

Nuove Ricerche Umanistiche



SCRITTURA E RISCrittURA IN LETTERATURA E LINGUISTICA

a cura di Enrico Di Pastena e Francesco Rovai

con la collaborazione di Paola Esposito e Cecilia Martino

PISA
UNIVERSITY
PRESS

Scrittura e riscrittura in letteratura e linguistica / a cura di Enrico Di Pastena e Francesco Rovai ; con la collaborazione di Paola Esposito e Cecilia Martino. - Pisa : Pisa university press, 2024. - (ILLA-Nuove ricerche umanistiche ; 10)

418 (23.)

I. Di Pastena, Enrico II. Rovai, Francesco III. Esposito, Paola IV. Martino, Cecilia I. Scrittura - Letteratura 2. Scrittura - Linguistica 3. Analisi linguistica

CIP a cura del Sistema bibliotecario dell'Università di Pisa

Collana ILLA - Nuove Ricerche Umanistiche

Responsabile: Roberta Ferrari

Direzione: Gianfranco Agosti, Giorgio Masi, Francesco Rovai

Collana fondata da: Alberto Casadei, Marina Foschi, Mauro Tulli

Comitato Scientifico: Albert R. Ascoli (Univ. Berkeley, Ca.), Simone Beta (Univ. Siena), Pietro U. Dini (Univ. Pisa), Francesca Fedi (Univ. Pisa), Maria Letizia Gualandi (Univ. Pisa), Juliane House (Univ. Amburgo), Mario Labate (Univ. Firenze), Irmgard Männlein-Robert (Univ. Tübingen), Guido Mazzoni (Univ. Siena), Paolo Pontari (Univ. Pisa), Biancamaria Rizzardi (Univ. Pisa), Emanuele Zinato (Univ. Padova)

UPI Opera sottoposta a
peer review secondo
il protocollo UPI
UNIVERSITY
PRESS ITALIANE

Volume realizzato con un contributo dell'Università di Pisa.

In copertina: Foto di Johnny Briggs su Unsplash (<https://unsplash.com/it/foto/un-primo-piano-di-una-macchina-da-scrivere-vecchio-stile-bozk-smfyog>).

© Copyright 2024

Pisa University Press

Polo editoriale - Centro per l'innovazione e la diffusione della cultura

Università di Pisa

Piazza Torricelli 4 - 56126 Pisa

P. IVA 00286820501 . Codice Fiscale 80003670504

Tel. +39 050 2212056 . Fax +39 050 2212945

E-mail press@unipi.it . PEC cidic@pec.unipi.it

www.pisauniversitypress.it

ISBN 978-88-3339-926-3

layout grafico: 360grafica.it

L'opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons: Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0) Legal Code: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.it>



L'Editore resta a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare, per le eventuali omissioni o richieste di soggetti o enti che possano vantare dimostrati diritti sulle immagini riprodotte. L'opera è disponibile in modalità Open Access a questo link: www.pisauniversitypress.it

INDICE

INTRODUZIONE <i>Enrico Di Pastena, Francesco Rovai</i>	7
SEZIONE LETTERARIA	
FILOLOGIA D'AUTORE E <i>DIGITAL HUMANITIES</i> : IL CASO DE <i>LA DAMA BOBA</i> DI LOPE DE VEGA <i>Marco Presotto</i>	19
«SIÉNTOME A LAS RIBERAS DE ESTOS RÍOS / DONDE ESTOY DESTERRADO Y LLORO TANTO»: UN CASO DI RISCrittURA RINASCIMENTALE DELL'ELEGIA D'ESILIO <i>Caterina Russo</i>	35
<i>TEATRO SCELTO SPAGNUOLO</i> : STUDIO DELLE STRATEGIE TRADUTTIVE DI GIOVANNI LA CECILIA <i>Francesca Ferri</i>	51
«BIST DU EIN MÄRCHEN, HOLDES KIND?» ROBERT WALSER E LE RISCrittURE DI <i>ASCHENBRÖDEL</i> E <i>SCHNEEWITTCHEN</i> <i>Luisa Zullo</i>	69
COME LAVORAVA ALMADA: <i>LA TRAGEDIA</i> <i>DE LA DA UNIDAD(E)</i> O VICEVERSA <i>Andrea Bianchini</i>	85
QUATTRO RISCrittURE DI <i>MĚRTVYJ DOM</i> : IL SIROTKIN DOSTOEVSKIANO NELLA SCENEGGIATURA DI VIKTOR ŠKLOVSKIJ <i>Marta Capossela</i>	103
(RI)SCRITTURE E (RE)INTERPRETAZIONI TEDESCHE DEL MITO DI IFIGENIA NEL VENTESIMO SECOLO <i>Cristiana Desiderio</i>	117

<p><i>SYRMA ANTIGONES</i>. LE RIELABORAZIONI DEL MITO NEL VENTESIMO SECOLO E IL RAPPORTO CON LA STORIA <i>Chiara Protani</i></p>	133
<p>IL PROBLEMA DEL PALINSESTO NELL'OPERA DI DAVID SAMOJLOV. IL CASO DI «NOČNOJ GOST'» <i>Cecilia Martino</i></p>	149
<p>TRA LETTERATURA E CINEMA: SCRITTURE E ADATTAMENTI SULLA MEMORIA STORICA DELLA GUERRA CIVILE SPAGNOLA (1982-2003) <i>Roberta Narcisi</i></p>	167
<p>LA LICANTROPA COME "ALICE CYBORG": FIGURAZIONI POSTUMANE E <i>AGENCY</i> DI CAPPUCETTO ROSSO IN <i>WOLFLAND</i> DI TANITH LEE <i>Carolina Pisapia</i></p>	183
<p><i>THE WASTE LAND AT 100</i>: QUESTIONI DI ADATTAMENTO E TRANSTESTUALITÀ PER UN POST-/POP-ELIOT <i>Andrea Lupi</i></p>	201
<p>«SO I'LL SPIN A THREAD OF MY OWN»: IL MITO RICREATO IN <i>THE PENELOPIAD</i> DI MARGARET ATWOOD <i>Elena Bastianoni</i></p>	217
<p>TRA ESISTENZA ED EVANESCENZA: RICONFIGURAZIONI DEL PERSONAGGIO VIRGILIANO IN <i>LAVINIA</i> DI URSULA K. LE GUIN <i>Alessia Guidi</i></p>	233
<p>«THE VAMPIRE LIVE ON AND CANNOT DIE BY MERE PASSING OF TIME»: <i>DRACULA</i> NEI FUMETTI <i>Angel Antonio De Oliveira Amata</i></p>	249
<p>DICKENS TRANSCODIFICATO: <i>METAFICTION</i>, IDENTITÀ ED EREDITÀ CULTURALE IN <i>THE PERSONAL HISTORY OF DAVID</i> <i>COPPERFIELD</i> (2019) DI ARMANDO IANNUCCI <i>Valérie Tosi</i></p>	265

