

CHE COS'È UN PERCORSO CIRCOLARE?

di Paolo Torresan

ABSTRACT

In quest'articolo presentiamo un tipo di sequenziazione in cui la produzione, basata su indizi/stimoli legati a un testo, è anteposta alla comprensione. L'idea può essere applicata in classi di livello intermedio-avanzato (dal B1 in su), quando cioè gli studenti hanno sviluppato una discreta capacità nell'espressione scritta/orale. Lo scopo di questo tipo di sequenziazione è motivare alla lettura/all'ascolto, favorendo pari tempo la produzione.

1. PERCORSI NOTI: GAS E PPP

Attività collegate le une alle altre determinano un *percorso*. Si tratta di una struttura che, nel grado minimo, è data dalla semplice somma di due attività; in forme più complesse contempla un numero elevato di attività concatenate tra loro.

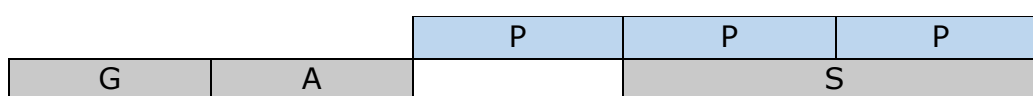
Centrale nel processo di pianificazione, il *percorso* richiama, per analogia, la struttura di un testo. Alla pari del testo, anche nel caso della lezione possiamo parlare di *efficacia*, di *coerenza* e di *coesione*:

- una lezione è *efficace*, quando raggiunge il suo obiettivo principale;
- è *coesa*, quando il passaggio da un'attività all'altra è armonico, senza passaggi bruschi;
- è *coerente*, quando all'apprendente sorge l'impressione di un tutto che si lega in modo significativo, senza che ci siano attività che collidono tra loro.

Un percorso noto è la sequenza PPP (*presentation, practice, production*) che tende ad essere associata a un insegnamento della lingua di tipo deduttivo. Si presenta la regola, la si reimpiega e poi si passa, in un momento finale, alla produzione. In realtà la terza P, la produzione, non è mai completamente libera: abbiamo comunque un contesto guidato all'interno del quale gli studenti comunicano, ancorché non nella forma di un esercizio strutturale. In ogni caso la produzione, la terza P, emerge solo dopo una lunga serie di esercitazioni.

Collegato invece a un insegnamento centrato sui testi, è il percorso GAS (*Globalità, Analisi, Sintesi*), reso con il termine "unità didattica" (per una rassegna completa degli studi a riguardo, cfr. Mikić 2009). La fase della *globalità* concerne le attività di precomprensione e di comprensione; quella di *analisi* rimanda alla focalizzazione di elementi specifici del testo; la fase di *sintesi*, infine, fa riferimento alla sistematizzazione e al reimpiego degli elementi oggetto di *analisi*, includendo potenzialmente produzioni relativamente libere (con gradi di *scaffolding* via via minori, a mano a mano che la competenza comunicativa dell'allievo evolve).

A ben vedere i due percorsi, PPP e GAS, per quanto spesso interpretati come opposti, hanno elementi simili (tab. 1).



Tab. 1. PPP e GAS a confronto

A differenziare i due modelli sono le fasi iniziali: nel percorso PPP la *globalità* non è prevista (non abbiamo un testo da comprendere ma frasi illustrative di una data regola), né è prevista alcuna attività induttiva (*l'analisi* non ha ragion d'essere, posto che la regola viene *presentata* all'inizio); *practice* e *production* sono invece sussunte nella *sintesi*.

Va riconosciuto come, nella pratica, insegnanti che pur si dichiarano comunicativi non abbraccino sempre e comunque un percorso GAS. Sono diffuse, nella realtà delle classi, soluzioni alternative:

- *percorsi ibridi*;
- PPP e GAS alternati nel tempo;
- *percorsi più brevi del previsto* (per esempio GS, senza alcuna focalizzazione);
- *sequenze di attività dello stesso tipo* (per esempio, una *practice* su una medesima forma, replicata mediante attività ludiche diversificate);
- *formazioni altamente complesse*, come avviene nei *progetti*, in cui a prevalere sono forme di mediazione intralinguistica (si comprende, per esempio, un testo per riprodurlo in un genere diverso: dall'articolo scritto al *podcast*) e non di rado interlinguistica (attività di traduzione).

Insomma, i modelli codificati dalla tradizione valgono più che altro a definire un paradigma a cui ci si può ispirare, senza valere di fatto come norma, né opporsi gli uni rispetto agli altri nella pratica ordinaria.

