

SE «CONTA LA VITA E NON L'ESERCIZIO»¹. PORTARE I TASK NEL VOLONTARIATO, UN'ESPERIENZA NELL'ALTO VICENTINO

Marta Cantelè²

1. INTRODUZIONE

Nel nostro paese il numero di migranti che si rivolgono ad associazioni per imparare la lingua italiana è in aumento da anni. 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, tra cui coloro che sono privi di sufficienti mezzi economici, si affidano ad altri enti di accoglienza non istituzionali, come le associazioni laiche o religiose e gli Enti del Terzo Settore. Qui vengono accolti da volontari che mettono a disposizione il loro tempo e capacità per offrire un servizio il più efficace possibile; ma si sa effettivamente cosa sia efficace e cosa no? Si conoscono i bisogni concreti di chi si presenta in aula?

Insegnare ad un gruppo di apprendenti così particolare richiede infatti molta più consapevolezza di quanto non ne serva con un gruppo più omogeneo, ad esempio, di studenti in scambio culturale, per offrire loro conoscenze linguistiche veramente utili. Ecco, quindi, che trovare un equilibrio tra le capacità linguistiche e quelle extra-linguistiche sembra essere in questi contesti più che mai urgente. Possiamo collegare questi due estremi alla didattica interventista da una parte e quella non interventista dall'altra. La prima prevede un insegnamento esplicito e frontale della morfosintassi e del lessico, insistendo sulla correttezza della *forma* (focalizzazione sulla forma o *focus on form*). Attraverso lo studio autonomo ed esercizi di produzione guidata (secondo, ad esempio, il metodo "PPP" – Presentazione, Pratica, Produzione) si presuppone la graduale automatizzazione della competenza linguistica. Il metodo grammaticale-traduttivo rientra perfettamente nella prassi di questa didattica, così come l'approccio "tradizionale" che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta (Balboni, 2008: 233). Il fronte non interventista, invece, antepone alla forma il *significato*, privilegiando l'aspetto comunicativo (focalizzazione sul significato o *focus on meaning*).

Sviluppato negli anni Settanta, questo insieme di metodologie insistono sulla dimensione pragmatica della lingua, cercando di sviluppare le abilità che possano permettere all'utente di performare in contesti comunicativi reali. In aula, quindi, l'insegnante non è più colui che dirige la classe, ma un facilitatore che ne modera le necessità comunicative libere di emergere.

A causa di evidenti lacune metodologiche né l'uno né l'altro approccio è stato soddisfacentemente efficace nell'insegnamento delle lingue, perciò, una volta riconosciuti

¹ Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, 1973.

² Docente di italiano L1 e L2, Thiene (VI).

i loro limiti, a partire dai primi anni Novanta gli studiosi di glottodidattica hanno cercato degli approcci più flessibili e soprattutto più efficaci.

È in questo contesto che si sviluppa il *Task Based Language Teaching* (d'ora in poi TBLT) definito come «un'educazione più bilanciata e maggiormente aderente alle evidenze scientifiche portate dalla ricerca acquisizionale, pedagogica e psicologica» (Della Putta, Sordella, 2022: 66). La didattica per task mette infatti in primo piano l'uso della lingua piuttosto che la sua forma, e lo fa proponendo ai discenti delle attività basate su un *task*, traducibile con “compito di realtà”, ovvero «un'attività comunicativa che induce l'apprendente ad utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extra-linguistico» (Ferrari, Nuzzo, 2011: 285).

Nell'insegnamento delle L2 è già stata dimostrata l'efficacia di tale metodologia con diverse tipologie di apprendenti³: la domanda che ha mosso il lavoro esposto in queste pagine è se può esserlo anche nel contesto dell'insegnamento volontario a migranti adulti. Ho proposto, quindi, tre lezioni basate sui task in una classe di apprendenti donne iscritte ad un corso di italiano L2 gestito da volontari nel presso il comune di Thiene nell'Alto Vicentino. In questa realtà le attività sono state accolte con entusiasmo sia dagli insegnanti che dalle discenti, le quali hanno reagito molto bene alla novità. Dal punto di vista didattico possiamo quindi dire che i task rappresentano un ottimo strumento con cui avvicinare gli apprendenti all'aspetto pragmatico della lingua, ma, come vedremo, a delle condizioni.

2. IL TASK BASED LANGUAGE TEACHING

Come si accennava sopra, il TBLT nacque sulla scia della riflessione linguistica e pedagogica sviluppata tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso. Dopo il periodo di forte diffusione dei metodi comunicativi nati dalle teorie di Krashen (1981, 1985) che sostenevano l'acquisizione spontanea delle lingue seconde come l'unica veramente efficace e duratura, venne rivalutato l'apprendimento linguistico guidato, soprattutto perché vantaggioso in termini di tempo e di qualità (Ferrari, Nuzzo, 2010). La ricerca si concentrò quindi su quale input potesse essere il migliore per sollecitare la focalizzazione di una particolare struttura linguistica, domandandosi inoltre come potesse avvenire in un contesto il più naturale possibile. È proprio da queste domande di ricerca che negli ambienti accademici anglosassoni prese forma la didattica per task, e grazie agli studi di linguisti come Shankara Prabhu (1987), Michael Long (1981, 1991, 2015) e Rod Ellis (1997, 2003, 2015, 2018) il TBLT arrivò in tutte le scuole di lingua seconda, raccogliendo negli anni sempre più sostenitori.

Questo innovativo approccio concilia l'aspetto formale dell'apprendimento linguistico con quello più pragmatico, mettendo al primo posto la capacità di comunicare qualcosa attraverso la lingua, intesa quindi come strumento.

Tra tutte le definizioni di “task” proposte, la più completa è quella di Rod Ellis (2003), uno dei maggiori esperti e promotori 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

³ 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. Quest'ultimo, assieme alla collega dell'Università Ca' Foscari Claudia Meneghetti, dimostra la validità della didattica con i task per l'italiano L2 nelle Classi ad Abilità Differenziate (CAD), cioè classi multilivello e multiculturali. Si rimanda perciò a Caon F., Meneghetti C. (2017).

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, and oral or written skills, and also various cognitive processes⁴.