LA DOPPIA SCRITTURA: <i>OUISTREHAM</i> DI EMMANUEL CARRÈRE TRA FINZIONE E DOCUMENTARIO <i>Francesco Baucia</i>	281
SEZIONE LINGUISTICA	
EPIFANIO DI SALAMINA E LE SCRITTURE DELL'ORIENTE <i>Marco Mancini</i>	299
I TRATTI DISTINTIVI DEL MODULO GRAFEMATICO: UN ESPERIMENTO SULL'ALFABETO LATINO <i>Rosso Manuel Senesi</i>	347
IL DISCORSO POLITICO TRA LINGUA SCRITTA E PARLATA: PROCESSI DI RISCrittURA NEI RESOCONTI STENOGRAFICI DEL PARLAMENTO TEDESCO <i>Francesco Caprioli</i>	371
DUBBING DIASTRATIC VARIETIES FROM ITALIAN INTO ENGLISH: THE CASE OF <i>SUMMERTIME</i> <i>Filippo Sættoni</i>	389
PER UNO STUDIO CONTRASTIVO ITALIANO-SPAGNOLO DELLE INTERIEZIONI NEI <i>PROMESSI SPOSI</i> : IL CASO DI "EH" <i>Arianna Redaelli, Alice Mazzarello</i>	409
PROSPETTIVE TEORICO-PRATICHE SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA APPLICATE AL PORTOGHESE COME LINGUA STRANIERA (PLS) <i>Matteo Berni</i>	427
DETECTING WRITING ANXIETY FACTORS AMONG PAKISTANI ESL UNDERGRADUATES <i>Sameena Malik</i>	449
SCRITTURA E VIDEOSCRITTURA. LA PERCEZIONE DEGLI STUDENTI CON E SENZA DSA SULL'INTRODUZIONE DI NUOVE TECNOLOGIE NEL <i>WRITING</i> <i>Chiara Storace</i>	457

IRONY MARKERS IN BRITISH NEWSPAPERS AND TWEETS CONCERNING CLIMATE CHANGE: A CASE STUDY <i>Alessandro Aru</i>	473
REWRITING AND RE-CONTEXTUALIZING BIOLOGY FOR THE GENERAL PUBLIC: FROM BLOGS TO <i>YOUTUBE</i> EDUCATIONAL VIDEOS <i>Ilaria Giordano</i>	491
INDICE DEI NOMI	507
ELENCO DEGLI AUTORI E DELLE AUTRICI	523

SEZIONE LINGUISTICA

PROSPETTIVE TEORICO-PRATICHE SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA APPLICATE AL PORTOGHESE COME LINGUA STRANIERA (PLS)

Matteo Berni

Abstract

This paper analyses the objectives and possible outcomes of a small number of activities to be implemented in lessons of Portuguese as a Foreign Language specifically to teach writing skills. At the early stages of language learning, freewriting expands the vocabulary, improves orthography, and reinforces grammatical competence. However, most PFL manuals do not propose specific activities for learning to write, favouring instead the development of interpretative and expressive abilities. In fact, within a corpus of PFL textbooks selected for the purpose of this research, Aprender Português features dialogue writing activities, and Português do Brasil contains freewriting exercises; Português XXI provides detailed phonetic and orthographic analyses of single words, whereas Gramática Ativa only proposes fill-in-the-gaps and verb and sentence transformation exercises. Therefore, I will attempt to retrieve from a corpus of PFL manuals an input that is at the same time rich and diverse, but also understandable, as well as challenging, and to verify the application and enhancement of said input on B1-level learners, with the aim of enabling them – especially if native speakers of Italian – to write a PFL text which is not only grammatically correct but also coherent and cohesive. Moreover, I intend to compare the results of my analysis with the application of the protocols of planning, translating, and reviewing in PFL and of process writing, which was conceived with the purpose of enhancing the students' knowledge of the common textual structures and discursive genres in a language's rhetorical tradition.

1. Introduzione

L'insegnamento delle lingue è una professione in continua evoluzione di fronte a sfide sempre nuove: infatti, in un mondo del lavoro basato soprattutto sul settore terziario la cultura umanistica deve operare in sincretismo con competenze tecnico-scientifiche.

Per questo, nell'attuale economia dei servizi la scrittura ha un ruolo di primo piano per la comunicazione efficace, dato che oggi è richiesta una proprietà della prosa scritta in lingua straniera (LS) pari a quella nella propria lingua madre per garantire una comprensione reciproca tra parlanti alloglotti.

L'insegnamento di una lingua non può esimersi dallo stimolare l'interesse degli allievi sia per la storia e la cultura della comunità dei parlanti, sia per l'apprendimento del lessico e della grammatica.

Su questa linea, l'intento del metodo diretto, basato sull'approccio umanistico-affettivo alla glottodidattica e che ha per obiettivi il rinforzo positivo dell'allievo e l'abbassamento del filtro affettivo, è mettere il discente a contatto con il materiale linguistico in modo non graduato allo scopo di replicare il contatto immediato con la lingua straniera che si percepisce quando si visita un paese straniero e si comunica con parlanti nativi.

2. La didattica umanistico-affettiva e le sue applicazioni nella classe di lingue

Il metodo glottodidattico umanistico-affettivo, basato sulla corrente della psicologia umanistica (Rogers 1970), propone l'insegnamento delle lingue straniere tramite il rinforzo positivo, l'abbassamento del filtro affettivo (Krashen 1985, in Liu 2015: 144) e lo *scaffolding* (Wood/Bruner/Ross 1976: 90).

La teoria cognitiva dello *scaffolding* è una rielaborazione del costruttivismo (Vygotskij 1990): prevede la selezione da parte di un adulto più esperto delle componenti essenziali di un compito adeguate alle competenze in possesso del discente e la successiva attivazione dello svolgimento del compito dietro l'assistenza di un adulto più esperto, fino alla conclusione.

I tre psicologi Wood, Bruner e Ross (1976: 90) affermano che questo metodo potenzia le capacità del discente molto più di uno svolgimento autonomo del compito. Lo *scaffolding* cognitivo è un efficace supporto all'*output* in lingua da parte dell'allievo.

A questo proposito, Palermo, Diadori e Troncarelli (2015: 13-14) sostengono che, affinché un *input* in lingua diventi una competenza acquisita (*intake*), deve essere diversificato e accompagnato da un *output* regolare, cioè da produzioni individuali nella lingua *target* che consentano il progresso dell'interlingua verso il traguardo ideale di una competenza nativa.

L'*output* è, dunque, un indice evidente per l'insegnante dello stadio di interlingua raggiunto dall'allievo, dal quale partire per programmare ulteriori attività formative o interventi di ripasso e potenziamento.

Il costruttivismo correla, invece, lo sviluppo del linguaggio con l'evoluzione della complessità del sistema psicologico e concettuale dell'essere umano dall'infanzia fino all'adolescenza (Vygotskij 1990: 148-150) e prevede l'espansione, dietro la guida di un adulto più esperto, delle capacità che rientrano nella zona di sviluppo prossimale dell'apprendente. La zona di sviluppo prossimale include l'insieme delle capacità in maturazione dell'apprendente, che grazie all'assistenza di un adulto più esperto padroneggerà in un livello di sviluppo successivo (*ibid.*: 272-273).

Inoltre, lo studioso sostiene che «[...] l'apprendimento della scrittura [...] fa sviluppare tutte le funzioni che non sono ancora maturate nel bambino», dimostrando così la centralità della didattica della scrittura nell'espansione delle capacità sia linguistiche e comunicative, sia psico-cognitive che si trovano all'interno della zona di sviluppo prossimale dell'individuo.

In aggiunta a quanto sin qui esemplificato, occorre sottolineare che l'insegnamento delle lingue tramite il metodo umanistico-affettivo eredita dalla psicologia umanistica la «considerazione positiva incondizionata nei confronti del cliente» (Rogers 1970: 51), finalizzata all'incoraggiamento delle capacità e delle potenzialità dell'altro, in modo tale da promuoverne l'integrazione nel contesto sociale di appartenenza.

La psicologia umanistica concepisce l'altro come «un individuo o un gruppo» (*ibid.*: 69): lo psicoterapeuta include, infatti, nella medesima categoria delle «relazioni di 'aiuto' [...] il gran numero di relazioni tra individuo e gruppo», di cui fanno parte tanto la relazione tra terapeuta e paziente quanto «il rapporto fra insegnante e alunno» (*ibid.*).

Lo psicologo fondatore del metodo umanistico afferma che la considerazione positiva incondizionata può essere ottenuta solo con un rapporto interpersonale «accettante-democratico» (*ibid.*).

