

DAL DISEGNO ALLA PAROLA. UNA PROPOSTA DIDATTICA PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA ORALE IN ADULTI STRANIERI ANALFABETI

di Francesca Bernard

ABSTRACT

Negli studenti adulti analfabeti lo sviluppo della competenza orale richiede la messa in campo di azioni didattiche specifiche, che tengano conto delle difficoltà di memorizzazione degli apprendenti, dovute anche all'impossibilità di "scrivere per ricordare" quanto appreso da una lezione all'altra. Da qui la proposta di attività ludiche, i cui materiali didattici siano costruiti dagli stessi studenti attraverso il disegno, una forma di espressione che coniuga l'esercizio di abilità grafiche di base con un'intensa partecipazione emotiva facilitando la memorizzazione di parole e frasi significative associate ad immagini auto-prodotte.

1. LETTO-SCRITTURA E ORALITÀ

Quando si parla di analfabetismo si fa riferimento a una questione estremamente complessa sotto diversi punti di vista: dalla definizione stessa di analfabetismo che varia in rapporto al contesto sociale e culturale, alle diverse tipologie di analfabetismo e conseguenti categorizzazioni e, infine, rispetto ai metodi didattici da adottare a seconda dei contesti.

La relatività del concetto di analfabetismo è sottolineata dalla definizione dell'UNESCO di "analfabeta funzionale" inteso come "colui che non può partecipare a tutte quelle attività in cui l'alfabetismo è necessario per il funzionamento efficace del suo gruppo o della sua comunità".

Alfabetismo e analfabetismo, come ricorda Minuz (2012: 20), non sono dati misurabili sul singolo individuo, ma fenomeni relativi che variano nel tempo, nello spazio e nella configurazione di una società: nelle società industrializzate, dove è necessario un certo grado di competenza di lettura e scrittura, un individuo è da considerarsi analfabeta funzionale anche se dispone di una limitata conoscenza della letto-scrittura.

In società dove prevale l'oralità sulla scrittura, invece, il termine analfabetismo a proposito della letto-scrittura si riduce sostanzialmente alla sola competenza strumentale oppure, a seconda del punto di vista assunto, può rimandare ad altre competenze necessarie in quel determinato contesto.

Pertanto se il rapporto tra oralità e scrittura si configura come una questione, in termini assoluti, relativa e polisemica, restringendo il campo di riflessione alla società

occidentale la letto-scrittura rappresenta un aspetto fondamentale della competenza linguistico-comunicativa dell'individuo, senza la quale il singolo non può essere soggetto pienamente attivo di una comunità.

L'indagine PIAAC¹ promossa dall'OCSE con l'obiettivo di rilevare le competenze alfanumeriche degli adulti tra i 16 e i 65 anni e pubblicata l'8 ottobre 2013 dimostra che più di 3 milioni di italiani non raggiungono la soglia di lettura o scrittura della singola parola; tra gli stranieri, invece, solo considerando la popolazione immigrata residente, il Censimento Istat del 2011 conta 68.802 analfabeti². Chi si occupa di insegnamento dell'italiano L2 si trova dunque di fronte a un fenomeno di notevoli dimensioni ed estremamente variabile a seconda della conoscenza della lingua scritta e, nel caso di studenti stranieri, del grado di competenza orale; riguardo alla scrittura, infatti, bisogna distinguere tra soggetti prealfabeti (la cui lingua madre è solo orale), analfabeti totali (la cui lingua madre ha una forma scritta, ma l'apprendente non la conosce), debolmente alfabetizzati (che hanno una conoscenza minima della lingua scritta), alfabetizzati in scritture non alfabetiche e alfabetizzati in un alfabeto non latino (Minuz 2012: 27).

Le varie tipologie di analfabetismo vanno poi messe in relazione con i diversi livelli di conoscenza della lingua italiana, dalla cui combinazione nasce una casistica di apprendenti molto variegata.

In questo complesso panorama il docente alfabetizzatore si trova a dover coniugare esigenze diverse e a cercare strategie didattiche adeguate a ogni tipologia di apprendente, tenendo sempre presente la centralità della comunicazione orale nelle attività proposte. È proprio nell'ottica dello sviluppo di una più ampia competenza comunicativa, infatti, che l'oralità diviene un tema centrale e imprescindibile nell'insegnamento a studenti adulti analfabeti.

