

Teatro in Inglese: teoriche e utilizzo di un *approccio comunicativo* per facilitare l'acquisizione della Lingua Straniera ad alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento

di Giulia Lampugnani, Nuccia De Toma

pubblicato in *Esperienze e ricerche sull'integrazione scolastica e sociale vol.2*, Ed. Junior, BG, 2008

Il presente lavoro deriva da esperienze di utilizzo dei linguaggi teatrali nel processo d'insegnamento-apprendimento della Lingua Inglese rispetto ad alunni delle cinque classi della Scuola Primaria, tra cui erano presenti studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Finalità dell'intervento condotto era motivare e facilitare tutti gli alunni nel processo di prima acquisizione e utilizzo della Lingua Inglese come concreto *strumento di comunicazione*.

Il percorso è stato strutturato partendo dal presupposto che l'attività curricolare dell'insegnamento della Lingua Straniera possa essere sviluppata pressochè completamente in lingua, anche con gli studenti più giovani o con Disturbi Specifici di Apprendimento: questo risponde a una modalità d'insegnamento di tipo *naturale* (o *diretto*), per "immersione linguistica", secondo cui "una lingua seconda o straniera può essere appresa seguendo lo stesso itinerario che si è percorso per l'acquisizione della lingua materna" attraverso "l'uso esclusivo della lingua che si sta studiando, l'assenza di una formalizzazione esplicita delle varie grammatiche (cui si giungerà in un momento successivo del percorso di apprendimento), la forte attenzione alla dimensione fonologica" (per una disamina dei vari metodi e approcci cfr. Ballero, 2003 e relativi riferimenti); questo diviene un concreto modo di "fare in lingua", grazie all'affiancamento dei codici mimici, gestuali, prossemici, iconici, espressivi della voce e del viso, musicali... Inoltre è dimostrato che l'utilizzo di tali linguaggi non verbali è in grado di attivare processi fondamentali nel più generale percorso di apprendimento e formazione della persona, quali processi affettivi (motivazione, attenzione, interesse), cognitivi (linguistici, logici, sociali, culturali) e comportamentali (mimica, gestualità, manipolazione) (Cangià, 2005).

Secondo elemento ritenuto fondamentale: l'importanza delle attività cooperative, modalità educativa che, nel supportare un'acquisizione più sicura e condivisa di conoscenze, consente aspetti esperienziali ed operativi che motivano e generalizzano, contestualizzandoli, i contenuti (Johnson D.R. & Johnson R.T., 2005).

Introduzione

Secondo quanto definito dal DSM IV, i Disturbi Specifici di Apprendimento sono disturbi di lettura, scrittura e calcolo con compromissioni specifiche nella decodifica e comprensione di parole/testi scritti, nelle modalità di trascodifica propria del processo di scrittura (sintassi, ortografia, strutturazione del testo), nel fare calcoli e risolvere problemi matematici (DSM IV).

Le difficoltà degli alunni con DSA a scuola sono variegata, sia per la diversa espressività del disturbo nel singolo bambino, sia in misura dell'ambiente di apprendimento in cui il bambino stesso è inserito.

L'ipotesi più accreditata rispetto a tali difficoltà le riconduce a un deficit fonologico nell'elaborazione del linguaggio verbale (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2004).

E' probabilmente questo il motivo per cui una delle attività più difficili per l'alunno con DSA è l'apprendimento di una seconda lingua straniera, introdotta nei curriculum scolastici italiani sin dalla Prima Classe della Scuola Primaria, e talvolta, in base a specifiche scelte dell'Offerta Formativa dei singoli Istituti Scolastici, sin dalla Scuola dell'Infanzia. Tale precoce contatto con la Lingua Straniera (che attualmente nella stragrande maggioranza dei casi è la Lingua Inglese) ne facilita in generale un apprendimento "naturale" e migliore, ma può costituire, per il bambino con disturbo della lettura e scrittura, precoce motivo di difficoltà, insuccesso scolastico, stress, carico di lavoro.

