglio l'Italia* (aspetti culturali e sociali). All'interno delle sezioni è possibile individuare attività mirate allo sviluppo delle quattro abilità. Ogni istruzione è introdotta da un'etichetta semplificata: *Leggiamo*; *Ascoltiamo*; *Scriviamo*; *Parliamo* ecc.

I primi quattro volumi (A1, A2, B1, B2) di *Nuovo contatto* sono articolati in cinque unità di lavoro, mentre il volume C1 in dieci unità tematiche. Anche per questo manuale le

sezioni che caratterizzano ciascuna unità rispecchiano le fasi dell'unità didattica di Vedovelli. Ogni unità si sviluppa intorno a testi input di vario genere e grado di formalità, costituendo il nodo centrale di momenti di comprensione, esplorazione e produzione linguistica. Le sezioni principali di ciascuna unità sono, infatti: *Per cominciare*, *Per capire*, *Lessico*, *Grammatica*, *Pronuncia e ortografia*, *Produzione libera*, *Dossier cultura*, *test*. Sono specifiche per i volumi A1 e A2, la sezione *Facciamo il punto*, per i volumi B1 e B2 le sezioni *Portfolio* e *Strategie* e per il volume C1, la sezione *Caffè letterario*.

I quattro volumi (A1, A2, B1, B2) di *Via del Corso* hanno la caratteristica di essere costruiti intorno a una storia, ognuna delle quali ambientata in una città diversa. La storia si sviluppa lungo dodici unità didattiche strutturate nel seguente modo: *Pronti?*, sezione di apertura per attivare le preconcoscenze e coinvolgere emotivamente gli studenti stimolando la loro curiosità; due episodi della storia, rispettivamente un episodio video (*sit-com*) e uno a fumetti (*graphic-novel*), a cui seguono attività di comprensione, di scoperta degli elementi comunicativi e grammaticali, attività di ascolto, lessicali e di produzione orale e scritta; *Italia e italiani*, sezione dedicata alla cultura e alla civiltà italiana, con l'ausilio di un video specifico; *Sintesi*, pagina in cui vengono sistematizzati gli elementi comunicativi e grammaticali incontrati nell'unità.

Spazio Italia è composto da quattro volumi (A1, A2, B1, B2). Ogni unità del manuale è suddivisa in tre sezioni: *Vivere la lingua*, che introduce all'unità con attività di tipo comunicativo, proposti attraverso diversi input (immagini, dialoghi, brevi documenti, brevi tabelle grammaticali da completare); *Sapere la lingua*, si focalizza su diversi aspetti linguistici (pronuncia, grafia, grammatica), funzioni comunicative, lessico, sviluppo delle abilità di comprensione e produzione; *Civiltà*, invita l'apprendente alla riflessione su somiglianze tra la cultura italiana e le culture di provenienza.

I due manuali strutturati in lezioni sono *Nuovo Espresso* e *Dieci lezioni di italiano* (d'ora in avanti "*Dieci*").

Nuovo Espresso è composto da sei volumi – uno per ogni livello del QCER, da A1 a C2 – articolati in dieci lezioni. Ogni lezione si apre con un'attività utile ad introdurre il tema dell'unità e il vocabolario specifico, a cui segue un'attività per praticare i nuovi termini. Successivamente viene introdotto il primo testo (un dialogo, generalmente) che riprende il lessico appreso, lo amplia e introduce le strutture linguistiche. Sono, inoltre, esercitate le quattro abilità linguistiche. Le sezioni successive sono: *E inoltre...*, che ha lo scopo di fornire informazioni aggiuntive su quanto esposto nella lezione; *Contenuti comunicativi*, una sintesi delle espressioni utili alla comunicazione e della grammatica studiata; *Videocorso*, approfondimento degli argomenti suddiviso in puntate; *Caffè culturale*, approfondimento culturale sui fenomeni della società italiana. Ogni due o tre lezioni presenta la sezione *Facciamo il punto*, attività di revisione e consolidamento divisa a sua volta in tre sottosezioni: *Gioco*, ripetere e verificare gli argomenti lessicali e morfosintattici in chiave ludica; *Bilancio*, autovalutazione delle competenze comunicative; *Progetto*, svolgimento di un compito concreto per lo più relativo alla produzione scritta.

Dieci è un corso diviso in 4 volumi (A1, A2, B1, B2) che propone una struttura in dieci lezioni divise in sezioni: *Comunicazione*, *Lessico*, *Grammatica*, *Testi parlanti* (lettura e ascolto in sincronia), *Italiano in pratica* (esercizi), *Ascolto immersivo* (ascolta in cuffia), *Cultura*, *Progetto* (attività di gruppo) e *Test*.

Concludiamo la panoramica sulla presentazione, sulla suddivisione e sull'organizzazione dei manuali con *Un nuovo giorno in Italia*, un corso comunicativo organizzato in quattro volumi (A1, A2, B1, B2) che si sviluppa lungo un percorso narrativo che propone una progressione standard dei contenuti funzionali e comunicativi attraverso attività basate su un ricco input testuale che favorisce l'uso pragmatico della

lingua in contesto. Ciascun manuale è suddiviso in dieci episodi internamente strutturati in: *La storia, Grammatica, Lessico e aree tematiche, Funzioni, Testi scritti e orali*.

Escludendo quest'ultimo, tutti i manuali presentano un eserciziaro (o sezione esercizi) che può essere: a) in un volume diverso rispetto al libro dello studente (*Nuovissimo Progetto italiano*); b) nella seconda parte del volume (*Dieci, Domani/Nuovo Magari, Nuovo Affresco Italiano, Nuovo Contatto, Nuovo Espresso, Spazio Italia, Via del Corso*); in una sezione dedicata alla fine di ogni unità (*Il Balboni, LS*). I manuali presentano come materiale integrativo le soluzioni degli esercizi, gli audio e le trascrizioni degli audio, schede di sintesi grammaticale, test di autovalutazione, e una guida per l'insegnante. Di seguito, ci soffermiamo brevemente soltanto su quest'ultima perché di maggiore rilevanza ai fini del nostro studio.