Le ragioni sono molteplici: da una parte la sola lettura strumentale di una parola o di una frase di cui non si conosce il significato è molto più difficoltosa, poiché non permette all'apprendente di associarla a immagini o nomi noti; inoltre la lettura di un segno grafico sconosciuto, anche quando eseguita correttamente, non aggiunge nulla alla competenza comunicativa di un individuo che, anzi, percependo l'inutilità e il non-senso dell'azione svolta può sentirsi demotivato e perdere interesse. Pertanto è necessario che i materiali proposti per l'alfabetizzazione siano significativi per lo studente, spendibili nella loro vita quotidiana e associati ad attività dedicate all'oralità. D'altra parte la letto-scrittura è un supporto fondamentale per lo sviluppo delle abilità orali poiché costituisce uno strumento di memorizzazione che consente di richiamare alla memoria in qualsiasi momento ciò che si è imparato, di non dimenticare quanto appreso e di studiare in autonomia tra una lezione e l'altra: è evidente che per lo studente analfabeta le difficoltà di acquisizione della lingua orale si moltiplicano enormemente.

Inoltre sapere com'è scritta e come si legge una parola aiuta a pronunciarla meglio, migliorando di conseguenza la comprensione e la produzione orale. A volte, infatti, studenti analfabeti o semianalfabeti che hanno acquisito in svariati contesti sociali la lingua italiana perché in Italia da anni dimostrano di possedere una discreta comprensione orale, ma quando si tratta di parlare producono un linguaggio difficilmente comprensibile; imparare a leggere e scrivere per loro significa anche imparare ad autocorreggersi quando parlano, migliorando tangibilmente la loro

relazione con il mondo esterno.

Allo stesso tempo il raggiungimento di una buona padronanza nell'oralità favorisce l'esercizio di una scrittura più corretta poiché parole pronunciate male vengono necessariamente scritte in modo errato, in quel processo di "autodettatura" che è la scrittura autonoma.

Nella pianificazione di percorsi di italiano L2 rivolti a studenti analfabeti vanno dunque tenuti presente tutti questi aspetti e soprattutto l'importanza della competenza orale, il cui sviluppo necessita di strategie spesso differenti rispetto all'insegnamento ad apprendenti alfabetizzati.

2. PENSARE SENZA SCRITTURA

Se, come sottolinea Ong in *Oralità e scrittura* (2012: 48), la scrittura non può mai fare a meno dell'oralità, in quanto è il suono l'habitat naturale della lingua, l'espressione orale invece può esistere senza alcun sistema di scrittura corrispondente.

Tuttavia è molto difficile per un alfabetizzato comprendere come funziona il pensiero in un individuo non alfabetizzato: il primo, infatti, tende solitamente a richiamare alla propria mente una parola visualizzandone la forma scritta. Senza la scrittura, invece, le parole sono soltanto suoni privi di presenza visiva, anche quando gli oggetti che rappresentano sono ben visibili. Le parole, continua Ong (2012: 77), "sono occorrenze, eventi" .

Lo studioso definisce il pensiero dell'adulto analfabeta "situazionale", ovvero legato alla dimensione concreta e contingente del reale e incapace di pensare in termini di categorie astratte.

Questa difficoltà di astrazione comporta generalmente grandi difficoltà nell'elaborazione dei processi di induzione e deduzione e nella riflessione metalinguistica.

Come riporta Minuz (2012: 55-56), dal rapporto dell'UNESCO alla conferenza di Teheran, infatti:

Il pensiero di un analfabeta resta concreto. Egli pensa per immagini e non per concetti. Il suo pensiero si compone di una serie di immagini che stanno una accanto all'altra o l'una di seguito all'altra, e quasi non conduce all'induzione o alla deduzione. Ne risulta che un sapere acquistato in una data situazione a mala pena viene trasferito in una situazione diversa, a cui pure potrebbe essere applicato.

Imparare una lingua nuova senza aver interiorizzato la scrittura è dunque una sfida complessa che pone numerosi ostacoli sia di ordine cognitivo che pratico: alle difficoltà di riflessione sulle strutture grammaticali della lingua si aggiunge la già citata mancanza della scrittura come strumento di memorizzazione. Pertanto per capire quali strategie utilizzare per favorire il ricordo di contenuti appresi a lezione in questa tipologia di studenti occorre capire meglio quali siano i processi di memorizzazione messi in atto nelle culture orali, con l'ausilio di studi antropologici sulle narrazioni tramandate oralmente, come i poemi omerici o la poesia orale somala.

Dalle analisi sono emersi sia l'impossibilità di tramandare nel tempo un testo unico,

poiché tante sono le varianti quanti sono i pensatori, nonché i meccanismi che sottendono alla persistenza del ricordo in società orali.