L'applicazione pedagogica del metodo glottodidattico umanistico-affettivo garantisce l'acquisizione di capacità di comunicazione efficace in lingua straniera (LS) nell'arco di pochi mesi, seppur limitata soprattutto a varietà di lingua informali, adatte alla sola comunicazione in gruppi di pari.

Coseriu (1973: 145; 1980: 57, in Orioles 2022: 163) definisce una lingua come un diasistema formato da un insieme di varietà; dunque, un registro eccessivamente informale nel lessico e nella sintassi oggetto di insegnamento nel sillabo di un corso di lingua straniera non rende conto dell'uso concreto di una lingua. Poiché una lingua è anche veicolo di una cultura, è opportuno che l'apprendente adotti le convenzioni linguistiche e discorsive adeguate al contesto, con particolare attenzione non solo al vocabolario e alla sintassi della lingua standard, cioè della

varietà del diasistema dotata di prestigio sociale, politico e culturale, ma anche a tratti soprasegmentali come la pronuncia e la prosodia. In questo modo, un insegnamento della lingua che renda conto dei suoi usi e variazioni nella comunità dei parlanti consente agli allievi di sviluppare la loro competenza comunicativa (Sousa 2004, in Allegro 2013: 9).

Su questa linea, i metodi glottodidattici affermatosi nei decenni successivi si sono concentrati sulla frequenza di usi linguistici concreti nella comunità dei parlanti e sulle conseguenti variazioni dell'uso linguistico nei diversi registri del diasistema e nei contesti comunicativi di riferimento.

3. La competenza testuale: metodi e prospettive di didattica della scrittura

È fondamentale adeguare le attività di didattica della scrittura in LS ai livelli del QCER.

Per studenti tra i livelli A1 e A2, che hanno una conoscenza elementare della lingua *target*, la scrittura libera è utile per il consolidamento dell'ortografia e della grammatica, ai fini di stimolare la riflessione metalinguistica in LS. Si tratta di attività di didattica della scrittura concepite per la meccanica, cioè per migliorare, come dicevamo, l'ortografia, insieme alla conoscenza della punteggiatura e la capacità di suddividere un testo in paragrafi.

Elbow (1973, in Hayes 2006: 32) definisce la scrittura libera come l'espressione immediata delle prime idee che vengono in mente, senza che si corregga mai ciò che si è scritto. Il metodo della scrittura libera renderebbe la stessa più scorrevole poiché aiuta a trovare il proprio stile compositivo grazie all'eliminazione dei blocchi causati da un'autocorrezione inconscia, la quale si attiva durante la stesura del testo rendendolo piatto alla lettura, soprattutto se è scritto in LS.

Un testo prodotto con il metodo della scrittura libera avrà una qualità decisamente inferiore a scritti prodotti con l'attivazione di filtri psicologici di autocorrezione della forma e del contenuto, ma le porzioni del testo dalla morfosintassi più coesa e dal significato più coerente esprimeranno nel modo più chiaro possibile le idee del soggetto scrivente.

Sebbene Hayes (2006: 33) sostenga che le motivazioni addotte da Elbow nella dimostrazione dell'efficacia della scrittura libera siano di natura aneddotica, è certo che questo metodo di insegnamento della scrittura porti lo studente ad apprendere le proprietà grammaticali della LS e a espandere il proprio vocabolario. Lo studente riesce, così, a formulare frasi ben formate tramite l'uso ripetuto delle strutture grammaticali apprese durante la lezione di lingua. Come già sottolineato (cfr. §

2), Palermo, Diadori e Troncarelli (2015: 13-14) sostengono che, affinché un *input* in lingua diventi una competenza acquisita (*intake*), deve essere accompagnato da un *output* regolare. È in funzione dell'*output* dello studente, in quanto indice dello stadio di interlingua raggiunto, che l'insegnante potrà programmare ulteriori attività formative o interventi di ripasso e potenziamento.

A partire dal livello B2 del QCER è auspicabile tenere conto del contesto comunicativo e sociale di produzione e di ricezione di un testo.

Queste attività allenano la letterarietà dello studente, che integra la competenza grammaticale in suo possesso con capacità aggiuntive, necessarie allo sviluppo di una testualità efficace (Canale/Swain 1980):

1. la competenza discorsiva, cioè la conoscenza delle convenzioni retoriche di un determinato genere testuale;
2. la competenza sociolinguistica, cioè la capacità di adeguare il proprio linguaggio a differenti contesti comunicativi e di capire le intenzioni del lettore nel momento della scrittura di un testo;
3. la competenza strategica, cioè la scelta delle strategie comunicative più adeguate alla comunicazione delle proprie intenzioni.

Lo studente può essere guidato nella stesura di testi tramite la redazione di bozze dal significato sempre più coerente e dalla morfosintassi sempre più coesa tramite un insegnamento di costruzioni grammaticali e di strutture testuali dalla complessità incrementale impartito tramite tecniche pedagogiche di *scaffolding* cognitivo (Wood/Bruner/Ross 1976; cfr. § 2).

Il costruttivismo (Vygotskij 1990) raccomanda, invece, l'insegnamento di competenze interne alla zona di sviluppo prossimale dell'allievo, vale a dire di capacità in maturazione in un dato livello di sviluppo, in modo tale che questi ne abbia la piena padronanza nel livello di sviluppo immediatamente successivo.

Coerentemente con l'espansione della zona di sviluppo prossimale, lo *scaffolding* consente l'apprendimento dei generi testuali e delle relative convenzioni retoriche a partire dagli usi linguistici e dai generi testuali convenzionali nelle comunità di provenienza di ciascuno studente.

Infatti, la letterarietà, che consiste nell'uso consapevole della lingua scritta in contesti extrascolastici (Rodrigues/Souza 2017: 2), è ottenibile tramite un insegnamento dei generi testuali più frequenti in determinate professioni.

Le due pedagogiste brasiliane sostengono che l'educazione alla letterarietà è un'iniziativa dalla forte rilevanza politica perché promuove l'emancipazione economica e sociale dello studente. Hyland (2019: 88) raccomanda che i testi proposti agli studenti siano realistici, cioè rap-

presentativi dei generi che dovranno trattare in contesti professionali e degli usi linguistici della comunità dei parlanti, per superare la concezione del testo ben formato come il risultato di una semplice applicazione e combinazione di regole grammaticali.

La selezione dei testi a seconda della codifica del significato, del contenuto, dell'obiettivo comunicativo, del pubblico di riferimento e della struttura logico-argomentativa sostiene lo sviluppo della competenza testuale e di strategie di scrittura efficace da parte degli studenti, maturate correlando le strutture testuali con gli obiettivi comunicativi perseguiti tramite la scrittura. Parracho (2011: 98) dimostra l'efficacia educativa dell'esposizione degli studenti a testi modello che fanno parte della tradizione letteraria della lingua oggetto di studio affinché gli studenti ne elaborino gli elementi della forma e del contenuto che consentano loro di migliorare la propria scrittura.

L'obiettivo formativo dello studio di testi modello è l'acquisizione da parte dello studente delle competenze necessarie a seguire ogni passo della redazione di un testo sintatticamente corretto e che soddisfi in modo efficace l'obiettivo comunicativo del soggetto scrivente (Hyland 2019: 75):

1. scrittura di bozze;
2. revisione;
3. condivisione del testo all'interno di seminari di scrittura;
4. miglioramento;
5. correzione;
6. pubblicazione.

4. Insegnamento graduato della scrittura mediante le teorie dei protocolli e dei processi

Gli psicologi cognitivi Hayes e Flower (1980: 4) descrivono un protocollo come «a description of the activities, ordered in time, which a subject engages in while performing a task». La descrizione non si concentra solo «in the answers they give us, but, also and more important, in the sequence of things they do to get those answers» (*ibid.*).