Nell'esplicitazione degli obiettivi dei volumi da parte di autori e autrici dei manuali riferimenti espliciti alla scrittura non sono particolarmente frequenti e nella maggior parte dei casi sono assenti indicazioni specifiche per il docente per i quali si rimanda alla guida per l'insegnante. Queste forniscono un'indicazione analitica delle varie sezioni del volume e, in alcuni casi, rendono espliciti gli obiettivi di ciascuna attività proposta e ne suggeriscono una modalità di realizzazione. Sulla tipologia delle produzioni scritte libere è dichiarata la selezione in base alle indicazioni del QCER per i singoli livelli, specificando che le attività sono sempre legate al tema e agli obiettivi comunicativi dell'unità e si ispirano a un modello dato e analizzato, portando l'apprendente ad esercitare l'uso della lingua scritta nelle sue diverse forme e funzioni. Sul procedimento, in un paio di manuali sono fornite sia indicazioni da somministrare agli apprendenti sulle fasi di progettazione, sui tempi e sull'accuratezza che questo tipo di attività richiedono, sia suggerimenti sulla correzione di queste da parte del docente stesso.

3.4. Parametri di analisi dei manuali per livello

Per l'analisi delle attività per lo sviluppo della competenza di produzione scritta proposte dai manuali, abbiamo considerato il modello suggerito dal Consiglio d'Europa (2002, 2020) in quanto è alle indicazioni del *Quadro* (QCER) che autori, autrici e case editrici si rifanno anche semplicemente per la suddivisione dei manuali in livelli. Sebbene si faccia riferimento alle due edizioni, ci siamo concentrati maggiormente sul *Volume complementare* (QCER-CV), per la cura riservata all'elaborazione delle diverse scale di descrittori sulla produzione, sull'interazione e sulla mediazione scritta (Consiglio d'Europa 2020, 71-74, 91-97, 104-116).

Dedicheremo un paragrafo per ciascuno dei macro-livelli A e C del QCER, mentre abbiamo ritenuto opportuno analizzare separatamente le attività di scrittura dei manuali di livello B1 e B2, in quanto, all'interno del livello intermedio, è presente una differenza cruciale tra ciò che si richiede a un utente indipendente basico (B1) e a uno avanzato (B2), specialmente nella competenza produttiva di alcuni generi testuali.

Proporremo alcuni esempi significativi tratti dai manuali analizzati. Si tratta di una panoramica qualitativa e assolutamente non esaustiva delle attività riscontrate durante l'analisi, presentate attraverso i compiti per i testi scritti proposti all'interno dei volumi. Ribadiamo che ai fini del presente studio abbiamo considerato esclusivamente i compiti di scrittura che richiedono attività di mediazione scritta (riassunto, parafrasi, appunti, espansione ecc.) e di produzione e interazione scritta, guidata o libera, presenti nel libro dello studente e nel quaderno degli esercizi, senza esaminare le eventuali attività integrative on line o su piattaforma.

Infine, prima di passare in rassegna le attività, è importante precisare che le attività riscontrate spesso rientrano in più di un genere testuale: questi casi saranno riportati in base al compito per il conseguimento dell'obiettivo comunicativo prevalente.

4. I MANUALI DI LIVELLO A1 E A2

Il campione dei manuali di livello A1 e A2 è costituito da 11 manuali, per un numero complessivo di 21 volumi: dieci per il livello A1, dieci per il livello A2, uno per i livelli A1-A2. Si tratta di manuali indirizzati a principianti assoluti che si accostano per la prima volta allo studio della lingua italiana (A1) e ad apprendenti che hanno già frequentato un primo corso di italiano o possiedono già un grado di competenza linguistica che consente loro di comprendere e adoperare espressioni di uso quotidiano e di interagire in modo semplice (A2). Attraverso l'analisi di questi volumi, partiamo dal fare alcune considerazioni sulle pratiche di scrittura a livello olistico per poi scendere nel dettaglio su considerazioni più specifiche. In quattro manuali non si fa alcun riferimento esplicito alla produzione scritta nell'esplicitazione degli obiettivi del volume, così come nell'indice, sono presenti un numero esiguo di attività e in un caso si riscontra spesso che l'unica attività di produzione scritta proposta nell'unità è messa come alternativa a un'attività orale libera. Negli altri sette manuali, le introduzioni presentano un riferimento al lavoro sistematico sullo sviluppo delle quattro abilità con un generico riferimento alle attività di produzione scritta. L'indice in questi manuali presenta, in alcuni casi, sezioni di scrittura e pronuncia, ma le attività sono nella maggior parte dei casi legate alla dimensione ortografica, e in altre sezioni con riferimenti a testi scritti che spesso sono soltanto testi input per svolgere attività di comprensione scritta. Nelle guide per l'insegnante di due manuali, è riservato, invece, uno spazio significativo alle attività di produzione scritta (1) e sono fornite indicazioni per il docente su come valorizzarle e realizzarle (2):

- 1) In ogni lezione appare un esercizio di produzione scritta (guidata o libera) che segue evidentemente una progressione sempre più complessa: di volta in volta gli studenti dovranno scrivere una lettera, una e-mail o una cartolina, formulare frasi inerenti la loro persona, la vita quotidiana o esperienze vissute. Si è cercato, insomma, di variare il più possibile la tipologia delle attività per motivare al massimo lo studente, che spesso trova particolarmente arduo questo tipo di lavoro.
(*Nuovo Espresso* 1, guida per l'insegnante: 4)
- 2) Nelle prime fasi dell'apprendimento, la scrittura ha un ruolo più marginale rispetto alle abilità ricettive e alla produzione orale, ma è importante che gli studenti siano portati sin dall'inizio a sperimentare anche questa modalità di comunicazione, abituandosi a scoprire e ad utilizzare le specificità della lingua scritta e di alcuni generi testuali più semplici come cartoline, lettere, e-mail. Nella fase di produzione libera è essenziale far capire agli studenti che l'obiettivo della scrittura è la comunicazione, più che la correttezza formale del messaggio. Ciascuno deve pian piano acquisire la consapevolezza di potersi esprimere per iscritto, anche se in modo semplice e talvolta approssimativo. A conclusione dell'attività di scrittura, tuttavia, è estremamente importante dare spazio a un momento di riflessione sulla produzione scritta, particolarmente con gli apprendenti adulti, che in genere richiedono esplicitamente un feedback sulla natura dei loro errori. La correzione degli errori serve, infatti, a stimolare negli apprendenti la capacità di riflettere sulla lingua e sul proprio apprendimento, nonché a evitare di

portare alla cosiddetta “fossilizzazione” alcune abitudini linguistiche errate.

