

Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task

Stefania Ferrari, Elena Nuzzo¹

Università di Verona

1. Introduzione

In questo contributo intendiamo proporre una riflessione su alcuni aspetti della pratica didattica che possono risultare cruciali nel facilitare l'apprendimento delle strutture grammaticali di una lingua seconda², con particolare attenzione all'italiano come L2. Tre sono gli assunti di base intorno ai quali ruota il nostro discorso: 1) impariamo più facilmente ciò per cui siamo pronti; 2) impariamo più facilmente la lingua usandola nella sua funzione primaria, cioè per veicolare significati; 3) notiamo più facilmente un'assenza quando abbiamo bisogno di ciò che manca. Nelle tre sezioni che seguono cercheremo di riflettere su questi concetti mettendoli in relazione con l'insegnamento della grammatica in L2. Non è nostro intento essere prescrittivi: l'insegnamento della grammatica, come ogni insegnamento, è un processo estremamente complesso, che non può certo essere affrontato limitandosi ad applicare meccanicamente determinate procedure. Né abbiamo alcuna pretesa di esaustività, poiché i temi che presenteremo richiederebbero ben più delle pagine che ci sono concesse per una trattazione completa.

Fino agli anni Ottanta del Novecento, la ricerca nell'ambito della linguistica acquisizionale era dominata da un certo scetticismo nei confronti dell'apprendimento guidato della seconda lingua: sulla scorta delle teorie krasheniane (Krashen, 1981; 1982; 1985) si riteneva che solo l'acquisizione spontanea della L2 fosse effettiva e duratura. In seguito, numerosi lavori dedicati all'analisi del ruolo dell'istruzione formale nell'apprendimento linguistico hanno indotto gli studiosi ad abbandonare il precedente scetticismo e a rivalutare l'utilità dell'insegnamento della seconda lingua, soprattutto in termini di rapidità di acquisizione e di raggiungimento di livelli di competenza vicini a quelli dei parlanti nativi (cfr. Long, 1983; Spada, 1997; Doughty & Williams, 1998; Doughty, 2003; Ellis, 2006). Tali conclusioni sono in linea con l'ipotesi secondo la quale l'acquisizione di una L2 richiede che chi impara abbia l'opportunità di notare determinati fenomeni presenti nell'input e di coglierne il significato (cfr. la *Noticing Hypothesis* di Schmidt, 2001). Il fatto che gli apprendenti, in contesto di acquisizione spontanea, non siano sempre nelle condizioni di farlo – perché alcuni di questi fenomeni non sono di ostacolo alla comunicazione, o perché sono concettualmente distanti dalla L1, oppure perché risultano acusticamente poco salienti – rende necessario l'intervento didattico.

Appurato dunque che “instruction makes a difference in L2 acquisition, when compared with naturalistic exposure” (Norris / Ortega, 2000: 418), occorre interrogarsi sul perché alcuni interventi didattici siano più efficaci di altri.

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici che dura da diversi anni all'interno di corsi e seminari di aggiornamento per insegnanti di L2. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 3 e 4 e a Elena Nuzzo le sezioni 1 e 2.

² Con l'espressione “lingua seconda” ci riferiamo in questo contributo sia alla L2 (appresa in un contesto socio-geografico nel quale rappresenta il codice maggioritario) sia alla LS (appresa in un contesto nel quale il codice maggioritario è invece costituito dalla lingua madre dell'apprendente). Riteniamo infatti che la nostra proposta sia efficacemente applicabile a entrambe le situazioni di apprendimento.

2. Quando insegnare la grammatica

“[...] se uno non ha ancora imparato a stare in piedi, anche se gli insegniamo a correre nel migliore dei modi possibili, faticherà a impararlo” (Bettoni, 2008: 55)

Prendiamo prima di tutto in considerazione un fattore che potremmo definire **tempestività**: affinché l'insegnamento risulti effettivamente facilitante, è opportuno insegnare le strutture grammaticali che l'apprendente è pronto a imparare. Occorre cioè rispettare la *developmental readiness* dell'apprendente. Secondo l'Ipotesi dell'insegnabilità (Pienemann, 1984; 1986; 1989), infatti, l'insegnamento è efficace solo se interessa forme linguistiche per le quali gli apprendenti risultano “pronti”, ossia strutture che non richiedono procedure molto più complesse rispetto a quelle già padroneggiate.