A questo proposito Ong (2012: 80) osserva che l'unico modo per ricordare senza scrittura è "pensare pensieri memorabili"; vale a dire pensare in moduli mnemonici strutturati ritmicamente, con continue ripetizioni e antitesi, allitterazioni e assonanze in modo che siano facilmente richiamabili alla memoria. I proverbi, che appartengono alla saggezza popolare orale, per esempio, sono cristallizzati in formule fisse con un contenuto ritmico che li rende facili da rievocare.

Si parla dunque di un pensiero e di un'espressione orale di tipo formulaico, ancorati nella coscienza e nell'inconscio dell'uomo e utilizzati nelle società orali per richiamare alla mente con facilità quanto elaborato o appreso.

Pertanto nell'insegnamento della lingua della comunicazione ad apprendenti analfabeti bisogna proporre una didattica diversa da quella dedicata a studenti scolarizzati, che tenga presente di queste basiche anche se non esaustive conoscenze sui meccanismi di funzionamento del pensiero privo di scrittura.

In particolare, l'ipotesi didattica che presenteremo nei prossimi paragrafi prende forma da alcune riflessioni operate rispetto a questi aspetti:

- pensiero situazionale: necessità di offrire contenuti legati a una sfera concreta della vita quotidiana dell'apprendente, traducibile in situazioni operative reali e significative.
- competenza formulaica e ridondanza: offrire *input* in linea con i processi di memorizzazione utilizzati dall'apprendente; pertanto non proporre contenuti grammaticali sui quali l'apprendente debba operare induzioni e deduzioni, ma presentare strutture linguistiche fisse ripetibili, facili da memorizzare e contenuti lessicali immediatamente spendibili. Insistere sulla ripetizione di quanto appreso, in contesti stimolanti, verosimili e non noiosi.
- pensiero per immagini: ideare una didattica che si serva costantemente di immagini sia come strumento di mediazione immediatamente comprensibile e non fraintendibile tra la scrittura "insignificante" e il reale, sia per assecondare le modalità di pensiero dell'apprendente analfabeta.

A proposito della competenza formulaica tuttavia va sottolineato che nonostante l'insegnamento debba offrire allo studente *input* comprensibili e dunque non pretendere una competenza metacognitiva che lo studente non è ancora in grado di esercitare, l'integrazione di oralità e letto-scrittura nel percorso didattico consente di educare alla riflessione grammaticale poco alla volta suggerendo facili variazioni della lingua come le differenze tra genere e numero o tra I, II e III persona singolare; inoltre il docente deve proporre attività di inclusione ed esclusione semantica, abbinamenti e semplici categorizzazioni per passare, in tempi lunghissimi, a ragionamenti più complessi.

Il progressivo processo di acquisizione della letto-scrittura favorisce infatti lo sviluppo del pensiero astratto e delle competenze metacognitive, consentendo un miglioramento tanto nella letto-scrittura quanto nell'oralità.

Sostiene, infatti, Minuz (2012: 64):

L'insegnamento linguistico non modifica necessariamente i suoi obiettivi se impartito ad apprendenti per nulla o scarsamente scolarizzati. Ma in un certo senso inverte il percorso: anziché presupporre capacità di riflessione metalinguistica la deve costruire. L'abitudine alla manipolazione dei materiali linguistici deve essere indotta.

La manipolazione di materiali linguistici può e deve servirsi, come si è accennato, delle immagini, centrale strumento di mediazione tra la parola pronunciata e la parola scritta che consente di facilitare la comprensione, di innescare la curiosità e l'anticipazione di contenuti da parte degli studenti e di creare associazioni visive che aiutino a ricordare meglio il lessico.

Le immagini, meglio ancora se autentiche o provenienti da *input* multimediali, costituiscono una sorta di dizionario universale, purché la loro interpretazione sia univoca e non sia necessario mettere in campo conoscenze slegate dal proprio contesto culturale per interpretarle. Il loro utilizzo non deve tuttavia ridursi a un semplice *medium* comunicativo, ma deve contribuire alla memorizzazione di contenuti attraverso la predisposizione di attività che coinvolgano attivamente gli studenti.

Come rammenta Dale (1969: 108), infatti, i risultati delle ricerche neurolinguistiche dimostrano che di una comunicazione si ricorda:

- il 10% di ciò che si legge;
- il 20% di ciò che si ascolta;
- il 30% di ciò che si vede;
- il 50% di ciò che si vede e si ascolta similmente;
- l'80% di ciò che si dice;
- il 90% di ciò che si dice dopo aver discusso, valutato, elaborato, lavorato.

In sintesi, per facilitare il pensiero e l'acquisizione di una lingua nuova senza scrittura è necessario rispettare i processi cognitivi degli studenti favorendo l'apprendimento di atti linguistici ripetuti in situazioni significative, con l'ausilio di materiale linguistico e figurativo, rimpiegato in attività che vedano protagonisti operativi gli stessi discenti.