(*Nuovo Contatto A1*, guida per l'insegnante: 9)

Nei manuali di livello A, le attività di produzione scritta sono spesso collocate alla fine delle unità e, spesso, nelle istruzioni ci sono generici (3) o espliciti (4) riferimenti sulla lunghezza richiesta per la produzione, come nel caso di “Nuovissimo Progetto Italiano 1”, dove per ogni attività di produzione scritta viene indicato il numero di parole da scrivere nell'icona che rappresenta le attività:

- 3) Scrivi un breve testo: qual è il tuo locale preferito? Perché?
(*Via del Corso A1*: 113)

- 4) Osservate i disegni e scrivete una storia. [50-70]
(*Nuovissimo Progetto Italiano 1*: 159)

Abbiamo rilevato nei livelli A1 e A2 che il maggior numero di compiti di scrittura proposti nei manuali è caratterizzato da attività di ricostruzioni frasi (5 e 6) e di formazione delle frasi (7):

- 5) Queste sono alcune frasi tipiche per parlare degli studi a scuola o all'università. Prova a riordinare le frasi.
(*Un nuovo giorno in Italia A1*, p. 89)

- 6) Crea delle frasi.
(*LS A2*: 101)

Negli esempi 5 e 6 vengono proposte delle attività di riordino delle parole per costruire una frase di senso compiuto.

- 7) Su un bigliettino scrivete un verbo all'infinito delle pagine 75-76. Date il bigliettino a un compagno. Lui/Lei scrive, e legge alla classe, una frase con il verbo al futuro. Poi confrontatevi.
(*Nuovissimo Progetto Italiano 1*: 77)

Nell'esempio 7 viene proposta un'attività ludica di gruppo di formazione di frasi come esercitazione del tempo verbale introdotto precedentemente nell'unità.

Abbiamo notato che nei manuali analizzati le attività di osservazione e di avviamento alla produzione sono rarissime, limitandosi a dare spazio alle sole attività di produzione. Segnaliamo, di seguito, un paio tra i pochi esempi presenti (esempi 8 e 9):

- 8) Guarda la tabella. Scrivi quanto spesso Luigi fa queste attività
(*Nuovo Contatto A1*, eserciziario: 20).

- 9) 14a Osserviamo le immagini.
14b Leggiamo e scriviamo: completiamo il testo con i verbi giusti.
14c Scriviamo: continuate la storia.
(*Nuovo Affresco Italiano A1*, eserciziario: 230)

Nell'esempio 8 vengono proposti gli avverbi di frequenza, un elenco di azioni con il verbo all'infinito e una tabella con le immagini raffiguranti le azioni distribuite all'interno dei giorni della settimana, mentre nell'esempio 9 sono proposte tre attività consecutive la prima (a) di osservazione di immagini in sequenza, la seconda (b) un'attività di avviamento

alla scrittura attraverso un'attività di cloze in cui l'apprendente deve inserire il verbo alla forma corretta e la terza (c), un'attività di produzione scritta in cui si richiede di continuare la storia immaginando un finale.

Le attività di riflessione sulla scrittura, sui tipi e sui generi testuali, sono presenti solo in un solo manuale, e si riferiscono a un unico genere testuale: l'e-mail o la lettera. In “Nuovissimo Progetto Italiano 1” (p. 54), all'interno di una sezione *Vocabolario e abilità* si mostra in un riquadro la struttura della lettera e segue una riflessione sul linguaggio dei messaggi e dell'informatica.

Le attività di produzione sono invece trasversali a tutti i manuali, sebbene con frequenze diverse. Anche in questo caso riportiamo alcuni esempi delle attività proposte per la produzione, nello specifico della descrizione di un luogo:

- 10) Scrivi una cartolina a un amico. Sei in vacanza: descrivi il tuo albergo e il posto dove sei.
(*Nuovo Contatto* A1: 46)
- 11) Che cosa c'è nella tua città? Scrivi un testo. Spiega: che cosa vedere, che cosa fare e come muoversi.
(*Dieci* A1: 65)
- 12) Descrivi la tua casa. Com'è? Quante camere ci sono? Dove si trova? Cosa è importante per te in una casa?
(*Nuovo Espresso* 2, eserciziaro: 229)

Gli altri tipi e generi testuali tipici dei livelli A1 e A2 sono: la redazione liste, la presentazione personale e altrui, la compilazione di un modulo, il testo descrittivo, la narrazione di un evento, il racconto di un ricordo, l'e-mail formale e informale, testi regolativi quali la ricetta, le indicazioni stradali. Alcuni di questi sono maggiormente ricorrenti rispetto ad altri, come ad esempio la presentazione personale in blog, post, mail e la descrizione di luoghi, persone, oggetti e momenti della giornata.

Le scelte relative ai generi testuali e alle attività si collocano nella stessa prospettiva del QCER-CV e dei sillabi di italiano L2, che richiedono all'apprendente di «dare semplici informazioni personali (ad es. il nome, l'indirizzo, la nazionalità), consultando eventualmente un dizionario» e di «dare informazioni sulla sua vita privata (ad es. su ciò che gli/le piace o non gli/le piace, sulla propria famiglia, sugli animali domestici preferiti), utilizzando parole/segni e espressioni semplici» per il livello A1 e di «produrre una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”» per il livello A2 (Consiglio d'Europa, 2020: 72).

5. I MANUALI DI LIVELLO B1

Passando al livello B1, il corpus costruito proviene da 10 manuali, ai quali corrispondono uno stesso numero di volumi, considerando che il manuale di livello B1-B2 lo facciamo rientrare nell'analisi dei manuali di livello B2 (cfr. § 6). Si tratta di manuali indirizzati a un apprendente già in possesso di un grado di competenza linguistica che gli consenta di capire frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti fondamentali, di comunicare in attività non complesse che implicino scambi di informazioni elementari, di esprimere bisogni immediati con l'obiettivo di far acquisire alla fine del percorso una relativa autonomia linguistica che gli permetta «su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse [di essere] in grado di produrre testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte» (Consiglio

d'Europa, 2020: 72). Trattandosi degli stessi manuali presi in considerazione per il livello A1 e A2, si rimanda, per le considerazioni globali al § 4.

Andando, dunque, ad analizzare le attività di scrittura collazionate nella terza sezione della nostra scheda SAMIL2-Scrittura, proponiamo un esempio di attività di osservazione-avviamento-produzione estrapolato da *Via del Corso B1* (p. 126). Partendo dall'esame di otto titoli di giornali su fatti di cronaca che potrebbero essere veri o falsi, nelle fasi successive, l'apprendente è dapprima invitato a riflettere, confrontandosi *in plenum* con i compagni su dove sia possibile trovare questo tipo di notizie, per giungere a una fase di avviamento alla produzione consistente nella scrittura di 1-2 titoli di notizie strane come quelle osservate in precedenza, dopo aver realizzato due attività di comprensione orale con le tecniche di V/F e di individuazione delle informazioni propedeutici. Successivamente, a fine unità (p. 130), è proposta la produzione scritta (100-120 parole) di una notizia di cronaca vera o immaginaria.