Analisi del contesto

Il gruppo di alunni coinvolto nell'esperienza in oggetto era costituito da 138 alunni fra i 5 e i 12 anni (ultimo anno di Scuola dell'Infanzia e cinque classi di Scuola Primaria); fra essi, 10 risultavano o essere in possesso di diagnosi di DSA o presentare alle insegnanti più di un fattore di rischio DSA; 3 di questi dieci presentavano anche caratteristiche ascrivibili a Disturbo dell'Attenzione e Iperattività (ADHD) in base a quanto rilevato dai questionari SDAI e SDAG (Marzocchi & Cornoldi, 2000).

Nell'osservazione preliminare, di tipo empirico, svolta rispetto al gruppo, i bambini con DSA fra i 5 e gli 11 anni hanno evidenziato, rispetto ai compagni, precoci difficoltà di riproduzione di fonemi della Lingua Inglese, nelle varie occasioni in cui ciascuno era chiamato a produrre parole, frasi, espressioni in tale lingua; mostravano inoltre difficoltà in memorizzazione e reperimento di lessico e strutture; le difficoltà notate nella scrittura erano ancora maggiori: difficoltà nel trascrivere dalla lavagna, correttamente e in tempi adeguati, parole e testi; errori di spelling, anche seguendo un modello dato; scrittura autonoma che tendeva ad aderire alla pronuncia; estrema lentezza; difficoltà ad associare forma scritta e forma orale; confusione di vocaboli e suoni omofoni (ma non omografi) da distinguere in base al contesto; difficoltà in lettura.

Gli alunni con DSA avevano inoltre difficoltà (molto più dei loro coetanei) a riconoscere la lingua straniera come modalità funzionale ad un'effettiva comunicazione; sembravano vederla piuttosto come una sovrastruttura "artificialmente" proposta dall'insegnante.

Si è inizialmente approfondito (con questionari, conversazioni, proposte pratiche) quale fosse l'atteggiamento degli alunni nei confronti dell'apprendimento della Lingua Straniera e quali attività risultassero per essi più o meno motivanti.

Mentre i gruppi di alunni più giovani (fino ai 7-8 anni) esprimevano interesse e partecipavano entusiasticamente alle attività di Lingua Straniera proposte sin dall'inizio dell'anno scolastico, tre gruppi di bambini delle classi quinte (73 alunni, tra cui alcuni con DSA) affermavano, da subito, di non amare le attività di studio della Lingua Inglese, trovando difficile tale materia, che non piaceva loro perché non conoscevano "abbastanza parole" (senso di inadeguatezza); tuttavia trovavano utile la conoscenza della stessa Lingua, dato che "si usa in tutto il mondo" (pochissimi affermavano, però, di averla utilizzata per piccole conversazioni con coetanei e adulti stranieri). Fra le attività preferite nell'ambito dell'apprendimento della Lingua Straniera indicavano attività giocose, di role-playing, di dialogo, attività laboratoriali (manualità, cartelloni), canti in lingua, ascolto di speakers madrelingua (CD o cassette), attività di storytelling, utilizzo di burattini e pupazzi, visione di film, video e cartoni animati in lingua.

Impostazione progettuale

Sulla base dei dati forniti dal contesto, delle aspettative e delle preferenze espresse dagli stessi alunni, si è scelto d'intervenire ponendosi come obiettivo la comprensione e l'espressione orale, opportuni in una fase iniziale di acquisizione della lingua e facilitanti per gli alunni in difficoltà, sperimentando l'utilizzo di una serie di strategie che prediligessero situazioni motivanti e di vita concreta.

Per questo si è privilegiato un *approccio di tipo comunicativo* (cfr. Ballero, 2003 e relativi riferimenti) che, rispetto a quello *analitico-strutturale*, può favorire negli studenti, secondo i dati epidemiologici, un miglior apprendimento della Lingua Straniera in circa il 70% dei casi (Tucci, 2002).