2. IL PERCORSO CIRCOLARE

In questa sede introduciamo un *percorso* applicabile in classi di livello intermedio-avanzato. È un modello ispirato a una riflessione avviata da alcuni autori in seno al metodo comunicativo (Brumfit 1978, 1979; Brumfit, Johnson 1979; Johnson 1980; ma si vedano anche Harmer 1998; Willis D. 1996, 2004). Costoro considerano la possibilità di richiedere agli studenti una produzione iniziale (scritta o parlata) a partire da indizi tratti da un testo o associabili ad esso, per poi consentire loro di accedere al testo stesso. Si tratta di un rovesciamento dell'unità didattica, senza prevedere necessariamente una focalizzazione (la quale non è comunque esclusa a priori).

G	A	S
S		G

Tab. 2. GAS e circolarità confronto

Un percorso di questo genere (definito "Deep-end strategy" in Brumfit 1978, 1979), oltre a promuovere la produzione/interazione (Taylor 2001; Johnson, Jackson 2006; Willis, Willis 2007),

- favorisce lo sviluppo di strategie di *risk-taking*: gli studenti eseguono una *performance*, per poi confrontare quanto prodotto con il testo di riferimento (colgono differenze espressive e formali tra il proprio testo e il testo oggetto di comprensione);
- sollecita la fantasia;
- stimola una partecipazione attiva;
- crea curiosità nei confronti dell'*input*.

Il lettore/la lettrice potrebbe pensare che la fase di produzione prevista in un *percorso circolare* sia, tutto sommato, una variante della fase della *precomprensione* contemplata all'interno della *globalità* nel modello GAS. C'è tuttavia una differenza

tra un *percorso circolare* e la sequenza interna alla *globalità* (precomprensione + comprensione), anche se a volte può apparire sfumata.

Le attività di precomprensione hanno prevalentemente un carattere lessicale (in alcuni casi, sintattico; cfr. Guastalla 2002): si elicitano il lessico e si attivano pari tempo le prenoscenze, facilitando l'interpretazione dei significati. Raramente si sviluppano interventi estesi; piuttosto ci si limita a sollecitare ipotesi circoscritte, nella forma di risposte a domande che concernono il paratesto (titolo, formattazione, immagini che corredano il testo) o il tema in generale (es. *hai mai sentito parlare di...?*). In un *percorso circolare*, diversamente, la produzione iniziale non ha un ruolo ancillare: è un'attività che può esistere autonomamente. I concetti sollecitati, più che evocare/richiamare un certo tema o il lessico a esso associato, sono la chiave di un vero e proprio *guessing game*. Il percorso è *circolare* perché si è assorbiti da un elemento estratto dal testo o che fa riferimento al testo e su di esso si specula, per poi accedere al testo per intero, con la voglia di comprenderne appieno i significati (al fine di verificare se le proprie ipotesi tengono). Spieghiamo meglio, illustrando alcune proposte.

La sequenza riportata di seguito costituisce un *percorso circolare minimo*. È costruita attorno a un testo disciplinare (il brano di scienze è tratto da Aquati *et al.* 2005: 93) ed è adatta a un livello B1. Le domande di comprensione, anziché essere somministrate dopo la lettura, vengono dettate prima che l'allievo acceda al testo (1); per loro tramite, vengono sollecitate delle ipotesi sui contenuti (2), da validare in un momento finale (3).

1. *L'insegnante detta agli studenti le seguenti domande:*

- Qual è la temperatura del corpo di un pesce?
- Un pesce può vivere nei mari del Polo Nord?
- Tutti i pesci hanno le scaglie?

2. *A trascrizione avvenuta, lo studente esprime per iscritto la risposta a ciascuna domanda e si confronta con uno o più compagni.*

3. *L'insegnante legge il brano cui le domande sono riferite. Durante la lettura ciascun allievo verifica le proprie ipotesi.*

I pesci sono eterotermi, in quanto la temperatura del loro corpo varia al variare di quella esterna.

Il fatto che la temperatura corporea dipenda da quella esterna potrebbe comportare dei problemi poiché, in un ambiente molto freddo, si abbasserebbe troppo. I pesci tuttavia non corrono questo

rischio in quanto la temperatura dell'acqua non scende mai al di sotto di certi valori.

Il corpo dei pesci è, per lo più, rivestito da scaglie, strutture che si formano nello spessore della pelle e che possono avere diversa composizione. In alcuni casi, come nelle anguille, possono mancare.