Tra le attività di avviamento alla produzione scritta riportiamo alcuni esempi:

- 13) Quali sono per te le invenzioni più importanti? C'è solo l'imbarazzo della scelta, vero? Ma devi sceglierne tre e scrivere un breve testo per motivare le ragioni della tua scelta.
(*LS B1*, p. 177)
- 14) Scegli uno di questi argomenti e componi un testo argomentativo. prima di cominciare raccogli le tue idee sull'argomento riempiendo lo schema.
(*Domani 3*, eserciziario: 199)
- 15) Abbina i nomi dei personaggi storici ai termini che si riferiscono alla loro vita e spiega in poche parole il perché degli abbinamenti.
(*Nuovo Espresso 3*, eserciziario: 208)

I tre esempi guidano l'apprendente, seppur attraverso generi diversi, verso la scrittura di un tipo di testo particolare, quello argomentativo. L'esempio 13 propone all'apprendente di selezionare tra le invenzioni presentate nelle attività precedenti le tre più importanti fornendo una breve motivazione delle ragioni che lo hanno portato a tale scelta. Analogamente, l'esempio 15 propone di motivare brevemente in modo scritto gli abbinamenti personaggi-vita realizzati. Diversamente, l'esempio 14 – in apparenza un'attività più complessa – guida favorevolmente l'apprendente alla stesura di un testo argomentativo su un tema da lui scelto, invitandolo a percorrere le varie fasi del processo: ideazione, pianificazione e stesura attraverso la compilazione di uno schema che funge da vera e propria scaletta: introduzione del tema in forma interrogativa, tesi e antitesi con i rispettivi argomenti, opinione personale.

Le attività di riflessione esplicita sulla scrittura di un genere o tipo testuale, proposte mediante sezioni dedicate, sono esigue nei manuali presi in analisi. Riportiamo come esempio uno schema che, seppure inserito nella sezione *Vocabolario* del manuale in questione, sintetizza la struttura e le formule principali per la scrittura di una corrispondenza formale (16):

- 16) - per annunciare una notizia: Le comunico che..., Vi comunichiamo che
 - positiva: Sono lieto lieti di comunicarLe che...
 - negativa: Sono spiacente di comunicarLe che
 - per ringraziare: La ringrazio per...
 - per scusarsi: La prego di scusarci
 - per chiedere qualcosa: La invito / invitiamo a...
- (*Dieci B1*: 64)

Le attività presenti nei manuali propongono tutti i tipi testuali: descrittivo, argomentativo, espositivo, regolativo e narrativo, sebbene i primi tre ricorrano con maggiore frequenza; tra i generi, invece, abbiamo rilevato: descrizione di oggetti, articolo di giornale, racconto, email o lettere formali/informali, messaggi brevi, slogan, volantini e brochure, riassunto, sintesi, appunti, recensione, biografia, annunci, ricetta, istruzioni per l'uso, schede, previsioni, scrittura in blog, forum, narrazioni di eventi, ricordi. Alcuni tra essi, come e-mail e lettere, presa e sviluppo di appunti, articoli di cronaca sono più presenti rispetto ad altri, che, effettivamente, ricorrono più sporadicamente, come sintesi o istruzioni per l'uso.

6. I MANUALI DI LIVELLO B2

Andando ad analizzare i manuali di livello B2, ovvero di un livello che va ben oltre la soglia dell'autonomia comunicativa e che viene richiesto, ad esempio, per accedere a percorsi di livello universitario, possiamo innanzitutto notare che negli 11 manuali presi in esame, incluso dunque anche il manuale di livello B1-B2, vi sono alcune linee di tendenza generale. In pochi casi dagli indici dei volumi emerge un'attenzione specifica sulla produzione scritta quale oggetto di apposite sezioni dell'unità didattica, e in uno di tali casi il focus è esclusivamente sull'ortografia in una sezione intitolata *Per scrivere e pronunciare bene*, senza far emergere altri aspetti della scrittura che non siano le maggiori criticità ortografiche dell'italiano. Tuttavia, un paio di volumi hanno una sezione dedicata alla testualità in cui possono essere presenti elementi di richiamo alla produzione scritta. Vogliamo anche segnalare che in casi sporadici viene indicato il numero minimo/massimo di parole da scrivere nei testi richiesti, quale elemento utile nel processo di scrittura. Sono infine due i testi che propongono una sezione specifica sulla punteggiatura. In alcuni casi abbiamo rilevato anche dei compiti di scrittura che si legano al parlato (ad es. task quali la produzione scritta di un dialogo) che però non sono analizzati dal presente contributo in quanto orientati verso una varietà di parlato/trascritto che non è di nostro interesse. Per quanto concerne la collocazione delle attività legate alla scrittura all'interno delle unità di lavoro in cui sono organizzati i volumi, possiamo rilevare come esse nella quasi totalità dei manuali si trovino al termine delle unità di lavoro, sia in apposite sezioni che nel flusso generale dell'unità.

La maggioranza delle attività proposte relative alla scrittura rientra nella categoria delle attività di produzione scritta che non sono precedute da attività di osservazione, avviamento alla scrittura e riflessione metalinguistica sui processi di scrittura o sui generi testuali, dal momento che in ben 5 testi vengono proposti direttamente dei compiti di scrittura, senza alcuna attività graduale di avvicinamento, in 5 testi vi sono elementi sporadici che sono di osservazione, di avviamento alla scrittura o di riflessione e infine in un solo volume (*Nuovo contatto B2*) si hanno più attività che rientrano nelle quattro categorie adottate dalla scheda SAMIL2-Scrittura, seppur con una prevalenza di attività di produzione ed esercitazione.

Un esempio di attività di osservazione è estratto da *Il Balboni B-DUE*, che alle pagg. 184-185 propone un compito di descrizione, articolato in due fasi principali: una prima fase di produzione di un testo descrittivo sull'autunno e una seconda fase in cui viene proposto come modello un breve testo descrittivo sullo stesso tema, che viene ampliato in quattro passaggi ulteriori che vanno ad arricchire di altri elementi il testo, con aggiuntivi spunti utili per la descrizione. Chiude l'attività un esempio di testo descrittivo che rappresenta un modello cui ispirarsi per imparare a descrivere. Il testo prodotto nella prima fase dovrà poi essere messo a confronto con l'esempio fornito dal manuale. Il

processo, dunque, parte dalla produzione dell'apprendente per poi andare a fornire un modello testuale.