A partire da questa definizione si possono individuare le caratteristiche fondamentali di un task:

- *Il task è un piano di lavoro.* Si sviluppa cioè con materiali di insegnamento che possono anche essere programmati su misura della classe durante le lezioni. L'attività che ne risulterà può anche non rispecchiare esattamente quanto programmato in questo piano: secondo Ellis, infatti, l'obiettivo primario è quello di spingere i partecipanti ad utilizzare il linguaggio in modo da promuoverne l'apprendimento.
- *Il significato è primario.* I task vengono progettati in modo da attivare il «noticing the gap, ovvero la registrazione conscia dello scarto fra ciò che è stato detto e ciò che sarebbe stato più efficace o corretto dire» (Della Putta, Sordella, 2022: 73). La tecnica per superarlo non viene esplicitata dall'insegnante, ma deve essere una scelta intrapresa esclusivamente da chi lo svolge, che deve quindi ricercare tra le competenze a sua disposizione quella che meglio si adatta a risolvere il task. In 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.* Ciò che si propone deve essere 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 proprio come succede in un tradizionale esercizio.
- *L'esito (outcome) è prioritario ed è comunicativo.* Strettamente connesso a quando 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: la riuscita comunicativa più importante della sua correttezza.
- *La valutazione si riferisce al risultato finale.* L'insegnante valuta gli apprendenti in relazione alla loro capacità di portare a termine l'obiettivo comunicativo del task.

2.1. Qual è la differenza tra un task e un esercizio "tradizionale"?

Ciò che rende un "task" tale è anche quello che lo distingue da un esercizio cosiddetto "tradizionale" come ad esempio il *cloze*, i collegamenti e le ripetizioni. Se nel task il significato è primario, in questi esercizi lo è la forma: nel loro svolgimento, infatti, ci si aspetta che i partecipanti utilizzino una struttura grammaticale precedentemente

⁴ «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 forme determinate. 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».

presentata dall'insegnante e studiata in classe. Come conseguenza, ciò che qui conta è portare a termine nel modo più corretto possibile la consegna – essenzialmente senza errori grammaticali – mentre nei task è ciò che si produce ad essere prioritario in quanto costituisce una comunicazione. La valutazione, quindi, negli esercizi tradizionali non prende in considerazione la produzione, ma la quantità di errori fatti nello svolgimento. Inoltre, in essi l'apprendente non pratica nulla che potrà riproporre fuori dall'aula, mentre i task sono creati a partire da situazioni reali.

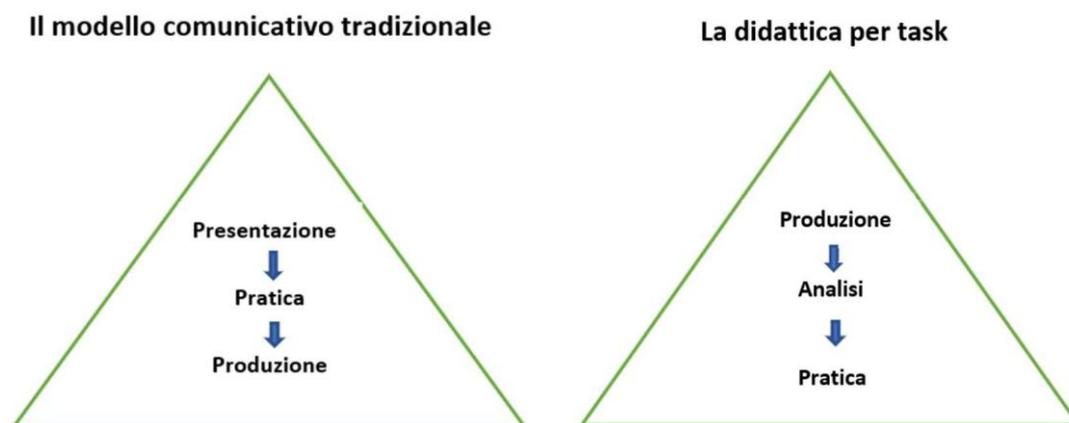
Tabella 1. *Prospetto delle differenze tra task ed esercizio tradizionale. Fonte: Ferrari e Nuzzo (2009)*

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

Se un insegnante vuole proporre un esercizio seguendo la metodologia tradizionale senza però rinunciare alla comunicazione, come prima cosa seleziona la struttura che vuole far imparare agli studenti dal syllabo del corso, solitamente poi progetta la didattica affidandosi all'approccio "PPP", un modello comunicativo che comprende la riflessione metalinguistica e che si divide in tre parti (Ferrari, Nuzzo, 2010: 176):

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*.

Figura 1. *Modello comunicativo tradizionale e modello didattico per task; adattato da Ferrari e Nuzzo (2010)*



È utile confrontare questo approccio con quello dei task per sottolinearne lo scarto didattico: durante un task l'apprendente si concentra sul divario comunicativo e produce lingua praticando solo in modo implicito la conoscenza grammaticale; solo alla fine del

compito l'insegnante “rivelerà” la struttura o le strutture più efficaci per portarlo a termine; la stessa struttura in un esercizio costruito con “PPP” non risulta così saliente all'apprendente perché già esplicitata da una direttiva. Ne consegue che il task favorisce maggiormente l'acquisizione e il consolidamento di qualsiasi aspetto linguistico. Confrontando le singole fasi dei due metodi essi sembrano quindi capovolti: il TBLT rende la *Produzione* il vero inizio e scopo dell'attività, mentre per il metodo tradizionale essa è concepita come il punto d'arrivo.

2.2. *Classificazione dei task*

Generalmente si distinguono due macro-famiglie di task. Un task senza un preciso obiettivo grammaticale che permette agli apprendenti di scegliere autonomamente una struttura per risolverlo fa parte dei “task non focalizzati sulla forma” (*unfocused task*), mentre quelli che sono stati progettati per indirizzare l'apprendente verso l'uso di una determinata struttura linguistica fanno parte dei “task focalizzati sulla forma” (*focused task*). Al momento della progettazione, quest'ultima tipologia di task deve saper condurre l'attenzione solamente su forme grammaticali non troppo lontani dallo stadio di apprendimento per essere il più possibile conciliabile con il sillabo interno al discente (Della Putta, Sordella, 2022: 74). Sui task focalizzati nell'apprendimento dell'italiano si veda anche Duso (2023: 123-136).

La classificazione sopra vista è sostenuta da Rod Ellis (2003, 2018), guida teorica di quanto esposto sinora. Tuttavia, ne esistono altre contrastanti, come quella di Michael Long (2015), il quale sostiene l'incompatibilità dell'obiettivo comunicativo del task con il ricorso all'apparato grammaticale o metalinguistico durante il suo svolgimento. 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. 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: la distinzione tra task focalizzato e non focalizzato per lui, quindi, non consiste. Se durante il task si ha a che fare con la grammatica, anche solo per il fatto che è prevista una specifica forma per essere svolto, allora esso non è altro che un esercizio tradizionale. Ne è riconosciuta l'efficacia didattica per l'acquisizione della lingua, ma non viene contemplato come “task” (Ellis, 2018: 157).

2.3. *Le tre fasi del task*

Progettare una lezione basata su un task comporta progettare le singole fasi di cui è costituito, e i modelli proposti dai teorici ne propongono tre ben distinte. Ciascuna deve essere gestita dall'insegnante come un regista che osserva gli attori improvvisare su un copione in cui è stato definito solamente l'ordine delle scene che si dovranno girare.