Gli studiosi citati applicano la teoria dei protocolli all'attività della scrittura perché «[it] identifies not only subprocesses of the composing process, but also the organization of these subprocesses; minor variations in its simple control structure allow it to describe individual differences in composing styles» (*ibid.*).

L'integrazione delle tracce incomplete fornite da un protocollo dei processi psichici soggiacenti allo svolgimento di un compito con conoscenze relative sia alle caratteristiche del compito svolto sia alle facoltà cognitive generali dell'essere umano consente la modellizzazione dei processi stessi.

Il modello individua sia i sottoprocessi del protocollo sia la loro struttura. Il processo della scrittura, dunque, è costituito dai seguenti protocolli e sottoprotocolli:

1. pianificazione: estrazione di informazioni dal contesto e dalla memoria a lungo termine per formulare un piano di scrittura, che può essere già presente da tempo nella memoria a lungo termine, oppure essere elaborato sul momento e sviluppato successivamente durante la scrittura. Il contesto include:
2. la memoria a lungo termine del soggetto scrivente, che può comprendere informazioni su disparati argomenti e tipi di pubblico, e piani di scrittura generali;
3. la descrizione dell'argomento e del pubblico di riferimento del testo, ossia il compito di scrittura;
4. il testo già prodotto (Lystiani 2018, in Martínez/López-Díaz/Pérez 2020: 52; Hayes/Flower 1980: 12).

Il protocollo della pianificazione si articola nei seguenti protocolli subordinati:

1. Generazione: estrazione dalla memoria a lungo termine di informazioni rilevanti per il processo della scrittura. L'estrazione di un elemento produce una nota, cioè una parola oppure una frase, parziale o completa;
2. Organizzazione: selezione degli elementi più utili raccolti durante la generazione del testo e conseguente sistemazione in un piano di scrittura strutturato temporalmente oppure gerarchicamente;
3. Individuazione degli obiettivi e identificazione dei criteri di scrittura;
4. Traduzione: trasformazione di strutture mnemoniche concepite sotto forma di proposizioni logiche in frasi grammaticalmente corrette e conseguente produzione con la guida del piano di scrittura, di un testo che soddisfi gli obiettivi comunicativi. Il protocollo della traduzione, infatti, produce frasi complete per mezzo di sequenze di domande la cui funzione è guidare la ricerca per la parte successiva di una frase;
5. Revisione: miglioramento del testo, articolato nei protocolli di:
 - I. lettura;
 - II. correzione di errori di ortografia, scrittura e logica e di imprecisioni semantiche, seguita da una valutazione della coerenza del materiale al messaggio veicolato dal testo:
 - a. determinazione del tipo di testo a cui è applicato il processo;
 - b. identificazione di errori grammaticali, lessicali o pragmatici.

Poiché le tre fasi di questo modello sono ricorsive e reciprocamente intersecantesi, i processi di pianificazione, traduzione e revisione possono avere luogo durante la revisione. Così, l'identificazione di un errore dà avvio alla fase della correzione.

Hayes e Flower (1980: 29) applicano il modello dei protocolli alla diagnosi di difficoltà nella scrittura, come la dislessia o la disgrafia, e Flower (1994) lo estende alla didattica della scrittura in L2. Martínez, López-Díaz e Pérez (2020: 49) sottolineano a loro volta che «la escritura es, a veces, descuidada tanto por los profesores como por los alumnos». Per questo, studiano l'uso della scrittura per processi come «herramienta para desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes en el contexto de la escritura de párrafos» (*ibid.*); a tal proposito, notano che «la escritura del proceso es propicia para habilidades de escritura más fuertes que resultan en párrafos más organizados y estructurados».

Infatti, poiché la scrittura è «a widespread assessment measure» (*ibid.*: 51) nell'ambito accademico, una solida capacità di produrre testi dalla struttura coesa e articolata in paragrafi che riflettono lo sviluppo logico-argomentativo dei concetti espressi è di sicura efficacia per l'emancipazione professionale e sociale del discente e la sua riuscita partecipazione a processi di cittadinanza attiva e partecipata.

Il metodo dei processi suddivide l'attività della scrittura nelle seguenti tappe:

1. sviluppo delle idee;
2. prima bozza;
3. rilettura e correzione;
4. versione finale.

La suddivisione dell'attività della scrittura in fasi distinte tramite il metodo dei processi consente all'insegnante di guidare ogni singolo passaggio della produzione scritta degli allievi, esaminando lo svolgimento e il risultato di ciascun passaggio. In questo modo, l'insegnante ha a disposizione un insieme tangibile di parametri per la valutazione oggettiva del progresso compiuto dagli studenti nel miglioramento delle loro capacità di scrittura.

In questo senso, il metodo dei processi è svolto per mezzo di metodi di istruzione cooperativa che aiutano gli studenti a elaborare strategie di autoapprendimento per migliorare l'accuratezza formale del testo; inoltre, la rilettura degli elaborati scritti durante l'anno scolastico o accademico consente agli studenti di visualizzare in modo tangibile il proprio progresso nella scrittura.

L'insegnamento di ciascuna delle fasi che costituiscono il processo può accrescere, infatti, le capacità analitiche degli studenti, conducen-

doli alla comprensione, tramite la rielaborazione individuale dell'*input* fornito dall'insegnante, del metodo di apprendimento e di successiva esposizione in forma scritta dei contenuti appresi in classe più adatto a ciascuno studente.

Auspicialmente, la suddivisione del compito della scrittura di un testo in diverse fasi, esposte una per una dall'insegnante durante attività di scrittura collaborativa tra compagni di classe, incoraggia gli studenti a sperimentare con il lessico senza pensare al prodotto finale, ossia un testo coerente con le richieste dell'insegnante.

Il risultato è un testo più scorrevole e ricco di informazioni in seguito alla generazione libera e creativa di nuove idee durante la fase della scrittura (Alodwan/Ibnian 2014: 161).

La scrittura per processi è articolata in progetti testuali basati sulla cooperazione tra i compagni di classe dietro la supervisione dell'insegnante, che fa domande agli studenti e fornisce loro suggerimenti mentre questi scrivono bozze sempre più complesse e elaborate. Questo metodo di scrittura collaborativa rafforza la conoscenza della grammatica da parte degli studenti.

5. Ricerca-azione e didattica della scrittura

La scrittura collaborativa di testi tramite bozze successive può migliorare le competenze grammaticali e le capacità di ricerca e di lavoro di squadra di ciascuno studente, favorendo così la coesione del gruppo classe.

La comprensione testuale degli studenti e lo sviluppo della loro abilità di scrittura sono legate a doppio filo ai compiti assegnati dall'insegnante per l'apprendimento di queste competenze. Hyland (2019: 113) supera l'astrattezza della glottodidattica tramite il solo insegnamento della grammatica e del lessico distinguendo i compiti per l'apprendimento della scrittura in:

1. compiti del mondo reale, basati sugli obiettivi comunicativi dell'apprendente;
2. compiti pedagogici, concepiti per l'approfondimento della conoscenza dei generi testuali e della capacità compositiva del soggetto scrivente.

In base a un'analisi dei bisogni compiuta dall'insegnante per identificare gli obiettivi di apprendimento del corso e i bisogni di apprendimento di ciascun allievo, i compiti del mondo reale sono raggruppati in tipologie di compiti pedagogici per avvicinare le competenze di partenza degli studenti alle competenze obiettivo del curriculum di apprendimento e agli obiettivi comunicativi e socio-professionali nel mondo reale.