Tra le attività di avviamento alla produzione scritta riportiamo alcuni esempi:

- 17) Aiutate Lorenzo a scrivere un breve messaggio a Gianna. Potete iniziare come nell'esempio a destra. Nel messaggio:
 - la ringrazia per avergli consigliato il Conto aperto
 - le dice che non è riuscito a completare la procedura on line
 - le spiega come lo ha aperto alla fine
 (*Nuovissimo progetto italiano 2: 25*)

- 18) Inserite negli spazi sotto i verbi, i sostantivi e gli aggettivi evidenziati presenti nelle recensioni. Poi usate quelli che volete per scrivere la recensione di un libro che avete letto.
 (*Nuovissimo progetto italiano 2: 172*)

- 19) Le foto di questa pagina rappresentano alcuni mobili/oggetti che hanno fatto la storia del design italiano. Scegline 3 e scrivi una piccola descrizione di almeno 10 parole per ognuno di essi.
 (*Nuovo Magari B2: 47*)

Gli esempi 17 e 18 guidano l'apprendente, seppur in modo diverso, verso la scrittura di un particolare genere testuale, il messaggio e la recensione rispettivamente, fornendo una scaletta ma anche un modello con formule di apertura e di chiusura del messaggio nel primo caso e incentivando un'attività di riflessione metalinguistica finalizzata al riconoscimento delle parole utili per produrre una recensione nel secondo caso. L'esempio 19 è in parte simile all'esempio 18, pur richiedendo una produzione quantitativamente limitata ma priva di spunti, per cui sebbene la richiesta possa sembrare più gestibile, di fatto non fornendo un esempio che avvicini l'apprendente al testo target rischia di risultare un compito più complesso.

Quasi nulle sono le attività di riflessione, ovvero sezioni, box, riquadri ecc. che esplicitamente presentano indicazioni, consigli, spiegazioni su come scrivere e sui tratti caratteristici di un certo genere testuale. Si può trattare, ad esempio di specchietti che riassumono espressioni di apertura/chiusura di una lettera formale o di consigli per la stesura di un testo espositivo, con relativi esempi di espressioni utili come nell'esempio 20:

- 20) - scrivere periodi semplici e brevi
 - usare un lessico esatto e preciso, se necessario anche termini specialistici.
 - tenere un'esposizione prevalentemente oggettiva e non esprimere opinioni.
 - usare la terza persona e le forme impersonali: appare chiaro che, si nota,
 - si rileva...
 - citare le fonti: secondo la ricerca ..., recenti studi hanno rilevato ..., dai dati dell'indagine di...
 - suddividere in paragrafi per maggiore chiarezza.
 - arricchire il testo con immagini, grafici, tabelle ecc.
 - dare un titolo che riassume chiaramente il contenuto del testo.
 (*Nuovo contatto B2*)

In un solo caso abbiamo rilevato un esempio virtuoso di manuale che propone attività di osservazione/avviamento/riflessione/produzione per un tipo testuale, optando dunque per una didattica esplicita e progressiva della scrittura. Si tratta di *Nuovo contatto* B2 (pp.46-47), che sul testo argomentativo, e considerando il livello B2 del volume la scelta non è certo casuale, propone innanzitutto un'attività in cui viene fornito un modello di testo argomentativo corredato di tre opzioni di tesi sostenuta dall'autore, tra le quali l'apprendente deve riconoscere quella effettivamente presente nel testo. All'apprendente viene richiesto anche di riconoscere argomenti e controargomenti addotti nel testo. Successivamente, in una fase che potremmo definire di avviamento alla produzione di un testo argomentativo, è presente un'attività di associazione tra espressioni tipiche di un testo argomentativo e la loro funzione comunicativa (ad es. esporre la propria tesi, aggiungere e ordinare argomenti, dimostrare con dati, trarre le conclusioni). Infine, viene proposto un task di scrittura di una lettera di opinione, corredato di una traccia e di alcune argomentazioni, ma anche di alcuni consigli generali sulla struttura della lettera di opinione. Si tratta in questo caso di un percorso di progressivo avvicinamento al testo argomentativo, in cui l'apprendente viene guidato tramite esempi, attività controllate e riflessioni metalinguistiche a scrivere un particolare testo, secondo un processo graduale che ci pare avere maggior efficacia nell'apprendimento della scrittura rispetto ai soli compiti di produzione, slegati da attività di didattica esplicita della scrittura.

Tra i tipi e i generi testuali proposti nelle attività vi sono alcuni tipi e generi che ricorrono con maggiore frequenza: il testo descrittivo, argomentativo, espositivo e quello narrativo, sebbene quest'ultimo in misura minore. Tra i generi abbiamo rilevato i seguenti: articolo di giornale, racconto, e-mail o lettere formali/informali, messaggi brevi, riassunto, sintesi, appunti, recensione, regolamento, favola, annunci, ricetta, biografia, presentazioni, schede, commenti a dati, previsioni, scrittura in blog, forum, chat on line, sketch teatrale, trama. Alcuni tra essi, come e-mail e lettere, riassunti, articoli sono significativamente più diffusi rispetto ad altri, che sono piuttosto rari, come ad esempio lo sketch teatrale.

Segnaliamo anche che in *LS* sono proposte delle attività di autovalutazione della produzione scritta che adottano i seguenti criteri: efficacia comunicativa, adeguatezza lessicale, correttezza morfosintattica, ortografia e punteggiatura con una scala di punteggio da 1 a 5 punti. Ci pare che un'attività di autovalutazione di questo tipo possa essere di grande utilità per lo sviluppo della competenza e in generale per la consapevolezza e la motivazione dell'apprendente, che ha l'opportunità di essere guidato nel valutare la propria performance scritta.

Osservando i compiti e le tipologie testuali presenti nei manuali di livello B2 e confrontandole con il QCER e i sillabi di italiano L2 per il medesimo livello possiamo individuare diversi punti di convergenza. Se per il QCER-CV, infatti, l'apprendente di livello B2 sa produrre testi valutando informazioni e argomentazioni che provengono da più fonti e sintetizzandole, così come sa interagire anche tramite lo scritto o on line e sa mediare a livello testuale, quindi sa, ad esempio, scrivere descrizioni, biografie, relazioni, saggi, sintesi, messaggi, moduli, appunti, ma anche spiegare dati, riassumere, elaborare un testo, ecc. è evidente dai manuali che abbiamo analizzato che vi sono numerosi punti di convergenza, sebbene alcuni generi testuali non siano presenti nei testi e sebbene vi siano, viceversa, generi testuali che non sono prototipici del livello B2. Ci pare però che rispetto alle indicazioni del QCER e del QCER-CV ciò che manca nei manuali di italiano L2 di livello B2 è la cura dello sviluppo delle strategie utili per la produzione di un testo scritto, ovvero le strategie di pianificazione, compensazione, controllo e riparazione. Manca cioè nei manuali analizzati, con qualche eccezione, un'attenzione specifica ed esplicita al processo che sta dietro un testo scritto, a quelle capacità che conducono un apprendente a trasferire dalla L1 alla L2 la competenza di scrittura, sfruttando da un lato meccanismi già noti e apprendendo dall'altro lato le peculiarità della scrittura della lingua target.