Ma che cosa significa che l'apprendente è pronto? Per capirlo dobbiamo farci un'idea di come funziona il percorso evolutivo delle interlingue³, ossia come si impara la grammatica di una seconda lingua. I processi di apprendimento presentano peculiarità individuali, ma anche molte caratteristiche comuni. Per esempio, tutti gli apprendenti all'inizio producono singole parole, cui ancora non è stata attribuita una classe morfologica, e formule, cioè moduli prefabbricati di linguaggio che vengono appresi come un tutt'uno e i cui componenti non vengono analizzati singolarmente nel loro rapporto tra forma e significato (cfr. Weinert, 1995). Si pensi all'espressione *I don't know*, prodotta prestissimo da apprendenti d'inglese L2 che ancora non sanno utilizzare in altri contesti la negazione con l'ausiliare *do*. Superata questa fase, gli apprendenti cominciano ad assegnare alle parole una classe morfologica, distinguendo per esempio i nomi dai verbi, e a utilizzare per ogni parola una forma base, cioè scelta come neutra tra le varie forme flesse presenti nell'input. Per esempio, per il verbo in italiano di solito si sceglie una forma che corrisponde alla seconda o alla terza persona singolare del presente indicativo, e la si usa in tutti i contesti (cfr. Banfi / Bernini, 2003; Bernini, 2008). Le interlingue evolvono successivamente in un *continuum* di varietà di apprendimento via via più “grammaticalizzate”, nelle quali le regole della lingua di arrivo emergono secondo traiettorie comuni, seppure con ampi margini di variabilità individuale.

Una possibile spiegazione alla regolarità dei percorsi acquisizionali è fornita dalla Teoria della processabilità (Pienemann, 1998), che è stata formulata specificamente per dare conto delle sequenze di sviluppo grammaticale dell'interlingua in diverse L2, e come tale costituisce “proprio una teoria dell'apprendimento della L2” (Bettoni, 2001: 208). Secondo questa teoria, le strutture della lingua da apprendere si dispongono lungo una gerarchia di crescente complessità in base alle procedure richieste per la loro elaborazione. Per quanto concerne la morfologia, la complessità aumenta con l'aumentare della distanza sintattica tra gli elementi della frase che devono “scambiarsi” informazioni grammaticali, cioè che sono accordati tra loro: quanto minore è la distanza tanto minore è il costo cognitivo di elaborazione e quindi precoce l'acquisizione. Sulla base di queste procedure, la Teoria ha elaborato per la morfologia una scaletta di acquisizione che può essere applicata alle strutture di qualsiasi lingua. Presentiamo qui quella che si riferisce alla grammatica dell'italiano, nella versione tratta da Bettoni (2008: 63).

³ Il termine interlingua, traduzione dell'inglese *interlanguage* (Selinker, 1972), designa la varietà di L2 usata dagli apprendenti.

stadio	unificazione tratti	struttura	esempio
4	inter-sintagmatica	accordo Sogg-Agg predicativo	<i>i fichi sono buoni</i>
		accordo Sogg-V	<i>gli orsi mangiano i fichi;</i> <i>i orsi sono arrivati</i>
3	intra-sintagmatica	accordo entro SV	<i>sono buoni;</i>
		accordo entro SN	<i>tutti buoni</i>
2	nessuna	marca persona sul V	<i>mangia-mangi</i>
		marca passato sul V	<i>mangia-mangiato</i>
		marca plurale sul N	<i>bambino-bambini</i>
1	nessuna	singole parole e formule	<i>orso, fico;</i> <i>mi chiamo Chen</i>

Questa tabella ci aiuta a capire uno dei due sensi in cui possiamo interpretare la *developmental readiness* cui abbiamo accennato all'inizio di questa sezione: se l'apprendente non ha ancora imparato l'accordo all'interno del sintagma (stadio 3) non potrà imparare quello tra sintagmi (stadio 4). Se invece nella sua interlingua è già emerso l'accordo entro il sintagma, sarà utile insistere con l'insegnamento per consentire il passaggio allo stadio successivo.

