

IMPLICITO O ESPlicito: QUESTO È IL PROBLEMA! A COLLOQUIO CON PAULA GARCIA DE FREITAS

di Paolo Torresan

ABSTRACT

Paula Garcia de Freitas insegna Lingua e Letteratura Italiana presso l'Università del Paran , a Curitiba, in Brasile. Al centro di molte sue ricerche vi   la questione relativa all'apprendimento della grammatica, e pi  in particolare al ruolo giocato dall'attenzione. L'abbiamo intervistata, chiedendole di fare il punto su una situazione che si presenta, almeno a livello teorico, problematica, con posizioni divise anche tra gli esperti.

Gentilissima Paula, cerchiamo di impostare il problema: cosa intendiamo per apprendimento implicito e per apprendimento esplicito della grammatica? La differenza ricalca l'opposizione tra apprendimento e acquisizione krasheniana?

Molti sono gli autori che hanno cercato e cercano di spiegare come avvenga l'apprendimento linguistico. Krashen (1982), per esempio, intende l'"**apprendimento**" come un processo consapevole, nel quale gli aspetti formali della lingua vanno monitorati, corretti e alterati man mano che lo studente diventa cosciente delle regole. In altre parole, lo studente apprende quando:

- a) ha la capacit  di correggersi e, quindi, di centrare l'attenzione sulla forma;
- b) conosce le regole (Krashen 1985: 2).

Siccome le strutture grammaticali sembrano essere ancora la base dell'insegnamento formale delle lingue, se consideriamo quello che scrive l'autore, il processo di apprendimento avverr  prevalentemente **durante le lezioni**, nel momento, cio , in cui le interazioni metalinguistiche occorrono pi  spesso.

In opposizione al concetto di apprendimento, l'**acquisizione**   vista dall'autore come un processo subcosciente, che assomiglia al modo in cui si impara la lingua materna e, quindi, prevede che lo studente riesca a comunicare, ma non necessariamente a spiegare formalmente le regole di una lingua.

L'opposizione krasheniana **apprendimento vs acquisizione** parte dal presupposto che la base dell'apprendimento o dell'acquisizione di una lingua

sia regolata dalla capacità innata dell'essere umano che gli consente di imparare: coscientemente, se c'è uno sforzo intellettuale per capire le regole e il funzionamento della nuova lingua; incoscientemente, se certe strutture della lingua vengono internalizzate soltanto attraverso l'esposizione ad esse.

Krashen non ha spiegato come avvenga l'acquisizione perché ha seguito una visione innatista (Chomsky 1965) e, quindi, l'ha intesa come un processo naturale dell'essere umano.

Altri autori preferiscono definire l'"**apprendimento**" come "un processo cognitivo che coinvolge rappresentazioni interne che regolano e direzionano la performance" nell'uso della lingua (McLaughlin 1987: 133). Si tratta di una visione cognitivista di come si impara, che implica la mobilitazione, l'organizzazione e la consapevolezza di concetti che lo studente possiede già e che gli consentono di costruire nuovi concetti linguistici e culturali. Quest'altro modo di concepire l'apprendimento parte dal presupposto che la mente sia un sistema per il trattamento dell'informazione e che la **memoria** abbia, pertanto, un ruolo fondamentale nella costruzione, nell'organizzazione, nella codifica e nel recupero del contenuto da imparare (Gauthier *et al.* 2014). In questo senso, **l'apprendimento/ acquisizione** sarà sempre un processo cosciente.

Dopo questa lunga introduzione, mi verrebbe da dire che l'opposizione di Krashen non abbia relazione alcuna con il concetto di apprendimento proposto dal cognitivismo secondo il quale è la memoria, cioè, la consapevolezza, a determinare come sarà il processo, se esplicito o implicito. Per Krashen, la consapevolezza non esiste nel processo di acquisizione, giacché quest'ultima è un percorso per lo più inconscio. Si tratta, quindi, di due modi distinti di concepire il concetto di apprendimento (implicito/ esplicito).