7. I MANUALI DI LIVELLO C1 E C2

Il campione di manuali di livello C1 e C2 è meno corposo, del resto minore è il numero di apprendenti che raggiungono un livello avanzato, per cui la produzione editoriale per questo target risulta inferiore. Tuttavia, i sei manuali che abbiamo osservato ci consentono di condividere e discutere alcune osservazioni, a partire dal fatto che in tre manuali la produzione scritta ha uno spazio davvero marginale, non viene valorizzata nell'indice o nell'introduzione ed è oggetto di pochissime attività, mentre in altri tre manuali non solo figura nell'indice in apposite sezioni, ma viene anche richiamata in modo esplicito tra gli obiettivi del volume come nel caso di *Nuovo contatto* C1, che dichiara di voler lavorare, tra altri elementi, in particolare il canale scritto e le abilità integrate legate ai bisogni accademici e professionali, oppure come *Nuovissimo Progetto italiano* (3 e 4), che si pone come obiettivo esplicito quello di sviluppare l'abilità di scrittura utilizzando il lessico e le idee che emergono dalle unità. Questi ultimi manuali sono quelli che dedicano una apposita sezione alla produzione scritta, collocata alla fine delle unità. Come per i manuali di livello B2, non sono numerose le attività che danno indicazioni sulla lunghezza richiesta per la produzione.

Ciò che dobbiamo rilevare nei livelli C1 e C2 è una pressoché totale mancanza di attività di avvicinamento tramite osservazione di modelli testuali o di avviamento alla produzione in molti volumi, che invece danno spazio alle sole attività di produzione o al massimo di riflessione, con l'eccezione di "Nuovo contatto C1", su cui torneremo a breve. Vogliamo però segnalare alcuni esempi, tra i pochi presenti, di attività di osservazione (esempi 21 e 22) e di avviamento (esempio 23):

- 21) Chi si accinge a scrivere una composizione deve preparare una scaletta, come quella a destra, basata sulla traccia che segue.
(*Nuovissimo progetto italiano* 3: 142)
- 22) La lettera è scritta in uno stile molto formale. Quali sono gli elementi di formalità? Trovate degli esempi per le categorie qui sotto: disposizione della lettera, lessico ricercato, oggetto, formule.
(*Nuovo Contatto* C1: 77)

Nell'esempio 21 viene proposta un modello di scaletta cui ispirarsi nelle successive attività, mentre l'esempio 22 invita ad osservare i tratti tipici della lettera formale per approfondire le caratteristiche di tale testo.

- 23) Annota i fatti salienti che vorresti narrare e fai una scaletta cronologica. Scegli il tempo verbale.
(*Nuovo Contatto* C1: 55)

Nell'esempio 23, legato al genere della biografia, si richiede di progettare il testo biografico, di selezionare i contenuti, ma anche di scegliere il tempo adeguato allo scopo del testo, avvicinando dunque progressivamente l'apprendente alle possibilità di scrittura di una biografia.

Vogliamo segnalare anche un'attività che ha la particolarità di focalizzarsi sul linguaggio burocratico, andando dunque a lavorare sulla variazione diafasica, asse di variazione che ai livelli avanzati dovrebbe essere dominato, come visibile nell'esempio 24:

- 24) Questo testo è tratto da un manuale di scrittura per le amministrazioni pubbliche, che insegna ai dipendenti statali come scrivere dei documenti

burocratici in un linguaggio comprensibile. Segui le indicazioni del testo e riscrivi in un linguaggio più semplice le frasi in burocratese.
(*Nuovo Magari* C1-C2: 128)

A tal proposito segnaliamo anche l'esempio 25, un'attività di *Nuovo Espresso* C2 (p.108), che pone la seguente richiesta all'apprendente:

- 25) Leggi questi estratti di verbali di polizia e comunicazione della pubblica amministrazione. Sono tutti esempi dell'antilingua descritta da Calvino. Lavora con un compagno e traduci l'antilingua in italiano, aiutandoti con il dizionario.

In questi casi l'obiettivo è quello di sviluppare la capacità di riconoscere i tratti del linguaggio burocratico e di gestire diverse varietà di lingua con consapevolezza, come atteso per i livelli di piena competenza.

Le attività di riflessione sulla scrittura, sui tipi e generi testuali, sono presenti solo in due manuali, e consistono principalmente in box con consigli per scrivere un determinato testo, liste di parole ed espressioni utili e proprie di un certo genere o di una certa funzione comunicativa, liste di connettivi, check list di passaggi da svolgere per progettare o revisionare un testo, strategie per prendere appunti, individuare le informazioni essenziali di un testo, raccogliere dati e informazioni, spiegazioni sui tratti caratterizzanti un genere testuale.

Le attività di produzione sono invece trasversali a tutti manuali, sebbene con frequenze diverse. Anche in questo caso riportiamo alcuni esempi delle attività proposte per la produzione, nello specifico di una relazione scritta:

- 26) Fate una ricerca sull'argomento e dopo scrivete una relazione.
(*Nuovissimo Progetto italiano* 3: 107)
- 27) Leggete l'affermazione qui di seguito e scrivete una relazione sull'argomento, in cui denunciate questo fenomeno e proponete delle soluzioni alternative, sostenendo che investire sulla salute significa investire sulla vita.
(*Nuovissimo Progetto italiano* 3: 114)
- 28) Scrivete una relazione in cui: ricostruite le tappe principali della biografia di uno scienziato, descrivete la sua invenzione, spiegate in che modo ha segnato un momento di svolta nel mondo scientifico.
(*Nuovissimo Progetto italiano* 3: 121)

Come è possibile osservare negli esempi 26, 27, 28, i compiti possono variare notevolmente, da un grado minimo a un grado massimo di indicazioni sul testo da produrre, incluso in altri casi il numero di parole previste, perimetrando in un certo senso l'attività di scrittura e facilitando l'apprendente via via che la consegna si fa più precisa.

