

Insegnare la grammatica italiana con i task

Stefania Ferrari e Elena Nuzzo¹
Università di Verona

0. Introduzione

Molte delle persone straniere che vivono in Italia imparano a usare la grammatica italiana senza frequentare corsi di lingua. D'altra parte, chi studia a scuola una lingua seconda, o straniera, spesso non impara a usare le strutture grammaticali che gli vengono insegnate. Perché accade ciò?

In primo luogo, gli stranieri che apprendono spontaneamente la lingua di solito sono ampiamente esposti alla L2, mentre a scuola l'esposizione si riduce a un numero limitato di ore. In secondo luogo, gli apprendenti spontanei sono altamente motivati, perché hanno bisogno di comunicare per sopravvivere, mentre a scuola la motivazione è fittizia, cioè deve essere costruita dall'insegnante. In terzo luogo, chi apprende spontaneamente in genere usa la lingua obiettivo in diversi contesti e con vari interlocutori, i quali tendono a essere piuttosto collaborativi: quando si creano difficoltà di comprensione, chiedono chiarimenti, stimolano riformulazioni e autocorrezioni, offrono parole e frasi utili contribuendo così a ristrutturare le conoscenze linguistiche dei parlanti non nativi. A scuola, invece, il contesto comunicativo è quasi sempre quello della lezione, durante la quale l'alunno interagisce per lo più con l'insegnante dicendo cose che nella maggior parte dei casi sono già note all'interlocutore e pertanto raramente oggetto di negoziazione.

Queste riflessioni non devono indurci a pensare che l'insegnamento scolastico non giovi all'apprendimento della grammatica, anzi: molte ricerche hanno dimostrato l'utilità dell'insegnamento della L2, soprattutto in termini di rapidità di acquisizione e di raggiungimento di livelli di accuratezza vicini a quelli dei parlanti nativi (cfr. Long 1983; Norris e Ortega 2000; Doughty 2003; Spada 1997; Doughty e Williams 1998; Ellis 2001; 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 dipende da vari fattori, tra cui la scarsa salienza percettiva di questi

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 2, 2.1 e 3 e a Elena Nuzzo le sezioni 0, 1.1 e 1.2.

fenomeni, la loro distanza concettuale dalla L1, la loro ininfluenza ai fini della trasmissione del messaggio e la loro bassa frequenza. Ciò rende non solo utile, ma necessario, l'intervento didattico, che può evitare o ridurre il rischio di stabilizzazione (Long 2003).

L'acquisizione spontanea e l'apprendimento guidato² presentano dunque vantaggi e svantaggi che dipendono da quanto ciascuna delle due modalità può godere di alcune condizioni favorevoli all'apprendimento. Che cosa possiamo fare in classe per combinare efficacemente i vantaggi dell'acquisizione spontanea con quelli dell'apprendimento guidato, riducendo al minimo gli svantaggi di entrambe le modalità? Una possibile soluzione viene offerta dalla didattica per task (dall'inglese *Task Based Language Teaching*, cfr., tra gli altri, Ellis 2003, Nunan 2004, Willis e Willis 2007, Samuda e Bygate 2008, Adams 2009).

1. I task per l'insegnamento

Per illustrare questo approccio didattico iniziamo dalla presentazione del suo elemento centrale, il task appunto. Si tratta di un'attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico. Vediamo in particolare cosa distingue un task da un esercizio riprendendo la definizione in cinque punti proposta da Skehan (1998) per il task didattico. Nel task:

- *il significato è primario*: l'attività è organizzata in modo tale da indurre gli apprendenti a concentrarsi su quello che devono dire (o scrivere), piuttosto che su come lo devono dire;
- *gli apprendenti non devono ripetere contenuti altrui, ma piuttosto esprimere proprie idee o opinioni*: gli apprendenti sono invitati a raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione, senza che vengano offerti, come negli esercizi, modelli o esempi di costruzioni da ripetere;
- *il compito riproduce attività del mondo reale*: per realizzare il task gli apprendenti devono, per esempio, ordinare, classificare o confrontare elementi, narrare, descrivere, pianificare o prendere decisioni; i classici esercizi di completamento o trasformazione propongono invece attività che non si svolgono al di fuori del contesto scolastico;

² Abbiamo qui volutamente estremizzato una distinzione che nella realtà risulta molto più sfumata, nel senso che raramente l'apprendimento linguistico è totalmente spontaneo o totalmente guidato: per fare due esempi banali, la badante ucraina riceve sporadiche "lezioni" di lingua dall'anziano di cui si prende cura e l'alunno di scuola media ascolta canzoni in inglese al di fuori della lezione.