Nunan (1989: 47) identifica le quattro componenti che fanno parte di un compito di scrittura:

1. l'*input*, cioè il materiale linguistico in merito al quale è richiesto allo studente di produrre il proprio elaborato;
2. l'obiettivo d'apprendimento perseguito tramite lo svolgimento del compito. L'obiettivo d'apprendimento deve stabilire un legame tra le attività svolte in classe e gli obiettivi appartenenti al mondo reale e stabiliti tramite l'analisi dei bisogni compiuta all'inizio del corso;
3. l'ambiente di svolgimento del compito; in questo caso, la classe;
4. il ruolo degli insegnanti e degli studenti nell'esecuzione del compito e le relazioni tra loro: da un lato, la scrittura autonoma sostiene lo sviluppo delle capacità decisionali e di riflessione degli studenti e consente loro di svolgere il compito della scrittura con i propri tempi; dall'altro, nel mondo del lavoro gran parte dei documenti è redatta in cooperazione coi colleghi.

Queste attività possono essere svolte nel contesto di seminari di scrittura collaborativa nei quali l'insegnante si pone come un facilitatore che negozia il proprio ruolo a seconda del compito intrapreso durante il seminario stesso o nelle fasi di ciascuna attività in cui è articolata questa esperienza di apprendimento cooperativo. La variabilità dei ruoli assunti dall'insegnante facilita l'apprendimento e si adegua ai diversi stili di apprendimento di ciascuno studente.

Per il perseguimento di questo obiettivo pedagogico, la suddivisione degli studenti in gruppi stimola le loro capacità di negoziazione e di scrittura collaborativa. Infatti, lo svolgimento collaborativo di un compito, in coppie o in gruppi, favorisce l'interazione degli studenti nella pianificazione della scrittura, nella ricerca delle fonti e nella correzione del testo, e contribuisce alla crescita della loro autonomia perché consente loro di prendere decisioni proprie senza il coinvolgimento dell'insegnante.

Un'organizzazione seminariale di attività di scrittura collaborativa, che permettano agli studenti di scegliere se lavorare in gruppo o individualmente, può conciliare la grande ricchezza di esigenze e modalità di apprendimento che caratterizza una classe di studenti.

L'insegnante può scegliere un argomento da approfondire d'accordo con gli allievi oppure in base ai risultati di un'analisi dei bisogni, per selezionare testi da utilizzare durante il corso di lingua affinché gli studenti maturino una propria consapevolezza delle proprietà grammaticali e delle caratteristiche retoriche dei testi scritti nella lingua standard.

L'integrazione della scrittura e dell'esposizione a testi modello degli allievi consentirà loro di maturare strategie personali di scrittura di un testo corretto dal punto di vista grammaticale, coeso dal punto di vista semantico e adeguato al contesto comunicativo di produzione e di ricezione, oltre che al pubblico di riferimento. Dunque, in conformità con l'efficace metodo pedagogico dello *scaffolding*, è opportuno che l'insegnante presenti agli allievi i testi modello per ciascun genere testuale la cui conoscenza fa parte degli obiettivi di apprendimento del corso di lingua secondo una scala graduata in base al livello di difficoltà di produzione e comprensione e alle competenze linguistiche degli apprendenti.

6. L'insegnamento della scrittura in PLS secondo il metodo umanistico-affettivo: riflessioni e ipotesi

Concentrandomi sulla lingua straniera di mio interesse, ho verificato le attività proposte per l'apprendimento della scrittura in alcuni manuali di portoghese come lingua straniera (PLS), categorizzati in base agli obiettivi didattici. Di seguito, sono indicati i testi che fanno parte del *corpus* costituito per questa ricerca:

1. I volumi 2 e 3 della serie di manuali di PLS *Aprender Português* (Oliveira/Coelho 2007) sono suddivisi in dodici unità didattiche organizzate secondo aree tematiche, al fine di coordinare lo sviluppo delle competenze linguistica, comunicativa e grammaticale, completate nel terzo volume da nozioni sugli usi e costumi portoghesi. I manuali di questa serie propongono esercizi concepiti per obiettivi comunicativi specifici, che riguardano sia la produzione che la comprensione tanto scritta quanto orale. Le unità di apprendimento e gli esercizi inclusi nel secondo volume sono finalizzati al raggiungimento dei livelli A1 e A2 del QCER, mentre il terzo corrisponde al livello B2. Ciascuna unità didattica propone attività per l'esercizio della scrittura e dell'oralità, suddivise nelle competenze di produzione e di comprensione linguistica; la metodologia che informa la rigorosa descrizione della grammatica della lingua portoghese e gli esercizi proposti dai due volumi e adeguati all'uso linguistico che si prevede che l'allievo padroneggi una volta raggiunto il livello del QCER contemplato dal manuale rispondono all'approccio comunicativo alla glottodidattica (Casteleiro, in Oliveira/Coelho 2007: 1). Infine, i due manuali propongono un'ampia gamma di esercitazioni scritte da svolgere in gruppo.
2. Il volume 2 della grammatica di PLS *Português XXI* (Tavares 2004) è concepito per il livello A2. Nell'introduzione al terzo volu-

me il livello di difficoltà degli argomenti grammaticali trattati nelle unità di apprendimento è indicato con la terminologia relativa ai livelli soglia (Beacco 2017: 18-19), ai quali fa riferimento esclusivo l'introduzione del terzo volume. Per questo, sulla copertina del terzo volume, a differenza del secondo, non è indicato il livello di riferimento del QCER, e nell'introduzione le attività proposte nel libro sono rapportate al secondo livello soglia di conoscenza linguistica, vale a dire il livello intermedio. Entrambe le grammatiche propongono una vasta gamma di attività concepite per lo sviluppo della comprensione e dell'espressione orale dell'alunno (Tavares 2004: 3). Il secondo volume soddisfa pienamente i prerequisiti comunicativi e nozionali previsti dal livello A2 di conoscenza di una LS, che prevede una produzione di brevi enunciati «su argomenti familiari e abituali», inerenti a «semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente» e a «bisogni immediati» (Beacco 2017: 39): infatti, l'introduzione specifica le competenze linguistiche e comunicative che si prevede che l'alunno posseda in seguito all'apprendimento degli argomenti grammaticali esposti nel volume. L'obiettivo educativo del libro è l'esposizione delle funzioni comunicative di base per affrontare oralmente temi semplici e familiari con parlanti nativi di portoghese, conformemente alle conoscenze linguistiche e comunicative richieste a parlanti di PLS che rientrano nel livello A2. Oltre a ciò, il terzo volume della serie contiene molti tipi di testi diversi, per esempio testi argomentativi e descrittivi, ricette, articoli di giornale e infografiche.

3. Il metodo di PLS *Navegar em Português* (DGIDC/NWSL 2001), pubblicato grazie ai finanziamenti del Progetto Socrates, concepito dall'Unione Europea per il sostegno alla conoscenza delle lingue nelle scuole del continente europeo e il miglioramento dei materiali didattici, contiene una grande varietà di attività per l'esercizio della scrittura, non solo relative al lessico ma anche alla cultura e all'attualità dei Paesi lusofoni, adattabili al maggior numero possibile di metodi pedagogici.
4. *Português do Brasil* (Santos 2014) è un corso di portoghese brasiliano per italofoeni suddiviso in diciannove unità strutturate per argomenti grammaticali. I tratti grammaticali del portoghese brasiliano divergenti dai corrispondenti italiani – e quindi più complessi da apprendere per un italofono – sono trattati più nel dettaglio, mentre le proprietà grammaticali affini tra le due lingue sono esposte con maggiore sintesi. Il volume contiene esercizi di grammatica, vocabolario e traduzione dall'italiano al portoghese, che si rifanno al metodo grammaticale-traduttivo per l'appren-

dimento delle lingue. Oltre a ciò, ogni unità è introdotta da una sezione di fonetica del portoghese brasiliano e prosegue secondo la successione delle seguenti sezioni tematiche:

- a. testi in lingua;
- b. grammatica;
- c. lessico e vocabolario;
- d. somiglianze e differenze tra il vocabolario portoghese e quello italiano;
- e. temi di musica e cultura brasiliana.