Ma lo sviluppo della grammatica è un processo graduale, che procede "a pelle di leopardo" (Adorno, 2005: 100) e non per paradigmi. Per esempio, la marca *-ed* del passato in inglese – che nella gerarchia di processabilità si colloca al secondo stadio – può non comparire contemporaneamente in tutti i casi: verbi che si riferiscono a eventi (come *arrive*) vengono marcati con l'aggiunta di *-ed* prima di verbi che si riferiscono ad attività (*sleep*), e questi a loro volta prima di verbi che si riferiscono a stati (*want*) (Ellis, 1997: 24). E qui arriviamo a una seconda interpretazione della *developmental readiness*: l'apprendente può essere considerato pronto non solo per un passaggio di stadio, ma anche per sviluppare una migliore padronanza delle strutture dello stadio in cui si trova. Riprendendo l'esempio dell'accordo all'interno del sintagma, quando tale accordo risulta emerso nella versione più semplice (*un pomodoro rosso*), sarà utile insistere con l'insegnamento per permettere all'apprendente di perfezionare tale accordo anche nei casi più complessi, come *la porta arancione* o, addirittura, *le fragili braccia pallide*.

3. Prima il significato...



Abbiamo detto all'inizio che nell'apprendimento di una seconda lingua l'insegnamento fa la differenza, soprattutto per quanto riguarda la rapidità di acquisizione e il raggiungimento di livelli di padronanza simili a quelli dei parlanti nativi. Questo non significa che la L2 non possa essere imparata anche senza istruzione formale. Anzi, l'apprendimento in contesto naturale presenta alcuni vantaggi rispetto a quello scolastico. In primo luogo gli apprendenti spontanei sono fortemente motivati: devono usare la L2 per agire nella vita di tutti i giorni e risolvere problemi concreti, quindi il loro obiettivo primario è trasmettere dei messaggi, veicolare significati indipendentemente dal grado di accuratezza formale con cui riescono a farlo. In secondo luogo possono disporre di

un'ampia esposizione alla L2: sentono la lingua così come viene usata in diversi contesti e sono in grado di cogliere dall'input le espressioni di cui hanno bisogno. In terzo luogo hanno l'opportunità di usare e sperimentare la lingua obiettivo, sottoponendo così a continue verifiche le loro ipotesi sul suo funzionamento. I loro interlocutori in genere non pretendono un uso accurato delle strutture e tendono a essere piuttosto collaborativi: quando si creano difficoltà di comprensione chiedono chiarimenti, stimolano riformulazioni e autocorrezioni, offrono parole e frasi utili contribuendo ulteriormente all'ampliamento delle conoscenze linguistiche degli apprendenti e alla ristrutturazione della loro interlingua.

Cosa possiamo fare per ricreare in classe queste condizioni che facilitano l'apprendimento della L2 in contesti naturali? Una possibile soluzione consiste nell'utilizzare attività che abbiano come obiettivo principale la trasmissione di significati. È questa l'idea di fondo della cosiddetta didattica per task, dall'inglese *Task Based Language Teaching* (per una presentazione più ampia di questo approccio didattico rimandiamo ad alcuni dei numerosi autori che se ne sono occupati: Prabhu, 1987; Ellis, 2003; Skehan, 2003; Nunan, 2004; Van der Branden, 2006; Willis & Willis, 2007). Per task si intende un'attività in cui la lingua da imparare è usata dall'apprendente per **raggiungere obiettivi extralinguistici**, che possono essere molto vari: dai più banali, come compilare una classifica o descrivere un'immagine, ai più complessi, come ricostruire la trama di un film a partire dai racconti parziali dei compagni o impostare il programma di viaggio per una gita di classe. Nella tabella che segue sono riassunte le caratteristiche essenziali di un task e ciò che distingue questo tipo di attività didattica dai tradizionali esercizi.

Il significato è primario	L'attività è strutturata in modo tale che l'attenzione dei parlanti sia concentrata su quello che stanno dicendo, piuttosto che su come lo stanno dicendo. Invece in un tradizionale esercizio la forma è primaria, poiché ci si aspetta che gli apprendenti utilizzino, nel modo più corretto possibile, la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
Gli apprendenti non devono ripetere a pappagallo contenuti altrui	I parlanti sono invitati a raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel loro repertorio, senza che vengano proposti modelli o esempi di costruzioni da ripetere. Invece in un tradizionale esercizio ci si aspetta che gli apprendenti riutilizzino i <i>pattern</i> linguistici che sono stati precedentemente proposti dall'insegnante.
Il compito riproduce attività del mondo reale	Ciò che gli apprendenti fanno per portare a termine il task corrisponde a operazioni che normalmente si compiono con il linguaggio fuori dal contesto scolastico: classificare, raccontare, descrivere, pianificare ecc. Invece in un tradizionale esercizio questo non sempre accade: per esempio, inserire un verbo coniugato in una frase o compilare un <i>cloze</i> non sono attività che normalmente si svolgono al di fuori del contesto scolastico.
Il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario	L'attività è strutturata in modo tale che lo scopo principale dei partecipanti sia portare a termine il task. Invece in un tradizionale esercizio l'obiettivo principale è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
La valutazione si riferisce al risultato finale	L'insegnante valuta gli apprendenti in relazione alla loro capacità di portare a termine il task. Invece in un tradizionale esercizio la valutazione si riferisce alla capacità degli studenti di utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.

Torniamo ora a quanto detto nella prima sezione a proposito della tempestività dell'intervento didattico. Immaginiamo che i nostri apprendenti si trovino allo stadio 3 della scaletta, cioè che nella loro interlingua sia emerso l'accordo all'interno del sintagma nominale. Come potremo facilitare il consolidamento di questa struttura grammaticale e il passaggio allo stadio successivo utilizzando un approccio *task-based*? Nella tabella che segue proponiamo una semplice attività focalizzata proprio sul fenomeno dell'accordo tra nome e aggettivo.

	Tipo di materiale	Istruzioni
Prima del task	<p>Immagine di una stanza in bianco e nero</p> 	<i>per l'insegnante</i>
		L'insegnante divide la classe in gruppi di quattro.
		<i>per gli studenti</i>
		Ora vi mostrerò un'immagine per qualche secondo. Vediamo qual è il gruppo che riesce a ricordare più dettagli. Scrivete le frasi e le parole su un foglio.
Il task	<p>Immagine di due stanze simili, con oggetti che si differenziano per quantità, dimensioni e colori.</p> 	<i>per l'insegnante</i>
		L'insegnante divide la classe in coppie e consegna a ciascuno studente le due immagini.
		<i>per gli studenti</i>
		<i>Task 1:</i> Scegli una delle due immagini e descrivila al compagno, che dovrà indovinare di quale immagine stai parlando.
		<i>Task 2:</i> Terminato il task, a coppie confrontate le due immagini e annotate tutte le differenze che riuscite a individuare.
		<i>Task 3:</i> Ora, ascoltiamo la registrazione di Marco, uno studente italiano che descrive le differenze tra le due immagini. A coppie Ascolto 1: identificate le differenze uguali alle vostre Ascolto 2: identificate le differenze diverse dalle vostre Ascolto 3: segnalate gli errori commessi da Marco
Dopo il task	Trascrizione della registrazione di Marco. Il testo non è completo, alcune parole e lettere sono state cancellate.	L'insegnante guida la classe a osservare la forma target. Gli studenti prima svolgono attività per

		l'identificazione e l'analisi della struttura target, successivamente praticano l'uso in attività controllate. Infine ripetono il task.
--	--	---

4. ... e poi la forma

Abbiamo visto come sia possibile riprodurre in classe le caratteristiche vantaggiose dell'apprendimento in contesto spontaneo. Ora dobbiamo occuparci di inserire nell'attività didattica la riflessione sulle forme linguistiche, che costituisce il tratto distintivo dell'apprendimento guidato e che, come abbiamo detto all'inizio, consente agli apprendenti di notare determinati fenomeni presenti nell'input e di coglierne il significato.

Secondo un modo di procedere ampiamente diffuso nella didattica comunicativa, che Lightbown / Spada (2006) sintetizzano nell'espressione *get it right from the beginning*, l'insegnante di norma seleziona, sulla base di un sillabo, le strutture linguistiche che intende sottoporre agli apprendenti e poi le insegna adottando la sequenza Presentazione, Pratica, Produzione. Nella prima fase l'insegnante presenta una struttura linguistica in un contesto che aiuta a chiarirne il significato; la presentazione è fatta solitamente di frasi, testi o dialoghi contenenti diversi esempi della struttura da apprendere. Nella fase di Pratica, gli studenti utilizzano la struttura appena presentata in attività controllate; per esempio, ripetono frasi o dialoghi oppure svolgono esercizi quali *cloze*, *drills*, abbinamento di frasi o domande, finché non producono la forma in modo accurato. Alla fine, nella fase di Produzione, gli studenti utilizzano la struttura in contesti comunicativi, come *role-play*, simulazioni o altri compiti comunicativi.

Quello che proponiamo qui è un approccio che in parte ribalta la sequenza appena vista: Lightbown / Spada (2006) utilizzano infatti l'espressione *get it right in the end* per sintetizzare questo diverso modo di intendere la didattica comunicativa e la riflessione grammaticale al suo interno. Utilizzando come stimolo iniziale delle attività come quelle presentate nella sezione precedente, cioè dei task, l'insegnante offre agli apprendenti occasioni per un uso comunicativamente autentico della lingua. 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 grammatica, 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. Nella tabella che segue sono schematizzate le diverse fasi di un intervento didattico *task-based*.

<i>La didattica per task</i> <i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i>		
Prima del task		
<p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduce l'argomento e presenta le istruzioni - se necessario, usa attività per aiutare gli studenti a ricordare o imparare parole e frasi utili - si accerta che gli studenti abbiano compreso le istruzioni <p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - annotano parole e frasi utili durante le attività o l'ascolto della registrazione - dedicano alcuni minuti alla preparazione individuale 		
Il ciclo del task		
<u>Task</u>	Preparazione	Report
<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - svolgono il task a coppie o a gruppi. Il task può essere basato su testi orali o scritti <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti 	<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - si preparano a presentare il risultato - ripetono quello che dovranno dire o producono una versione scritta <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - si assicura che lo scopo del report sia chiaro - offre suggerimenti linguistici - aiuta gli studenti a organizzare le presentazioni 	<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - riportano alla classe la presentazione scritta o orale <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizza i turni di presentazione - offre brevi commenti su forma e contenuto - può utilizzare la registrazione di altri che realizzano un task uguale o simile
Il focus linguistico		
Analisi	Pratica	
<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - svolgono attività di analisi per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task - chiedono eventuali chiarimenti su altre strutture <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - rivede le attività di analisi con la classe - focalizza l'attenzione su ulteriori parole, frasi o strutture funzionali al task - riprende forme linguistiche usate dagli apprendenti nella fase di report 	<p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzare <p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - esercitano le parole, frasi o strutture analizzate - esercitano eventuali strutture ulteriori - annotano informazioni utili sul quaderno 	

(adattato da Willis, 1996)

Da quanto detto, seppure in modo molto sintetico, sulla didattica per task, dovrebbe emergere come questo tipo di approccio sia particolarmente adatto ad armonizzare la riflessione sulle forme grammaticali con il rispetto delle naturali sequenze di apprendimento: gli apprendenti stessi, utilizzando tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per trasmettere un determinato messaggio, mostrano quale sia il loro livello di sviluppo dell'interlingua e consentono così

all'insegnante di intervenire con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale, nel rispetto della *developmental readiness* di ciascuno.

Riferimenti

- ANDORNO C., 2005, "Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale", in VALENTINI A., BOZZONE COSTA R., PIANTONI M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*, Guerra, Perugia, 91-104.
- BANFI E., BERNINI G., 2003, "Il verbo", in GIACALONE RAMAT A. (a c. di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, 70-115.
- BERNINI G., 2008, "Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche", in MOLINELLI P., GRASSI R., BOZZONE COSTA R. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 35-54.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- BETTONI C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", IN GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, 55-68.
- DOUGHTY C.J., 2003, "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement", IN DOUGHTY C.J., LONG M.H. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden MA, 256-310.
- DOUGHTY C.J., WILLIAMS J., 1998 (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ELLIS R., 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2006, "Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition" in *AILA Review*, 19, 18-41.
- KRASHEN S., 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- KRASHEN S., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- KRASHEN S., 1985, *The input hypothesis: Issues and implications*, Longman, London.
- LIGHTBOWN P., SPADA N., 2006, *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LONG M.H., 1983, "Does second language instruction make a difference? A review of research", in *TESOL Quarterly*, 17, 359-82.

- NORRIS J.M., ORTEGA L., 2000, "Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, 50, 417-528.
- NUNAN D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PIENEMANN M., 1984, "Psychological constraints on the teachability of languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- PIENEMANN M., 1986, "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 307-26.
- PIENEMANN M., 1989, "Is language teachable?", in *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- PRABHU N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- SCHMIDT R., 2001, "Attention", in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, New York, 3-33.
- SELINKER L., 1972, "Interlanguage", in *IRAL International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- SKEHAN P., 2003, "Task-based instruction", in *Language Teaching*, 36, 1-14.
- SPADA N., 1997, "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", in *Language Teaching*, 30, 73-87.
- VAN DER BRANDEN K., 2006, *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WEINERT R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: A review", in *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- WILLIS D., WILLIS J., 2007, *Doing task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- WILLIS J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.