Io preferisco la visione cognitivista, che assegna alla memoria il ruolo principale per l'apprendimento linguistico, lasciando da parte la dicotomia krasheniana. A mio avviso, l'apprendimento è un processo che richiede un lavoro mentale sia implicito che esplicito. La domanda da porsi è, appunto, come avvengono i processi espliciti ed impliciti, coinvolti durante l'apprendimento. Ci sono autori (Anderson 1982; DeKeyser 1998) che considerano l'apprendimento come il prodotto decorrente dal "trasferimento di informazioni dalla memoria di lavoro alla memoria a lungo termine", con l'aiuto della pratica. Questa visione intende l'apprendimento linguistico come un processo di "apprendimento esplicito".

Altri studiosi (Schmidt 1990; Tomlin, Villa 1994) lo definiscono invece come un "processo **implicito** che richiede necessariamente l'attenzione, **spontanea** o *necessaria*, a strutture della lingua target"; per questa prospettiva l'apprendimento "**spontaneo**" quando lo studente stesso percepisce una struttura linguistica nell'uso comunicativo e "**necessario**"

quando, appunto, capisce che una struttura è importante per la produzione comunicativa.

Una terza accezione cognitivista (VanPatten 1996, 2002; Wong 2004) concepisce l'apprendimento come il risultato del connettere forma e significato; oltre alla comprensione, lo studente ha bisogno dell'attenzione per riuscire a fare collegamenti. Questa prospettiva permette di caratterizzare l'apprendimento come un processo esplicito-implicito.

Ciò premesso, penso di riuscire finalmente a rispondere alla sua prima domanda: **cosa intendiamo per apprendimento implicito e per apprendimento esplicito della grammatica?**

A mio avviso, in base alla visione cognitivista, apprendimento esplicito è quando lo studente **sa** che sta imparando qualcosa ed è consapevole di ciò che sta apprendendo.

Al contrario, nell'apprendimento implicito, lo studente **non sa** che cosa sta imparando (perché la sua attenzione è focalizzata su altri aspetti della lingua nel contesto comunicativo), ma si possono vedere i risultati del suo apprendimento nella produzione o comprensione delle strutture linguistiche che non sono state oggetto di apprendimento formale.

Sia l'apprendimento esplicito che quello implicito sono processi attivati da determinate strategie di insegnamento. Per esempio, da una parte, l'insegnamento deduttivo della grammatica favorisce l'apprendimento esplicito, dato che c'è un accordo tra insegnante e studente sull'argomento che verrà insegnato/appreso. Quando invece l'insegnamento avviene tramite attività implicite, che favoriscono cioè opportunità significative di interazioni nella LS, la grammatica può essere acquisita spontaneamente, senza che ci sia una grande attenzione focalizzata su di essa.

Lei ha svolto i suoi studi di dottorato sul tema, declinandoli all'apprendimento di un tempo complesso dell'indicativo: il passato prossimo. Quali sono stati i risultati a cui è giunta attraverso il suo studio?

Il passato prossimo è, di per sé, un tempo complesso, anche perché richiede l'uso di un ausiliare. L'ho considerato complesso anche nel mio contesto di insegnamento, proprio perché non segue la morfologia del *pretérito perfeito* del portoghese, il tempo verbale che viene usato nelle stesse situazioni comunicative per indicare il passato. Direi che le forme del *pretérito perfeito* del portoghese assomigliano molto di più a quelle del passato remoto dell'italiano piuttosto che a quelle del passato prossimo e, molte volte, mi sono chiesta se non fosse il caso di cominciare a insegnare il passato a partire proprio dal passato remoto. La conclusione a cui sono arrivata è che dipende sempre dalle necessità di apprendimento degli studenti. Nel mio contesto di insegnamento, gli studenti sono adulti, brasiliani e frequentano un corso di Laurea che prevede molta lettura in LS;

lì, secondo me, potremmo esporre lo studente a testi con i due tempi passati dell'italiano, il prossimo e il remoto, favorendo l'apprendimento esplicito-implicito delle due strutture allo stesso tempo. Così facendo, sarà il cervello dello studente a decidere su quale delle due strutture rivolgere l'attenzione e in quale momento impiegare risorse linguistiche per capire/ produrre ciascuna struttura. E dobbiamo fidarci dello studente, perché prima o poi arriverà il momento di sistematizzare il contenuto e avverrà, quindi, l'apprendimento esplicito.