Ma in che modo declinare queste esigenze? Qual è l'ingrediente senza il quale l'integrazione di questi aspetti difficilmente può dare esiti positivi?

3. LA MOTIVAZIONE

“Senza motivazione non c'è acquisizione e, spesso, neanche apprendimento”, afferma Begotti (Begotti: 7) e, riprendendo Titone, aggiunge:

l'apprendimento è un processo governato dall'io, che sulla base di motivazioni proprie elabora una strategia per soddisfare i suoi bisogni, quindi entra in contatto con la realtà da apprendere. Sulla base di ciò che ha ricevuto (*input*), il cervello riflette e sistematizza. Se l'ego riceve un *feedback* positivo la motivazione profonda viene mantenuta ed incrementata.

Affinché vi sia acquisizione della lingua, dunque, è fondamentale mettere sempre al centro lo studente, pianificare le azioni sulla base dei suoi bisogni, aiutarlo a prendere consapevolezza dei suoi progressi e delle sue necessità, pensare a una didattica che riduca i filtri affettivi e le resistenze emotive, molto frequenti in soggetti che avvertono un senso di vergogna e frustrazione per il non saper leggere e scrivere in una società dove queste abilità sono date per scontate.

Non è un caso dunque che le esperienze di tanti insegnanti che lavorano con questa tipologia di apprendenti suggeriscano di mettere in campo una didattica ludica, in grado di attivare la motivazione intrinseca, basata sul piacere, dello studente. Come ricorda Caon (2004: 25), infatti,

Lo studente, mentre gioca, usa la lingua per raggiungere i suoi scopi e portare a termine il gioco; questo suo concentrarsi sull'aspetto operativo dell'esecuzione del gioco consente che si realizzi quella che Krashen (1983) chiama *rule of forgetting*, secondo la quale la persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato dalla lingua e non sulla forma linguistica.

Per quanto riguarda la comunicazione orale nello specifico, l'attività ludica è un ottimo strumento per esercitare quella ripetizione di "formule" di cui lo studente analfabeta necessita per memorizzare, ma che può risultare altamente noiosa e demotivante se praticata al di fuori di una situazione significativa.

Inoltre consente di affiancare alla memorizzazione del lessico o di strutture linguistiche lo sviluppo della letto-scrittura attraverso attività che combinano l'oralità con l'associazione di parole e frasi a immagini. Le possibilità in questo campo sono molto ampie e gli stessi materiali possono essere riutilizzati in modi e con obiettivi di apprendimento differenti. Molto dipende dalla creatività degli insegnanti, ma soprattutto dal carattere e dai bisogni del gruppo classe, che devono essere il punto di partenza di ogni iniziativa didattica.

Nonostante i testi e i manuali dedicati all'insegnamento a studenti adulti analfabeti che non si limitino ad attività di letto-scrittura, ma includano anche attività orali inserite in un percorso in cui tutte e quattro le abilità siano organizzate in modo strutturato non siano molti, inizia a circolare una sempre più ampia documentazione informale di buone esperienze, spunti e suggerimenti da parte di docenti esperti che mettono in rete le loro competenze.

L'attività proposta in questa sede, infatti, prende spunto da alcune delle attività ludiche più utilizzate con gli studenti analfabeti, come il memory o i giochi con le carte, ma con l'intento di capovolgere il punto di vista della produzione dell'*input* figurativo: l'immagine non è cercata, scelta o creata dall'insegnante, ma elaborata dagli stessi corsisti, attraverso il disegno.

4. DAL DISEGNO ALLA PAROLA

Nell'affrontare il tema del disegno con studenti adulti analfabeti è d'obbligo innanzi tutto una certa cautela: molto spesso questa tipologia di apprendenti non ha mai disegnato e di fronte ad una consegna di questo tipo può trovarsi in grande difficoltà

emotiva, con risultati negativi in termini di motivazione. Inoltre non è detto che le competenze grafiche degli studenti consentano loro il raggiungimento di un risultato soddisfacente per la mancanza di un'adeguata motricità fine, direzionalità o di un sufficiente orientamento spaziale nel foglio.

Pertanto è necessario rispettare il principio dell'ordine naturale teorizzato da Krashen simboleggiato dalla formula " $i+1$ ", dove i è l'*input* già acquisito e necessario per acquisire l'informazione nuova, rappresentata invece da " 1 ". Tradotto in termini operativi significa dare una consegna, per la cui fattibilità gli studenti siano in possesso delle abilità grafiche necessarie. Tra l'altro disegnare implica una coordinazione oculo-manuale spesso scarsa in soggetti analfabeti, ma migliorabile attraverso esercizi di pregrafismo.