- *il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario*: lo scopo principale dell'attività è completare il task e non, come negli esercizi, dimostrare di sapere usare bene una certa struttura;
- *la valutazione si riferisce al risultato finale*: l'insegnante valuta gli studenti in base alla loro capacità di completare il task e non, come negli esercizi, rispetto alla capacità di usare accuratamente le strutture insegnate.

Quando il task viene proposto agli apprendenti, il loro obiettivo è quello di condurre a termine il compito nel tempo assegnato, senza alcuna indicazione sulle forme linguistiche da utilizzare: sfrutteranno liberamente le strutture di cui dispongono nella loro interlingua. Durante lo svolgimento del task, gli apprendenti sono inevitabilmente e naturalmente portati a focalizzare l'attenzione su aspetti linguistici: per esempio, potrebbero chiedersi “qual è il modo migliore per esprimere questa idea?”, oppure “come si dice X?”, o “ci sono altri modi per dire Y?” e così via. La riflessione sulla lingua nasce dunque già nel corso dell'attività, ed è generata dal bisogno dell'alunno di veicolare un certo messaggio. In un secondo momento, l'insegnante guida gli apprendenti in attività mirate allo sviluppo dell'accuratezza, facendo osservare determinate strutture funzionali a un più efficace svolgimento del compito e stimolandoli a reimpiegare le strutture su cui hanno portato l'attenzione. Ma vediamo più nel dettaglio le fasi di una unità didattica task-based.

In un primo momento gli studenti si preparano al task con l'aiuto dell'insegnante. Vengono presentate le istruzioni per il compito e si svolgono attività che consentono agli alunni di richiamare elementi lessicali utili alla realizzazione del compito stesso. Questa fase ha una durata variabile: è l'insegnante a valutare di volta in volta di quanta preparazione abbiano bisogno gli studenti.

Segue il ciclo del task. Gli apprendenti, a coppie o a piccoli gruppi, svolgono il task che, come abbiamo accennato precedentemente, consiste in un compito che richiede di usare la lingua per il raggiungimento di un obiettivo extralinguistico. Può essere realizzato in forma orale o anche con l'ausilio della scrittura e può prevedere lo svolgimento di attività di vario tipo, come confrontare, classificare, mettere in ordine, organizzare, esprimere opinioni ecc. Mentre gli studenti sono impegnati nel task, l'insegnante passa tra i gruppi, osserva il lavoro e fornisce aiuto in caso di necessità. Concluso il compito, ogni gruppo si organizza per riferire agli altri l'esito del proprio lavoro, preparando il report e nominando un portavoce. Anche in questa fase l'insegnante offre il proprio supporto, se necessario, dopodiché organizza i turni di presentazione e commenta insieme alla classe i report dei vari gruppi.

Il ciclo del task è seguito dalla focalizzazione sulla lingua. È questa la fase in cui effettivamente “si fa grammatica”. In un primo momento l’insegnante guida gli apprendenti all’analisi di ciò che hanno prodotto durante il task, richiamando l’attenzione soprattutto sugli elementi grammaticali e lessicali che sono funzionali allo svolgimento di quel particolare compito. Propone quindi attività di pratica – dapprima più guidate poi sempre più libere – che inducono gli alunni a esercitarsi sulle strutture e sulle parole su cui si è precedentemente concentrato il lavoro di analisi. Le attività di pratica sono costituite da tradizionali esercizi: completamenti, trasformazioni, produzioni guidate ecc. In questa fase l’insegnante può offrire agli apprendenti informazioni metalinguistiche, per esempio invitando gli alunni a ricostruire insieme, induttivamente, una o più regole, oppure guidandoli all’uso del libro di grammatica.