Tale scelta determinava direttamente la decisione di non presentare in alcun modo il codice scritto fino alla seconda classe, né regole formalizzate prima della terza, mentre l'insegnante prediligeva un approccio di comunicazione "full immersion" in lingua inglese (per presentarsi, dare comandi e istruzioni, introdurre nuovi vocaboli): questo, affiancato a modalità mimiche che rimandavano, ove possibile, al significato di nomi, verbi, aggettivi, che li rappresentassero direttamente o che li mostrassero tramite rappresentazioni iconiche (flashcards, poster murali). Solo nelle situazioni più complesse l'insegnante affiancava all'espressione in lingua straniera, consecutivamente, sintetica spiegazione in lingua madre (italiano). In tal modo si voleva proporre una comprensione ed un apprendimento per induzione, puntando solo in un secondo momento alla produzione autonoma, alla generalizzazione e regolarizzazione grammaticale e strutturale (solo dalla quarta classe in poi e sempre a partire da osservazioni degli alunni, in risposta a domande mirate dell'insegnante).

In questo senso si potrebbe affermare che nella scuola primaria l'obiettivo di alfabetizzazione in Lingua Straniera dovrebbe essere un ambiente di apprendimento più che un oggetto di studio, auspicando che la Lingua sia tramite comunicativo per attività e contenuti "altri", secondo l'esperienza del metodo *Content and Language Integrated Learning*. Nel CLIL il focus non è sulla lingua, ma su di una modalità di immersione "naturale" nella lingua, mentre la concentrazione del discente è sui contenuti, non sulle forme del comunicare; ovvero, i ragazzi usano la lingua per esprimere dei contenuti significativi, e automaticamente sembrano "dimenticare" di utilizzare una lingua straniera. I discenti non dovranno riprodurre delle strutture, ma usare invece, in maniera creativa e personale, vocaboli e strutture linguistiche per esprimere e comunicare contenuti (Magnani, 2005).

Nell'esperienza in oggetto si è inoltre ritenuto utile privilegiare una didattica pratica, di tipo multisensoriale e multilinguistico, dove la molteplicità dei linguaggi coinvolgesse anche il non-verbale (mimico-gestuale, iconico, musicale...). Questa modalità favorisce l'apprendimento (e non solo linguistico, ma una più generale "plasticità" e trasferibilità degli apprendimenti, Dodman, 2005), poiché privilegia la componente dell'operatività e della visualizzazione nell'ambito della diversità degli stili di apprendimento.

Inoltre la didattica multisensoriale e multilinguistica sembra offrire ai bambini la sensazione di riuscire a utilizzare in maniera "compiuta" le semplici strutture e i vocaboli che già possiedono: i bambini possono cioè scoprire che la funzione d'uso di semplici vocaboli può comunque consentire un'interazione adeguata in semplici situazioni di vita quotidiana o la possibilità di svolgimento di situazioni ludico-comunicative.

Si sono assunti, a questi scopi, la riconosciuta funzione socializzante ed emotivamente coinvolgente del teatro, la potenzialità di memorizzazione tramite l'associazione degli apprendimenti al linguaggio corporeo e musicale, nonché le sue caratteristiche di interdisciplinarietà, come ampiamente riportato nella letteratura relativa al teatro-educazione (per una disamina completa cfr Lampugnani, 2003). Il "fare teatro" consente di vivere "davvero" le situazioni concrete di tutti i giorni, permettendo al ragazzo di "vivere" la lingua, anziché assimilarla come qualcosa che si "deve" imparare, e che poco ha che fare con la "sua" reale esperienza (Cangià 2005).

E' sembrato interessante accettare la proposta di Sisti (2005) circa le possibilità di utilizzo di un TLIL (*Theatre and Language Integrated Learning*), modalità all'interno della quale l'attenzione e la motivazione del bambino sono centrate sull'attività ludica di rappresentazione, su fiabe, personaggi, situazioni, veicolati dalla lingua straniera in maniera "naturale".