D'altra parte, se proposto con le giuste cautele, il disegno può offrire alcuni vantaggi: innanzi tutto consente di esercitare le abilità grafiche confrontandosi con segni che non hanno bisogno di essere decifrati per essere compresi: il disegno di un oggetto rimanda all'oggetto che rappresenta senza bisogno di una traduzione sonora e linguistica ed è quindi immediatamente comprensibile; allo stesso tempo, però, il disegno non coincide con l'oggetto, per cui la sua creazione innesca nello studente l'elaborazione di analogie, sviluppando così la competenza metaforica; inoltre viene coinvolta la sfera creativa dell'apprendente, il quale non è chiamato a eseguire il medesimo esercizio degli altri studenti, ma è stimolato a mettere in gioco la sua individualità, con un conseguente aumento della motivazione.

Infine il disegno non comporta una valutazione univoca, poiché esso non è necessariamente giusto o sbagliato, ma la sua riuscita dipende da parametri fortemente soggettivi.

Il disegno come espressione di sé e della realtà e come sostituzione del linguaggio, del resto, è una prerogativa riscontrabile nelle culture orali, nelle quali la rappresentazione grafica poteva avere una valenza rituale o fungeva da strumento di memorizzazione del linguaggio orale, senza tuttavia poterne esprimere le sfumature. A questo proposito, Damiano (2013: 69) opera un'interessante distinzione tra il disegno e la parola orale:

Il disegno non riesce a dire adeguatamente le cose che non si possono cogliere percettivamente, come i pensieri, i desideri, i sentimenti, se non allusivamente [...]. Una tipologia di cose fisicamente non percepibili che le parole (orali) riescono a dire con efficacia e precisione. Per altro verso le parole (orali) non riescono a conservare le cose che rappresentano, che "volano"; da qui una serie di ben noti espedienti - ritmici, rituali, mnestici... - per conservarle in memoria. Al contrario il disegno, con tutte le sue varianti grafiche, quali indici, segni, segnali... sostituisce le cose mediante altre cose - il disegno, appunto - che hanno una loro materialità, però più leggera e maneggevole, che consente non solo di mantenerle presenti, ma di agire a volontà su di esse, elaborandole e rielaborandole.

Inoltre Damiano ricorda che le lingue delle culture più antiche, cinese, egizia, giapponese, si sono servite di disegni - pittogrammi e ideogrammi - per comunicare le rappresentazioni mentali dei fenomeni, evidenziando come il disegno possa essere considerato una sorta di passaggio verso la scrittura.

L'idea del disegno come ponte tra scrittura e parola orale risveglia tutta una serie di considerazioni affascinanti sulla possibilità di approfondire la questione per, eventualmente, trarre da elementi di ordine antropologico riflessioni utili in ambito didattico. Tuttavia dal disegno e dalla parola - orale e scritta - ora interessa tornare allo studente, non tanto in senso generico, ma a uno in particolare, quello che una sera, poco tempo dopo l'inizio della scuola, nel mezzo di una lezione ha alzato una mano e ha chiesto: "Ma quand'è che disegniamo?".

5. IL CONTESTO CLASSE

L'idea di mettere in mano matita e colori ai miei studenti, dunque, è nata da un'esigenza espressa da uno studente e, una volta chiarito e sperimentato alla lavagna il significato del termine "disegnare", apparentemente bene accolta dal resto della classe. Da qui la decisione di pensare un'attività che prevedesse anche un momento di elaborazione grafica, cercando di stimolare positivamente quell'entusiasmo che mi era parso di cogliere negli studenti. La classe, del Centro Territoriale Permanente di Parma, era composta da 9 studenti, quattro maschi e cinque femmine dai 16 ai 62 anni delle seguenti nazionalità: due sudanesi, una ivoriana, un senegalese, una marocchina, un ghanese, un afghano, un somalo e una liberiana.

Il livello era misto sia per quanto riguarda le competenze di letto-scrittura (da ALF 1 a ALF 3³) che per le competenze orali (cinque principianti assoluti, due A1 e due A2); gli studenti con il livello più alto di competenza orale presentavano notevoli errori di tipo grammaticale che tuttavia non compromettevano l'efficacia comunicativa. Uno di questi era lo studente che aveva espresso il desiderio di disegnare e la scelta di trovare una modalità per accontentarlo era dettata anche dalla sensazione di noia che avevo percepito in lui nelle ultime lezioni, dovuta probabilmente alla differenza di livello con gli altri studenti.