Le tre fasi sono:

- *Pre-task* → prevede che insegnante e partecipanti si preparino ad eseguire il task tramite attività che possano ridurre il carico cognitivo e linguistico. Attività con focus sul lessico piuttosto che sulla grammatica assolvono bene a questo scopo.
- *Task* → è la fase centrale in cui viene svolto il task vero e proprio. Durante l'esecuzione del task l'insegnante non può interagire con la classe nello stesso modo in cui lo farebbe in una lezione “tradizionale” perché deve fare attenzione a non

interferire con la produzione degli apprendenti, che deve essere il più autentica possibile.

- *Post-task* → è la fase finale e consiste in attività che hanno scopi principalmente pedagogici. Se previsto, è in questo momento in cui può avvenire il *focus on forms* (focalizzazione sulla lingua) a partire dalle produzioni: viene approfondita la struttura grammaticale su cui era basato il task con lo scopo di comprenderla e confermare le sue applicazioni d'uso. È consentito quindi – e da alcuni studiosi come Ellis fortemente raccomandato – il ricorso ad un linguaggio metalinguistico e a risorse affini come tabelle riassuntive, regole grammaticali ecc.

3. PERCHÉ USARE I TASK CON GLI ADULTI?

3.1. *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 ottenerli 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 altri strumenti per l'integrazione linguistica degli adulti migranti, come il progetto “*Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*” del 2006 e il “*Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLIAM)*” presentato a Strasburgo dal Consiglio Europeo nel giugno 2022⁵.

In entrambi, il Consiglio Europeo ribadisce l'importanza dell'acquisizione di una competenza adeguata nella lingua del paese ospitante. Nella pratica fornisce 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 efficienti e coerenti in tutto il territorio dell'Unione. Ha disposto inoltre una serie di risorse pensate per assecondare i bisogni degli apprendenti, tra cui alcuni programmi da proporre nei corsi di lingua in cui vengono definiti concreti obiettivi comunicativi che sono in accordo con il QCER. In linea con esso questi documenti mirano a rendere il più possibile autonomi gli studenti nelle situazioni quotidiane.

3.2. ... e le donne?

Negli ultimi due decenni la composizione di coloro che raggiungono il nostro paese si è modificata, comprendendo non più solo i migranti economici, ma anche i loro familiari ricongiunti. Anche nelle piccole realtà locali come il comune di Thiene si riconosce questo fenomeno, e anche qui molte delle donne che si rivolgono alle associazioni di volontariato locali appartengono alla categoria delle cosiddette “donne del ricongiungimento”⁶ (cfr. Tognetti Bordogna, 2012), ovvero madri o neo-madri arabofone e/o di religione musulmana oppure, in misura minore, donne che intraprendono la migrazione da sole, in genere provenienti dall'est Europa. La maggior parte di loro si

⁵ Entrambi i documenti sono disponibili gratuitamente sul sito del Consiglio d'Europa ai link indicati nei riferimenti bibliografici. A breve (autunno 2023) saranno disponibili anche in lingua italiana.

⁶ Il fenomeno del ricongiungimento familiare ha conosciuto in Italia una crescita esponenziale dopo l'entrata in vigore della Legge 40/98 che dal 1998 riconosce e tutela il diritto dei migranti a mantenere e/o a riacquistare l'unità familiare (Cognigni, 2014).

avvicina alla formazione anche dopo molti anni trascorsi nel nostro Paese mossa dalla necessità di interrompere l'isolamento sociale riconducibile, oltre che alla difficoltà generale della migrazione, anche al modello culturale di appartenenza.

I loro bisogni sono solo in parte simili a quelli degli uomini immigrati dato che questi ultimi 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 glottodidattica ha individuato questi 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.

Chi oggi insegna una L2 non può non conoscere l'importanza di queste indicazioni. Offrire degli strumenti che possano effettivamente essere sfruttati tutti i giorni per aiutare a soddisfare i bisogni concreti dovrebbe portare naturalmente ad una didattica pragmatica, meno nozionistica.

Ecco allora che l'insegnamento attraverso i task potrebbe essere un valido supporto a scuola di L2, perché capace di portarvi un po' di realtà quando non si riesce ad entrarci in contatto da soli.

4. IL CONTESTO: IL CORSO DI ITALIANO L2 A THIENE GESTITO DA VOLONTARI

4.1. *I corsi di italiano L2 nelle associazioni di volontariato*

I centri istituzionali che offrono corsi di lingua italiana non riescono ad assorbire adeguatamente la forte domanda che negli ultimi anni preme su questo servizio. I migranti che vogliono imparare la nostra lingua, quindi, si rivolgono sempre più a centri 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).

La maggior parte dei formatori in questi centri di volontariato sono docenti in pensione (i quali non per forza prima insegnavano l'italiano) e studenti universitari. Ciò che influisce sulla qualità della didattica in questi centri è l'assenza di una formazione specifica dei docenti volontari sull'insegnamento L2. 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).

Questi contesti didattici hanno sollevato l'attenzione degli esperti (ad es., Minuz, Pugliese, 2012; Della Putta, 2020), e dalle loro indagini si possono ricavare alcune criticità comuni:

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. Questa situazione è la norma quando il personale è poco.

2. *La frequenza dei corsi è irregolare.* Questo è un altro problema frequente, conseguenza, forse, oltre che della difficoltà degli spostamenti, anche della gratuità di tali corsi e della loro informalità.
3. *La formazione degli insegnanti è spesso inadeguata.* In mancanza di una formazione specifica, l'insegnamento offerto nei corsi risulta spesso inadeguato al contesto e al pubblico cui si rivolge, talvolta addirittura obsoleto. La maggior parte dei formatori, infatti, in quanto si tratta frequentemente di ex-docenti nella scuola pubblica, applica nella classe di L2 metodologie e strumenti che utilizzava nelle classi di bambini italofofoni.
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.
5. *I volontari non sono fissi.* È nella natura del volontariato un ricambio frequente dei propri membri: ne consegue un costante bisogno di formazione. Ciò agisce sui fattori affettivi che possono inibire l'apprendimento nell'adulto. (Minuz, 2012, 2014; Della Putta, 2020).

4.2. Il contesto

Thiene è un comune di 23.600 abitanti situato a nord di Vicenza, e tra le 86 associazioni di volontariato attive nel suo territorio, due offrono dei corsi di lingua italiana per stranieri⁷. Presso una di queste è stata svolta la sperimentazione del TBLT presentata in queste pagine. Le lezioni basate sul metodo con i task si sono svolte durante l'anno scolastico 2021/2022 e hanno coinvolto le iscritte al corso di livello A2 base. Si parlerà delle partecipanti solo al femminile in quanto l'associazione ospita solo donne nei suoi corsi.