La strutturazione di un *approccio comunicativo* deriva così da tre componenti differenziate della comunicazione che, interagendo fra loro, rendono il linguaggio una *modalità dell'agire* piuttosto che un *descrittore della realtà*: la componente nozionale, cioè il contenuto, l'argomento, l'oggetto della comunicazione (nel nostro caso: il personaggio, la storia...); quella funzionale, cioè l'intenzionalità comunicativa dell'emittente; quella situazionale, cioè il contesto linguistico e sociale in cui si situa (Austin & Searle).

In questo senso la lingua viene vista eminentemente come fatto sociale, e si punta perciò sulla sua funzione d'uso. Questo non significa prescindere da una successiva riflessione sulla specificità del codice linguistico, che però non è esclusivo, né precede l'*apprendimento in situazione*.

Inoltre un approccio di questo tipo favorisce il coinvolgimento completo dei due emisferi cerebrali, dato che, secondo il modello olodinamico di Titone (1982), l'emisfero sinistro si attiva per le unità discrete e formali della lingua, mentre quello destro si occupa di un'interpretazione globale. Questo sembra tanto più utile se si pensa alle difficoltà di tipo linguistico (semantico, elaborativo, di memorizzazione e reperimento di terminologia nuova) spesso presenti nei DSA; per cui l'apprendimento in senso linguistico-formale è supportato e facilitato da una modalità che parta dalla comprensione globale, che faciliti la memorizzazione, l'utilizzo corretto e personalizzato, in situazione, di ciò che si apprende.

Le tecniche teatrali utilizzate rimandano ai concetti di *format* e *drama*. Il *format* (Bruner, 1975) fa riferimento a micro-situazioni strutturate, ripetitive e prevedibili, condivise da adulto e bambino, essenziali per l'acquisizione della prima lingua e che possono essere validamente applicati all'apprendimento della seconda lingua nelle forme di format elencativi (routine di associazione di parole ad azione) e narrativi (ad es. fiabe, filastrocche con associazione di movimenti) (Taeschner, 1993).

In questo modo canzoncine, storie, frasi possono essere presentate e "partecipate" in prima persona dai bambini, in modo che ad ogni parola o frase corrisponda una medesima espressione mimico-gestuale; la comprensione avviene gradualmente, associando alle parole il significato di gesti espliciti (che non necessitano di "traduzione" in lingua madre).

Il *drama* è una modalità rappresentativa di tipo teatrale (Cangià, 1998) utilizzabile in aula per la "messa in scena" di role-playing, interviste, presentazione di personaggi, in un processo di utilizzo e rielaborazione di strutture, vissute in prima persona e applicate (in maniera progressivamente più flessibile) alle varie situazioni possibili.

Non si giunge mai, nella presente sperimentazione, a forme di *theatre*, o meglio a forme compiute di rappresentazione teatrale presentabili ad un pubblico, in quanto si sceglie di valorizzare il processo piuttosto che il prodotto, che, con alunni così giovani, rischierebbe di creare richieste eccessive rispetto alla competenza linguistica posseduta, ingabbiando la creatività. E' tuttavia possibile e auspicabile il raggiungimento di forme di rappresentazione vera e propria attraverso l'utilizzo prolungato e laboratoriale delle due modalità sovraccitate.

Articolazione delle attività

La lezione in aula (di una o due ore settimanali) proponeva vocabolario e strutture, relative ad ogni obiettivo di apprendimento, tramite situazioni contestualizzate con immagini e fumetti, movimenti mimici, e con l'utilizzo continuo (oltre all'insegnante che parlava costantemente in lingua inglese), di supporti meccanici (Cd, audiocassette, video) con speaker madrelingua inglese. In un secondo momento, una volta compresi nel contesto, vocaboli e strutture erano riproposti per la riproduzione consecutiva da parte dei bambini.