6. IL MOMENTO CREATIVO

La proposta grafica è stata presentata dopo un paio di lezioni dedicate all'osservazione dello spazio fisico intorno a noi: l'aula. Gli studenti hanno fatto ipotesi e dato un nome agli oggetti, come "la porta", "la finestra" o "il banco"; hanno creato frasi minime come "la porta è aperta" o "il muro è bianco"; hanno scoperto come si leggono e scrivono queste parole o frasi (a seconda del loro grado di competenza), copiandole, ritagliandole in sillabe, abbinandole a immagini e ricomponendole poi con le lettere mobili.

Allego solo alcuni esempi delle attività proposte:

COLLEGA →

BANCO 

LAVAGNA 

GESSI 

SEDIA 


FINESTRA 


PORTA 


TAVOLO 


MURO 


COMPLETA


__ NCO 


LA __ GNA 


__ SSI 

__ DIA 




FI __ STRA 




__ RTA 



__ VOLO 

__ RO 


SCRIVI IL NOME DEGLI OGGETTI


  


  


 


RICOPIA


LA  È APERTA.

LA  È CHIUSA.

IL  È SPORCO.

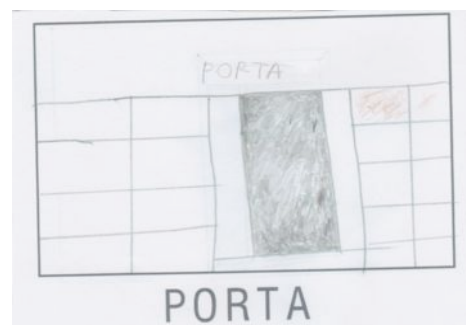
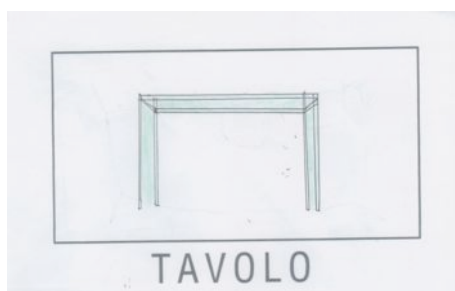
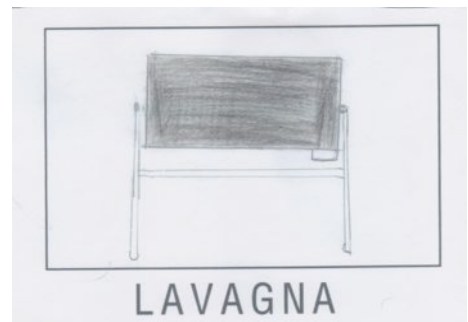
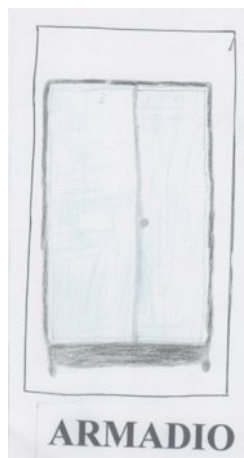
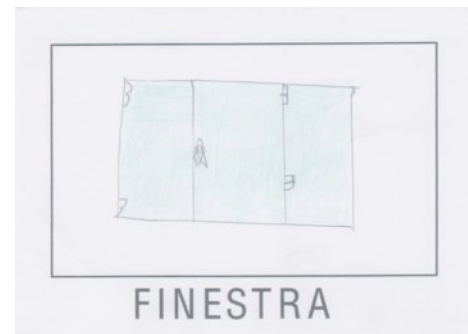
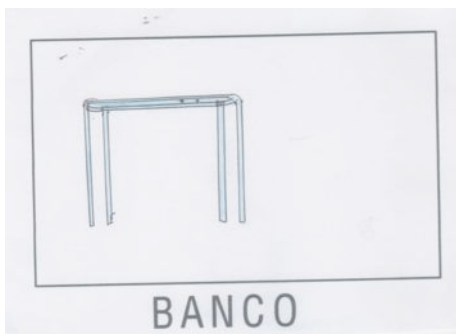
IL  È PULITO.

IL  È BIANCO.

LA  È NERA.

Infine gli studenti sono stati invitati a disegnare su un foglio di misura 10x18 circa un oggetto a loro scelta tra quelli visti insieme, dopo aver detto loro che avremmo utilizzato i disegni per delle attività successive.

In questa fase si è cercato di guidare con attenzione e cautela la scelta degli studenti, in modo che ognuno optasse per una figura adeguata alle proprie capacità. Quasi tutti si sono serviti di righelli per tracciare le linee e hanno svolto la consegna divertendosi, in un clima sereno e rilassato. I risultati prodotti sono stati i seguenti:



Le immagini sono poi state scannerizzate e stampate in doppia coppia su cartoncino, in modo da creare un potenziale memory o mazzo di carte da utilizzare in varie attività. Inoltre i disegni sono stati stampati anche senza la relativa scritta, al fine di impiegarli in ulteriori esercizi di abbinamento parola-immagine.