Ma immaginiamo che, ad esempio, l'insegnante non abbia la libertà di scegliere i materiali didattici oppure che ritenga che il passato prossimo debba essere presentato prima del passato remoto... In questi casi, dovrà attenersi a quello che Housen *et al.* (2005) chiamarono "complessità pedagogica" della struttura, cioè, dovrà valutare "il numero di tappe che lo studente dovrà fare per riuscire a produrre quella struttura linguistica e il numero di opzioni e alternative disponibili in ognuna delle tappe" (p. 241).

Per produrre una frase come *Ieri sono andato al mare*, per esempio, lo studente dovrà riflettere sulle seguenti tappe:

- scegliere l'ausiliare (essere o avere) a seconda del verbo principale. Se si tratta di un verbo transitivo, probabilmente l'ausiliare sarà 'avere', ma se invece è un verbo intransitivo, l'ausiliare sarà necessariamente 'essere';
- coniugare l'ausiliare alla prima persona del singolare, scelta tra le sei persone disponibili (io, tu, lui o lei, noi, voi, loro). Se il verbo principale è intransitivo, la forma sarà 'sono'; se invece l'ausiliare è avere, la forma sarà 'ho';
- scegliere la terminazione del participio passato del verbo principale (-ato, -uto o -ito), se si tratta di un verbo regolare
- fare la concordanza del participio passato con il genere del soggetto (femminile = a; maschile - o) e con il numero (femminile plurale = e; maschile plurale = i), nel caso l'ausiliare fosse 'essere'; se invece l'ausiliare fosse 'avere', il participio passato sarebbe invariabile.

Tutte queste tappe sono complesse per uno studente brasiliano, perché, come già detto, non esiste questa struttura nella sua lingua materna. Già uno studente francese può avere più facilità nell'imparare la struttura, dato che, per similitudini con la sua LM, non dovrà soffermarsi in tutte queste tappe per produrre una frase del genere.

Quindi, attraverso il mio studio, sono giunta alla conclusione che la lingua materna ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una forma grammaticale. Quanto più vicina è la struttura nella lingua materna dell'apprendente, più implicito potrà essere l'apprendimento; invece, se la struttura è molto diversa dalla corrispondente in LM, ci vorranno più

interazioni metalinguistiche, che richiederanno maggiore attenzione e attiveranno processi più espliciti di apprendimento.

Altro risultato interessante a cui sono arrivata riguarda le caratteristiche degli errori di produzione della struttura in contesti comunicativi. Illustro brevemente l'esperimento: ho insegnato in due corsi contemporaneamente per valutare gli effetti delle strategie di insegnamento. Un corso prevedeva l'insegnamento deduttivo del passato prossimo; nell'altro, invece, venivano proposte molte attività comunicative, senza che ci fosse nessuna spiegazione metalinguistica da parte dell'insegnante. Volevo, così facendo, favorire l'apprendimento esplicito in un corso e l'implicito nell'altro. Sono giunta alla conclusione che il gruppo che aveva seguito l'insegnamento esplicito faceva più errori interlinguistici: vale a dire, le forme del passato prossimo, quando sbagliate (sebbene gli studenti di questo gruppo sbagliassero di meno), avevano caratteristiche del portoghese o di altre lingue che conoscevano. Non sono mancati, per esempio, errori come "mangei" o "mangi" per "ho mangiato" oppure, "fui" per "sono andato/a", i quali dimostrano che la lingua materna degli studenti influenzava la produzione.

D'altra parte, nel gruppo implicito, prevalevano errori intralinguistici, dato che presentavano caratteristiche della lingua *target*. Ci sono stati, per esempio, errori come "mangiato" per "ho mangiato" e "andato" per "sono andato/o". Questo vuol dire che gli studenti sono stati capaci di percepire le strutture del passato prossimo, pur non essendoci stata una spiegazione formale da parte dell'insegnante, ma non sempre sono stati capaci di produrle correttamente.

