

Didattica orientata al prodotto della produzione scritta e apprendenti principianti. Uno studio longitudinale

Simone Torsani
Università degli Studi di Genova
simone.torsani@unige.it

Abstract

Writing is becoming an important activity even at lower levels of second language proficiency. Beginners' writing, however, is partly eccentric with respect to that of advanced or intermediate learners: for example, beginners struggle harder with grammar when writing because of their limited language proficiency. It is therefore important to make methodological choices that are appropriate for this group of learners. The paper reports on a longitudinal case study of a beginner learner of Italian working on second language writing following a product-oriented approach in which linguistic and writing skills are strongly integrated. The findings show that a product-oriented approach facilitated her in working with both grammar and writing, thus proving potentially appropriate for beginner learners. Implications for teaching and further research are discussed.

Keywords

Writing; longitudinal case study; beginner learners; apprendenti principianti; product-oriented approach

1 Introduzione

1.1 Eccentricità della produzione scritta a livello A1

La ricerca qui illustrata intende contribuire alla riflessione metodologica sulla didattica della produzione scritta ad apprendenti principianti, tema che sta ricevendo oggi grande attenzione da parte della ricerca (v. tra gli altri, Begotti 2012; De Meo e Maffia 2021; Favata 2022; Gadaleta 2019; Grassi 2020; Gilardoni 2021; Minuz et al. 2016). Se è vero, però, che la scrittura è funzionale al soddisfacimento di bisogni comunicativi anche a livelli di competenza bassi (Troncarelli 2017), questa abilità nei principianti mostra tratti di eccentricità rispetto ai livelli superiori che possono avere implicazioni per la didattica.

L'eccentricità della scrittura dei principianti può essere ipotizzata sulla base di almeno due motivi. Il primo è che la dimensione testuale al livello A1 del Quadro Comune (QCER) è, pur presente, notevolmente limitata. Il descrittore per questo livello definisce la competenza nella scrittura come la capacità di produrre "semplici espressioni e frasi isolate" (Consiglio d'Europa 2020:72). Una definizione che limita aspetti fondamentali della testualità, come coesione e coerenza. Limita, ma non esclude. Anche se costituiti da "frasi isolate", infatti, quelli prodotti degli apprendenti principianti possono essere testi veri e propri se rappresentativi di generi e tipi reali, fatto che non stupisce vista l'importanza della testualità nella didattica della scrittura (v. tra gli altri, Guerriero 2019 e Lavinio 2016). Testi così semplici (si pensi a un appunto o a una breve presentazione di sé), tuttavia, contengono meno elementi di riflessione rispetto ai testi dei livelli superiori, come un saggio accademico, e ciò rende in parte superflue attività tipiche della didattica della produzione scritta (v.

Hyland 2019 per una panoramica): si pensi, ad esempio, a una revisione della struttura generale di un testo a partire dal feedback di un esperto.

Il secondo motivo per cui la scrittura a questo livello è eccentrica è che i principianti assoluti scrivono mentre stanno apprendendo gli elementi base della lingua: Favata e Tronci (2020: 174) parlano a questo proposito di “precarità linguistica”. Ciò significa che durante un’attività orientata alla scrittura il lavoro su morfologia, sintassi e ortografia assorbe una parte considerevole delle risorse cognitive degli apprendenti (v. Cushing Weigle 2000 sul fattore linguistico nella scrittura in L2 in genere). Per questo motivo il lavoro sulla scrittura a questo livello è anche, se non prevalentemente, un lavoro di *writing for learning*, cioè un’attività finalizzata allo sviluppo del sistema linguistico (Harmer 2004). Affermare che la produzione scritta al livello A1 è *anche* un’attività per l’apprendimento della lingua non significa sminuirne l’importanza, ma sottolinearne semmai una ambiguità di fondo, che va investigata al fine di comprendere sia le difficoltà degli apprendenti, sia il potenziale della scrittura per lo sviluppo della competenza linguistica.