Le attività proposte da questo corso di portoghese per italiani sono destinate ad apprendenti principianti o dalla conoscenza intermedia della lingua, che rientrano nei descrittori dei livelli A1-B1 del QCER.

5. Il secondo volume di *Gramática Ativa* (Oberg/Fernandes 2014) è una grammatica di portoghese brasiliano rivolta a un pubblico di apprendenti stranieri e strutturata in unità suddivise sulla base di argomenti grammaticali. Contiene esclusivamente esercizi di completamento e trasformazione di frasi perché è stata concepita per il recupero e il potenziamento di elementi della morfosintassi del portoghese affinché gli studenti che utilizzano questo libro di testo raggiungano una conoscenza avanzata della lingua, che corrisponda ai livelli dal B2 al C1. Visto l'obiettivo integrativo e di ripasso delle attività proposte, nell'introduzione al volume è raccomandato un ordine non lineare nell'apprendimento delle unità grammaticali e nello svolgimento dei relativi esercizi.
6. Infine, l'eserciziario del terzo volume di *Português XXI* (Dias/Tavares 2014) propone attività specifiche per la redazione di testi appartenenti a generi diversi. Infatti, la pubblicazione propone attività dettagliate di scrittura di testi estesi appartenenti a molti generi diversi, in conformità con i prerequisiti di competenza linguistica versatile e approfondita nei numerosi generi testuali e discorsivi a disposizione di parlanti dotati di una competenza linguistica in PLS che corrisponda al livello B1. Dunque, questo eserciziario sembra essere l'unico libro di testo che proponga esercizi di scrittura di tipi di testo definiti, mentre l'obiettivo perseguito dagli altri metodi è il miglioramento delle capacità di scrittura libera e di espressione in lingua degli studenti, con un'esposizione diretta e non graduata degli studenti al materiale didattico che risponde ai principi metodologici del metodo diretto.

Per esempio, la traccia di un'esercitazione sul testo argomentativo proposta nel manuale *Navegar em Português* (DGIDC/NWSL 2001:

133) fornisce la generica indicazione «escreve uma frase», la quale non definisce in maniera esaustiva il genere di testo da redigere, né fornisce chiare indicazioni sulla lunghezza.

Per questo, il lettore è indotto a dedurre di essere invitato a scrivere un testo argomentativo dalla domanda «Como defines a amizade?», con la quale ha inizio la traccia, dalla quale, tuttavia, mancano indicazioni sintattiche, strutturali e argomentative di massima inerenti a una redazione efficace del testo, agli obiettivi comunicativi perseguiti mediante la scrittura e al vocabolario più comune in testi appartenenti a questo genere.

Inoltre, l'impostazione grafica dell'esercizio limita lo spazio per la scrittura a un angusto riquadro, non consentendo così la segmentazione del testo in paragrafi; perciò, sarebbe auspicabile non destinare un unico riquadro alla redazione del testo bensì estenderlo a tutta la pagina, affinché il lettore possa scrivere in modo più chiaro ed esteso, riesca a visualizzare ciò che ha già scritto e a suddividere il proprio elaborato in paragrafi che ne segnalino lo sviluppo logico-argomentativo.

Invece, il riquadro rinchioda il testo in uno spazio che non consente né un'argomentazione sufficientemente estesa ed elaborata, tale da consentire al soggetto scrivente di esporre delle premesse che diano avvio a un processo argomentativo sufficientemente complesso da guidare il lettore verso conclusioni che esprimano con chiarezza il punto di vista dell'autore sul tema, né un distanziamento delle righe adeguato a consentire una seppur minima leggibilità delle singole parole.

Per questo, l'esiguità dello spazio destinato alla redazione del testo argina le possibilità argomentative dello studente per l'elaborazione del testo, ridotto in questo modo a un esercizio di grammatica destinato all'applicazione delle strutture grammaticali apprese nelle unità didattiche e durante eventuali esercitazioni in classe, utile per l'apprendimento grammaticale ma poco rappresentativo dei reali usi linguistici dei parlanti nativi, e per questo scarsamente funzionale alla maturazione di capacità comunicative utilizzabili nella scrittura o nell'oralità in contesti socio-professionali effettivi.

Santos (2014: 140) propone la scrittura di un testo descrittivo, ma la traccia non fornisce indicazioni sintattiche, strutturali o logico-semantiche sul tipo di testo da scrivere e la pagina lascia poco spazio alla scrittura. Infatti, l'indicazione dell'attività da svolgere induce a descrivere un amico o un parente, ma non fornisce altre importanti indicazioni sulle convenzioni discorsive o argomentative che concernono la scrittura di un testo argomentativo. Inoltre, il poco spazio lasciato all'esercizio non consente una descrizione esaustiva, ma solo un riferimento generale, e le righe continue che delimitano lo spazio destinato allo svolgimento dell'esercizio non permettono un'eventuale suddivisione del testo in

paragrafi, anzi, possono ridurre la leggibilità di un testo scritto a mano e impedire la correzione di eventuali errori di scrittura. L'eshaustività di una descrizione approfondita da parte dello studente della persona che ha scelto è minata, quindi, dallo spazio esiguo lasciato alla scrittura: si tratta, perciò, di un altro esercizio di mera applicazione degli schemi grammaticali esposti nelle unità di apprendimento, che però trascura il contenuto del testo, in quanto non lascia sufficiente spazio né alla corretta individuazione della persona da descrivere né al compimento di una descrizione dettagliata ed esaustiva.

Tuttavia, l'intento delle attività proposte dal corso *Português do Brasil* risponde pienamente ai prerequisiti dei livelli A1 e A2, che prevede, come abbiamo enucleato nei paragrafi introduttivi di questo studio, la capacità di scrittura di semplici espressioni e frasi isolate servendosi di strutture morfosintattiche semplici e di connettori elementari, utilizzati per la scrittura di frasi coordinate o avversative.

Apparentemente, entrambi gli esercizi illustrati compendiano l'importanza dell'espressione individuale in lingua propria dell'approccio comunicativo con una subordinazione del contenuto alla forma che richiama le tecniche puramente mnemoniche e indirette di apprendimento di una LS proprie del metodo grammaticale-traduttivo.

Invece, un approfondito esercizio di analisi del discorso proposto nel manuale *Navegar em Português* (DGIDC/NWSL 2001: 19) invita lo studente a considerare il livello di lingua, il pubblico di riferimento e l'obiettivo illocutorio di un testo pubblicitario, promuovendo così la riflessione metalinguistica su questi elementi fondamentali per l'identificazione della situazione comunicativa nel contesto della quale è stato elaborato questo testo. Infatti, lo scritto pubblicitario è presentato per intero nel libro, e l'esercizio non ne richiede il completamento con parole o espressioni fisse e formulari, bensì incoraggia lo studente a elaborare una complessa riflessione metalinguistica sulla correlazione tra il contesto socio-discorsivo di produzione, l'obiettivo illocutorio perseguito e l'effetto perlocutorio ottenuto.

Dunque, l'attività proposta si presta a riflessioni individuali, scritte o orali, sulla variabilità contestuale dell'espressione linguistica, sugli obiettivi illocutori soggiacenti alla redazione di un prodotto testuale e sul grado di efficacia nel compimento degli obiettivi comunicativi prefissati per mezzo del testo modello proposto dal metodo di PLS *Navegar em Português*.

L'eserciziario del terzo volume di *Português XXI*, destinato a studenti del livello B1, contiene, a sua volta, attività di scrittura di testi appartenenti ai principali generi testuali che fanno parte del repertorio della lingua standard:

1. la lettera di presentazione (pp. 12-14; 60-61);
2. l'articolo di giornale (pp. 22, 83) e destinato a un blog (p. 68);
3. il testo argomentativo (pp. 30, 46, 86-87, 91);
4. l'annuncio pubblicitario (pp. 37-38);
5. la lettera di reclamo (p. 53).

La consegna di ciascun esercizio è esposta per mezzo di tracce ampie, chiare e dettagliate; inoltre, la presentazione grafica lascia spazio sufficiente alla scrittura di testi ampi e alla suddivisione di questi in paragrafi, al contrario degli altri libri di testo, incentrati principalmente sulla scrittura libera.

Dunque, questo eserciziario accompagna il lettore verso una padronanza autonoma delle diverse componenti della competenza linguistica – vale a dire le competenze discorsiva, sociolinguistica e strategica – attraverso attività graduate ma sfidanti, che richiedono l'integrazione e il coordinamento di più processi inferenziali, finalizzate al raggiungimento di obiettivi di apprendimento complessi, nati dall'integrazione e dalla coordinazione di insiemi di attività finalizzate alla suddivisione del percorso di apprendimento in piccole tappe che consentano una crescita graduale e approfondita della competenza linguistica degli studenti per mezzo di tecniche affini allo *scaffolding* cognitivo.

Proprio per accompagnare gli studenti verso un uso autonomo della LS, questo manuale si concentra in particolare sulla scrittura di un insieme ricco e vario di generi testuali.

La traccia di un esercizio sulla scrittura di un articolo di giornale (Dias/Tavares 2014: 83) è sintetica ma chiara e l'impaginazione lascia spazio sufficiente per la stesura di un articolo lungo e complesso: infatti, la suddivisione in righe della pagina si estende per tutta la parte stampata, lasciando ampio spazio per una scrittura a mano chiara e ampia, che consente l'integrazione dello studio del vocabolario con l'allenamento dell'ortografia e il consolidamento delle strutture e delle sequenze logico-argomentative più comuni nei generi testuali propri della lingua portoghese grazie a una suddivisione in righe che si estende per più pagine.

Così, allo studente è consentita la replica di testi dall'estensione e dalla complessità analoghe agli scritti presenti nelle pubblicazioni periodiche in lingua o fondamentali per l'inizio e il proseguimento del percorso socioprofessionale dell'individuo, dalla lettera di presentazione all'articolo di giornale.

Invece, un approfondito e istruttivo esercizio sul testo argomentativo (*ibid.*: 46) stimola l'integrazione della competenza testuale con la competenza metalinguistica, proponendo una comparazione linguistica, strutturale e paralinguistica tra due testi descrittivi, sollecitando l'at-

tenzione dello studente sulla suddivisione in paragrafi di ciascun testo e sull'uso del grassetto per segnalare sezioni salienti.

L'esercitazione integra la capacità di redazione di testi in lingua lineari e coesi e di relazioni nelle quali esporre conclusioni proprie per mezzo di un ampio repertorio di elementi linguistici, conformemente agli obiettivi d'apprendimento del livello B1 di competenza linguistica, con un'attività di comparazione tra due testi.

Successivamente, le conclusioni a cui è giunto lo studente in seguito alla comparazione devono essere esposte in un testo argomentativo che motivi le ragioni e gli elementi formali e funzionali in base ai quali è stata fornita una certa descrizione di un testo. Così, l'esposizione del percorso inferenziale compiuto è fornita nel testo argomentativo, mentre l'analisi testuale e il resoconto dei tratti salienti del testo in base ai quali motivare l'argomentazione consentono l'esposizione dello studente a testi modello. Questa attività integra, quindi, il potenziamento delle competenze testuale, linguistica e metalinguistica. La complessità e il livello di approfondimento teorico e tematico degli esercizi proposti in Tavares e Dias (2014) consentono l'integrazione delle costruzioni grammaticali apprese durante lo studio delle unità di apprendimento del libro di grammatica con le strutture logico-argomentative convenzionali nei generi testuali del portoghese, che lo studente è incoraggiato a replicare col maggiore grado di realismo possibile grazie a questi esercizi.

Per questa ragione, le esercitazioni proposte nel volume in esame replicano in modo molto realistico i processi logico-inferenziali e l'integrazione di un insieme complesso di processi cognitivi per la redazione di testi in PLS estesi, elaborati e complessi nel rispetto di scadenze anche a breve termine, determinate in questo caso dalla limitatezza del tempo previsto per il completamento dell'esercizio, alle quali sono sottoposti professionisti della scrittura come giornalisti, saggisti e scrittori.

Tuttavia, il compito dell'insegnante di PLS è suddividere le attività proposte dai libri di testo analizzati nel presente articolo in un programma suddiviso in unità di lavoro, organizzate preferibilmente per temi, che determineranno a loro volta gli argomenti espressi nei testi da utilizzare per attività finalizzate al raggiungimento degli obiettivi stabiliti dal programma.

L'attività consente l'integrazione e il reciproco potenziamento degli argomenti grammaticali esposti nelle unità di apprendimento e delle convenzioni discorsivo-argomentative apprese tramite la replica dei testi modello contenuti nel volume di grammatica.

In sintesi, dall'analisi dei libri di testo compiuta per la redazione di questo elaborato, eccezion fatta per l'eserciziario del terzo volume di *Português XXI*, emergono un alto grado di generalità nell'esposizione delle strutture grammaticali della lingua, spiegazioni limitate e approssi-

mative dei principali generi testuali del portoghese, il cui apprendimento è in larga parte demandato all'intuizione del lettore, un'enfasi eccessiva sull'espressione di sé e della propria soggettività in PLS che astrae dall'effetto perlocutorio di questo modo di esprimersi con la scrittura e con l'oralità nella lingua-cultura portoghese e nelle culture dei Paesi lusofoni, e testi modello proposti per generiche attività di espressione libera in forma scritta, concepite come meri esercizi di consolidamento della grammatica e di espansione del vocabolario, senza una chiara motivazione, né teorica né metodologica, del criterio di selezione.

La generalità dei criteri di selezione e di utilizzo didattico dei testi proposti dai libri di testo di PLS analizzati per la presente ricerca non riflette l'uso linguistico dei parlanti nelle situazioni comunicative quotidiane, sebbene *Navegar em Português (DGIDC/NWSL 2001)* raccolga testi rappresentativi degli usi linguistici più frequenti sia nell'oralità che nella scrittura in lingua portoghese e cerchi di descrivere in modo accurato i contesti sociodiscorsivi ai quali ciascuna esercitazione proposta dal libro fa riferimento.

7. Conclusioni

I libri di testo analizzati propongono soprattutto esercizi di lettura e scrittura per il consolidamento mnemonico di costruzioni linguistiche fisse, secondo le prerogative del metodo diretto e del metodo audio-orale (Guerra 2021: 98), ma Howatt (1978, in d'Addio Colosimo 1978: 30-34) spiega che l'obiettivo principale di un corso di LS deve essere la comunicazione.

Per questo, se da un lato l'obiettivo di un corso di LS è impartire il lessico, la grammatica e la fonologia della lingua (nonostante quest'ultimo sia un aspetto usualmente trascurato dagli insegnanti di lingua), dall'altro, è opportuno che gli studenti conoscano le strutture linguistiche appropriate a determinati contesti comunicativi, affinché gli atti linguistici intrapresi con un parlante nativo abbiano un esito felice (Sousa 2004, in Allegro 2013: 19).