7. LE ATTIVITÀ

Nel corso delle lezioni successive i disegni stati utilizzati per diverse attività finalizzate allo sviluppo della letto-scrittura che dell'oralità, a partire dai più semplici abbinamenti linguistici e visivi ad attività più strutturate.

Qui interessa riportarne soltanto un paio, nelle quali l'oralità costituisce il momento centrale.

a) Attività "Indovina l'oggetto"

Obiettivo	Fissare il lessico.
Durata	30 minuti variabili a seconda del gruppo classe.
Partecipanti	È auspicabile formare gruppi di non più di 5-6 partecipanti; tuttavia di fronte ad un gruppo classe di 8-9 partecipanti, prima di suddividerlo in due gruppi è meglio valutare il grado d'autonomia nella gestione del gioco: meglio un gruppo più numeroso che due gruppi non autonomi e difficili da coordinare contemporaneamente. Il docente deve infatti essere molto presente, perché il momento della correzione è fondamentale.
Materiali	Le immagini disegnate dagli studenti.
Svolgimento	<ol style="list-style-type: none">1. Gli studenti si dispongono in cerchio intorno a un tavolo, sul quale è stato posto il mazzo di immagini capovolto;2. gli studenti a turno tirano il dado: chi fa la cifra più alta inizia pescando una carta. La guarda di nascosto e tiene a mente la parola rappresentata;3. a turno gli studenti nominano un oggetto e, se pronunciato correttamente, lo studente che ha in mano la carta risponde "sì" o "no" a seconda che sia stato indovinato l'oggetto oppure no. Se la parola non viene pronunciata correttamente si passa allo studente successivo senza verificare che abbia indovinato;4. quando uno studente indovina l'oggetto nascosto si scopre la carta e lo si invita a creare una frase con quella parola oppure ad andare a scriverla alla lavagna;5. vince chi indovina più volte.
Note	La stessa attività può essere proposta sostituendo la semplice

nominazione con brevi frasi, ripetibili come "formule", per memorizzare per esempio frasi negative e affermative o le coniugazioni singolari dei verbi ("Hai la porta?"; "Sì, ho la porta"; "No, non ho la porta"; ecc.).

b) Attività "Memory della classe"

Obiettivo	Fissare il lessico e frasi con il verbo essere in III persona singolare (per esempio: "La porta è aperta").
Durata	40 minuti variabili a seconda del gruppo classe.
Partecipanti	È auspicabile formare gruppi di non più di 4-5 partecipanti; tuttavia di fronte ad un gruppo classe di 8-9 partecipanti, prima di suddividerlo in due gruppi è meglio valutare il grado d'autonomia nella gestione del gioco: meglio un gruppo più numeroso che due gruppi non autonomi e difficili da coordinare contemporaneamente. Il docente deve infatti essere molto presente, perché il momento della correzione è fondamentale.
Materiali	Coppie di immagini disegnate dagli studenti con relative scritte.
Svolgimento	<ol style="list-style-type: none">1. Gli studenti si dispongono in cerchio intorno a un tavolo, sul quale sono state sparse le carte capovolte.2. gli studenti a turno tirano il dado: chi fa la cifra più alta inizia il gioco del memory scoprendo la prima carta e poi la seconda;3. quando lo studente scopre due carte diverse potrà sceglierne una delle due per formulare una frase; se sbaglia sarà semplicemente invitato a ripetere correttamente la frase;4. quando lo studente scopre due carte uguali per prenderle dovrà formulare correttamente una frase relativa all'immagine trovata.5. vince chi raccoglie più immagini uguali.
Note	Anche questa attività si presta ad essere adattata a più situazioni ed obiettivi. Inoltre se il livello di competenza orale all'interno della classe è molto squilibrato, si possono richiedere compiti più difficili agli studenti più avanzati: se spiegato e giustificato alla classe correttamente, questo non crea disagi o disparità e consente di non demotivare chi possiede un livello più alto. Tuttavia sarebbe auspicabile creare gruppi dello stesso livello.