Come abbiamo accennato, e come già evidenziato per il livello B2, *Nuovo contatto* C1 è il manuale che più consistentemente propone un percorso di sviluppo dell'abilità della scrittura in modo graduale ed esplicito, con numerose attività di osservazione, avviamento alla scrittura, riflessione metalinguistica, produzione. Ad esempio, nell'ambito di un lavoro sull'articolo di giornale vengono presentate sia delle attività di osservazione che richiedono di individuare degli esempi dello stile giornalistico, per lessico, sintassi e punteggiatura, in un articolo dato come modello, sia delle attività di riflessione che vanno da consigli su come raccogliere informazioni, preparare la scaletta e scrivere un articolo, a una check list di operazioni da fare per la revisione del testo, relative al controllo formale

e contenutistico, o a una lista di parole per riportare affermazioni ed opinioni altrui, anche di tipo implicito, mettere in evidenza alcune parti della frase, evidenziare opinioni divergenti, usare sinonimi per il verbo “dire”. Vi sono anche attività di avviamento alla produzione, da svolgere in gruppo, per decidere il tipo di articolo da scrivere, raccogliere le informazioni, preparare una scaletta. E infine si passa alla produzione vera e propria, come nei seguenti esempi:

- 29) Leggi la notizia. Riscrivila come se fossi un giornalista che non è sicuro che quanto detto sia vero.
(*Nuovo Contatto* C1: 39)
- 30) Ora scrivi un articolo dal titolo che trovi sotto. Per prepararti a scrivere puoi raccogliere dati e informazioni in internet su questi temi.
(*Nuovo Contatto* C1: 73)
- 31) Ascolta la notizia alla radio, prendi appunti e trasponi la notizia in un breve articolo (di 100-150 parole) da pubblicare sul giornale del tuo Paese. Scegli anche il titolo e l'occhiello.
(*Nuovo Contatto* C1: 214)

Tali task si focalizzano su aspetti diversi della scrittura di un articolo di giornale, proponendo dunque una varietà di attività che tutte concorrono allo sviluppo della capacità di scrivere un articolo, sfruttando risorse linguistiche e cognitive diverse e offrendo dunque all'apprendente maggiori occasioni di apprendimento, pratica e consolidamento.

I tipi e i generi testuali dei livelli C1 e C2 sono essenzialmente i medesimi del livello B2, cui si aggiungono: la redazione di una lista, il saggio breve, il blog, il testo burocratico, il bando di concorso, la poesia, il lipogramma, l'acrostico, il modulo, il poster, la lettera aperta, il commento a un testo letterario. Tuttavia, alcuni generi sono maggiormente ricorrenti rispetto ad altri, come ad esempio il testo argomentativo, la lettera o la mail formale, la relazione, l'articolo di giornale, il riassunto.

Le scelte relative ai generi testuali e alle attività si collocano nella stessa prospettiva del QCER-CV e dei sillabi di italiano L2, che richiedono all'apprendente di «produrre testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi» e di «utilizzare la struttura e le convenzioni di una varietà di generi testuali, adattando il tono, lo stile e il registro in funzione dei destinatari, il tipo di testo e l'argomento» per il livello C1 e «di produrre testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace» per il livello C2 (Consiglio d'Europa, 2020: 72). Come per il livello B2 le capacità di un apprendente previste dal QCER-CV sono numerose e complesse, dalla relazione su argomenti accademici o professionali complessi all'adozione di un tono e di uno stile appropriato nella corrispondenza, solo per ricordare alcuni esempi, e su tali abilità insistono i manuali dei livelli C1 e C2 nella quasi totalità delle attività proposte, andando dunque incontro alla proposta del Consiglio d'Europa. Anche nel caso dei manuali per apprendenti già competenti manca tuttavia in molti casi una certa attenzione esplicita al processo di scrittura, per consentire innanzitutto di trasferire le capacità di produzione scritta dalla L1 alla L2, assimilando allo stesso tempo le caratteristiche della scrittura della lingua obiettivo.

8. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Volendo trarre alcune riflessioni conclusive sulla base dell'analisi dei manuali proposta, per rispondere alle domande che ci siamo posti, possiamo innanzitutto affermare che nei

manuali la scrittura, salvo rare eccezioni, non rappresenta un focus principale, anzi, spesso viene relegata al termine delle unità di lavoro, in uno spazio piuttosto ridotto, in cui sono proposte poche attività che puntano direttamente alla produzione di un testo, di norma in linea con i contenuti dell'unità di lavoro, senza che tali task siano preceduti da altre attività che accompagnino l'apprendente verso una produzione scritta consapevole. Manca cioè, salvo in alcuni casi, una qualsiasi modalità di didattica esplicita della scrittura, come se l'apprendente, al termine di un'unità, fosse quasi automaticamente in grado di scrivere autonomamente un testo sulla base di quanto appreso fino a quel momento e grazie a competenze di scrittura maturate in L1 e L2 in altro modo, ma su cui non c'è alcun lavoro esplicito nel percorso dei manuali.

Poco frequenti sono le attività che sottolineano i tratti dei modelli testuali proposti, potenzialmente utili per meglio comprendere struttura e caratteristiche linguistiche di un certo testo, così come poco frequenti sono le attività di avviamento alla produzione o di riflessione metalinguistica sui processi che stanno dietro alla scrittura e sulle caratteristiche dei diversi generi testuali oggetto delle attività di produzione scritta.

Nel complesso non pare emergere una correlazione tra livello e spazio dedicato alla scrittura, anche se nel livello B2 abbiamo rilevato maggiori occasioni di apprendimento esplicito della scrittura. Possiamo però sottolineare, in merito ai livelli, che non sempre i generi testuali proposti sono del tutto coerenti con i profili di riferimento del QCER, essendo stati rilevati casi in cui alcuni generi testuali non rientrano perfettamente in un certo livello, come ad esempio il caso della ricetta proposta per un livello avanzato. Inoltre, non sempre il principio della varietà nella scelta dei generi testuali da proporre viene adeguatamente rispettato.