Il personale dell'associazione coinvolto nei corsi di italiano si divideva in 31 insegnanti e 25 babysitter che badavano ai 28 bambini affidati a loro dalle madri impegnate nelle lezioni. Ad alcune corsiste neo-madri era concesso portare il proprio figlio in classe. 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). Nei paragrafi seguenti si cercherà di presentare il contesto nei suoi dettagli al fine di comprendere al meglio l'esito dell'applicazione del TBLT.

4.2.1. L'organizzazione dei corsi

Dopo una valutazione d'entrata mirata a sondare il livello delle iscritte, per l'anno scolastico 2021/2022 sono stati avviati i corsi per il livello Pre A1, A1, A2 (diviso in A2 base e A2 avanzato) e B2. Al contrario, alla fine dei corsi non si è somministrato alcun tipo di test per valutare il progresso delle apprendenti in uscita: la promozione o meno al livello successivo è stata valutata in base a quanto dimostrato in classe dalle alunne.

I corsi si sono svolti in due sedi diverse, una delle due messa a disposizione dalla parrocchia del comune. In questa sede l'associazione può usare i banchi e le due piccole lavagne bianche. Per entrambe le sedi è a disposizione, su prenotazione, un proiettore, ma manca in entrambe un computer che si possa collegare ad esso: per poter ascoltare gli audio, proiettare video o immagini, i volontari devono quindi arrangiarsi come possono, portando 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

⁷ Dati forniti dall'Ufficio Anagrafe e Statistica del comune di Thiene e validi per l'anno 2022.

contributo di 15 euro che copre la quota assicurativa e le spese per eventuali articoli di cancelleria.

4.2.2. *Le volontarie*

Il livello A2 base era seguito da quattro volontarie che si sono divise in due coppie; ogni coppia seguiva un giorno di lezione su due settimanali previsti. Nessuna di loro era specializzata nell'insegnamento dell'italiano L2, ma due volontarie avevano partecipato a qualche ora di formazione con un esperto del CPIA, Nereo Turati⁸, chiamato dalla responsabile dell'associazione negli ultimi anni per la condivisione di buone pratiche. La volontaria con più esperienza nel campo dell'insegnamento nel volontariato era un'insegnante di matematica della scuola primaria in pensione.

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 lezioni⁹. In questa occasione non è stato approvato nessun programma né sono stati posti obiettivi da raggiungere: tale scelta è stata condivisa e motivata dall'intenzione di dare priorità alla "spontaneità" della lezione, cioè 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, la responsabile dei corsi e le corsiste sono rimaste in contatto tutto l'anno tramite messaggistica (*WhatsApp*).

4.2.3. *Le corsiste*

Le corsiste del livello A2 base erano undici, e quattro di loro arrivavano a lezione con i loro bambini al seguito. I più grandi venivano affidati alle babysitter, mentre i neonati stavano in aula a fianco delle madri (due casi). L'età media della classe è di 33 anni, con la più giovane di 18 e la più "anziana" di 38 anni. La composizione etnica del gruppo rispecchia quella delle comunità non europee più numerose residenti nel comune di Thiene: quasi la metà delle iscritte (cinque su undici) era di origine bengalese, due erano marocchine e poi vi erano una ghanese, un'egiziana, una brasiliana e una cingalese. Tra queste solo tre lavoravano: 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. Il grado di istruzione delle iscritte è relativamente alto: sebbene non tutte l'abbiano terminata, sei corsiste hanno frequentato la scuola superiore nel proprio paese, due possiedono il titolo che qui in Italia corrisponde al diploma di scuola secondaria di primo grado e tra le restanti, due di loro hanno una laurea, una in Scienze del servizio sociale e l'altra in Scienze della formazione primaria.

Per conoscerle meglio e conoscere le loro necessità, dopo alcune settimane di scuola ho consegnato loro un questionario composto da 14 domande aperte da compilare in completa autonomia. Sarebbe stato più interessante intervistarle una ad una, ma purtroppo il tempo a disposizione non lo permetteva. Come raccomanda Long (2015: 87-116), una buona progettazione di un corso deve prevedere anche un momento di analisi dei bisogni degli apprendenti, 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, questa pratica diventa essenziale per poter rispondere

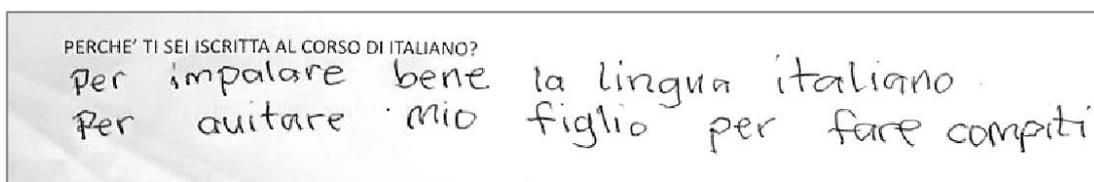
⁸ Ringrazio Nereo Turati che mi ha introdotto nel mondo dell'insegnamento dell'italiano L2 facendo da tramite tra me e l'associazione di Thiene.

⁹ Flammini, Pasqualini (2016).

al meglio allo scopo pragmatico di tale approccio.

I bisogni che sono emersi riguardano la vita di tutti i giorni (dalle situazioni più formali come farsi capire in ospedale e dal medico, a quelle più intime come aiutare i propri figli a fare i compiti e poter “*in futuro fare tutto il mio lavoro da solo*”) e rispecchiano una forte e condivisa necessità – e volontà – di comunicare con gli altri per integrarsi con gli altri e per sentirsi autorealizzate.

Figura 2. Una delle risposte del questionario informativo



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 base. Eccezioni a parte, in generale erano più sicure nell'ascolto e nella comprensione di testi scritti, mentre la loro difficoltà più grande era senza dubbio la produzione, sia orale che scritta. Nell'esprimersi su qualsiasi argomento solo due di loro non usavano i verbi al modo infinito, la morfologia era quasi inesistente, senza articoli né flessioni di genere o numero corrette; inoltre mancavano del tutto i rapporti sintattici e le connessioni temporali tra enunciati, così come un sufficiente repertorio lessicale. Alcune delle produzioni orali delle alunne, inoltre, contenevano formule fisse e *frames* ricorrenti, come l'uso ripetuto di “questo” in frasi del tipo: “*questo andare ehm ++ questo sì a scuola*”, “*questa come ehm a: è spaventata perché questo suo marito suo amore questo persona suo amore questo a: don/uomo*”.

4.2.4. La lezione

Nella pratica le lezioni si svolgevano seguendo quanto proposto dalle unità didattiche del libro adottato, con direzione del flusso delle informazioni senza dubbio frontale. Quando le insegnanti cercavano un dialogo con le studentesse, spesso esse non comprendevano la domanda o sembravano spaesate dalla richiesta, perciò la tipologia di lezione prevalente durante l'anno scolastico è stata quella monologica, con interazioni rigidamente controllate e moderate dall'insegnante. Inoltre, nonostante gli anni di esperienza con apprendenti di L2, le volontarie non hanno mai sfruttato attività con lavori di gruppo o di coppia che prevedessero qualsiasi tipo di interazione tra le alunne. Non sono nemmeno mai stati proposti esercizi di ascolto o con input visivo diverso da quello cartaceo del libro.

Nella maggior parte delle lezioni la spiegazione metalinguistica occupava la maggior 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 si percepiva disagio¹⁰.

¹⁰ Una simile situazione viene descritta da Pugliese e Minuz (2012).

5. LA PRATICA: I TASK E I RISULTATI

La progettazione di tutte e tre i task è stata realizzata seguendo principalmente le teorie di Ellis (2003, 2018). I task sono quindi “focalizzati sulla forma”, in particolare del tipo “task per la produzione di una struttura”, dove le strutture obiettivo dei task erano state già affrontate in classe dalle partecipanti.

Si poteva altrimenti scegliere di focalizzare l'attenzione linguistica attorno ad una struttura ancora non nota, ma i mesi di osservazione passati prima di proporre i task sono stati in tal senso poco incoraggianti. Alcune corsiste, infatti, oltre a non dimostrare buone capacità di intuizione e reattività, spesso si trovavano in difficoltà a capire le istruzioni fornite per completare un esercizio o per rispondere oralmente ad una domanda. Tutto ciò ha portato a preferire dei task con delle consegne chiare 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 già conosciuta e quindi facilmente reperibile nel loro repertorio linguistico.

Infine, ogni task prevede l'esecuzione collaborativa di coppia, preferita al lavoro di gruppo per la maggior interazione e scambi negoziali che richiede.

5.1. *Task n.1: “Charlie Chaplin”*

Il primo task è stato ripreso e adattato dal sito di Ferrari e Nuzzo¹¹ e richiede agli apprendenti di scrivere un elenco di azioni che vedono compiere da vari personaggi in un frammento di un film muto con Charlie Chaplin. In modo indiretto, quindi, per descrivere quanto visto, le corsiste dovevano scegliere un soggetto e un verbo concordato. Ogni alunna ha scritto da sola il proprio elenco, che è stato poi confrontato con quello di una compagna al fine di integrare le azioni mancanti e di presentare un unico elenco definitivo all'insegnante.

A partire dal materiale prodotto, nel post-task è stata fatta una riflessione grammaticale con focus sull'accordo soggetto-verbo, struttura grammaticale sulla quale è basato l'intero compito.

Tabella 2. *Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.1, adattata dal sito “insegnareconitask.it”.*

Task n. 1 Charlie Chaplin		
Fase	Tipo di materiale	Istruzioni
Pre-task		L'insegnante introduce il task fornendo le istruzioni necessarie e raccomandando di produrre un <i>elenco</i> e non una <i>storia</i> .
Task	<ul style="list-style-type: none">- Proiettore- Breve video (circa 2 minuti) tratto da un film muto	Il task si sviluppa in due parti: 1. In modo individuale l'apprendente deve guardare il video e produrre un elenco delle azioni che vede in ordine cronologico.

¹¹ Si rimanda al link del sito delle autrici: <https://www.insegnareconitask.it/>.

		2. A coppie, si confrontano i due elenchi e se ne produce uno nuovo, da consegnare all'insegnante. Il video viene riprodotto un'ultima volta per consentire, se necessario, di modificare l'elenco.
Post-task	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.

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 completamente diverso dalle attività solitamente proposte a lezione ha avuto molto successo in termini di partecipazione, in particolare durante la fase in cui le apprendenti dovevano confrontare i loro elenchi ed elaborarne uno unico: questo task ha permesso loro – per la prima volta – di parlarsi senza essere interpellate o controllate dall'insegnante.

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

R: !maestra! questo: mucca + latte+ uomo: !prendere! + ? come si dice?

Ins: si dice + mungere + e vuol dire prendere il latte dalla mucca

R: a: ok allora: ha + mungia/mungiuo

Ins: attenta + per fare il passato bisogna sapere che è un verbo irregolare + assomiglia a leggere + ? ti ricordi come si dice ?

R, D: ! letto letto !

Ins: !giusto! quindi + leggere diventa letto e mungere diventa +

D: ?munto?

Ins: !giusto! brava

L'obiettivo linguistico programmato per questo task è stato raggiunto pienamente da tre apprendenti su otto che hanno infatti prodotto frasi con corretto accordo soggetto-verbo.

Qui l'elenco finale elaborato da una coppia formata da A., egiziana di 34 anni e S., bengalese di 32 anni, in cui sono stati sottolineati i verbi usati. Si noti come la maggioranza di essi sia stata coniugata al modo infinito, indice, nel caso di S., di fossilizzazione¹².

¹² S., ragazza bengalese di 34 anni, vive in Italia da più di nove anni. Si è iscritta al corso di italiano solamente dopo otto, dove ha finalmente avuto l'occasione per poter praticare la lingua del posto. Dalla conoscenza della sua condizione personale e dall'analisi dello sviluppo della sua interlingua durante l'anno sono emersi alcuni segnali di fossilizzazione, come la mancata assimilazione della coniugazione dei verbi al tempo presente nonostante le ripetute correzioni, esercizi ed uso fatto in classe.

- io vedo pima Carli Capli caminare in strada posteriore passare tanti maccina
- tanti persone
- Dopo arivano due bambini dopo prenduto calcosa dopo via dopo spinge via i bambini
- Dopo lui entare un negocio 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 scapare via.

5.2. Task n.2: "La lista della spesa"

In questo task viene chiesto all'apprendente di dettare una lista della spesa al proprio compagno secondo i prodotti e la loro quantità che sono stati cerchiati su del materiale cartaceo autentico, ovvero dei volantini di due grandi catene di supermercati del posto. 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.

Questo task è stato ideato in base al bisogno della classe di interagire con la comunità nativa rilevato sia dal questionario scritto che dalle conversazioni tenute a lezione. Le corsiste avevano infatti raccontato come preferissero dedicare alla spesa di beni alimentari il lunedì, giornata in cui si svolge il mercato a Thiene e in cui vi si potevano recare comodamente a piedi con amiche, o il sabato, giorno in cui i mariti non lavoravano e le potevano quindi accompagnare. È risultato perciò chiaro come non riuscire a svolgere quest'attività di routine in modo del tutto autonomo rappresentasse un ostacolo verso l'integrazione sociale. Ecco perché con il task n. 2 ho scelto il tema "spesa" sviluppandolo attraverso l'uso di materiale autentico e ricreando una situazione reale di conversazione tra amiche. Con questi presupposti si sarebbe potuto proporre un gioco di ruolo, in cui ad esempio uno studente si fingeva il fruttivendolo e un altro il cliente, ma conoscendo la timidezza delle corsiste del livello A2 e il forte imbarazzo di alcune di loro 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 all'attenzione dell'intera classe.