Il vocabolario e le strutture si esercitavano nella produzione orale collettiva, quindi con pairworks (lavori a coppie), che permettevano di lavorare in autonomia, in situazione collaborativa e vicendevolmente sostenuta (Topping, 1997), che offre l'occasione di una produzione orale ripetuta e autonoma, auspicabile nell'apprendimento delle lingue straniere (e che in situazione collettiva sarebbe ridotta come tempo-produzione).

Infine, dopo una memorizzazione della forma orale, nelle classi dalla seconda in poi viene proposta in lettura la forma scritta, associata alla sua espressione orale. Solo in ultima analisi la forma scritta viene richiesta come lettura ad alta voce autonoma, dalla quale si dispensano gli alunni con DSA, prediligendo la lettura da parte di un "tutor" o, quando possibile, la lettura silenziosa (con glossario di parole inglesi accompagnate dalle relative immagini, a compensazione delle difficoltà).

Si sono inoltre utilizzati gruppi cooperativi, organizzati come squadre con una propria identità e con propri obiettivi, che svolgevano in prima battuta compiti di esercitazione e rielaborazione dei contenuti, orali e scritti, in forma ludica e collaborativa (giochi da tavolo, di parole, di carte; produzione di poster murali che rappresentano parole associate a immagini, piccole composizioni a tema, glossari di termini inglesi associati ad immagini). Questa modalità permetteva di proporre, in maniera motivante, l'esercitazione in produzione scritta e orale (volta a scopi di memorizzazione di vocaboli e del relativo spelling, alla produzione di materiali e strumenti di supporto all'apprendimento e compensativi). Questa strutturazione ha permesso che tutti i bambini affrontassero contenuti e obiettivi, specie rispetto alla forma scritta, in maniera autonoma ma "sostenuta" (dagli altri compagni e dall'insegnante, che ha così modo di seguire e dare input personalizzati a gruppi e bambini in difficoltà) (Johnson D.W. & Johnson R.T, 2005).

Venivano quindi proposte agli alunni attività (per circa un'ora settimanale) che avevano come metodologia esercizi tipici di training e tecniche teatrali, e come contenuti gli argomenti già svolti nella tradizionale lezione settimanale in aula. Veniva utilizzata un'aula senza banchi né sedie, con corredo di cuscini, vecchi vestiti, cartelloni, pennarelli.

L'attività si è articolata nei vari livelli di scolarità secondo un principio di gradualità, che teneva conto dell'età degli alunni, del grado di competenza linguistica già in possesso e in corso di sviluppo, delle modalità didattiche più adeguate ai diversi livelli di età.

Per quanto riguarda la fascia di età 5-6 anni si è privilegiata una modalità fortemente interattiva dal punto di vista prossemico e cinestetico, in quanto l'obiettivo di apprendimento linguistico si concentrava su un apprendimento orale della lingua e sull'acquisizione di un vocabolario minimo, inizialmente in comprensione, progressivamente in produzione collettiva, che solo infine diveniva individuale e autonoma. L'attività si basava perciò su una proposta iniziale di semplici strutture linguistiche, abbinate dall'insegnante all'azione, che i bambini spontaneamente imitavano. Fra gli obiettivi proposti vi era la comprensione di verbi di tipo motorio che i bambini eseguivano sotto forma di gioco. Successivamente era possibile utilizzare una serie di "format" secondo cui i bambini "eseguivano" richieste e comandi di azioni, o interpretavano gli atteggiamenti tipici di personaggi e animali noti (ad es. Mickey Mouse...). Altra modalità interattiva è stato l'utilizzo di canzoncine, tradizionali inglesi e non, che abbinavano azioni alle parole: i bambini riproducevano la sequenza gestuale, accedendo perciò contemporaneamente all'ascolto e al significato per induzione; successivamente sviluppavano e associavano spontaneamente, con tempi diversi da bambino a bambino, la riproduzione del linguaggio orale. Da notare che la riproduzione delle stesse parole abbinate alla sola gestualità, senza l'aspetto musicale, sembrava rendere più difficile la memorizzazione dei vocaboli.

Per la produzione (che avviene prevalentemente a partire dai 6 anni) si utilizzavano maschere e burattini, con le quali i bambini riproducevano brevissimi format di dialogo e azione, su imitazione di quanto proposto dall'insegnante e dalle vignette presentate in accompagnamento al dialogo, ascoltato da cd con lettore madrelingua inglese. I bambini tendevano naturalmente a riprodurre l'intonazione e l'accento.

Tutti i bambini mostravano inizialmente difficoltà a riprodurre un dialogo in prima persona, magari in risposta a domande dell'insegnante, mentre riuscivano a memorizzare e produrre in modo meno timoroso e fluido le stesse strutture in forma di canzone, successivamente in forma orale, meglio se veicolato da oggetti "mediatori della comunicazione" (burattini, maschere), quindi anche in maniera diretta in una relazione fra pari. I bambini a rischio di DSA risultavano essere un po' più lenti nell'acquisizione e riproduzione di vocaboli, mentre non mostravano maggiori difficoltà (rispetto ai compagni) nei soli aspetti della comprensione di strutture che richiedevano l'esecuzione di azioni. In questa fascia di età si sceglieva di non presentare l'accesso al sistema ortografico della Lingua Straniera.

In seconda classe, dove i bambini possedevano già un discreto bagaglio di vocaboli di uso comune e di qualche semplice struttura, si iniziava ad introdurre l'aspetto ortografico a partire da vocaboli e strutture già padroneggiate oralmente. Il codice scritto veniva presentato solo dopo ripresa e

consolidamento della struttura linguistica in oggetto, tramite utilizzo di burattini, osservazione di situazioni in forma iconica, ascolto in lingua originale e riproduzione orale, sino ad una “quasi” memorizzazione del format o dei dialoghi in oggetto. Si privilegiavano perciò strutture semplici, piuttosto che vocaboli isolati, per favorire una modalità di approccio e comprensione contestuale. Solo a questo punto, sempre previo ascolto in lingua originale, si proponeva il codice scritto sotto forma di fumetti (perciò con costante associazione a immagini che ne esplicitassero i contenuti).

In un’ultima fase si accedeva alla lettura ad alta voce, da parte degli studenti che si proponevano, che imparavano a leggere, senza grossi problemi, in maniera globale, cioè secondo un accesso di tipo lessicale. Da parte dei bambini con fattori di rischio DSA un ulteriore segnale di difficoltà si evidenziava nella decodifica delle parole inglesi ad alta voce, alla quale tendevano ad accedere per via fonologica. Ecco perché appare opportuno, in base alla presente esperienza, privilegiare inizialmente parole brevi e “trasparenti”, per le quali, cioè, vi sia una corrispondenza grafema/fonema. Bisogna tuttavia considerare che alcuni grafemi si traducono in fonemi diversi rispetto all’italiano, anche quando letti in inglese in maniera regolare e trasparente (ad es, la *u* in *run* o *sun* ha una corrispondenza regolare grafema a fonema, ma differisce completamente dal fonema italiano).

Nell’approccio ai brevi dialoghi i bambini erano inizialmente invitati a ipotizzare ed esplicitare, in italiano, sia gli aspetti verbali che non verbali, all’interno di un processo di personale interpretazione e comprensione. Quindi i dialoghi venivano rappresentati dai bambini, in piccoli gruppi, con l’utilizzo di flashcards o di oggetti reali.

Gli alunni a rischio DSA partecipavano attivamente alle attività di tipo orale e teatrale, mostrando invece difficoltà persistenti in lettura (veniva proposta una forma di compensazione invitandoli a guardare la parola in silenzio e ad individuarne il significato su glossari che abbinavano la parola inglese a relativa rappresentazione iconica); difficoltà ancora maggiori emergevano nella scrittura, nella quale, a partire dalla seconda classe in poi, i DSA mostravano difficoltà a copiare semplici parole dalla lavagna, copiando una lettera per volta, compiendo errori di scrittura, anche seguendo un modello. La scrittura avveniva inizialmente per completamento e per riproduzione di un modello dato.

Fra gli obiettivi degli ultimi tre anni della scuola primaria gli alunni dovrebbero progressivamente padroneggiare non solo vocaboli e strutture, ma essere anche in grado di interagire attivamente nell’ambito dei vari contesti in cui le strutture linguistiche assumono significato. Risulta dunque fondamentale, per un’acquisizione matura, non superficiale e duratura, sviluppare una competenza comunicativa che presupponga non solo la conoscenza del sistema linguistico, come l’accuratezza formale (*linguistic competence*), ma anche la competenza d’uso, cioè la capacità di utilizzo della lingua a livello paralinguistico e sovrasegmentale (anche negli aspetti prossemici e prosodici) (Sisti, 2005).

Ecco perché, pur continuando a utilizzare *format* progressivamente più complessi e che integravano diverse strutture linguistiche, sia già note che di nuova introduzione (memorizzazione di canzoncine abbinate a gesti complessi, esecuzione di sequenze di azioni operate da diversi soggetti, rappresentazione animata di oggetti inanimati –ad es. l’orologio-) è stato possibile creare situazioni in cui si riutilizzava materiale linguistico già noto in un contesto diverso o complesso, in modo che tali situazioni offrissero occasione di consolidare ulteriormente i concetti acquisiti, generalizzando i significati, inserendo progressivamente nuove strutture.

Ad esempio, era perciò possibile chiedere agli alunni di inventare e presentare, descrivendoli in lingua inglese, personaggi “strani” o mostri, che poi venivano inseriti in una simulazione di intervista televisiva in cui raccontavano, su richiesta del compagno-intervistatore (il tutto svolto in lingua straniera), della propria famiglia, di abitudini (daily routine), lavoro, età, hobbies... In questo caso, utilizzando una serie di strutture note per domandare e rispondere, si lasciava ampio spazio alla creatività sia nell’inventare il personaggio e la sua “vita”, sia nella scelta di come caratterizzarlo (con l’utilizzo di vecchi vestiti), sia nell’introdurre piccole *gag* mimiche e vocali.

Altra modalità nella rappresentazione di personaggi “mostruosi” era la descrizione delle caratteristiche fisiche di un mostro, effettuata in lingua inglese da uno degli alunni, mentre un gruppo di compagni rappresentava, in maniera congiunta, il personaggio stesso (ad es. un mostro con sei braccia, tre gambe, quattro teste).

Rispetto alle daily routine, membri della famiglia e parti della casa, gli alunni erano in grado di rappresentare mimicamente, in maniera corretta, il contenuto *complesso* di una frase che descrivesse azioni svolte dai diversi membri della famiglia nelle diverse parti della casa.

Risultati

Tutti i bambini hanno partecipato e fatto riferimento all’esperienza come positiva e motivante. Spontaneamente hanno richiesto l’applicazione della modalità teatrale e comunicativa a tutti i contenuti della disciplina di volta in volta affrontati.

L’interesse di tutti gli alunni all’apprendimento della Lingua Inglese è risultato incentivato. La varietà dei linguaggi verbali e non verbali utilizzati ha consentito di esercitare più volte, senza possibilità di annoiarsi, determinati vocaboli e strutture, e di applicarli appropriatamente ai singoli contesti; la modalità teatrale ha permesso di applicare in situazioni pratiche le espressioni linguistiche proposte, contribuendo non solo a fissarle meglio, ma anche a conoscerne l’utilità in contesto d’uso.

Lo studio è in corso di approfondimento tramite un’analisi comparata delle diverse metodologie didattiche più appropriate ed efficaci per motivare e far apprendere l’Inglese ai bambini con DSA ed ai loro compagni. Infatti ad oggi tutti gli alunni a rischio e con diagnosi di DSA hanno raggiunto gli obiettivi formativi minimi previsti dalle diverse classi relativamente alla disciplina della Lingua Inglese.

Inoltre sembrerebbe opportuno estendere in maniera longitudinale lo studio, in modo da verificarne l’applicabilità e le modalità di utilizzo nei riguardi di età successive e obiettivi di apprendimento linguistici più articolati.

Autori:

Giulia Lampugnani, Insegnante di ruolo Scuola Primaria, specialista Lingua Inglese, specializzata per sostegno Primaria, membro Comitato Nazionale Scuola A.I.D., conduttrice di progetti e laboratori scolastici di Teatro-Educazione

Filomena De Toma, pedagoga, insegnante, Associazione Italiana Dislessia

Bibliografia

- Austin & Searle, in *D : The Speech Act - Austin and Searle*, Timothy Mason's Site, Capes 4 - the Communicative Approach, <http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Capes/EpDossier/HistLectures/Lesson4.htm>
- Ballero G., *Un approccio comunicativo nell' insegnamento dell' italiano come lingua straniera*, in Atti del seminario di aggiornamento per insegnanti di Italiano all'estero organizzato dall'ESI, Amsterdam, 24 Maggio 2003
- Bruner J.S., *From Communication to Language. A Psychological Perspective*, in *Cognition*, 3, pp. 255-287, 1975, trad. it. in L.Camaioni (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, 1978
- C. Cangià, *L'altra glottodidattica*, Giunti, Firenze, 1998
- C. Cangià, *L'utilizzo delle Tecnologie Didattiche nell'apprendimento delle Lingue Straniere*, TD25 (1), 2005, pp. 55-58

- Dodman M., L'apprendimento linguistico: caratteristiche e bisogni dell'apprendente, Atti dell' 8° Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia, Famiglia Scuola e Società: dal gene al genio?, Milano 2005
- Johnson D.W. & Johnson R.T., *Leadership e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento, 2005
- Lampugnani G., *Teorie ed esperienze didattiche: il laboratorio teatrale negli Istituti Comprensivi di Cascina (PI)*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Bologna, 2003
- Lyon G.R., Shaywitz S.E. & Shaywitz S.A., "Una definizione di dislessia", in *Dislessia 1* (3), 2004, pp. 265-275
- Magnani M., *Il CLIL: una nuova prospettiva per l'insegnamento delle lingue* in *LIReMar- Seminario regionale di studio e formazione*, Regione Marche, dicembre 2005
- *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali dell'American Psychiatric Association DSM-IV*, 1995
- Marzocchi G.M., Cornoldi C., *Una scala di facile uso per la rilevazione dei comportamenti problematici dei bambini con Deficit di Attenzione e Iperattività*, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, n.1-2000, pp.43-64
- Meneghini R., *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini, 2005
- Saccardo D., *CLIL nella scuola primaria: un percorso possibile*, in *LIReMar- Seminario regionale di studio e formazione*, Regione Marche, dicembre 2005
- Sisti F., *Teach English and teach in English*, in *LIReMar- Seminario regionale di studio e formazione*, Regione Marche, dicembre 2005
- Taeschner T., *Insegnare la lingua straniera con il Format. Un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare*, Anicia, Roma, 1993
- Titone R., *Apprendimento e comunicazione verso un Modello olodinamico*, in *Studi di psicologia dell'educazione*, n.84-1/3, 1982, pagg.3-18
- Topping K., *Tutoring*, Erickson, Trento, 1997
- Tucci Giancarlo, *Dislessia e Difficoltà di Apprendimento della seconda lingua*, in *Difficoltà di Apprendimento*, n.4-2002, pag. 445-468