1.1. Peculiarità della didattica per task

La didattica per task ribalta l’ordine delle fasi di lavoro previsto dal tradizionale modello PPP (Presentazione, Pratica, Produzione), nel quale l’insegnante dapprima presenta una struttura linguistica in un contesto che aiuta a chiarirne il significato, poi invita gli alunni a utilizzare in alcuni esercizi la struttura appena presentata e infine li guida a produrla autonomamente in contesti comunicativi più liberi. Nella didattica per task si comincia invece dalla Produzione per poi passare alla Presentazione e alla Pratica nella fase di focalizzazione sulla lingua. Questo ribaltamento consente all’insegnamento scolastico della lingua di incorporare alcuni degli aspetti positivi che abbiamo visto essere caratteristici dell’acquisizione spontanea, garantendo d’altra parte i vantaggi dell’apprendimento guidato. Vediamo brevemente come e perché.

Dovendo produrre lingua per raggiungere un reale obiettivo comunicativo (lo svolgimento del compito) e senza l’obbligo di impiegare determinate strutture grammaticali, gli alunni si sforzano di utilizzare tutte le risorse linguistiche a loro disposizione, esattamente come gli apprendenti spontanei che vogliono prima di tutto trasmettere un messaggio all’interlocutore, indipendentemente dalle forme usate e dal livello di accuratezza. Inoltre, poiché buona parte del lavoro per task si svolge nei gruppi, le possibilità di usare la lingua sono molto maggiori rispetto a quando la comunicazione avviene prevalentemente tra i numerosi studenti e l’unico insegnante. Anche i contesti d’uso variano significativamente: secondo il tipo di task proposto sarà necessario che gli alunni si sforzino di utilizzare la lingua per compiere attività anche molto diverse.

D’altra parte, la focalizzazione sulla lingua che segue il ciclo del task garantisce quell’attenzione alla forma che, assente o quasi nell’acquisizione

spontanea, favorisce lo sviluppo dell'accuratezza. Ciò avviene con un duplice vantaggio rispetto al tradizionale modello PPP: in primo luogo, gli apprendenti riflettono sulle forme dopo averle usate, o aver provato a usarle, durante il task, pertanto con un'attenzione maggiore di quella solitamente riservata dagli alunni alla presentazione di una nuova struttura in un contesto PPP; in secondo luogo, le strutture su cui si concentra la focalizzazione linguistica sono quelle per cui gli apprendenti risultano pronti dal punto di vista dell'evoluzione dell'interlingua, giacché sono quelle che loro stessi hanno cercato di utilizzare durante lo svolgimento del task.

2. Una sperimentazione didattica

Nei paragrafi che seguono illustriamo un esempio di applicazione della didattica per task all'insegnamento della grammatica, presentando una sperimentazione didattica condotta con un piccolo gruppo di sei apprendenti di italiano L2 di livello avanzato.

L'intervento didattico è stato realizzato all'interno delle attività di laboratorio di italiano L2 di un Istituto Professionale della provincia di Bologna. Il modulo di grammatica si è svolto in cinque incontri di due ore ciascuno con cadenza settimanale e ha trattato i seguenti aspetti grammaticali: la forma passiva, la dislocazione a sinistra dell'oggetto e i verbi cosiddetti eccezionali (per esempio *piacere*, *mancare*, *servire*; cfr. Pinker 1984: 300). Il modulo di grammatica è stato progettato a partire da un'osservazione sistematica e puntuale delle competenze linguistiche delle apprendenti. Grazie infatti alla stretta collaborazione tra la scuola, l'Università di Modena e Reggio Emilia e quella di Verona, nei tre anni precedenti la sperimentazione didattica cospicui campioni di parlato semispontaneo prodotto dalle studentesse in diversi contesti comunicativi sono stati registrati e analizzati nell'ambito del progetto che ha dato vita al corpus VIP (*Variabilità nell'interlingua Parlata*, cfr. Pallotti *et al.* in stampa). Attraverso tale analisi si è osservato come le sei apprendenti, nonostante fin dalla prima rilevazione risultassero aver raggiunto gli ultimi stadi dello sviluppo interlinguistico, dimostrassero difficoltà nell'uso di alcune strutture specifiche e come, nell'arco di tre anni, la sola immersione nel contesto scolastico non abbia portato a miglioramenti significativi in tali aree della lingua italiana (cfr. il contributo di Bettoni in questo volume e Bettoni e Nuzzo in stampa). Di qui la scelta di realizzare un intervento didattico per task per l'insegnamento della grammatica con l'obiettivo di far focalizzare l'attenzione delle studentesse su queste strutture a partire da attività comunicative.

Abbiamo sottolineato nelle sezioni precedenti come il task sia un'attività comunicativa che consente all'apprendente di usare la lingua per un obiettivo extralinguistico senza l'obbligo di utilizzare strutture selezionate a priori dall'insegnante, e che successivamente guida l'alunno a notare la mancanza di alcune strutture necessarie o utili per lo svolgimento del task e dunque a riflettere sugli aspetti formali di queste strutture dopo aver "forzato" le proprie abilità linguistiche per utilizzarle. Nella programmazione didattica per task infatti le funzioni comunicative della lingua sono il punto di partenza e solo successivamente si selezionano le strutture grammaticali sulle quali è necessario lavorare. Pur muovendosi entro questa cornice generale, ci sono situazioni, come in questa sperimentazione, in cui si rende necessaria l'esercitazione di funzioni grammaticali specifiche. In questi casi si possono impiegare task focalizzati, ossia attività comunicative che richiedono l'uso di strutture grammaticali specifiche e preventivamente selezionate dall'insegnante³.

In questo contributo, per ragioni di spazio, esemplifichiamo due unità didattiche relative rispettivamente all'uso del passivo e della dislocazione a sinistra. Tali strutture sono governate dalle scelte pragmatico-discorsive dei parlanti più che da tassativi vincoli grammaticali. In particolare servono a guidare l'attenzione dell'ascoltatore e contribuiscono alla rappresentazione del significato, rendendo la comunicazione più efficace. Entrambe le strutture infatti consentono al parlante di collocare in posizione tematica elementi che in una frase attiva e sintatticamente non marcata sarebbero invece in posizione rematica (Benincà, Salvi, Frison [1988] 2001: 115-123). Esse risultano però spesso difficili da apprendere proprio perché coinvolgono fenomeni linguistici complessi situati all'interfaccia tra organizzazione sintattica e scelte pragmatico-discorsive.

2.2. I task sperimentati

In questa sezione illustriamo due delle unità didattiche proposte durante la sperimentazione. In entrambi i casi nel presentare le fasi di lavoro e le relative attività utilizziamo lo schema proposto da Willis (1996). La tabella 1 riporta l'unità "Notizie curiose al telegiornale" relativa all'uso delle forme passive, la tabella 2 l'unità "La festa di compleanno" relativa all'uso della dislocazione dell'oggetto.

³ Materiali relativi all'applicazione della didattica per task in classi plurilingui sono reperibili nel blog di formazione per docenti "Insegnare con i task" <http://progettoricercaazione.wordpress.com/>

Tabella 1. Il passivo

Notizie curiose al telegiornale	
Prima del task	
<p>L'insegnante introduce l'argomento e presenta le istruzioni.</p> <p>Gli studenti si preparano per il task.</p>	<p>Istruzioni</p> <p>Oggi abbiamo il compito di ricostruire una notizia curiosa presentata al tg. Ascolteremo insieme la registrazione della notizia più volte. Successivamente a coppie dovete cercare di ricostruire il testo il più fedelmente possibile</p>
Il ciclo del task	
<p>Gli studenti svolgono il task a coppie, prendono appunti e riferiscono all'insegnante.</p> <p>L'insegnante supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti.</p>	<p>Task</p> <p><i>Notizie curiose al telegiornale</i></p> <p><i>Ascolto 1</i></p> <p>Gli studenti ascoltano la registrazione della notizia e identificano le informazioni chiave: chi sono le persone coinvolte, che cosa succede, dove e quando accade l'evento narrato, perché il fatto descritto "fa" notizia.</p> <p><i>Ascolto 2 (due ripetizioni)</i></p> <p>Gli studenti ascoltano nuovamente la notizia e ricostruiscono per iscritto il più fedelmente possibile il testo.</p>
Il focus linguistico 1	
Analisi	
<p>Gli studenti svolgono attività per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task.</p> <p>L'insegnante supervisiona il lavoro e guida gli studenti nelle attività.</p>	<p>Completa il testo</p> <p>L'insegnante distribuisce una trascrizione incompleta della notizia ascoltata da cui sono stati eliminati i passivi. Gli studenti completano il testo e si autocorreggono riascoltando l'audio. L'insegnante aiuta gli studenti ad analizzare le frasi e dedurre la regola. Infine la classe consulta il testo di grammatica.</p>

Il focus linguistico 2	
Pratica	
<p>Gli studenti esercitano in attività controllate le strutture analizzate e annotano informazioni utili sul quaderno.</p> <p>L'insegnante guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzate.</p>	<p>Riformula il tuo testo Gli studenti riprendono il testo prodotto durante il task e cercano di riformulare il maggior numero possibile di frasi utilizzando il passivo.</p> <p>Ricostruisci il testo L'insegnante distribuisce un riassunto della notizia da cui sono stati eliminati i passivi. Gli studenti completano il testo e lo confrontano con la soluzione.</p>
RIPETIZIONE DEL TASK	
Notizie in breve	
<p>Gli studenti svolgono un task analogo con qualche elemento di complessità in più.</p> <p>L'insegnante supervisiona il lavoro e guida gli studenti nelle attività.</p>	<p>Task <i>Notizie in breve: che cosa è successo?</i></p> <p>Ora vedrete alcuni brevi filmati. Dovrete dire in una sola frase che cosa è successo, come se foste dei giornalisti. Rispondete alla domanda "Che cosa è successo?" cominciando con la parola che vedete apparire sullo schermo prima di ogni filmato. Annotate le vostre frasi su un foglio e preparatevi a presentarle all'insegnante.</p>

Tabella 2. La dislocazione dell'oggetto

La festa di compleanno	
Prima del task	
<p>L'insegnante introduce l'argomento e presenta le istruzioni.</p> <p>Gli studenti si preparano per il task.</p>	<p>Istruzioni Stiamo organizzando la festa di compleanno di Stefania. Tutti i partecipanti portano un contributo. Usando queste carte decidete a coppie chi porta cosa. Formulate la scelta partendo sempre dalla prima carta data. Per esempio:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p><i>I cioccolatini li porta Marianna</i></p> <p>Annotate le vostre decisioni su un foglio e preparatevi a presentarle all'insegnante.</p>
Il ciclo del task	
<p>Gli studenti svolgono il task a coppie, prendono appunti e riferiscono all'insegnante.</p> <p>L'insegnante supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti.</p>	<p>Task <i>Organizziamo la festa di Stefania: chi porta cosa?</i></p>
Il focus linguistico 1	
Analisi	
<p>Gli studenti svolgono attività per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task.</p> <p>L'insegnante supervisiona il lavoro e guida gli studenti nelle attività.</p>	<p>Ritagli di giornale L'insegnante distribuisce un collage di ritagli di giornale. Gli studenti cercano esempi di dislocazioni dell'oggetto e li annotano su un foglio. L'insegnante aiuta gli studenti ad analizzare le frasi e indurre la regola. Infine la classe consulta il testo di grammatica.</p>

<p>Caccia agli errori L'insegnante distribuisce una raccolta di frasi prodotte dagli studenti durante il task contenente errori. A coppie gli studenti identificano gli errori e propongono una soluzione corretta</p>	
<p>Il focus linguistico 2</p>	
<p>Pratica</p>	
<p>Gli studenti esercitano in attività controllate le strutture analizzate e annotano informazioni utili sul quaderno.</p> <p>L'insegnante guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzate.</p>	<p>Ricostruisci le frasi L'insegnante distribuisce una scheda contenente pezzi di frasi in disordine. Gli studenti riordinano le frasi e si autovalutano confrontando la loro soluzione con un correttore.</p> <p>Completa le frasi L'insegnante distribuisce una scheda contenente la trascrizione del task <i>La festa di Stefania</i> realizzato da un parlante fluente. Dalla trascrizione sono stati cancellati i pronomi clitici o i verbi. Gli studenti prima completano le frasi individualmente, successivamente si autovalutano ascoltando la registrazione completa.</p>
<p>RIPETIZIONE DEL TASK</p>	
<p>La gita in montagna</p>	
<p>Gli studenti svolgono un task analogo con qualche elemento di complessità in più.</p> <p>L'insegnante supervisiona il lavoro e guida gli studenti nelle attività.</p>	<p>Task La gita in montagna: chi ha portato cosa?</p> <p>La tua classe ha organizzato una gita in montagna. È il giorno della partenza e siete tutti pronti per salire sul pullman. Prima di partire controlliamo se tutti i partecipanti hanno portato gli oggetti che erano stati richiesti. Utilizzando queste carte a coppie verificate chi ha portato che cosa. Formulate le frasi partendo sempre dalla prima carta. Annotate le vostre decisioni e preparatevi a presentarle.</p>

3. Conclusione

In questo contributo abbiamo presentato un approccio didattico che può essere utilmente impiegato per insegnare la grammatica italiana sia nel contesto del laboratorio di L2 sia in quello della classe plurilingue. Il vantaggio della didattica per task rispetto agli altri approcci comunicativi consiste essenzialmente nel fatto che la focalizzazione sulle forme grammaticali viene proposta agli studenti dopo che questi si sono sforzati di usare le risorse linguistiche a loro disposizione per raggiungere un obiettivo extralinguistico. La presentazione delle forme necessarie o utili allo svolgimento del task, e la relativa esercitazione, risponde dunque a un “bisogno” avvertito dagli apprendenti, con conseguenze positive sulla possibilità che i fenomeni linguistici oggetto d’insegnamento vengano effettivamente notati dagli alunni.

Le due attività con le quali abbiamo esemplificato la didattica per task sono state efficacemente sperimentate con un piccolo gruppo di apprendenti avanzate di italiano L2, le quali, dopo il trattamento didattico, hanno mostrato interessanti progressi nella capacità d’uso delle strutture insegnate. Tuttavia, non avendo potuto disporre di un gruppo di controllo nel quale le medesime strutture fossero presentate con un approccio non task-based, non possiamo affermare con certezza che il successo dell’intervento didattico sia stato determinato anche dal metodo d’insegnamento. Auspichiamo dunque per il futuro la realizzazione di esperimenti didattici in cui l’approccio per task venga messo a confronto con altri tipi di insegnamento al fine di verificarne appieno l’efficacia.

Riferimenti bibliografici

- R. Adams, “Recent publications on task-based language teaching: a review”, *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 2009 pp. 339-355.
- P. Benincà, G. Salvi, L. Frison, “L’Ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate”, in L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, il Mulino, nuova edizione, 2001, Vol. III, pp. 129-239.
- C. Bettoni e E. Nuzzo, “Developmental readiness and form-focused instruction: their effects on the acquisition of object topicalisation and exceptional verbs in Italian L2”, in C. Bettoni e B. Di Biase (eds.), *Processability Theory: Current issues and applications*, Benjamins, Amsterdam, in stampa.
- C.J. Doughty, “Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement”, in C.J. Doughty, M.H. Long (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Malden MA, 2003, pp. 256-310.
- C.J. Doughty e J. Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

In stampa in: L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *La Grammatica a Scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*, Atti del XVI CONVEGNO NAZIONALE GISCEL, Padova, 4-6 marzo 2010, Milano, Franco Angeli Editore

- R. Ellis, *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Blackwell, Oxford, 2001.
- R. Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.
- R. Ellis, "Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition", *AILA Review*, 19, 2006 pp. 18-41.
- M.H. Long, "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly*, 17, 1983 pp. 359-82.
- M.H. Long, "Stabilization and fossilization in interlanguage development", in C.J. Doughty e M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, 2003, pp. 487-535.
- J.M. Norris e L. Ortega, "Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50, 2000 pp. 417-528.
- D. Nunan, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- G. Pallotti, S. Ferrari, E. Nuzzo e C. Bettoni, "Un protocollo per l'osservazione della variabilità in interlingue avanzate", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, in stampa.
- S. Pinker, *Language Learnability and Language Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1984.
- V. Samuda e M. Bygate, *Tasks in second language learning*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2008.
- R. Schmidt, "Attention", in P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, New York, 2001, pp. 3-33.
- P. Skehan, *A cognitive approach to language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- N. Spada, Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, in *Language Teaching*, 30, 1997 pp. 73-87.
- D. Willis e J. Willis, *Doing task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
- J. Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London, 1996.