Inoltre, per ridurre il carico cognitivo legato allo sforzo di ricerca lessicale richiesto, nella fase di pre-task ho consegnato una scheda con un esercizio di abbinamento parola/immagine sui contenitori di prodotti alimentari presentati al singolare come *vasetto*, *pacco*, *scatola* ecc.

È quindi previsto il lavoro di coppia con alternanza di ruolo, in modo che entrambi i componenti abbiano la possibilità di esprimersi sia per via orale dettando la lista, che per via scritta scrivendo ciò che il compagno detta.

Tabella 3. Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.2

Task n. 2 La lista della spesa		
Fase	Tipo di materiale	Istruzioni
Pre-task	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.
Task	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.
Post-task	<ul style="list-style-type: none"> - 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 soggetto del task (<i>flessione corretta del nome in base al numero</i>).

Si riporta di seguito un campione di questa fase in cui A., egiziana, detta alla compagna K., bengalese, ciò che vede cerchiato nel volantino.

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	✓
16.	8 zucchini	✓

Figura 3. *Pagine di uno dei volantini utilizzati per il Task n.2*



Questa attività è stata programmata per elicitarne la flessione numerale che dovrebbe comparire nella lista dei vocaboli oggetto di interazione della coppia (ad es., *un pacco di biscotti*, *tre bottiglie* ecc.). A partire da questo materiale è prevista poi la riflessione grammaticale da svolgere nell'ultima fase del task con il coinvolgimento e l'aiuto concreto delle partecipanti.

Rispetto al primo task, questo ha sicuramente spinto le partecipanti a parlare di più tra di loro, complice il tema familiare e ancor di più il materiale con cui hanno lavorato. Per quanto riguarda l'aspetto formale, circa il 60% dei prodotti presenti nelle liste prodotte dalle corsiste è stato declinato correttamente.

Si riportano di seguito dei campioni di dialoghi¹³ tra le partecipanti al task in cui si possono apprezzare scambi negoziali utili alla correzione reciproca.

M., singalese di 18 anni e R., bengalese di 25 anni:
R: questo barattolo + + tre tre !barattoli! barattoli
M: ?barattolo?
R: !oli! barattoli questo plurale li!

N., bengalese di 32 anni e F., marocchina di 36 anni:
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: tre bachete
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

5.3. Task n.3: "Raccontare una storia"

Il terzo task fa parte dei classici task che richiedono di ricostruire una storia a partire da due sequenze illustrate¹⁴.

Nella fase di pre-task è previsto un *brainstorming* lessicale a partire da due delle vignette che costituiscono le storie. In questo modo, come per il task precedente, l'ostacolo rappresentato da "che cosa dire" viene in parte sgravato per lasciare tutta l'attenzione sul "come dirlo". Il lessico emerso viene scritto alla lavagna e lasciato disponibile anche durante l'esecuzione del task.

¹³ Per le trascrizioni delle produzioni orali sono stati seguiti i criteri del Gruppo di Pavia (cfr. Giacalone Ramat, 2003) integrati con quelli del VOICE (Vienna Oxford International Corpus of English-*Transcriptions conventions*).

¹⁴ 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. 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>.

Il task, diviso in due parti, è svolto in coppia e anche qui, a turno, si scambieranno i ruoli: 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 raccontando la storia che trae da esse. Nella seconda parte, invece, entrambi collaborano per produrre una versione scritta 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. Un piccolo aiuto che spinge verso l'uso di questo tempo verbale, struttura obiettivo di questo task, consiste nel lasciare in intestazione alle due schede l'incipit "L'altro giorno al lavoro..." e "Ieri al parco...".

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. Al momento di riflessione grammaticale indotta dall'insegnante, ne segue un secondo di *ripetizione del task*, ma solo nella seconda parte di produzione: il racconto non viene questa volta scritto, ma narrato oralmente da ciascuna delle partecipanti in modo indipendente, guardando la scheda ordinata.

Tabella 4. Scheda riassuntiva delle tre fasi del task n.3

Task n. 3 Raccontare una storia		
Fase	Tipo di materiale	Istruzioni
Pre-task	Una delle sei vignette che compongono una storia illustrata.	Gli studenti vengono divisi in coppie. L'insegnante consegna a ciascuna coppia una delle sei vignette di ciascuna storia, quella che potrebbe essere più difficile da descrivere per il lessico contenuto. Segue un <i>brainstorming</i> su ciò che gli studenti vedono nelle immagini guidato da alcune domande dell'insegnante. Durante la conversazione l'insegnante chiarisce eventuali dubbi riguardo il lessico utile al conseguimento del task e scrive le parole emerse alla lavagna.
Task	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.	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). Il task si sviluppa in tre parti: 1. S1 racconta all'altro la storia ricevuta completa, in modo che questo possa ordinare le sequenze nella corretta successione cronologica.

		<p>2. I due studenti si confrontano e in caso di errori correggono la scheda compilata.</p> <p>3. Entrambi gli studenti elaborano una propria versione della storia scritta.</p> <p>Si ripete invertendo i ruoli usando la seconda storia a vignette.</p>
Post-task	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>

L'obiettivo linguistico di questo task era l'elicitazione dell'uso del tempo verbale passato prossimo. La scelta di voler far praticare questa determinata struttura è stata presa in seguito all'osservazione di alcune lezioni tenute dalle insegnanti curriculari, nello specifico quelle in cui si trattava, appunto, del verbo al passato prossimo. Questo verbo era stato presentato alla classe l'anno precedente – forse troppo precocemente – e su di esso erano stati fatti molti esercizi scritti e orali, come conversazioni libere a partire dalla domanda “Cosa hai fatto ieri?”. Le volontarie hanno quindi dedicato molto tempo allo studio e pratica della struttura, ma senza mai ottenere una sua sufficiente padronanza da parte delle corsiste. Dopo aver assistito alle lezioni ho potuto riconoscere delle possibili cause di questo ostacolo: *in primis* la fossilizzazione di almeno due delle iscritte, che sebbene fossero già da anni (in un paio di casi più di dieci) residenti in Italia, non si erano mai avvicinate allo studio guidato della lingua italiana; in secondo luogo la modalità di insegnamento non compatibile con le necessità delle corsiste, sia di natura interna (l'età anagrafica, la lingua madre ecc.) che esterna (le capacità personali, attitudini, bisogni primari ecc.).

Un esempio di mancata attenzione verso le difficoltà delle apprendenti è chiaro nei feedback correttivi registrati durante il controllo dei compiti per casa – assegnati sempre alla fine di ogni lezione. L'esercizio dato aveva la seguente consegna: “Scrivi tre frasi con il passato prossimo usando il verbo essere”. Il feedback delle volontarie spesso interrompeva la conversazione con continue correzioni e richieste di riformulazione, principalmente senza spiegazione o commento metalinguistico:

Volontaria: dimmi R. + ? cos'hai fatto ieri?

R: ieri: andiamo a spesa=

Vol: = siamo andati

R: e torniamo=

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

Per questo specifico tempo verbale, inoltre, sono stati individuati dagli studiosi dei chiari stadi di acquisizione chiamati *sequenze acquisizionali*. Grazie ad esse ho potuto riconoscere nelle produzioni delle corsiste fasi di stallo nel processo di apprendimento del presente indicativo¹⁵.

Alla luce di ciò, ho scelto questo tempo verbale come struttura focus del task, con la volontà di stimolare la sua spontanea applicazione da parte delle studentesse. In questo metodo, infatti, è possibile dirigere l'attenzione dello studente su una determinata forma anche se non presentata in modo esplicito come avviene, ad esempio, nel “tradizionale” processo di apprendimento grammaticale: se una struttura viene percepita 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 ricordare durante la fase di progettazione del task che tale forma sia saliente e funzionale per la comunicazione.

Venendo ai risultati, nonostante alcune criticità interpretative delle vignette, il task ha fatto produrre a tutte le partecipanti dei verbi al passato, per lo più, però, participi passati senza ausiliare, che testimoniano una prima fase acquisizionale della struttura target.

Valutando l'esecuzione completa del task, si può affermare che, in generale, le produzioni orali sono state più fluide e più corrette degli scritti. Nonostante le corsiste praticino poco la lingua italiana sia nella sua forma orale che scritta, sicuramente sono maggiori le occasioni in cui la parlano piuttosto che quelle in cui la scrivono. La pratica che esse fanno nella vita di tutti i giorni, anche se poca, è stata decisamente utile per superare la richiesta del task.

Si legga ad esempio la trascrizione della produzione orale della storia “Amore” prodotto da R., una ragazza bengalese di 24 anni, comparata con la trascrizione della produzione scritta della stessa storia.

R., *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! sì dice !picchiato!

¹⁵ Per le sequenze acquisizionali applicate alla lingua italiana si rimanda a Banfi, Bernini (2003).

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 sì si è arrabbiata si è molto arrabbiata perché la/l'uomo ha piachiato
sua amore @@ sì

R., *Amore*

- 1 - Ieri al parco 3 persone una cattivo uomo è caricato un donna.
- 2 - Un altro uomo è arrabiato e è alzato mano.
- 3 - Un altro uomo è picchito cattivo persone. Cattivo uomo è caduto sul terra.
La donna è spaventata.
- 4 - La donna è arrabiata il uomo non è saputo perché la donna arrabiata.

Nonostante esitazioni e autocorrezioni, R. sceglie correttamente di utilizzare il passato prossimo per raccontare la storia data, alternando correttamente gli ausiliari *essere* e *avere*. Si noti anche la presenza del tempo imperfetto che viene utilizzato anche nella forma progressiva (*estava leggendo*).

Per quanto riguarda le interazioni di coppia, invece, sono state buone e vivaci, complici forse l'unione di soggetti simili e la conoscenza reciproca più approfondita, frutto dei precedenti task. Gli scambi sono stati costruttivi ai fini dell'attività dato che l'informazione non è stata solamente condivisa da chi la deteneva, ma anche messa in discussione e convalidata.

Di seguito due stralci di conversazione raccolti durante l'ultimo momento della fase di task e poi la rielaborazione scritta della corsista N.:

S., bengalese di 32 anni e M., singalese di 18 anni.

S: ieri al parco un ragazzo guardare/guardo seduti tre persone insieme un
persone sedute al tavola 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?

F., marocchina di 35 anni e N., bengalese di 32 anni.

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

N., *Sogno*

L'altro giorno al lavoro Io vedo un uomo ceduto e ufficio lui sogno una
barca due persone due usellini lui timone la barca su moglie alzato piedi. Io
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.

La suddivisione del task in due momenti permette di poter confrontare il racconto orale
fatto in coppia e la rielaborazione individuale fatta dopo: se ad esempio confrontiamo il
dialogo di F. e N. con il successivo racconto scritto di N. possiamo notare che N. riprende
dalla compagna l'indicatore temporale *l'altro giorno*.

Sebbene negli scambi interazionali prevalga la voce della compagna meno timida (in
questo caso N.), l'eloquio si costruisce grazie alla conoscenza di entrambe, resa esplicita
da correzioni reciproche, richieste di chiarimenti e verifiche della propria comprensione.
In questo modo dunque il racconto di coppia risulta più ricco e complesso.
L'arricchimento riguarda il più delle volte il lessico:

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
N: questo ?come si chiama?
F: uomo con sua moglie sì forse non so
N: una collega
F: una collega !brava!

6. FEEDBACK SUI TASK

Seguendo le indicazioni di Ellis (2003, 320-338), ho voluto raccogliere un riscontro diretto 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 ad almeno uno di essi. Leggendo i questionari si ricava un feedback molto positivo sui task e tutte vorrebbero che in futuro venissero proposti ancora. Tralasciando le risposte ambigue, tutte le apprendenti hanno apprezzato i task perché hanno permesso loro di “parlare di più” e di usare “tante parole”. Alla domanda “Secondo te attività come questa possono aiutarti nella vita quotidiana?”, poi, sono state raccolte risposte solo affermativo: “Perché non sapevo molti verbi e per questi esercizi ho imparato tanti verbi”; “Ho imparato tanto parole”; “Sì, ho imparato parlare di più”; “Sì io voglio sempre di aver imparato qualcosa di nuovo. Grazie a questi esercizi molto aiutano”; “Rende molto più facile parlare”.

Tra i tre somministrati, il task che ha riscosso maggior successo è stato il primo: il motivo, a mio parere, risiede nell'uso del proiettore e del video perché entrambe le risorse non erano mai state usate in classe in nessun'altra lezione dell'anno scolastico – e probabilmente nemmeno negli anni precedenti. Il task che secondo le corsiste può essere più spendibile nella vita quotidiana è invece quello della lista della spesa: hanno attribuito ai task il merito di poterle aiutare tutti i giorni nella comunicazione, sia a farsi capire che a capire.