Poiché numerosi fattori di natura sociale, cognitiva e psicologica intervengono nello svolgimento di un evento comunicativo, l'insegnamento esclusivo della grammatica e del lessico è una soluzione parziale per lo sviluppo di un'efficace competenza comunicativa in LS.

Questi aspetti dipendono dal genere a cui appartiene un testo, che ne determina opzioni sintattiche, di vocabolario e di successione logico-argomentativa dei contenuti preferenziali per il soddisfacimento di determinati obiettivi comunicativi socialmente condivisi.

Non sono, però, ancora stati individuati esercizi specifici per l'apprendimento delle norme retoriche, discorsive e redazionali che gover-

nano determinati generi testuali, ma, dato che l'obiettivo di un testo è la comunicazione, l'esposizione degli studenti a testi-modello (Allegro 2013: 15) può aiutarli a comprendere le strategie cognitive e argomentative messe in atto durante la scrittura di un testo coerente e coeso; parimenti, l'individuazione di criteri oggettivi di individuazione di un genere testuale può fornire una guida per la scrittura di un testo che sia conforme ai parametri della lingua standard inerenti a quel tipo di testo.

Data la natura sociale della comunicazione, un insegnamento dei diversi generi testuali tramite percorsi di ricerca-azione e seminari di scrittura cooperativa può essere un metodo di insegnamento-apprendimento efficace per l'incoraggiamento degli studenti ad applicare e migliorare le proprie competenze comunicativa e sociolinguistica, essenziali per la produzione e la comprensione di testi ascrivibili a generi precisi.

Tuttavia, la didattica della scrittura non sembra avere un ruolo preciso nel metodo diretto e nel metodo comunicativo, dato che entrambi sono incentrati sull'espressione orale, con l'obiettivo di consentire agli studenti di comunicare con parlanti nativi nel minor tempo possibile.

La testualità e la letterarietà sono competenze fondamentali per un'integrazione proficua nella società e per la propria emancipazione sociale e professionale, viste le rigide norme che governano la redazione del CV e della lettera di presentazione, nonché dei diversi tipi di documenti richiesti sul posto di lavoro, per pagare le tasse e per interagire con istituti di credito bancario o con enti pubblici e privati. Infatti, Rodrigues e Sousa (2017) enfatizzano la natura politica della letterarietà come strumento di emancipazione del cittadino, che ne determina l'alta rilevanza socioeconomica di un suo insegnamento contemporaneo all'alfabetizzazione all'interno delle istituzioni scolastiche.

Ciononostante, uno studente la cui competenza in LS rientra nei livelli iniziali A1 e A2 del QCER può avere difficoltà a distinguere tra diversi generi testuali perché deve ancora espandere il proprio vocabolario e consolidare la propria grammatica, mentre, a partire dal livello B1, l'esposizione dello studente a testi dalla lunghezza e dalla complessità crescente risulterà di sicura utilità per l'espansione della sua zona di sviluppo prossimale in attività di espressione scritta e orale in PLS. A partire dal livello B1 è opportuno fornire agli studenti metodi e procedure per la redazione di testi complessi, coerenti e coesi, in maniera tale da rendere la loro espressione in LS più organizzata e consapevole, diminuendo così la probabilità di errori tanto nella scrittura quanto nell'espressione orale.

Abbiamo visto, a questo proposito, alcuni tratti salienti di un piccolo *corpus* di manuali di PLS da me selezionato.

In più casi le attività proposte per lo sviluppo, da parte dello studente, di una competenza in scrittura sono interessanti, ma abbiamo parimenti

verificato quanto lavoro ci sia ancora da fare per sviluppare testi di supporto efficaci per la maturazione di tecniche di scrittura efficace in LS e coerenti col contesto sociale in cui ha luogo l'evento comunicativo.

Bibliografia

- Allegro, Mafalda Rita Cameira Sollari (2013). *O ensino da língua e da cultura: que materiais utilizar no nível A1* [Tesi di laurea magistrale]. Università di Porto.
- Alodwan, Talal Abd Alhameed/Ibnian, Salem S. (2014). *The Effect of Using the Process Approach to Writing on Developing University Students' Essay Writing Skills in EFL*. In: «International Journal of Linguistics and Communication» 2: 147-163.
- Beacco, Jean-Claude (2017). *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un manuale. Contributo all'insegnamento delle lingue e al Piano Trentino Trilingue*. Rovereto, Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa.
- Canale, Michael/Swain, Merrill (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing*. In: «Applied Linguistics» 1: 1-47.
- Casteleiro, João Malaca (2007). *Prefácio*. In: Oliveira, C./Coelho, L. *Aprender Português 2. Português para estrangeiros*. Lisboa, Texto Editores.
- Dias, Ana/Tavares, Ana (2014). *Português XXI 3. Caderno de Exercícios*. Lisboa, LIDEL.
- DGIDC/NWSL (2001) = Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/North Westminster School of London (2001). *Navegar em Português 1*. Lisboa, LIDEL.
- Guerra, Joaquim (2021). *Portuguese as foreign language textbooks: Framing the discourses on the teaching and learning of writing*. In: «Global Journal of Foreign Language Teaching» 11, 2: 94-100.
- Hayes, John R. (2006). *New Directions in Writing Theory*. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (a cura di). *Handbook of Writing Research*. New York, Guilford Publications: 28-40.
- Hayes, John R./Flower, Linda (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (a cura di). *Cognitive Processes in Writing*. Mahwah, Erlbaum: 3-30.
- Howatt, Anthony (1978). *Fondamenti per l'elaborazione di un corso linguistico*. In: d'Addio Colosimo, Wanda (a cura di). *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*. Bologna, Nicola Zanichelli Editore: 30-34.
- Hyland, Ken (2019). *Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Liu, Dayan (2015). *A Critical Review of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments*. In: «Journal of Education and Human Development» 4: 139-146.
- Martínez, Jesús/López-Díaz, Alexander/Pérez, Elica (2020). *Using Process Writing in the Teaching of English as a Foreign Language*. In: «Revista Caribeña de Investigación Educativa» 4, 1: 49-61.
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oberg, Lamartine Bião/Fernandes, Alice Ferreira (2014). *Gramática Ativa 2*. Lisboa, LIDEL.
- Oliveira, Carla/Coelho, Luísa (2007). *Aprender português 3. Português para estrangeiros*. Lisboa, Texto Editores.
- Orioles, Vincenzo (2022). *I contatti interlinguistici nel modello teorico di Eugenio Coseriu*. In: «Energiea» 7: 161-175.
- Palermo, Massimo/Diadori, Pierangela/Troncarelli, Donatella (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma, Carocci.
- Parracho, Sara Catarina de Matos (2011). *Português L2: ensino da escrita e input linguístico* [Tesi di laurea magistrale]. Scuola Superiore di Educazione di Lisboa, Istituto Politecnico di Lisboa.
- Rodrigues, Isabela Gabriela do Nascimento/Souza, Sirlene Barbosa (2017). *Alfabetização e letramento: concepção e prática docente no ensino da língua escrita*, <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/RODRIGUES%3B+SOUZA+-+2016.2.pdf/4f063cc0-3b2b-44c8-a666-60b80b7ed495>, 4/10/23.
- Rogers, Carl (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze, Martinelli.
- Santos, Eliane Oliveira (2014). *Português do Brasil. Corso di portoghese per italiani*. Milano, Hoepli.
- Tavares, Ana (2004). *Português XXI*. Lisboa, LIDEL.
- Vygotskij, Lev (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari, Laterza.
- Wood, David/Bruner, Jerome/Ross, Gail (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. In: «Journal of Child Psychology and Psychiatry» 17: 89-100.

Finito di stampare nel mese di marzo 2024
da Tipografia Digital Team Srl – Fano (PU)
per conto di Pisa University Press - Polo Editoriale CIDIC - Università di Pisa