Queste influenze sono diverse per ciascun gruppo ma comuni all'interno del gruppo rispetto al tipo di insegnamento ricevuto. Nell'insegnamento esplicito, caratterizzato da esercizi decontestualizzati e lontani dal linguaggio come pratica sociale, era presente un maggior numero di *transfer* dalla L1, dato che gli studenti contavano soprattutto su processi ascendenti di apprendimento (*bottom-up processing*). Nell'insegnamento implicito, invece, processi ascendenti e discendenti (*top down processing*) contribuivano alla comprensione e all'apprendimento della LS: lo studente formulava ipotesi in base alle caratteristiche delle strutture, nei contesti di uso della lingua *target* ai quali veniva esposto.

Per riassumere, direi che sia le complessità linguistiche di una struttura grammaticale che quelle pedagogiche devono essere il focus dell'insegnante che vuole insegnare **attraverso** la comunicazione (Prabhu 1990). Sottolineo la parola **ATTRAVERSO**, perché quando l'insegnante adotta questo tipo di approccio, accetta che lo studente possa imparare (implicitamente) qualsiasi aspetto linguistico presente nell'*input* e non limita il suo ruolo a quello di spiegare ogni struttura grammaticale. Secondo me, ci saranno sempre momenti per l'apprendimento esplicito ma questi non dovranno mai essere la maggiore (o l'unica!) preoccupazione dentro l'aula.

L'insegnamento implicito, invece, può favorire non solo l'apprendimento implicito delle strutture grammaticali, ma anche di altre abilità della competenza comunicativa, come quelle discorsive, sociolinguistiche e strategiche.

Ci viene da chiederle se mai ci possa essere una ricetta valida per tutti in merito al rapporto implicito/esplicito (magari al limite prevedendo un giusto dosaggio dell'uno e dell'altro)? O piuttosto occorre declinare il proprio modo di presentare la grammatica in funzione dei profili degli apprendenti? Al di là dell'età, in cui è evidente che l'apprendimento implicito è da preferirsi (un bambino, infatti, impara la lingua implicitamente, mentre a un adulto pare necessario contare su schematizzazioni, in quanto conferiscono ordine e struttura al materiale appreso), ci riferiamo allo stile di apprendimento (studenti più intuitivi vs studenti più analitici), al grado di scolarità, alla competenza metacognitiva in generale.

Magari avessi una ricetta infallibile... verrebbe fuori un bell'articolo gustoso! Posso cercare di darvi dei consigli in base ai miei studi e a quello che oggi riesco a fare in classe. Non so quali processi di apprendimento io riesca a stimolare nei miei studenti durante le lezioni, cioè se sono impliciti o espliciti, perché non sono capace di misurarli. Inoltre, su questi processi influiscono delle variabili come le conoscenze pregresse degli studenti, le loro convinzioni su che cosa siano 'apprendimento' e 'lingua', le loro motivazioni ed altri elementi che non dipendono direttamente dall'insegnante. Quello che invece dipende da chi insegna è il modo in cui si affronta il contenuto che si vuole o si deve insegnare; in altre parole, dal docente dipende se l'insegnamento si configura come esplicito o implicito. Nell'insegnamento esplicito, l'obiettivo è **garantire l'esposizione** dello studente a un aspetto linguistico della LS e praticarlo: lo studente è consapevole di quello che deve imparare. Nell'insegnamento implicito, l'insegnante **propone (moltissime) attività comunicative** che richiedono l'uso di una determinata struttura e, cercando di attrarre l'attenzione dello studente su di essa, ne favorisce l'apprendimento. Mi piace la definizione di Brown (1994) sul concetto di 'approccio comunicativo', ovvero "l'azione (dell'insegnante) che ha l'obiettivo di far sviluppare **in modo integrato** le componenti della competenza comunicativa degli studenti (cioè, le competenze linguistiche, sociolinguistiche, discorsive e strategiche) e di incentivare l'uso pragmatico, autentico e funzionale della lingua, sia per quanto riguarda la sua comprensione sia la produzione, in contesti poco conosciuti". Sottolineo ancora IN MODO INTEGRATO; quindi, secondo me, l'insegnante dovrebbe investire su attività comunicative, di vario tipo, capaci di favorire sia l'apprendimento (esplicito o implicito) delle strutture (morfosintattiche, ma anche fonologiche, pragmatiche, ecc.) che il contatto

con elementi culturali, testuali e di tanti altri tipi. In un contesto di insegnamento implicito, è possibile promuovere anche dei momenti di esplicitazione delle forme particolarmente complesse che necessitino di una maggior consapevolezza. Questi momenti sarebbero decisi dagli insegnanti o dagli studenti, a seconda delle necessità.

Direi che un approccio orientato all'azione (attraverso *task*) è quello che permette maggiori combinazioni di attività implicite ed esplicite, atte a favorire lo sviluppo delle diverse abilità degli studenti.

Secondo Lei, quale valore possono avere le emozioni nel modo di apprendere? Vogliamo formulare la seguente ipotesi: se il testo si presenta significativo agli occhi dell'apprendente, dato che risponde a dei bisogni profondi, può essere favorita una ritenzione maggiore delle forme, oltre che dei contenuti. Lei che ne pensa?

Sono d'accordo. Ed è per questo che suggerisco i *task* come approccio da seguire durante le lezioni. Le teorie che motivano l'Approccio orientato all'azione (TBLT – *Task based language teaching*) ritengono che gli studenti imparino meglio quando sono attivamente coinvolti nella costruzione delle proprie conoscenze, attraverso la risoluzione di problemi. Gli studenti saranno invitati, quindi, a imparare la lingua per usarla mentre risolvono una situazione e, allo stesso tempo, a imparare la lingua mentre la usano. La situazione, il problema o il testo vengono proposti dall'insegnante per orientare lo studente durante il compimento del *task*. L'insegnante deve, quindi, scegliere tematiche che interessino lo studente o che rispondano ai suoi bisogni, affinché il coinvolgimento del discente durante il compito e per tutto il suo processo di apprendimento sia più intenso.

Lei ritiene che l'esposizione ripetuta ad un *input* (resa accattivante, per evitare fenomeni di noia) possa cagionare un apprendimento esplicito delle forme? In altre parole, a una lettura ripetuta tre o quattro volte di un testo (e *idem* per l'ascolto), oltre a una rappresentazione più articolata e precisa dei significati, può essere che allievo osservi (*noticing*) alcune regolarità e faccia tesoro di quest'osservazione?

Sì, uno stesso testo – scritto o orale - può essere ripetutamente sottoposto all'attenzione della classe affinché lo studente riesca ad osservare (*noticing*) una regolarità e trarne utilità. Tuttavia, l'insegnante deve stare attento perché, per evitare noia e staticità, dovrà proporre un compito diverso (o una situazione-problema diversa) per ogni esposizione al testo. Vi faccio un esempio: nell'ultimo mese ho affrontato con i miei studenti A1(+) il tema

delle "abitudini alimentari". L'obiettivo del percorso che vi descrivo era quello di confrontare le abitudini alimentari di italiani e brasiliani. Ho portato in classe un testo su che "cosa mettono in tavola gli italiani" nei vari momenti della giornata. Per il primo contatto con il testo, il compito consisteva nella lettura al fine di completare una tabella con tre colonne: nella prima colonna gli studenti dovevano indicare il nome del pasto, nella seconda l'orario abituale del pasto e nella terza il nome degli alimenti solitamente serviti in quel pasto. Per la correzione della tabella, ho chiesto loro di leggere ad alta voce il paragrafo in cui avevano trovato le informazioni. Alla fine di questa seconda fase, gli studenti avevano già letto il testo una seconda volta e, durante la lettura, avevano già fatto delle domande sulle regolarità osservate, come "metà + parte della giornata" (metà mattina, metà pomeriggio), "a + pasto" (a colazione, a pranzo, a cena) e su tante altre strutture che avevano notato durante la lettura e la realizzazione di questo *task*.

In un momento successivo, ho fatto vedere agli studenti un video in cui un calabrese descriveva le sue abitudini alimentari e i 'traumi gastronomici' che aveva avuto arrivato in Brasile. L'attività proposta consisteva nell'ascoltare una prima volta il protagonista del video e sottolineare nel testo scritto (appena letto) le differenze tra le abitudini del calabrese e quelle degli italiani in generale (ecco la terza lettura!). Dopo di che, gli ho fatto vedere una seconda volta il video e ho chiesto loro di inserire altre due colonne nella tabella: una da riempire con le informazioni sugli orari che il protagonista dava sulle abitudini brasiliane, l'altra con i nomi degli alimenti che i brasiliani mangiano ad ogni pasto, secondo quello che aveva detto il protagonista del video. Poi, a coppie, gli studenti dovevano dire se erano d'accordo con quello che il calabrese aveva detto sul Brasile, sempre tenendo presenti le loro abitudini alimentari. Dopo una lunga discussione sulle differenze alimentari (individuali, regionali, italiane e brasiliane) in cui le strutture osservate nella lettura apparivano nella produzione orale spontanea (e significativa) dentro il contesto comunicativo proposto dall'insegnante, per concludere il percorso è stata realizzata la seguente attività in gruppetti di 3 o 4 studenti: ciascun gruppo doveva usare il primo testo come base per la produzione scritta su "che cosa mettono a tavola i brasiliani". Per fare quest'ultima attività, gli studenti hanno dovuto rileggere tante volte il testo, rielaborare le informazioni e discutere su tutte le regolarità osservate. Lì, le strutture per indicare i momenti della giornata in cui normalmente si mangia sono state riprese e usate con proprietà nelle loro produzioni scritte.

Ci sono riflessioni che provengono dalle ultime ricerche in materia (psicolinguistiche, neurolinguistiche, ecc.) che secondo Lei varrebbe la pena fossero condivise?

Condivido con voi il *link* di "Insegnare con i *task*" (<http://www.insegnareconitask.it/>), un sito che offre indicazioni utili per la pratica didattica attraverso i *task*. Lì, l'insegnante troverà diversi materiali e riferimenti teorici e pratici che l'aiuteranno a conoscere gli effetti dei *task* sull'apprendimento linguistico. Una delle riflessioni degli autori del sito è giustamente sul modo come avviene l'apprendimento delle strutture in un percorso con i *task* e, cioè,

Nel corso delle attività gli apprendenti sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti linguistici. Per esempio, devono chiedersi "qual è il modo migliore per dire questa cosa?", o "qual è la parola per X?", oppure "dovrei usare il condizionale qui?" ecc. Quando questo accade, gli apprendenti non stanno riflettendo su strutture presentate dall'insegnante, ma sulla lingua più in generale, e sono costretti ad attivare il loro repertorio linguistico alla ricerca delle strutture più funzionali allo svolgimento del compito comunicativo. È quindi più facile per loro **notare la mancanza di una forma linguistica** di cui avrebbero bisogno per veicolare un certo significato: la loro attenzione ai fenomeni linguistici ne risulta necessariamente accentuata. Concluso lo svolgimento del *task*, in un momento specificamente dedicato alla riflessione sulla lingua, l'insegnante guida gli apprendenti in ulteriori attività di focalizzazione sulla forma, facendo osservare determinate strutture utili a una realizzazione più efficace del compito comunicativo e stimolando gli apprendenti a reimpiegare in diversi contesti le strutture obiettivo

Questa riflessione ci aiuta a capire che il *task* consente allo studente di notare le strutture necessarie per lo svolgimento dell'attività e di riflettere sugli aspetti formali di queste strutture. Si tratta, quindi, di aiutare ad attivare processi impliciti e espliciti di apprendimento.

Infine, quale consiglio dà in generale al neo-insegnante di italiano in merito all'insegnamento della grammatica, sia nell'ipotesi (più rara) che costruisca il materiale da sé, sia in quella (più probabile) che adotti un determinato manuale?

Il consiglio che mi sento di dare è: cari colleghi, avvicinatevi alla grammatica – ma non solo – con la mente di uno studente. Studiate ogni struttura della lingua sotto tutti gli aspetti ma, principalmente, in rapporto con la lingua materna dei vostri studenti. Considerate le “complessità linguistiche”, ma anche quelle pedagogiche di cui ho già parlato. Quello che solitamente faccio io è preparare una lista di tutte le tappe che il mio studente dovrà rispettare per riuscire a capire (e poi produrre) ognuna delle strutture della lingua, ma non isolatamente bensì in contesti previsti dai *task*.