1.2 La dimensione metodologica nella scrittura per principianti

Sebbene, come detto, possano essere in parte ridondanti vista la semplicità dei generi e dei testi al livello A1, gli approcci didattici alla scrittura possono comunque supportare l’apprendimento di questa abilità. La didattica orientata al prodotto (o genere, v. Hyland 2004 sul genere nella scrittura in lingua straniera e Spinelli e Parizzi 2010 sul rapporto tra genere e QCER) e, in particolare, la “produzione su modello” (Beacco 2018) paiono particolarmente indicate per la scrittura come delineata nel paragrafo precedente. Un approccio orientato al prodotto, infatti, da una parte riprende il processo, ampiamente rodato, di osservazione-appropriazione-uso utile al lavoro sulle forme; dall’altra sviluppa la scrittura come abilità perché integra tali forme con la dimensione comunicativa del testo. Ciò che meglio caratterizza un approccio orientato al genere è il cosiddetto *teaching/learning cycle* (Feez 1999), nel quale gli apprendenti sono guidati nell’appropriazione dei caratteri di un dato genere. Il ciclo (v. Hyland 2019, ma v. anche Hyland 2004 per una variante) implica un ruolo forte dell’esperto, il quale per prima cosa (1) guida gli apprendenti alla consapevolezza dei contenuti e degli obiettivi di un genere specifico (per esempio, a cosa serve e dove si può trovare un avviso pubblico); la seconda fase è dedicata (2) alla decostruzione di testi modello e all’appropriazione delle forme necessarie a esprimere i contenuti; segue una fase (3) di produzione congiunta o guidata nella quale gli apprendenti si cimentano con la produzione in un ambiente controllato e/o collaborativo, per esempio completano testi con parti mancanti (si osserva meglio in questa fase l’importanza del processo di *scaffolding* e l’influsso dei lavori di Vygotskij 1978 e Bruner 1986 sull’approccio) e, infine, gli apprendenti procedono (4) alla scrittura autonoma. In maniera simile, la produzione su modello (Beacco 2018) lavora sulla decostruzione di testi modello propri di un genere alla ricerca di strutture e vocabolario propri di un dato discorso che l’apprendente riutilizzerà in fase di scrittura. Tale strategia pone particolare enfasi all’interazione tra lingua, discorso e testo in una ottica decisamente comunicativa, confermando quindi la forte connessione tra le dimensioni linguistica e testuale (cfr. *ibid.*, p. 169: “[la] confluenza tra saperi e saper fare rende, in definitiva, l’insegnamento della competenza testuale poco isolabile da tutte le altre a cui è inevitabilmente legata”).

Ciò che interessa in questa sede è, in linea con le proposte metodologiche illustrate, osservare il potenziale di un orientamento al prodotto nella didattica della produzione scritta a principianti relativamente ai due ambiti dell’apprendimento linguistico e della scrittura come abilità. Il presente saggio riporta e discute i risultati di uno studio longitudinale su un’apprendente principiante assoluta di lingua italiana (v. Polio, 2017 sull’importanza di studi longitudinali su principianti), Elena, che ha

seguito un corso nel quale i diversi lavori sulla produzione scritta adottavano appunto un orientamento al prodotto. L'indagine si concentra su quattro aspetti:

1. Come Elena apprende le tecniche di un approccio orientato al prodotto, in particolare modo, la strategia del modello;
2. L'efficacia dell'approccio nello sviluppo del sistema linguistico;
3. L'efficacia dell'approccio nello sviluppo dell'abilità di produzione scritta;
4. Se e quanto le dimensioni di lingua e testo sono sbilanciate tra loro;

2 Lo studio

Elena (nome di fantasia) ha 23 anni, studia Economia presso un grande ateneo pubblico spagnolo; è bilingue spagnola e portoghese e conosce l'inglese, lingua di cui è anche insegnante nel tempo libero. Il suo livello di italiano è principiante assoluto, come dimostrano anche i risultati del test di ingresso nel quale dimostra un buon livello di comprensione, ma limitate capacità in grammatica e pragmatica; inoltre, non ha svolto la prova di produzione scritta. Durante il corso Elena si è fatta aiutare dalla madre, che conosce l'italiano. La combinazione di bilinguismo, repertorio linguistico, abitudine alla riflessione metalinguistica (collegata, per esempio, all'attività di insegnamento dell'inglese nel tempo libero) e supporto da parte di un'esperta (la madre che conosce l'italiano) ha contribuito, anche se non è qui indagato in quale misura, al successo di Elena, apprendente eccellente, i cui testi presentano una qualità linguistica superiore a quella generalmente riscontrata al livello di riferimento.

Elena ha seguito nel secondo semestre dell'a.a. 2021/22 un corso di italiano di livello A1, nel quale una parte della didattica era dedicata alla produzione scritta; in dettaglio, i compiti sono stati:

<i>Prompt</i>	Obiettivi linguistico/testuali
1 Presentazione di sé e della propria famiglia;	Forme e funzioni linguistiche elementari (capp. 1, 2 e 3 del manuale)
2 Mail per descrivere sé e la propria famiglia	Revisione delle forme; iniziare a lavorare su un genere
3 Scrivere un profilo <i>social</i> ;	Ampliamento delle forme (occupazione, cap. 4); loro uso in un genere diverso
4 Descrivere la propria abitazione;	Ampliamento delle forme (preposizioni di luogo, vocabolario della casa, cap. 5); descrizione di un luogo
5 Annuncio immobiliare;	Rinforzo del vocabolario della casa (cap. 5); avvisi pubblici;
6 SMS per fare la spesa;	Ampliamento delle forme (chiedere e dare informazioni su beni e spostamenti, cap. 6); scrivere SMS
7 Descrivere la propria giornata;	Ampliamento delle forme (ordinare eventi in ordine cronologico, cap. 7); testo descrittivo
8 Resoconto del proprio fine settimana;	Ampliamento delle forme (narrare eventi al passato, cap. 8); testo narrativo