Per quanto l'oralità e le abilità ricettive possano spesso costituire un bisogno formativo più urgente rispetto alla scrittura, nel caso di apprendenti adulti e giovani adulti, che sovente si possono trovare a dover scrivere un testo, e rispetto a quanto osservato nei libri di testo, ci pare che debba essere sottolineato il fatto che i manuali di italiano L2 potrebbero, e dovrebbero, al fine di rispondere a una varietà complessa di bisogni linguistici degli apprendenti, attivare una vera e propria didattica esplicita della scrittura, lavorando su una maggior varietà di generi testuali, offrendo modelli di testo e attività di osservazione e manipolazione di tali testi che siano utili esempi per i successivi compiti di scrittura, proponendo attività guidate di avviamento alla scrittura prima di arrivare alla produzione libera e garantendo maggiori occasioni di riflessione metalinguistica sui processi e le strategie della scrittura, oltre che sui tratti tipici di un certo testo. Se, comprensibilmente, i limiti editoriali non consentono di dedicare spazio sufficiente alla scrittura in tutte le unità, si potrebbe pensare a proporre almeno per alcuni generi trattati nei manuali un percorso guidato di avviamento alla scrittura, quale modello di modalità di lavoro da replicare anche per altre forme di produzione scritta, così come nelle guide per gli insegnanti si potrebbero inserire con maggiore agio delle indicazioni su come insegnare a scrivere e su quali attività proporre per accompagnare l'apprendente nel difficile cammino verso l'apprendimento della scrittura in L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Calò R. (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cortés Velásquez D., Faone S., Nuzzo E. (2017), “Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”, in Italiano LinguaDue, 9, 2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9871>.
- Cumming A. (2002), “L2 writing and L2 learning: Transfer, self-regulation, and identities”, in Manchón R. M. (ed.), *Writing and Language Learning. Advancing research agendas*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia, pp. 29-48.
- Escobar-Pérez J., Cuervo-Martínez A. (2008), “Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización” in *Avances en Medición*, Universidad Central de Colombia, Bogotá, 6, pp. 27-36.
- Gallina F., Orlando S. (i.c.s.), *Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari*.
- Grabe W., Zhan, C. (2013) “Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning” in *Tesol Journal*, 4, 1, pp. 9-24.
- Grassi R. (a cura di) (2020), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Guerriero A. R. (2021), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Hyland K. (2019), *Second Language Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Manchón R. M. (2020) (ed.), *Writing and Language Learning. Advancing research agendas*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- Peruzzi P. (2001), “L'uso didattico dell'immagine”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 394-405.
- Semplici S. (2011), “Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 322-341.
- Semplici S. (2019), “I manuali di italiano L2: indicazioni per una scelta consapevole”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 297-337.
- Turner C. E., Purpura J. E. (2017), “Learning-oriented assessment in second and foreign language classroom”, in Tsagari D., Banerjee J. (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*, De Gruyter, Mouton, pp. 255-273.
- Vedovelli M. (2010) [2002], *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.

Weigle S. C. (2002), *Assessing writing*, Cambridge University Press, Cambridge.

MANUALI DI ITALIANO L2 SELEZIONATI COME CAMPIONE DELLA RICERCA

- Balboni P. E. (2015), *il Balboni A-UNO. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Balboni P. E. (2016), *il Balboni A-DUE. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Balboni P. E. (2016), *il Balboni B-UNO. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Balboni P. E. (2017), *il Balboni B-DUE. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Bali M., Rizzo G. (2014), *Nuovo Espresso 2. Corso di italiano – livello A2*, Alma, Firenze.
- Bali M., Ziglio L. (2015), *Nuovo Espresso 3. Corso di italiano – livello B1*, Alma, Firenze.
- Bali M., Dei I. (2017), *Nuovo Espresso 4. Corso di italiano – livello B2*, Alma, Firenze.
- Bozzone Costa R., Piantoni M., Scaramelli E., Ghezzi C., (2013), *Nuovo contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2014), *Nuovo contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Cernigliaro M. A., Marin T. (2022), *Nuovissimo progetto italiano 4. Corso di lingua e civiltà italiana (C2)*, Edilingua, Roma.
- Chiappini L., De Filippo N. (2016), *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello A1*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Chiappini L., De Filippo N. (2017), *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello A2*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Chiappini L., De Filippo N. (2018), *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello B1*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Chiappini L., De Filippo N. (2019), *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello B2*, Loescher-Bonacci, Torino.
- De Giulì A., Guastalla C., Naddeo C. M. (2013), *Nuovo magari B2. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*, Alma, Firenze.
- De Giulì A., Guastalla C., Naddeo C. M. (2013), *Nuovo magari C1/C2. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato*, Alma, Firenze.
- Ghezzi C., Piantoni M., Bozzone Costa R. (2016), *Nuovo contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Guastalla C., Naddeo C. M. (2010), *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo C. M. (2011), *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo C. M. (2012), *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guida M., Pegoraro C. (2019), *Nuovo Espresso 6. Corso di italiano – livello C2*, Alma, Firenze.
- Marin T. (2019), *Nuovissimo progetto italiano 1. Corso di lingua e civiltà italiana (A1-A2)*, Edilingua, Roma.
- Marin T. (2020), *Nuovissimo progetto italiano 2. Corso di lingua e civiltà italiana (B1-B2)*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Cernigliaro M. A. (2020), *Nuovissimo progetto italiano 3. Corso di lingua e civiltà italiana (C1)*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Diadori P. (2017), *Via del Corso A1. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Diadori P. (2018), *Via del Corso A2. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Diadori P. (2019), *Via del Corso B1. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Diadori P. (2021), *Via del Corso B2. Corso di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.

- Massei G., Bellagamba R. (2017), *Nuovo Espresso 5. Corso di italiano – livello C1*, Alma, Firenze.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2019), *LS. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri A1*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2019), *LS. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri A2*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2020), *LS. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri B1*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Mezzadri M., Balboni P. E. (2021), *LS. Corso interattivo di lingua italiana per stranieri B2*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri A1*, Alma, Firenze.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri A2*, Alma, Firenze.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2021), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri B1*, Alma, Firenze.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2022), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri B2*, Alma, Firenze.
- Piantoni M., Bozzone Costa R., Ghezzi C (2014), *Nuovo contatto A2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Piantoni M., Bozzone Costa R., Ghezzi C (2017), *Nuovo contatto B2. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Tommasini M. G. (2015), *Spazio Italia 4. Corso di italiano per stranieri. Livello B2*, Loescher, Torino.
- Tommasini M. G., Diaco M. F. (2011), *Spazio Italia 1. Corso di italiano per stranieri. Livello A1*, Loescher, Torino.
- Tommasini M. G., Diaco M. F. (2012), *Spazio Italia 2. Corso di italiano per stranieri. Livello A2*, Loescher, Torino.
- Tommasini M. G., Diaco M. F. (2014), *Spazio Italia 3. Corso di italiano per stranieri. Livello B1*, Loescher, Torino.
- Trifone M., Sgaglione A. (2015), *il Nuovo affresco italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A. (2016), *il Nuovo affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A. (2018), *il Nuovo affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Sgaglione A. (2019), *il Nuovo affresco italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Ziglio L., Rizzo G. (2014), *Nuovo Espresso 1. Corso di italiano – livello A1*, Alma, Firenze.