In entrambe le attività (ed eventuali varianti) va dedicato molto tempo alla spiegazione delle regole; il gioco strutturato è infatti spesso una situazione nuova per lo studente analfabeta ed è difficile da comprendere, perché comporta una sorta di sospensione della realtà per entrare nella mondo della finzione e del simbolico; il fatto stesso di giocare, di simulare, aiuta a sviluppare le competenze metacognitive e allo stesso tempo rispetta il sistema logico proprio delle culture orali: se nelle narrazioni poetiche delle culture orali a ogni figura corrisponde generalmente una precisa azione o aggettivo, nell'attività ludica rigidamente strutturata alla ripetizione di una stessa frase corrisponde un'altrettanta uguale conseguenza necessaria. L'attività ludica progredisce come in una sorta di rituale nel quale frasi e parole – come formule magiche - vengono ripetute fino alla loro spontanea memorizzazione.

8. CONCLUSIONI

Le attività ludiche proposte sono alcuni esempi tra i tanti suggeriti per attività orali da vari autori di testi dedicati a studenti adulti analfabeti; la peculiarità di questa esperienza è data dal fatto che gli strumenti utilizzati sono stati costruiti dagli studenti stessi, attraverso il disegno.

Tuttavia è difficile trarre valutazioni oggettive sulla variabilità del grado di successo delle azioni svolte in base al fatto che le immagini utilizzate siano state create dagli apprendenti; è però possibile osservare come l'impiego dei loro disegni con finalità didattiche abbia suscitato negli studenti voglia di creare, aspettative ed emozione nel vedere trasformate le loro opere in un gioco da tavolo e abbia contribuito a creare un clima amichevole e giocoso durante le attività.

Inoltre ha consentito di scoprire un'abilità nuova, che per alcuni si è rivelata naturale e estremamente divertente. Nel corso dell'anno, infatti, si è più volte fatto ricorso al disegno come divertente mezzo di comunicazione, con una certa spontaneità ed iniziativa da parte della classe. Il disegno ha in sostanza costituito un valore aggiunto in termini motivazionali, spingendo gli studenti a sentirsi parte del gruppo classe anche per mezzo della loro creatività.

Il tema dello sviluppo delle competenze orali a studenti adulti analfabeti è un campo aperto a più direzioni, delle quali il disegno come creativo "strumento ponte" tra la scrittura e la parola costituisce un'ipotesi da esplorare ed approfondire con ricerche specifiche; un percorso interessante, inoltre, è quello che coniuga disegno e multimedialità com'è stato fatto, per esempio, in un'esperienza molto significativa del Ctp di Torino⁴.

D'altra parte trasmettere competenze comunicative non significa soltanto accompagnare l'apprendente in un graduale percorso di acquisizione della parola, parlata e scritta, ma stimolare la presa di coscienza e la capacità di scelta di differenti strumenti e linguaggi per saper esprimere al meglio la propria individualità e, forse, scoprire qualcosa in più su se stessi.

BIBLIOGRAFIA

BEGOTTI, P., s.d., *L'acquisizione linguistica e la glottodidattica umanistico-affettiva e*

funzionale, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo,
<http://venus.unive.it/filim>.

CAON, F., RUTKA, S., 2004, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

CASI, P., 2004, *Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri*, in MADDII, L., 2004, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene.

DALE, E., 1969, *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

DAMIANO, E., 2013, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano.

MINUZ, F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.

ONG, W., 1986, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna.

SITOGRAFIA

Censimento Istat 2011:

<http://dati-censimentopopolazione.istat.it/>

Indagine PIAAC, OCSE:

<http://www.isfol.it/piaac>

Materiali per docenti da utilizzarsi per corsisti con bassa o nulla scolarizzazione:

<http://www.certificaituoitaliano.it/>

Progetto "Tabula rasa":

<http://www.videocommunity.net>

http://www.ervet.it/ervet/wp-content/uploads/2014/06/Pig3 ICT Casi-studio_Rapporto-finale.pdf

¹ Programme for the International Assessment of Adult Competencies; <http://www.isfol.it/piaac>.

² <http://dati-censimentopopolazione.istat.it/>.

³ Il riferimento è ai livelli di alfabetizzazione individuati da Casi (2004: 148-149).

⁴ Si tratta del progetto Fei "Tabula Rasa", nell'ambito del quale è stato sperimentato l'utilizzo del

tablet nell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti a bassa o nulla scolarità. Per maggiori informazioni si rimanda al video *TABULA, un tablet per imparare*, <http://www.videocommunity.net/> e al report dell'esperienza, pubblicato in <http://www.ervet.it/ervet/wp-content/uploads/2014/06/Pig3 ICT Casi-studio Rapporto-finale.pdf>.

Inoltre, per quanto riguarda la proposta di giochi linguistici a partire da *input* multimediali nell'insegnamento dell'italiano ad adulti analfabeti si rimanda all'esperienza della prof.ssa Casi, documentata sul sito <http://www.certificailtuoitaliano.it/>.