Tabella 1 - Dettaglio dei *prompt* di scrittura

Il lavoro di scrittura prendeva sempre le mosse dagli argomenti del sillabo e introduceva perciò nel compito le forme nuove incontrate nel testo; la metodologia era ispirata ai principi esposti in precedenza del *teaching/learning cycle* e della produzione su modello:

Fase	Attività
1	Lettura, comprensione di testi modello e descrizione del genere
2	Costruzione di un repertorio di forme/funzioni da utilizzare nel processo di scrittura (corale solo nei primi compiti)
3	Produzione autonoma (con supporti)
4	Autovalutazione e riflessione post-compito
5	Valutazione e feedback del docente

Tabella 2 - Fasi nella scrittura

Relativamente alla letteratura sulla scrittura in lingua straniera, i materiali della fase 2 (repertorio di forme/funzioni) sono assimilabili a quelli che Hyland (2019, cap. 4) definisce materiali di riferimento. Si tratta di inventari di strutture e schemi tratti dai testi modello che i soggetti possono utilizzare nel processo di scrittura, per esempio:

- Dire chi sei: Io mi chiamo XXX / Mi chiamo XXX / Io sono XXX
- Dire la tua età: Ho X (numero) anni

Per questo motivo questi possono essere definiti anche come materiali *scaffolding*, cioè materiali che hanno l'obiettivo di supportare e facilitare il processo di scrittura.

La fase 4 consisteva in un breve questionario con risposte chiuse e aperte che gli apprendenti dovevano compilare al termine di ogni produzione autonoma e conteneva domande sulle difficoltà percepite durante la scrittura. Il feedback costituiva la fase finale del processo e non era limitato alla correzione degli errori, ma forniva indicazioni su come migliorare il proprio lavoro di scrittura secondo i principi dell'*assessment for learning* (Boyd et al., 2019).

L'osservazione e la raccolta dei dati coprono un periodo di circa cinque mesi. I materiali per la ricerca consistono nei dati di frequenza di Elena, nelle risposte ai questionari di autovalutazione, nei risultati delle prove (in entrata, in itinere e in uscita), nei suoi lavori, e, infine, in due interviste condotte nei mesi di luglio e novembre 2022.

3 Risultati

3.1 Prima fase: presentazione di sé

Un approccio basato sui modelli si caratterizza per fornire un supporto fondamentale negli stadi iniziali dell'apprendimento della scrittura e nel primo compito (breve presentazione di sé) il testo di Elena riutilizza la maggior parte del testo dai repertori e dai modelli, dai quali riprende semplici schemi di frase, come in:

*Ho 22 anni
ho una sorella*

L'approccio meccanico alla scrittura è stato confermato da Elena nelle interviste, dove si descrive al lavoro come "un robot":

Quando ho iniziato il corso, era molto difficile per me scrivere testi. Lo facevo in modo molto elementare, quasi fossi un robot, ma piano piano acquisivo sempre più vocaboli ed espressioni e sono riuscita ad arricchire i miei testi fino a riuscire a scrivere frammenti di una certa qualità.

L'apprendimento della scrittura è descritto da Elena come una traiettoria che va dalla dipendenza all'indipendenza rispetto ai modelli. Non si può, però, escludere un processo, per quanto elementare, di scrittura e sarebbe errato ridurre anche questi primi lavori a un esercizio di copiatura dai modelli:

Non c'era un processo specifico durante la scrittura dei miei testi, ma di solito provavo a leggere gli esempi un paio di volte e poi pensavo in spagnolo più o meno cosa volevo dire. Una volta formata l'idea nella mia testa, procedevo a scriverla sulla base degli esempi e con l'aiuto di diversi dizionari online (...).

Nonostante lei non lo riconosca, si osserva invece qui e in altre parti della narrazione di Elena, un processo vero e proprio, che sarà più avanti analizzato tramite il modello di scrittura di Flower e Hayes (1981).

Si nota già nel primo lavoro un elemento ricorrente nel percorso di Elena, e cioè la volontà di esprimersi al di là delle proprie capacità, che l'ha spinta durante il corso a una lettura attenta dei modelli e alla tendenza verso l'autonomia (per es. usando diversi dizionari e strumenti in rete) alla ricerca di mezzi espressivi adeguati. Ciò si osserva, in particolare, nel tentativo di rielaborare e combinare i modelli in frasi più complesse (gli estratti dai testi di Elena sono riportati senza alterazioni):

Ho un ragazzo in Bruxelles

basata su "Ho un/a ragazzo/a" e "Mia moglie/Mio marito/il mio ragazzo ... è in X (paese)". Qui Elena non differenzia tra città (Bruxelles) e stato, ma l'errore tradisce la volontà di esprimere un concetto originale e la conseguente creatività linguistica. Ciò si osserva anche nel tentativo di produrre una subordinata relativa:

Ho una sorella, lei ha 30 anni

Il secondo compito (mail per presentare la propria famiglia) introduceva, sebbene in misura ridotta, il lavoro sul genere testuale e richiedeva quindi una maggiore strutturazione del testo, con, per esempio, saluti iniziali e finali. Elena affronta la dimensione testuale del compito in maniera ancora meccanica, perché ricicla le formule nel testo di arrivo senza rielaborazione, ma non potrebbe essere diversamente visto lo stadio elementare del lavoro sul genere.

Cara Marta,
come stai? Io sto bene (...) Spero di sentirti presto

Il testo è di fatto una revisione linguistica di quello precedente: si osserva infatti in questo secondo lavoro il tentativo di risoluzione di alcuni problemi del primo testo, come, per esempio:

Il mio ragazzo è a Bruxelles

Nei primi lavori la dimensione testuale è molto povera e Elena si concentra soprattutto su vocabolario e grammatica. Infatti, come dichiarato più volte nei questionari di autovalutazione e nell'intervista dopo il corso, la morfologia e la sintassi costituiscono per lei l'elemento più difficile:

Durante le prime lezioni mi sentivo un po' persa, ma piano piano ho iniziato a prendere dimestichezza con la lingua, riuscendo a creare testi semplici quasi senza alcun aiuto.

È, infine, caratteristica di questo secondo lavoro, rispetto a quello precedente, la tendenza a produrre frasi più lunghe e complesse:

Io ho ventitré anni, e non sono sposata né ho figli, ma ho un ragazzo.

I primi tre lavori ruotavano intorno allo stesso argomento, parlare di sé e della propria famiglia, e lo sviluppavano in testi sempre più elaborati. Questa strutturazione a spirale ha costituito un ulteriore supporto alla dimensione linguistica perché, non dovendo ogni volta lavorare su un genere o argomento nuovo, i corsisti potevano rielaborare i testi precedenti sulla base del *feedback*. Nel terzo lavoro -scrivere un proprio profilo *social* - Elena continua a riciclare dai modelli, ma mostra una maggiore fluidità nella costruzione e nella rielaborazione del testo:

Il mio nome è Elena e sono spagnola.

3.2 Seconda fase: lavoro su generi

La seconda fase del corso (compiti 4, 5 e 6) introduceva due cambiamenti importanti. In primo luogo, i compiti si concentravano su generi testuali diversi per ogni compito; inoltre, ai corsisti venivano forniti meno supporti per scrittura, in particolare quelli che sono stati definiti in precedenza come materiali *scaffolding*. Non era, in altre parole, più svolto il lavoro di costruire con il docente repertori di frasi a partire dai testi modello e tale attività doveva essere svolta in autonomia.

Il testo del quarto compito era descrittivo (la tua casa). Qui Elena lavora sempre con il riciclo e riconosce il valore dei modelli, mostrando però maggiore indipendenza e creatività:

I testi di esempio mi sono serviti durante tutto il corso per avere una base su cui preparare i miei testi. Man mano che miglioravo, usavo sempre meno questi riferimenti, ma devo dire che grazie a loro ho potuto migliorarmi ancora di più con l'italiano.

Nella narrazione di Elena, ma il dato è confermato dalle risposte ai questionari di autovalutazione, si può osservare come la sua preoccupazione principale sia sempre la lingua. Soprattutto, si osserva in questa fase una riorganizzazione del rapporto tra lingua, testo e compito nel rapporto tra modelli e scrittura. Ciò che avviene è la progressiva autonomizzazione dai modelli dovuta a una maggiore competenza linguistica e una sviluppata capacità di riciclo.

Quando facevamo gli esercizi di scrittura cercavo sempre di basarmi sugli esempi del libro. (...) Inoltre, mi hanno aiutato a trovare nuove espressioni e vocaboli in base al tipo di testo. Ad esempio, ricordo nel compito "Descrivi la tua casa" [in realtà, fa riferimento al compito "Scrivi un annuncio" n.d.A.], c'erano una serie di testi esemplificativi [nel manuale in uso, "Facile, Facile", Cassiani et al. 2016, n.d.A] che erano pubblicità di diversi tipi di case. Pertanto, quando

è stato il nostro turno di scrivere l'annuncio, sono stata in grado di scrivere un frammento diverso e personalizzato, prendendo estratti da molti di questi esempi.

Si noti, già nelle affermazioni, come Elena abbia sviluppato la strategia. Il suo compito ricicla infatti dal testo strutture come “Quando [verbo di moto] c'è _X” (p.53 del manuale):

Quando entri c'è un foyer, a destra c'è un grande soggiorno (...)
Quando si sale al piano superiore ci sono 4 stanze (...)

Si osserva un approccio sempre più indipendente alla scrittura, che si può osservare in scelte lessicali, come:

Ha grandi finestre che si affacciano sul giardino

Il quinto compito (scrivi un annuncio immobiliare) è l'unico tratto dal libro di testo e lavora su un genere specifico (l'annuncio). Questo compito presenta alcune difficoltà: Elena ha coscienza di lavorare su un genere specifico (nella scheda di autovalutazione definisce il compito come “scrittura formale”) e cerca di elaborarlo, ma in maniera meno efficace rispetto a quanto avviene con la grammatica e il vocabolario.

Si confronti, per esempio, l'incipit del suo testo.

RICERCATO. Appartamento ammobiliato in periferia

Qui Elena riprende dagli esempi l'uso del maiuscolo nei titoli degli annunci, ma non la forma impersonale, “Cercasi”. Elena riprende anche lo schema di frase senza verbo, ma lo applica in maniera talvolta incongruente:

Balcone con vista mare. Possibilità di posto auto e giardino comunitario con piscina.
(...) Preferenza per edifici con palestra e asilo nido.

Si nota tuttavia una sempre maggiore capacità di riciclare e integrare strutture e lessico dai modelli:

in palazzina [sic] di massimo cinque piani con ascensore

ripreso dai testi di esempio del manuale (“Massimo 600 euro al mese” e “in palazzina di tre piani con ascensore”, p. 56). Elena mostra anche maggiore capacità nella morfosintassi, producendo periodi complessi come:

È necessario che tu abbia un soggiorno e preferibilmente anche un ufficio [per “studio” n.d.A].

Relativamente alla lingua, nelle interviste Elena dichiara che il lavoro sulla scrittura è stato “decisivo” per lo sviluppo della morfosintassi, confermando l'ipotesi che la scrittura a questo livello possa costituire una attività importante per lo sviluppo linguistico. Il lavoro sulle forme e sulla loro funzione comunicativa all'interno dei generi sembra aver innescato i meccanismi responsabili dell'apprendimento delle forme, come per esempio il *noticing* (Schmidt, 1990, 2001), cioè la presa di coscienza da parte dell'apprendente di una data forma e la sua elaborazione conscia. Il rapporto tra

lingua e scrittura non è, però, totalmente sbilanciato verso la prima: Elena, infatti, sostiene che le attività di scrittura sono state efficaci rispetto a entrambe le dimensioni:

penso che le attività di scrittura siano state utili per entrambe le cose: imparare la lingua, ma anche imparare a scrivere generi specifici

Ciò conferma la forte integrazione tra lingua e testo ribadita da Beacco (2018), a cui si accennava nell'introduzione e mette in guardia rispetto al tentativo di separare in maniera troppo netta lingua e testo.

I miglioramenti nella grammatica si possono osservare anche nella prova in itinere, nella quale, per esempio, Elena fa pochi errori nelle prove dedicate a preposizioni e morfologia verbale e produce frasi semplici ben formate, come "Ciao! Mi chiamo Elena " e "Studio economia a [città]", usate nei lavori di produzione scritta.

Il compito 6, SMS per chiedere a qualcuno di fare la spesa, prevedeva il ritorno a un linguaggio informale. Il compito era solo apparentemente più semplice, perché, sebbene composto da brevi frasi, presentava, rispetto ai compiti precedenti, una maggiore coerenza interna. Il compito non ha posto problemi dal punto di vista della grammatica e del contenuto; tuttavia, Elena mostra difficoltà relativamente al registro, dove usa la seconda persona plurale per rivolgersi a un'amica:

Potete fare la spesa per me?
 (...) Grazie mille per il vostro aiuto Marta!

Così come certa insicurezza emerge dalle formule di conversazione: nel saluto finale, l'amica Marta che ha fatto la spesa al posto suo, la ringrazia dandole del voi.

Grazie a voi!

Si conferma, in sintesi, una debolezza relativamente agli aspetti della lingua diversi dalla grammatica che, come riporta lei stessa nelle riflessioni post compito, continua a costituire l'elemento di maggior impegno.

3.3 Terza fase: testi narrativi

La fase finale del percorso era dedicata a testi più lunghi, di tipo narrativo, costituiti per lo più da sequenze di frasi in ordine cronologico e collegate tra loro da connettori temporali. Il primo compito richiedeva di raccontare la propria giornata. Qui Elena dimostra di padroneggiare la capacità di riciclare dal testo forme e schemi in maniera creativa. Il suo testo, infatti, riprende molti elementi dal modello, come connettori temporali e schemi di frasi, come per es.:

Mi sveglio presto la mattina... (nel modello "La mattina mi sveglio presto...")

Rispetto ai lavori precedenti, inoltre, la dimensione del contenuto risulta meglio sviluppata e integrata con quella linguistica: Elena sembra infatti aver raggiunto un equilibrio nel quale possiede, o riesce a riciclare, le forme necessarie per esprimere il suo pensiero, come avviene anche nell'ultimo testo prodotto, che si concentrava sul passato prossimo (cap. 8 del manuale) e richiedeva di produrre un resoconto del proprio fine settimana.

La prova finale conferma i dati fin qui riportati, con una grande cura verso la lingua (morfologia e sintassi, per esempio nessun errore nelle prove di grammatica) e una ottima capacità di articolare un testo (lettera).

4 Discussione

4.1 Ricezione dell'approccio

Elena ha recepito l'approccio orientato al prodotto che ha costituito una metodologia di lavoro efficace sia per la scrittura sia come supporto per lo sviluppo linguistico. Come visto, il focus primario, anche se non l'unico, di Elena è la dimensione linguistica ed è attraverso il suo interesse per la grammatica che Elena si avvicina alla strategia del modello, di cui riconosce l'utilità in funzione dell'accuratezza linguistica, e lavora, anche se con qualche difficoltà in più, anche sulle altre dimensioni della scrittura, come genere e registro.

Si noti, a questo proposito, che il ricorso ai modelli cambia nel tempo; un cambiamento che può essere interpretato attraverso il concetto di internalizzazione. Nei primi lavori i modelli costituiscono un riferimento forte, tanto che la scrittura è quasi un lavoro di produzione controllata. Tramite la mediazione dell'impianto metodologico del corso (per esempio, il lavoro collettivo di costruzione dei repertori) e del *feedback* dell'esperto, Elena acquisisce la modalità di lavoro proposta e inizia a studiare i modelli per provare forme nuove, elaborandole e integrandole tra loro in maniera creativa. In ciò mostra un atteggiamento di crescente indipendenza e i modelli diventano con il tempo uno strumento: come detto, Elena internalizza la strategia:

(...) development can be described as the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of meditational resources, or through a lessening or severed reliance on external meditational means (Lantolf *et al.* 2015:209)

4.2 Orientamento al prodotto e lingua

Relativamente alla dimensione linguistica, la prima fase del corso era strutturata intorno a testi sullo stesso argomento con l'obiettivo di permettere agli apprendenti di elaborare l'eventuale feedback linguistico. Questa pratica si è rivelata particolarmente utile per Elena, la quale, anche grazie al feedback sui compiti, ha avuto modo di correggere i propri testi. Il lavoro nelle fasi successive, meno controllato, le ha permesso di lavorare in autonomia ed estrapolare e riutilizzare strutture e lessico, come osservabile dagli esempi riportati e dalle interviste nelle quali i modelli erano descritti soprattutto in relazione alla lingua. I risultati delle prove in itinere e finale mostrano uno sviluppo molto forte in questa dimensione: ciò è stato possibile anche grazie alla volontà di Elena di esprimere concetti al di là delle proprie possibilità, cosa che la ha portata alla costante ricerca di mezzi espressivi adeguati ai propri obiettivi. Il fenomeno può essere ricondotto al costruito, importante, di volontà di comunicare (*willingness to communicate*, Cao e Philip, 2006; Ellis 2008; McIntyre *et al.* 1998).

L'approccio orientato al prodotto, quindi, ha dimostrato di essere per Elena uno strumento adeguato al lavoro sulla dimensione linguistica, perché permette di osservare le forme in contesti comunicativi autentici e offre la possibilità di lavorare su di esse utilizzando i modelli come supporto.

4.3 Orientamento al prodotto e scrittura

Se quello sui modelli è stato in primo luogo un lavoro sulla lingua, esso, come visto, ha però facilitato anche lo sviluppo del processo di scrittura. Dai dati e dalle dichiarazioni di Elena è possibile descrivere tale processo attraverso un modello cognitivo. Al modello di Bereiter e Scardamalia (1987), apparentemente più adatto perché oppone la scrittura dei principianti a quella degli avanzati, ho preferito qui quello di Flower e Hayes (1981, v. Piemontese 2021 per un confronto tra i due modelli). Il motivo è che il primo è incentrato sul processo di raccolta e organizzazione delle idee, lineare per i principianti, articolato per gli esperti: in questo modello la scrittura di Elena ricade naturalmente nel tipo *knowledge telling* (v. su questo punto anche Cushing Weigle, 2000). Il modello di Flower e Hayes, invece, si concentra sui diversi elementi del processo, indipendentemente dal livello di competenza del soggetto, e pare più adatto ad osservare meglio come il lavoro sui modelli influisca sulle diverse componenti della scrittura.

Nella comprensione del compito (*task assignment*), punto di partenza della scrittura, Elena si appoggia ai modelli come supporto per comprendere meglio gli obiettivi del compito e le caratteristiche dei testi target (cfr. dalle interviste “[i modelli] mi servivano come guida a ciò che dovevo o non che dovevo fare nella produzione.”).

All’interno di un approccio orientato al prodotto i modelli assumono il ruolo di ausilio a memoria a lungo termine e conoscenza dell’argomento, le quali hanno la funzione di supportare il processo nelle fasi di progettazione, traduzione e revisione. La progettazione del lavoro è limitata rispetto ai livelli superiori di competenza comunicativa (v. anche il modello di Bereiter e Scardamalia) perché il testo da costruire è per lo più lineare e, non a caso, essa coincide con una traduzione dalla L1 orientata però preventivamente, si è visto, dalla lettura degli esempi (v. *supra* §3.1).

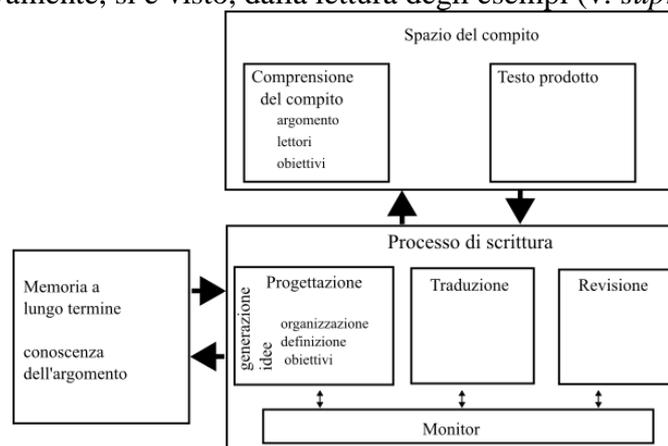


Figura 1 - Il modello di scrittura di Flower e Hayes (1981)

Ma i modelli costituiscono, allo stesso tempo, un elemento utile per traduzione (qui inteso come il processo di traduzione del pensiero in testo) e il monitoraggio del testo: a essi, infatti, Elena si appoggia per risolvere i propri dubbi.

Se in un approccio al prodotto i modelli costituiscono sempre un ausilio, nel caso di questa apprendente principiante si osserva il maggior peso della dimensione linguistica, con i modelli che supportano la scrittura sia rispetto alla lingua, sia rispetto a genere e registro. Così come per la lingua, infine, si osserva anche relativamente alla scrittura a un passaggio dalla dipendenza dai modelli a un loro uso come strumento e supporto (v. *supra*).

4.4 Rapporto tra lingua e scrittura

Vale, da ultimo, la pena di riflettere sull'intersezione tra lingua e scrittura, in parte già accennata. Non si osserva, nonostante l'interesse primario di Elena verso la lingua, una trascuratezza rispetto agli altri livelli della scrittura. All'inizio del corso Elena coglie (compito 2 lettera informale) la dimensione del genere, ma non le è richiesta alcuna elaborazione e, di conseguenza, si limita a riportare dal modello le formule della lettera. I lavori della fase centrale (e in maniera meno marcata quelli della fase finale) danno invece maggior rilievo a genere e registro e Elena, pur mostrando giustificabili limiti, non manca di comprenderne l'importanza. Riconosce, per esempio, la diversa natura del registro nel compito 5 (annuncio pubblico), che definisce "formale", mentre nel compito 6 la confusione tra il "voi" e il "tu", dimostra una coscienza, embrionale, della dimensione del registro.

Nel caso specifico di Elena, come già osservato, il focus sulla lingua non ha oscurato le altre dimensioni della scrittura: l'attenzione a queste dimensioni pare facilitata dalla diversità dei generi trattati, che ha reso più facilmente percepibili le loro caratteristiche.

5 Conclusioni

Il saggio ha illustrato uno studio longitudinale su un'apprendente, Elena, al lavoro sulla scrittura nelle fasi iniziali del suo apprendimento della lingua. I risultati hanno mostrato in primo luogo che il lavoro sui modelli supporta sia la lingua sia la scrittura vera e propria; secondariamente si è potuto osservare lo sviluppo del rapporto di Elena con i modelli dai quali si è via via resa indipendente e che costituiscono, al termine del suo percorso, uno strumento per la scrittura.

Il risultato più importante del caso illustrato è che Elena, in quanto principiante, lavora molto sulla lingua e poiché un approccio orientato al prodotto si concentra anche sul rapporto tra lingua, obiettivo e testo è attraverso tale approccio che lingua e scrittura sono sviluppate insieme. Un secondo, importante, risultato è che il modello cognitivo di scrittura di Elena è, come previsto, eccentrico rispetto a quello di una scrittura più evoluta, proprio per la precarietà linguistica che contraddistingue il livello principianti. I risultati offrono spunti per riflessioni future e indicano alcuni punti ai quali prestare attenzione nella didattica della produzione scritta a principianti.

Il primo punto da considerare è, per i motivi già esposti, l'importanza di un approccio orientato al prodotto in questa fase dell'apprendimento della scrittura. Un aspetto da approfondire, sempre che questa importanza sia confermata, sarebbero le modalità più efficaci per lavorare sui modelli; nel caso illustrato si ipotizzava un lavoro prima corale e poi indipendente di produzione di repertori utili come supporto alla scrittura. Un secondo punto da sviluppare è la relazione e l'integrazione tra attività linguistiche e scrittura vera e propria, cioè quanto e come le attività dedicate alla lingua possono essere trasformate in attività di preparazione alla scrittura e, quindi, risultare più motivanti. Terzo elemento, qui solo accennato, è il ruolo del *feedback* e dell'*assessment for learning*, che sembrano avere molto da offrire a una didattica orientata al prodotto che lavora sull'esplicitazione dei caratteri dei generi in esame. Quarto punto da sviluppare, e che presenta punti di contatto con il precedente, è il peso e il potenziale della metacognizione nella scrittura di principianti: i lavori in questo ambito (come Lee e Mak, 2018), infatti, adottano una prospettiva generale e non declinata sui differenti livelli di competenza comunicativa.

Gli aspetti da esplorare sono in conclusione molti, ma l'approccio orientato al prodotto sembra promettente per i principianti e quindi meritevole di indagini più approfondite.

Riferimenti bibliografici

- Beacco J. C., 2018, *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue. Insegnare a partire dal Quadro europeo comune di riferimento*, Trento, Erickson.
- Begotti P., 2012, "L'insegnamento della cultura per sviluppare le abilità linguistiche di produzione: una proposta didattica", in *Revista de Italianística*, 24, pp. 69-104.
- Boyd E., Green A., Hopfenbeck T. N., Stobart G., 2019, *Effective feedback: The key to successful assessment for learning*, Oxford, Oxford UP.
- Bruner J., 1986, *Actual minds possible worlds*, Cambridge (MA), Harvard university press.
- Cao Y., Philip, J., 2006, "Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction", in *System*, 34, pp. 480-493.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini A., 2016, *Facile facile A1*, Pesaro, Nina Edizioni.
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Strasbourg, Council of Europe. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> (consultato il 13/05/2023).
- Cushing Weigle S., 2000, *Assessing writing*, Cambridge, Cambridge UP.
- De Meo A., Maffia M., 2021, "Oltre 'no buono'. L'espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 119-135.
- Ellis R., 2008, *The study of second language acquisition (2nd ed.)*, Oxford, Oxford UP.
- Favata G., 2022, "La costruzione della frase in italiano l2: le prime produzioni scritte di apprendenti universitari internazionali", in *PHRASIS. Rivista di studi fraseologici e paremiologici*, 6, pp. 49-63.
- Favata G., Tronci L., 2020, "Scrivere in italiano L2 all'università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali", in *Synergies Italie*, 16, pp.173-187.
- Feez S., 1999, "Text-based syllabus design", in *TESOL in Context*, 9(1), pp. 11-14.
- Flower L., Hayes J. R., 1981, "A cognitive process theory of writing", in *College composition and communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Gadaleta C., 2019, "La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso", in *Italiano a scuola*, 1, pp. 169-180.
- Gilardoni S., 2021, "Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre-A1. Un'indagine sul territorio lombardo", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 137-157.
- Grassi R., 2020, *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Guerriero A. R., 2019, "Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 11(1), pp. 166-176.
- Harmer J., 2004, *How to Teach Writing*, London, Pearson Education Limited.
- Hyland K., 2004, *Genre and second language writing*, Ann Arbor, Univeristy of Michigan Press.
- Hyland K., 2019, *Second language writing*, Cambridge, Cambridge UP.
- Lantolf J., Thorne S. L., Poehner M., 2015, "Sociocultural Theory and Second Language Development", in Bill van Patten, Jessica Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition*, New York, Routledge, pp. 207-226.
- Lavinio C., 2016, "Il lavoro sul testo descrittivo", in Paola Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 68-86.
- Lee I., Mak P., 2018, *Metacognition and metacognitive instruction in second language writing classrooms*, *TESOL Quarterly*, 52(4), pp. 1085-1097.

MacIntyre P. D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K. A., 1998, “Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation”, in *The Modern Language Journal*, 82(4), pp. 545-562.

Minuz F., Borri A., Rocca L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.

Piemontese M. E., 2021, “La scrittura: un caso di *problem solving*”, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati, pp. 23-36

Scardamalia M., Bereiter C. (1987). “Knowledge telling and knowledge transforming”, in Sheldon Rosenberg (a cura di), *Advances in Applied Psycholinguistics: Volume 2, Reading, Writing, and Language Learning*, pp. 142–175.

Schmidt R., 1990, “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

Schmidt R., 2001, “Attention”, in Peter Robinson (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.

Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.

Troncarelli D., 2017, “Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento”, in *AggiornaMenti*, 12, pp. 28-35.

Vygotskij L., 1978, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard university press.