Un secondo esempio, sempre adatto al livello B1, ruota attorno a un audio che spiega il contesto storico e i significati dell'opera "Il bacio" di Hayez da parte del critico Michelangelo Moggia. L'audio è accessibile al seguente *link* <https://www.youtube.com/watch?v=5mZmb3eMF4E>. Prima di ascoltare il brano, sulla linea di un'idea espressa in Tsai e Fehér (2003), gli studenti, presa visione del dipinto, elaborano, divisi a coppie, una serie di domande da rivolgere a Hayez. Successivamente, le coppie si scambiano le domande: ciascuna coppia prova a rispondere alle domande ricevute, e trasmette le risposte ai compagni. Da ultimo, la classe è esposta all'ascolto dell'audio del critico d'arte. La fase iniziale è composta di due attività (la formulazione delle domande da trasmettere all'altra coppia e la formulazione delle risposte alle domande ricevute) e ha un doppio scopo: far esercitare la produzione scritta e creare curiosità nei confronti del testo. In effetti, gli allievi vestono i panni di *detective* che si interrogano sui significati nascosti del dipinto; esposti al commento del critico, sono curiosi di scoprire se le loro previsioni sono confermate o no. Essi assumono, insomma, il ruolo di protagonisti di un'azione di disvelamento del testo.

Un altro esempio ancora. Immaginiamo di chiedere a una classe di livello B1 di narrare, in un testo di 30-40 parole, la storia dell'elefante riprodotto nell'immagine alla pagina seguente. È necessario che notino tutti i dettagli prima di iniziare a scrivere.



Fig. 1. *Il vecchio elefante*
(realizzata con Gemini ®)

Una volta redatto il testo, gli apprendenti vengono esposti al seguente brano (che potrebbe eventualmente essere registrato oralmente), a cui ci siamo ispirati per la realizzazione dell'immagine.

Questo elefante, fin da quando era un cucciolo, ha il piede legato a una corda. È stato abituato a vivere così: lavorava nei campi e poi tornava ad essere legato al palo. Non ha mai pensato di liberarsi, anche se lo avrebbe potuto fare.

In un *percorso circolare* di questo tipo, lo sforzo richiesto per l'interpretazione dei contenuti è ridotto; viene piuttosto sollecitato, nel momento in cui si è esposti al testo originale, un ragionamento sulla lingua. Si attivano cioè processi di *gap noticing*: lo studente confronta strutture, modalità di composizione testuale, scelte espressive del suo testo con quelle presenti nel testo *target*. La misurazione di questo "gap" lo rende cosciente di dove si trova la sua interlingua rispetto alla lingua *target*; grazie a questo sguardo, egli ha modo di intervenire sul proprio elaborato, al fine di

raffinarlo (cfr. Swain 1985; Pica *et al.* 1989; Swain, Lapkin 1995; Thornbury 1997; Izumi 2002; Torresan, Della Valle 2013).

La stesura di un testo *ex ante* può prevedere un impegno maggiore, da parte degli apprendenti, rispetto a quello dell'attività appena descritta. Si pensi al seguente *percorso circolare*, realizzato a partire dal video n. 6 del manuale *Nuovo Espresso 3* (Ziglio, Balì 2020), avente per destinatari studenti di livello B1.



Fig. 1. Fotogramma tratto dal video 6 di *Nuovo Espresso 3*
(gentile concessione Alma Edizioni)

1. *L'insegnante forma delle coppie.*
2. *Chiede agli studenti di assistere al video senza sonoro, in modalità "split viewing" (Stemplescky, Tomalin 1990): uno assiste la metà del video e racconta cosa vede all'altro (che non assiste al video), e lo stesso fa il secondo nella seconda parte (mentre il primo evita di vedere il video).*
3. *I due guardano il video senza sonoro insieme.*
4. *I due stendono il dialogo immaginario tra i personaggi principali, sulla base del video a cui hanno assistito (nel file sonoro che correde quest'articolo riportiamo un esempio realizzato da studenti brasiliani di livello B1, Robson e Hannah)*
5. *I due infine assistono al video con l'audio: verificano se le ipotesi sul contenuto sono confermate e prestano attenzione alle differenze tra il proprio testo e l'audio originale.*

3. CONCLUSIONI

Abbiamo sostenuto che i piani di una lezione sono molto più articolati rispetto ai paradigmi tradizionali. Anche se il modello GAS è il percorso più noto e studiato nella didattica dell'italiano, molti insegnanti si avventurano in percorsi alternativi: con fasi ripetute, alternate, ecc.