Perciò, è importantissimo che l’insegnante sappia esattamente che cosa è un *task*, cioè un’attività comunicativa che consente agli studenti di essere PRODUTTORI più che CONSUMATORI di contenuti di ogni genere. Nei *task*, lo studente USA la lingua in situazioni comunicative significative; può (e non deve!) percepire l’uso frequente di una struttura durante l’interazione; partecipa attivamente alle situazioni proposte dall’insegnante e IMPARA attraverso le esperienze linguistiche/comunicative.

Nel caso in cui il materiale adottato preveda più esercizi grammaticali che *task* (probabilmente sarà così), con la spiegazione esplicita di ogni struttura linguistica, niente paura! È possibile trasformare questi esercizi in *task* con un po’ di creatività e pianificazione. Per facilitare la progettazione di *task* a partire da attività essenzialmente grammaticali, suggerisco ai neo-insegnanti, innanzitutto, di ragionare sugli obiettivi di ogni attività del manuale e poi di inventare un proposito comunicativo quando opportuno. Per facilitare la comprensione del concetto di *task* e incentivarvi a produrre delle attività di questo genere, propongo uno schema di pianificazione del *task* in cui l’insegnante riempie le lacune di una frase subordinata che indica quello che si deve “fare per imparare”. La frase è:

In questa attività, lo studente dovrà _____ PER _____”.

La prima parte del periodo va completata con verbi che indicano le azioni che lo studente dovrà svolgere durante l’attività, come interagire, creare storie, classificare, ecc.; la seconda parte della frase, legata alla prima con la preposizione PER, va completata con verbi che indicano l’obiettivo comunicativo previsto dall’attività, come paragonare figure, mettere in ordine, parlare delle abitudini alimentari, ecc. Se osservate l’esempio di percorso che vi ho dato in una delle risposte precedenti, vedrete che ogni attività porta ad un risultato comunicativo. Si tratta di USARE la lingua PER RISOLVERE comunicativamente una situazione-problema. Quindi, seguendo questo schema, l’insegnante può cambiare la dinamica della lezione.

E ancora una volta, tengo a puntualizzare ciò che vi ho fatto notare durante tutta l’intervista: privilegiate attività per l’apprendimento implicito della lingua e, solo se e quando necessario o opportuno, soffermatevi su questioni puntuali. Vedrete che le discussioni metalinguistiche diventeranno molto più interessanti perché acquireranno significato per tutto il gruppo. E

ribadisco sempre: le lezioni con attività comunicative sono meno "specificamente linguistiche" e sempre più "ampiamente educative".

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, J. R. 1993, *Rules of the mind*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, NJ.

ANDERSON, J. R. 1983, *The architecture of cognition*, Harvard University Press, Cambridge.

BROWN, H. D. 1994, *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, The MIT Press, Cambridge.

DEKEYSER, R. 2003, "Implicit and explicit learning", in C. DOUGHTY; M. LONG, (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 313-348.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J., 1998, "Pedagogical choices in focus on form", in C. DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS, *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, CUP, Cambridge, 197-261

FREITAS, P. Garcia de., 2014 *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. (Tese de doutorado), UFSC, Florianópolis.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M, 2014, *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução Stephania Matousek, Vozes, Petrópolis.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M.; VAN DAELE, S., 2005, "Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction", In A. HOUSEN; M. PIERRARD (eds.) *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin, 235-269.

PRABHU, N. S., 1990, "There is no best method: why?", *TESOL Quarterly*, 4, 2, 161-176..

SCHMIDT, R., 2001, "Attention", in P. ROBINSON (ed.), *Cognition and second language instruction*, CUP, Cambridge, 3-32.

SCHMIDT, R. 1995, "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning", in Id. (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Hawaii University, Hawaii, 1-63.

SCHMIDT, R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.

VANPATTEN, B., 2002, "Processing Instruction: an update", *Language Learning*, 52, 4, 755-803.

VANPATTEN, B., 1996, *Input processing and grammar instruction: theory and research*, Ablex, Norwood.

VANPATTEN, B., 2002, "Processing Instruction: an update", *Language Learning*, 52, 4, 755-803.

WONG, W. , 2004, "The nature of Processing Instruction", in B. Van Patten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Erlbaum, Mahwah, NJ, 33-63.