7. CONCLUSIONI

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. È proprio questo il caso del volontariato: i corsi di lingua organizzati in questi ambienti per definizione non sono istituzionalizzati, e in quanto tali mancano spesso di una base solida alla quale affidarsi per gestire al meglio le lezioni. Alcuni problemi sono insiti nella natura delle attività non ufficiali come la frequenza altalenante e l'impegno non costante da parte di chi decide di seguirli, altri, invece, potrebbero essere evitati se chi si impegna in questa missione aggiungesse alla filantropia anche un po' di competenza specifica.

Nella mia esperienza presso l'associazione vicentina ho potuto verificare di persona che la didattica con i task può rappresentare in maniera efficace un'alternativa alla didattica tradizionale anche in questi contesti così complessi. Le lezioni in cui ho potuto somministrarli sono state, non solo a mio parere ma anche secondo le partecipanti stesse, un successo.

In primo luogo, ricordando che ogni task è stato progettato per elicitarne una determinata struttura linguistica, si può concludere che c'è stata una buona risposta da parte delle apprendenti perché tutte, sebbene in maniera differente, hanno colmato quel

gap, ovvero quel “qualcosa che manca”, sul quale si regge tutta la struttura del compito. La reazione indotta è stata infatti coerente con quanto richiesto dal task e le scelte linguistiche prese in modo autonomo dalle partecipanti hanno funzionato bene nell'adempiere allo 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 così momenti di proficua interazione.

In base a quanto osservato nei momenti di produzione, si può affermare che la difficoltà più grande che le apprendenti hanno dovuto affrontare nella comunicazione è stata l'uso dei verbi. In particolare, la capacità di utilizzare il passato prossimo, ma anche il presente indicativo, è risultata debole per molte apprendenti che continuano ad avvalersi spesso del modo infinito nelle frasi prodotte sia oralmente che nello scritto. Questo comportamento potrebbe stupire se confrontato con ciò che viene fatto in classe durante le lezioni, ma è riconducibile alla poca esperienza concreta che le apprendenti ne fanno nella vita di tutti i giorni. Ecco perché i task possono fare la differenza: permettono di portare il mondo esterno tra i sicuri banchi di scuola, diventando un efficace allenamento per la quotidianità.

Il merito più grande dei task è stato, quindi, quello di aver dato alle corsiste la possibilità di *parlare*. 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 ottenere più fiducia in se stesse e riuscire poi ad aiutare i propri figli a fare i compiti, a parlare con le maestre, ad uscire di casa e a 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: non cercano nient'altro che delle relazioni umane, che per ogni uomo e donna sono alla base del benessere personale.

Infine, 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.

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 per quanto ricordato sopra, ma a delle precise condizioni, che sintetizzo per punti:

1. Alla base del percorso didattico del corso ci deve essere una chiara visione delle competenze linguistiche ed extra-linguistiche delle alunne in entrata e serve assolutamente un sillabo sul quale tarare i task (premesse mancanti presso l'associazione di riferimento).
2. Si devono 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 (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 infatti molto più tempo. Per questo risulta difficilmente compatibile con i corsi istituzionali che durano di media dalle 50 alle 100 ore.
4. La progettazione e l'esecuzione dei task deve essere svolta da una figura che conosce bene le dinamiche di questo metodo. Il rischio, altrimenti, è quello di snaturare il task riducendolo ad un esercizio ordinario. Questo è quanto è successo durante una delle

somministrazioni presso l'associazione thienese: alcune volontarie sono rimaste in aula durante l'esecuzione, ma ne hanno alterato i risultati suggerendo alle partecipanti – nonostante le raccomandazioni di non farlo – parole o espressioni che a loro mancavano. Con la convinzione di aiutare, esse hanno invece azzerato il lavoro di recupero linguistico stimolato dal task.

5. Osservando l'esecuzione dei task, la sensazione è stata quella che essi fossero troppo diversi dalle modalità 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 efficace. Per farlo, i soliti esercizi dovrebbero essere alternati anche ad altri che possano offrire agli apprendenti possibilità di interazione e di gestione autonoma della conversazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua, capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2020), "La grammatica e la sindrome del pendolo", in *Costellazioni. Rivista di lingue e letteratura*, IV, II, pp. pp. 53-68.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Beacco J-C., Little D., Hedges C. (2014), *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, in *Italiano LinguaDue*, 6,1:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244/4337>.
- Benucci A. (2021), "Principi di base dell'Educazione degli adulti immigrati", in Benucci A., Grosso G. I., Monaci V., *Linguistica Educativa e contesti migratori*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 11-44.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari-Roma.
- Bosc F., Minuz F. (2012), "La lezione", in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. 94-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2816>.
- Caon F., Meneghetti C. (2017), "Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate", in *ELLE*, 6, 2, pp. 217-236:
https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/2numero-monografico/art-10.14277-2280-6792-ELLE-6-2-17-2_X2cr5L8.pdf.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, 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 *ELLE*, 3, 3, pp. 465-481:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/3/art-10.14277-2280-6792-117p.pdf>.
- 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>.
- Consiglio d'Europa, *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*:
<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>.
- Consiglio d'Europa, *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*:
<https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>.
- Della Putta P. (2020), “Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 Suggestimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci”, in Caruana S., Chircop K., Gauci P., Pace M. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Edizioni Ca' Foscari, pp. 237-249:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-502-5/978-88-6969-502-5-ch-21.pdf>.
- Della Putta P., Sordella S. (2022), *Insegnare l'italiano a studenti neoarrivati. Un modello laboratoriale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Duso E. M. (2007), *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Aracne Editrice, Roma.
- Duso E. M. (2023), *Quale grammatica per apprendere l'italiano L2, Proposte didattiche per giovani e adulti*, Carocci, Roma.
- Ellis R. (1997), *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (1997), “The empirical evaluation of language teaching materials”, in *ELT Journal*, 51, 1, pp. 36-42.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2015²), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2018), *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2009), “Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp 235-250.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2010), “Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp.168-179.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), “Insegnare con i task, il focus linguistico”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Atti del XVI Convegno Nazionale Giscel, FrancoAngeli, Milano.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Larsen-Freeman D., Long M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Wiley Blackwell.
- Meneghetti C. (2019), “La didattica per task a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati”, in Caon F., Bricchese A. (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino, pp. 149-156.
- Minuz F. (2012), “Insegnare L2 ad adulti immigrati, in Italia, oggi”, in *Italiano L2 in classe*, 1, pp. 7-11.
- Minuz F. (2014), “La didattica dell'italiano in contesti migratori”, in *Gentes*, 1, pp. 107-12.

- Pugliese R., Minuz F. (2012), "L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bergamo 9-11 giugno 2011, Guerra edizioni, Perugia, pp. 339-360.
- Serianni L. (2006), *Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Tognetti Bordogna M. (2012), *Donne e percorsi migratori. Per una sociologia delle migrazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri: dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma.