In quest'articolo abbiamo descritto un percorso, da noi definito "circolare" (Torresan 2009), sperimentabile quando lo studente ha raggiunto un livello intermedio di competenza. L'idea del circolo è suggerita dal fatto che l'allievo parte da un elemento del testo (o del paratesto o a elementi extra-testuali comunque legati al testo) per sviluppare una serie di ipotesi, formulate per iscritto o oralmente; alla fine ha accesso al testo di partenza.

In un percorso del genere *output* e *input* sono legati l'uno all'altro, come in un circolo appunto:

- la produzione è sostenuta da una finalità propria (non si tratta di scrivere tanto per scrivere, né di parlare perché lo ha imposto il docente, ma si scrive o si parla sulla base di un indizio offerto, che sollecita la curiosità e orienta alla risoluzione di un problema),
- la comprensione risulta agli occhi dello studente meno passiva rispetto a quando il testo viene somministrato senza una precisa giustificazione (non si tratta di leggere/ascoltare perché è previsto dal manuale o perché l'insegnante ha deciso così, piuttosto tramite la lettura o l'ascolto si scopre la distanza tra le proprie ipotesi e il testo di riferimento)

Laddove il *percorso circolare* comporti la produzione di un testo relativamente breve, si facilitano maggiormente processi di comparazione (*gap noticing*). L'attenzione dell'allievo, in virtù di tali processi, non è diretta solo ai significati, ma anche alle forme, e più in particolare alla differenza, in termini di sintassi, morfologia e lessico, tra il testo prodotto e il testo originale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AQUATI, A. *et al.*, 2005, *La mela di Newton*. Vol. B, Loescher, Torino.
- BRUMFIT, C., 1978, «Communicative» Language Teaching: An Assessment”, in P. Strevens (ed.), *In Honour of A. S. Hornby*, OUP, 33-44.
- BRUMFIT, C., 1979, “«Communicative» Language Teaching: An Educational Perspective”, in BRUMFIT, C.; JOHNSON K. (a cura di), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 183-191.
- BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (a cura di), 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- GUASTALLA, C., 2002, *Giocare con la letteratura*, Alma, Firenze.
- HARMER, J., 1998, *How to Teach English*, Longman, Harlow.
- IZUMI, S., 2002, “Output, Input Enhancement and the Noticing Hypothesis”, *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- JOHNSON, K. 1980, “The «Deep-end Strategy» in Communicative Language Teaching”, in K. JOHNSON (a cura di), *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Pergamon Institute of English, Oxford, 90-99.
- JOHNSON, K.; JACKSON, S., 2006, “Comparing Language Teaching and Other-skill Teaching: Has the Language Teacher Anything to Learn?”, *System*, 34, 532-546.
- MIKIĆ, J., 2009, “L'Unità Didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro Comune Europeo”, *Bollettino Itals*, 28
<https://www.italis.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>
- PICA, T.; HOLLIDAY, L.; LEWIS, N.; MORGENTHALER, L., 1989, “Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner”, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- STEMPLESKY, S., TOMALIN, B., 1990, *Video in action*, CUP, Cambridge.
- SWAIN, M., 1985, “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development”, in S. GASS; C. MADDEN, (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA, 235-253.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S., 1995, “Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning”, *Applied Linguistics*, 16, 3, 371-391.
- TAYLOR, J., 2001, *The Minimax Teacher*, Delta, Peaslake.

- THORNBURY, S., 1997, "Reformulation and Reconstruction: Tasks that Promote Noticing", *ELT Journal*, 51, 4, 326-334.
- TORRESAN, P., 2009, "Polirappresentazionalità e circolarità nella didattica dell'italiano", *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 3, 2, 81-90;
- TORRESAN, P.; DELLA VALLE, F., 2013, *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*, Lincom, Monaco.
- TSAI, B.; FEHÉR, J., 2003, *Creative Resources. Resource Book of Creative Activities for EFL Teachers*, IAL, Atlanta.
- WILLIS, D., 1996, "Accuracy, Fluency and Conformity", in D. WILLIS; J. WILLIS, (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, MacMillan Heinemann, London, 44-51.
- ZIGLIO, L.; BALÌ, M., 2020, *Nuovo Espresso 3*, Alma, Firenze.
- WILLIS, D., 2004, "Towards a New Methodology", *ELT Professionals*, 33, 4-6.
- WILLIS, D.; WILLIS, J., 2007, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford.