

Didattica dell'italiano
3

Direttore

Matteo Viale (Alma Mater Studiorum - Università di Bologna)

Comitato Scientifico

Paola Baccin (Universidade de São Paulo)

Clelia Boscolo (University of Birmingham)

Paola Cantoni (Sapienza Università di Roma)

Michele Colombo (Stockholms Universitet)

Simone Fornara (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana)

Maria G. Lo Duca (Università di Padova)

Saber Mahmoud Abdelmontaleb (Università di Minia)

Daniela Pietrini (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Donatella Troncarelli (Università per Stranieri di Siena)

Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico

La didattica dell'italiano e delle lingue classiche
nella scuola secondaria di secondo grado
alla prova dell'inclusione

a cura di

Valentina Garulli, Lucia Pasetti, Matteo Viale

con la collaborazione di

Ottavia Cepraga

Bononia
University Press



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI FILOLOGIA CLASSICA E ITALIANISTICA

Volume pubblicato nell'ambito del Progetto Alma Idea Grant Senior 2017 "Didattica SPECiale per le Lingue di scolarizzazione: italiano e lingue classiche" (DISPEL) del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Fondazione Bologna University Press
Via Saragozza 10, 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882
fax (+39) 051 221 019

© 2021 Bononia University Press
ISSN 2612-1859
ISBN 978-88-6923-829-1
ISBN on line 978-88-6923-970-0

www.buonline.com
info@buonline.com

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i Paesi.

Progetto grafico e impaginazione: DoppioClickArt, San Lazzaro di Savena (Bologna)

Immagine di copertina: Lucky Business, Shutterstock.

Prima edizione: novembre 2021

Sommario

VALENTINA GARULLI, LUCIA PASETTI, MATTEO VIALE
L'incontro tra scuola e università per la didattica inclusiva nel progetto DISPEL 7

MICHELE DALOISO
Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva 9

PRIMA PARTE

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e insegnamento dell'italiano

MATTEO VIALE
Le molteplici sfide della didattica inclusiva all'insegnamento della lingua italiana 27

JENNY POLETTI RIZ
L'inclusione invisibile. La proposta del Writing and Reading Workshop 33

FRANCESCA BUSI
Un e-book dantesco tra scrittura e oralità in classi con studenti con DSA 39

CLAUDIA CAPPÀ, MARCELLO FERRO, SARA GIULIVI
Valutare l'efficienza di lettura in classe, fra "ecologia" e tecnologie 49

ELENA MARTINELLI
Prove di lettura ad alta voce: la dimensione del lettore e la dimensione del testo 71

DANIELA NOTARBARTOLO
L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA 113

FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA
Dall'inclusione alla didattica della scrittura con il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive 129

SECONDA PARTE

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e insegnamento del latino e del greco

ROBERTO BATISTI, VALENTINA GARULLI, LUCIA PASETTI <i>Esperienze di didattica inclusiva delle lingue classiche</i>	139
CATERINA PISANO <i>Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche</i>	141
STEFANIA LEONDINI <i>Tradurre o non tradurre? Un'esperienza di utilizzo del Blocco appunti di TEAMS</i>	161
CHIARA VALENZANO <i>Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università</i>	177
GAIA IMBROGNO <i>L'eredità di una grande maestra: ispirazioni montessoriane per la didattica del greco antico rivolta a studenti con DSA</i>	197
<i>Informazioni sugli autori e le autrici</i>	205

L'incontro tra scuola e università per la didattica inclusiva nel progetto DISPEL

Questo volume raccoglie i frutti più significativi di quanto realizzato nell'ambito del progetto DISPEL (DIdattica SPeciale per le Lingue di scolarizzazione: italiano e lingue classiche), finanziato nell'ambito dei progetti Alma Idea Grant Senior 2017 dall'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna e conclusosi nell'ottobre del 2020.

Il progetto si poneva in primo luogo l'obiettivo di creare un network in grado di coinvolgere insegnanti di lingue antiche e di italiano nella scuola secondaria, docenti universitari delle stesse discipline, esperti di didattica speciale e psicologi. Una rete in grado di attivare una collaborazione negli ambiti coinvolti tra ricerca e mondo della scuola per l'individuazione delle strategie didattiche più adeguate per l'insegnamento di italiano e lingue classiche a studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), con una particolare attenzione alla scuola secondaria di secondo grado. L'interesse per questo livello di istruzione scolastica costituisce una delle novità del progetto: finora infatti la riflessione su una didattica inclusiva, specialmente nei confronti di studenti/studentesse con DSA, si è avvantaggiata soprattutto delle esperienze di ricerca condotte nell'ambito della scuola primaria e della secondaria di primo grado e, per quanto i risultati di queste esperienze costituiscano un irrinunciabile punto di partenza, l'ambiente didattico della secondaria, che incrocia peraltro una fase molto delicata nello sviluppo della personalità dei discenti, merita senz'altro una riflessione specifica, che il nostro progetto si è proposto di sollecitare e di arricchire. Non sono mancate nemmeno aperture all'ambiente didattico universitario, che ha fornito dati per alcune delle nostre sperimentazioni relative alle lingue antiche.

In questa prospettiva, l'elaborazione e la promozione di strumenti per la didattica inclusiva ha prestato particolare attenzione all'ausilio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che, come illustrano efficacemente molti dei saggi qui raccolti, si sono mostrate in grado di agevolare pratiche didattiche inclusive: per limitarsi a un esempio, si pensi al potenziamento del canale uditivo, utile per l'acquisizione della lingua madre da parte di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ma anche in linea con i nuovi sviluppi della didattica delle lingue antiche.

Le attività dei vari filoni del progetto DISPEL realizzate in seno al Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica si sono tra l'altro concretizzate nell'organizzazione di incontri e iniziative mirate che hanno a loro volta contribuito ad attrarre insegnanti sensibili ai problemi dell'educazione linguistica per studenti con DSA e BES e ad allargare il network. Sono stati organizzati momenti pubblici di condivisione e di disseminazione di quanto elaborato nell'ambito del progetto o di approfondimento degli argomenti collegati alle sperimentazioni avviate, con una serie di incontri con esperti e momenti seminariali. Sui temi legati alla didattica inclusiva dell'italiano e delle lingue classiche si segnalano in particolare un convegno intermedio, tenutosi a Bologna il 26 marzo 2019, e un convegno conclusivo del progetto, realizzato a distanza il 30 ottobre 2020. Le iniziative, che hanno visto un'ampia partecipazione del mondo della scuola a livello non solo locale, si sono onorate di diversi significativi patrocini, quali quello dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna, dell'Associazione Italiana Dislessia, dell'Associazione Italiana di Cultura Classica – AICC e della sezione Scuola dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana – ASLI (associazione accademica di riferimento per gli studi sulla lingua italiana).

Impossibile dar conto di tutte le persone coinvolte nel progetto DISPEL, di cui gli interventi qui pubblicati rappresentano solo alcuni dei risultati rilevanti. Per limitarsi ai principali animatori del progetto, accanto a Matteo Viale, linguista e *Principal Investigator*, che ha coordinato in particolare le attività legate alla didattica della lingua italiana e a Lucia Pasetti e Valentina Garulli, che hanno coordinato rispettivamente le attività legate all'insegnamento del latino e del greco, hanno inoltre collaborato per le lingue classiche Giovanna Alvoni, Roberto Batisti, Camillo Neri e Chiara Valenzano; Ottavia Cepraga, tutor del progetto, ha fornito supporto negli aspetti organizzativi legati alle iniziative realizzate e allo sviluppo di questa pubblicazione.

Il progetto prevedeva inoltre la partecipazione di pedagogisti esperti di didattica inclusiva e ha visto il coinvolgimento di Roberta Caldin e Roberto Dainese, del Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin", e di psicologi, con Sara Giovagnoli, del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bologna.

A conclusione di questo percorso di sperimentazione, studio e ricerca, la speranza è che il seme di impegno gettato con queste iniziative e con questa pubblicazione possa concretizzarsi in uno sforzo efficace e condiviso per un insegnamento linguistico veramente efficace e inclusivo in tutti i livelli del sistema educativo.

VALENTINA GARULLI
LUCIA PASETTI
MATTEO VIALE

MICHELE DALOISO

Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi *evidence-based* per costruire un'educazione linguistica inclusiva

1. Introduzione

Nell'ultimo decennio si è assistito ad un interesse crescente da parte del mondo della ricerca e dell'educazione verso l'inclusione scolastica degli apprendenti con DSA nel nostro Paese. La definizione di una specifica cornice normativa, la Legge 170/2010, ha rappresentato solo un'ulteriore sollecitazione per la Linguistica educativa italiana, che in realtà ha sempre avuto un'attenzione particolare verso lo "svantaggio linguistico" in senso ampio (per una retrospettiva: Daloiso 2020), a partire dagli studi pionieristici di Renzo Titone (1981; 1994) sull'educazione linguistica in presenza di disabilità, o dalle istanze delle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica* del GISCEL.

Nell'ultimo decennio, molto viva è stata la ricerca sulla didattica delle lingue straniere in presenza di DSA, mentre meno sistematiche sono state le riflessioni nell'ambito della didattica della L1 o delle lingue classiche. In questo senso, il Progetto DISPEL coordinato da Matteo Viale dell'Università di Bologna ha fornito un contributo importante individuando strategie e strumenti didattici per l'insegnamento inclusivo dell'italiano e delle lingue classiche (si rimanda, a tal proposito, alla rassegna di studi e ricerche presente sul sito web del progetto).

Tuttavia, il rischio di frammentazione delle conoscenze, già insito in un sistema scolastico compartimentalizzato in discipline, si può riproporre anche sul piano della ricerca accademica, che oltre ad indagare le variabili specifiche nelle didattiche delle singole lingue, dovrebbe riflettere maggiormente sulle costanti che contraddistinguono l'educazione linguistica nel suo complesso. Questa impostazione risulta imprescindibile quando l'attenzione è rivolta all'inclusione degli apprendenti con DSA, le cui difficoltà spesso si ripropongono in forme simili in tutte le lingue studiate, e di conseguenza alcune soluzioni metodologiche possono essere applicate trasversalmente in tutti i contesti didattici in cui si lavora sulla lingua (per una disamina: Daloiso 2015).

Seguendo questo approccio, nelle prossime sezioni discuteremo alcuni riferimenti teorico-metodologici che riteniamo possano essere presi in considerazione per costruire

un'educazione linguistica inclusiva, a cui poi le didattiche delle singole lingue saranno chiamate a contribuire.

2. Verso un'educazione linguistica inclusiva: riferimenti teorici

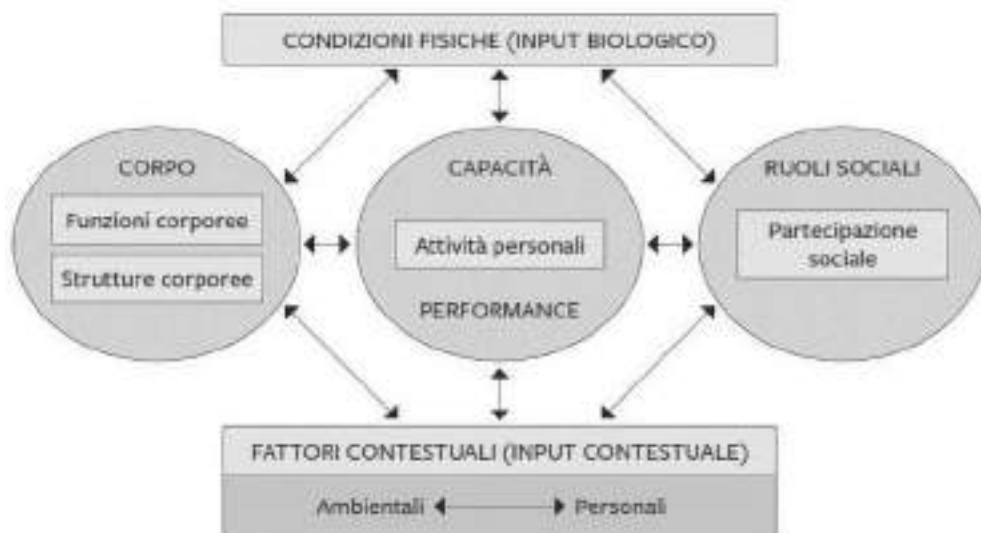
I metodi per l'insegnamento linguistico si sviluppano a partire da filosofie glottodidattiche (Balboni 2015), ossia visioni teoriche sui vari fattori che interagiscono nel processo di apprendimento linguistico (es. lo studente, il contesto educativo, la lingua). Uno degli elementi di criticità nell'educazione linguistica degli apprendenti con DSA è costituito dal fatto che le singole lingue incluse nel curriculum scolastico vengano insegnate secondo approcci che non condividono una comune filosofia glottodidattica attenta all'inclusione. In questa sezione discuteremo perciò alcuni riferimenti teorici che, nella nostra visione, possono contribuire alla costruzione di un'educazione linguistica inclusiva, a cui dovrebbero ispirarsi le didattiche delle singole lingue.

2.1. L'apprendente

Quando si opera in contesti educativi complessi, risulta forte la tentazione di ricercare "etichette" a cui ricondurre le difficoltà osservate negli apprendenti. Certamente la ricerca ha dimostrato che gli studenti con DSA presentano peculiarità che ne influenzano le modalità di apprendimento, ma al contempo il contesto educativo in cui essi sono inseriti presenta altrettante caratteristiche che incidono sulle loro performance. Di conseguenza, le difficoltà di apprendimento linguistico, anche qualora siano dovute a un disturbo specifico, vanno intese non come un "problema dello studente", bensì come l'esito di un'interazione non ottimale tra fattori individuali e contestuali.

Questa concezione trova sostegno, in primo luogo, nella prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento e della disabilità promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF). Questa nuova classificazione, elaborata innanzitutto in contesto clinico ma con importanti implicazioni educative, non fornisce una tradizionale tassonomia di "problemi della persona" (disturbi, sindromi e disabilità), ma offre un modello per descrivere lo stato di salute delle persone in relazione agli ambienti sociali in cui vivono (es. famiglia, scuola, lavoro), individuando eventuali punti di criticità nel loro funzionamento personale all'interno di questi ambienti. Mentre rimandiamo ad altre pubblicazioni per una descrizione approfondita dell'ICF e della sua utilità a scuola (Ianes, Cramerotti, Scapin 2017), ci preme qui evidenziarne i nuclei concettuali, che sintetizziamo nella fig. 1.

Come si può notare dal grafico, la situazione globale di un apprendente dipende dall'interazione tra le sue condizioni fisiche e svariati fattori contestuali che ne possono influenzare la performance. Per interpretare le difficoltà scolastiche dell'apprendente si dovrà certamente considerare se le strutture e funzioni corporee sono intatte e funzio-



1. Il modello ICF: la situazione globale di una persona (Fonte: Ianes, Carmerotti, Scapin [2017, 72]).

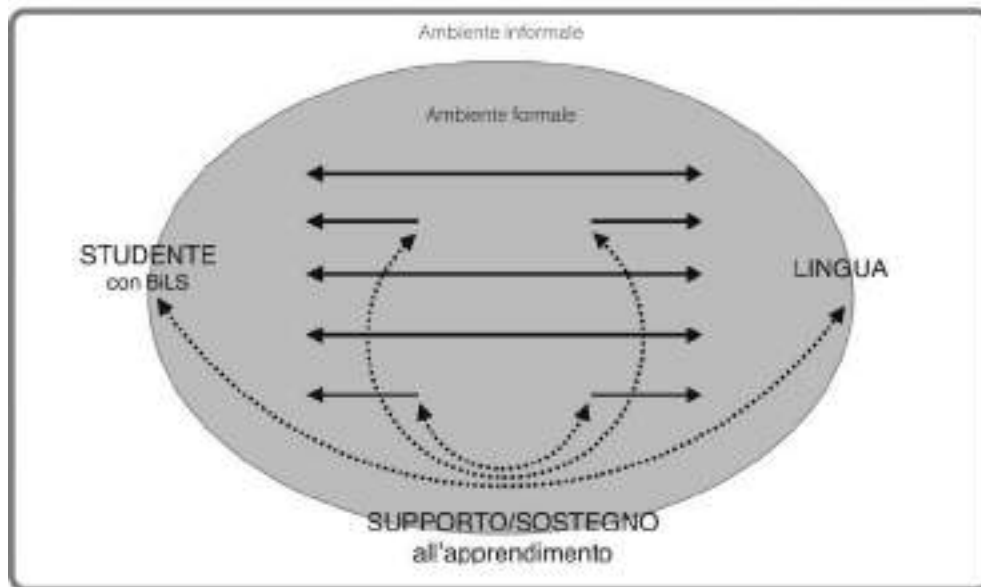
nanti; nel caso dei DSA, sappiamo ad esempio che vi sono limitazioni nella rapidità ed efficienza di elaborazione delle informazioni.

Si dovrà poi considerare anche come le condizioni fisiche dell'apprendente influenzano sulle sue attività personali, ossia nel nostro caso sul modo in cui comprende e usa la lingua, svolge i compiti richiesti dalla scuola, interagisce con i compagni e con l'insegnante ecc. Poiché le attività che l'apprendente è chiamato a svolgere sono sempre legate al suo ruolo sociale in un particolare ambiente (es. studente, figlio), ci si dovrà chiedere anche come le sue caratteristiche personali incidano sulla sua partecipazione sociale nell'ambiente in cui si trova. Ad esempio, in una scuola in cui prevale l'idea che il bravo studente sia colui che sa prendere appunti e rispondere velocemente agli input dell'insegnante, è chiaro che un alunno con DSA non potrà mai adempiere al suo ruolo sociale di studente. Ciò implica una riflessione profonda sulle visioni di scuola, alunno e insegnante a cui siamo ancorati e che dovremmo modificare in una prospettiva inclusiva.

Seguendo lo schema dell'ICF, dovremo infine considerare anche altri fattori contestuali che possono influenzare la sua performance, a causa di atteggiamenti che ha maturato rispetto all'ambiente (es. stili di attribuzione, senso di auto-efficacia) o di caratteristiche dell'ambiente stesso (es. caratteristiche fisiche dell'ambiente, metodi didattici).

L'attenzione ai fattori contestuali richiama l'importanza della progettazione di ambienti di apprendimento linguistico accessibili. Il tema è stato esplorato in prospettiva edulinguistica nell'ambito della *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (per una formulazione recente: Daloiso 2017), che fornisce un quadro di riferimento per analizzare le potenziali barriere che comportano alcune pratiche glottodidattiche diffuse e implementare soluzioni per abatterle. La teoria parte dall'assunto che l'ambiente svolga un ruolo-chiave per l'apprendimento di qualsiasi lingua, specialmente quando ci si trova in

un contesto di studio formale, disegnato e gestito da figure educative che stabiliscono obiettivi, metodi, materiali, modalità di relazione, strumenti di valutazione ecc. In sintonia con le istanze dell'ICF, la presenza di un DSA nell'apprendente di lingue va intesa come una delle tante variabili personali che interagisce con quelle ambientali, le quali possono amplificare o ridurre le barriere all'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante nel costruire l'accessibilità è sintetizzato nella fig. 2.



2. L'accessibilità glottodidattica (Fonte: Daloso 2017, 69).

Per raggiungere l'obiettivo di padroneggiare una lingua, l'apprendente con "bisogni linguistici specifici" (BiLS) si coinvolge in una serie di attività, liberamente scelte o proposte dagli insegnanti, che sono indicate nel grafico con una freccia che collega l'apprendente alla lingua (e viceversa). Nel caso di un apprendente con DSA alcune linee sono interrotte a causa di un'interazione non ottimale tra le sue caratteristiche personali e l'ambiente in cui è inserito; per esempio, uno studente con dislessia faticerà nella decodifica dei testi scritti, dunque per lui quella linea sarà interrotta e rappresenterà una barriera. Il compito dell'insegnante consisterà nel ricercare percorsi alternativi affinché l'apprendente sia in grado di svolgere il compito, migliorando la propria competenza linguistica; questo non significa necessariamente ricostruire le linee interrotte, quanto piuttosto potenziare alcuni aspetti e compensarne altri che, a causa del DSA, hanno un margine di miglioramento minore.

L'ICF da una parte e la *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* dall'altra rappresentano due riferimenti teorici utili a concepire sempre gli apprendenti con DSA in relazione

al contesto educativo in cui sono inseriti, restituendo il giusto valore al ruolo dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento, che abbatte barriere e massimizza le risorse a disposizione.

2.2. *L'educazione*

L'organizzazione del nostro sistema educativo conduce talvolta ad una equivoca suddivisione concettuale tra discipline "linguistiche" (es. italiano, inglese, latino) e "non linguistiche" (es. storia, scienze, filosofia). Citando uno dei padri fondatori della Linguistica educativa anglosassone, si dovrebbe invece riconoscere che

All education takes place through the medium of language. I don't mean all learning: human beings learn a great deal without the medium of language. But all educational learning is mediated through language (Halliday 1999, 269).

Proprio perché il linguaggio permea l'ambiente educativo, oltre all'insegnamento specifico delle singole lingue, tutti i docenti sono chiamati a promuovere l'"educazione linguistica" degli apprendenti, cioè la cura e il potenziamento della loro facoltà di linguaggio. Secondo Halliday, l'educazione linguistica si sostanzia nello sviluppo di tre tipi di competenze: le abilità d'uso delle singole lingue incluse nel curriculum, le abilità d'uso delle lingue per fini di studio, e una competenza metalinguistica trasversale.

Nel nostro sistema scolastico, solo il primo tipo di competenze risulta oggetto di attenzione specifica, la qual cosa presenta ricadute negative sugli apprendenti con DSA, che oltre a faticare nell'affrontare le cosiddette "materie linguistiche", non sono sostenuti nello sviluppo di quelle abilità trasversali che li aiuterebbero a migliorare le loro performance nell'apprendimento in generale.

Anche limitando l'attenzione alle modalità in cui si sviluppano le abilità d'uso delle lingue, possiamo osservare tre importanti limiti di carattere didattico, che costituiscono vere e proprie barriere all'inclusione. In primo luogo, le pratiche di insegnamento linguistico sembrano basarsi su una concezione disincarnata del linguaggio, concepito come una facoltà slegata dal corpo e dalle altre capacità degli studenti (percezione, concettualizzazione, socializzazione ecc.), con il rischio di ridurre l'apprendimento delle lingue ad un esercizio formalistico riservato a chi possiede già un'intelligenza linguistica sviluppata, offrendo poche opportunità di aggancio ad apprendenti che sfruttano maggiormente altri canali sensoriali e faticano nella gestione degli aspetti più formali del linguaggio.

In secondo luogo, emerge una cesura piuttosto evidente tra le lingue straniere, insegnate principalmente in un'ottica comunicativa, l'italiano, proposto con un approccio spesso più orientato su aspetti parziali come le abilità scritte e la competenza ortografica, e le lingue classiche, di cui si esplorano quasi esclusivamente gli aspetti grammaticali e traduttivi. Ne consegue una difformità significativa nel modo in cui le didattiche delle lingue concepiscono il "sapere una lingua".

Infine, osserviamo che l'approccio alla grammatica, tanto nelle lingue classiche quanto in quelle moderne, sembra fondarsi su un'idea di lingua come sistema di regole combinatorie prive di significato concettuale, da apprendere memorizzando elenchi di forme e usi.

Per superare i limiti di questa impostazione didattica tradizionale, nelle prossime sezioni faremo riferimento ai recenti sviluppi della teoria linguistica, utili a costruire visioni del linguaggio e della competenza linguistica più efficaci per promuovere un'educazione linguistica inclusiva.

2.3. Il linguaggio

Nell'ambito della Linguistica, a partire dal contributo fondamentale di N. Chomsky, è prevalso per molto tempo un approccio formale allo studio del linguaggio, concepito come una facoltà mentale autonoma costituita da principi di funzionamento strutturale ritenuti universali e indipendenti dall'esperienza sensorimotoria. Echi di questa impostazione si ritrovano anche nei modelli tradizionali di classificazione dei disturbi evolutivi del linguaggio e dell'apprendimento; ancora oggi, infatti, la loro identificazione si basa principalmente sulla dissociazione tra basso profilo linguistico e adeguate abilità non verbali.

Le evidenze scientifiche più recenti, tuttavia, suggeriscono una relazione più complessa tra linguaggio, cognizione ed esperienza. Mentre in ambito clinico si stanno mettendo in luce correlazioni significative tra disturbi evolutivi del linguaggio e dell'apprendimento e alcune funzioni cognitive, quali l'attenzione o la memoria di lavoro (per una revisione della letteratura: Daloiso 2019), le neuroscienze stanno scoprendo interessanti relazioni tra linguaggio, architettura neurofunzionale ed esperienza sensorimotoria (per una sintesi in chiave glottodidattica: Mezzadri, Buccino 2015).

Seguendo questa direzione, nella prospettiva di un'educazione linguistica inclusiva appare più efficace abbracciare una visione del linguaggio come facoltà mentale interconnessa alle altre capacità cognitive, che ci consentirebbe di comprendere meglio le difficoltà di apprendimento delle lingue, ponendole in relazione con le altre capacità cognitive e con le esperienze fisiche dell'apprendente.

Da questo punto di vista, riferimenti teorici importanti provengono dalla Linguistica cognitiva, un approccio relativamente recente allo studio del linguaggio che si prefigge di studiare il funzionamento del linguaggio alla luce dell'esperienza mentale, fisica e socioculturale. La linguistica cognitiva concepisce la comunicazione come uno scambio di "concettualizzazioni", ossia di rappresentazioni mentali di idee, conoscenze ed esperienze che gli interlocutori cercano di rendere mutualmente comprensibili. Lo strumento privilegiato a tal fine è il linguaggio, che viene inteso come un repertorio organizzato di "costruzioni", ossia appaiamenti di forme e significati linguistici (Langacker 1987) utilizzati per presentare diverse interpretazioni di uno stesso evento. Le costruzioni strutturano i concetti e dirigono l'attenzione dell'interlocutore verso aspetti dell'esperienza rilevanti in una data situazione comunicativa (Ellis, Cadierno 2009).

A differenza della visione tradizionale della grammatica, in questa prospettiva sono portatori di significato non solo le parole, ma anche gli elementi grammaticali, per cui se scegliamo una costruzione anziché un'altra stiamo veicolando un preciso significato, aiutando l'interlocutore a focalizzare l'attenzione sugli aspetti rilevanti della nostra "scena mentale". Per esempio, se diciamo "I negozi sono stati chiusi" anziché "Il Governo ha chiuso i negozi" stiamo invitando chi ci ascolta ad operare uno zoom verso la parte della scena mentale che ci interessa (nel primo caso il negozio, nel secondo il Governo); ne consegue, dunque, che le costruzioni attiva e passiva di una frase non sono semplicemente due strutture sintattiche alternative, bensì due diverse possibilità espressive, semantiche e pragmatiche del parlante. Da questo esempio si evincono le ragioni per cui, nella prospettiva della linguistica cognitiva, non si può concepire una grammatica avulsa dai significati e dai contesti d'uso.

Un altro aspetto suggestivo di questo approccio allo studio del linguaggio è l'assunto secondo cui le costruzioni non sono arbitrarie, ma riflettono il modo in cui funziona la cognizione. Ad esempio, il nostro sistema visivo è in grado di localizzare un elemento focale di piccole dimensioni in uno sfondo contestuale di grandi dimensioni, mentre non riesce a fare il contrario. Questo può riflettersi nel linguaggio quando usiamo le preposizioni di spazio: possiamo dire "La bicicletta è davanti la scuola", ma ci suonerebbe alquanto strano dire "La scuola è dietro la bicicletta", perché stiamo sovvertendo la relazione tra l'elemento focale (la bicicletta), in genere di piccole dimensioni, e lo sfondo contestuale (la scuola), solitamente di grandi dimensioni.

Se la grammatica è concettualizzazione (Langacker 1987), allora le differenze formali tra le lingue vanno interpretate come modi diversi di concettualizzare la realtà. Un esempio emblematico in tal senso è lo studio fondamentale di Talmy (1991), che ha analizzato come vengono espressi gli eventi di moto, notando che in alcune lingue il percorso viene tipicamente codificato nel verbo, mentre in altre risulta espresso da elementi "satellitari" (particelle o prefissi); in queste lingue, invece, il modo in cui viene compiuto il movimento viene codificato nel verbo. Da qui comprendiamo meglio le ragioni per cui un apprendente italofono può faticare nell'esprimere gli eventi di moto in inglese. Ad esempio, una frase come "*He walked into the room*" corrisponde all'italiano "È entrato nella stanza camminando", perché in italiano il verbo esprime il percorso mentre in inglese il modo. Questo spiega perché gli apprendenti italofoeni tendano ad utilizzare in questo tipo di costruzioni verbi generici come *get* o *enter*, anziché verbi specifici come *drive* o *run*, che in effetti sono più usati dai parlanti nativi.

Questi esempi, che non hanno pretesa di esaustività, suggeriscono il potenziale inclusivo di una visione della grammatica ancorata ai significati e all'esperienza, che non riduce i meccanismi della lingua a elenchi di forme e usi da memorizzare.

2.4. La padronanza di una lingua

Un'educazione linguistica inclusiva dovrebbe fondarsi su una concezione unitaria e univoca del "sapere una lingua", che viene poi declinata nelle singole lingue oggetto di inse-

gnamento. Un riferimento teorico utile a questo proposito è il concetto di “padronanza di una lingua” (*language proficiency*) sviluppato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (si veda, in particolare, il *Volume Complementare* del 2020, recentemente tradotto anche in italiano), uno strumento fondamentale sviluppato nell’ambito della didattica delle lingue straniere, ma che, per la sua impostazione teorica e la ricchezza di implicazioni operative, riteniamo possa costituire un riferimento per l’educazione linguistica in generale.

La padronanza è concepita innanzitutto come strumento d’azione: non si conosce una lingua in astratto, ma la si usa nel concreto per “fare delle cose”, semplici (es. ordinare un caffè, organizzare una vacanza) o complesse (es. informarsi su un argomento, confrontare versioni diverse di uno stesso fatto ecc.). Di conseguenza, essa si declina in una serie di attività che il parlante sa svolgere, e che, in prospettiva didattica, gli apprendenti dovranno imparare a compiere.

Inoltre, si padroneggia una lingua quando si è in grado di attivare in modo integrato tre tipi di competenze:

– *linguistica*, che include la competenza lessicale e grammaticale, le abilità d’uso della lingua, tra cui la mediazione ecc.

– *esistenziale*, ossia il saper collocarsi all’interno di una situazione comunicativa, conoscerne le norme e attivare quelle abilità trasversali necessarie per entrare in relazione efficacemente con l’interlocutore (empatia, decentramento del punto di vista, consapevolezza di sé e dell’altro ecc.);

– *strategica*, ossia il saper affrontare gli ostacoli che sorgono nella comunicazione e nell’apprendimento, ipotizzando strategie per superarli, e sapendole poi attivare e valutare.

Il concetto di “padronanza” consente di allargare lo sguardo all’insieme delle competenze che dovrebbero essere oggetto di insegnamento, non riducendo l’azione didattica e valutativa ad aspetti puramente linguistici avulsi dalle dimensioni esistenziale e strategica. Adottando questa prospettiva, inoltre, è possibile concepire l’interlingua dell’apprendente come un ecosistema caratterizzato da un equilibrio tra le varie competenze; ogni apprendente, sulla base del livello linguistico che ha raggiunto, ma anche delle sue propensioni e caratteristiche, costruirà il proprio equilibrio ecosistemico, contraddistinto da punti di forza e di debolezza nelle varie componenti della padronanza. Ad esempio, uno studente con DSA potrebbe manifestare limitazioni a livello ortografico o nella comprensione del testo, ma al tempo stesso compensarle con adeguate strategie. La prospettiva della padronanza si rivela perciò più inclusiva nei confronti degli apprendenti con fragilità in alcuni aspetti specifici della lingua.

3. Verso un’educazione linguistica inclusiva: principi metodologici

La costruzione di un’educazione linguistica efficace passa anche attraverso l’adozione di principi metodologici che, applicati trasversalmente nell’insegnamento delle singole lingue, sostengono in modo continuo e uniforme gli studenti in difficoltà. In questa

sezione proponiamo cinque principi che coniugano la ricerca negli ambiti della *evidence-based education* e dell'educazione linguistica, e suggeriscono la direzione per implementare ambienti di apprendimento linguistico accessibili.

3.1. Sistematicità

Questo principio si fonda sulle evidenze scientifiche relative alla *Direct Instruction*, una strategia didattica, utilizzata soprattutto per insegnare la letto-scrittura, che si basa sulla progettazione di unità di lavoro altamente strutturate e con una forte guida dell'insegnante. Secondo la ricerca, questa strategia ha effetti positivi in presenza di DSA e disabilità intellettive (Hattie 2008); i risultati migliori però si ottengono quando la *Direct Instruction*, che di per sé pone molta enfasi sull'educatore, viene coniugata con un'impostazione metacognitiva della lezione (Swanson 2000).

Il principio della sistematicità richiama in primo luogo l'opportunità di progettare interventi didattici con una struttura chiaramente identificabile dagli apprendenti. Nell'educazione linguistica questa considerazione è essenziale perché la struttura di una lezione di lingua presenta caratteristiche che la rendono poco trasparente per almeno due ragioni. In primo luogo, quando s'insegna una lingua la si fa non solo oggetto di apprendimento ma, perlomeno nel caso delle lingue moderne, anche mezzo di comunicazione, e questo può causare difficoltà e ambiguità. In secondo luogo, le lezioni di lingua si concretizzano di norma in una variegata concatenazione di attività che mirano a lavorare su una gamma di aspetti (abilità d'uso, competenza grammaticale e lessicale, mediazione ecc.), con la conseguenza che gli alunni con difficoltà di attenzione ed elaborazione rapida delle informazioni possono sentirsi fortemente disorientati.

Per ridurre questo rischio, può risultare efficace costruire una cornice metacognitiva attorno alle lezioni di lingua, introducendo sistematicamente alcune semplici pratiche. Si può, ad esempio, aprire la lezione con una breve anteprima, in cui si condividono in forma schematica (es. una mappa) gli obiettivi, le fasi di lavoro e le attività che si svolgeranno. Si potrebbero, poi, programmare momenti di ricapitolazione e segnalazione esplicita dei passaggi da una fase all'altra della lezione, richiamando l'attenzione alla mappa precedentemente condivisa. Infine, a conclusione della lezione (o di un ciclo di lezioni) si dovrebbe proporre una sintesi finale, in cui gli apprendenti ritornano sugli obiettivi del percorso e riflettono su quanto e come li hanno raggiunti, svolgendo attività di auto-valutazione.

Il principio della sistematicità richiama inoltre la necessità di progettare con cura la sequenza di attività didattiche, cercando di mantenere sostenibile il "carico cognitivo", ossia la quantità di impegno di elaborazione che si richiede alla memoria di lavoro dell'apprendente (Sweller et al. 1998). Facendo riferimento ai risultati di alcune ricerche empiriche (Clark et al. 2006), proponiamo alcuni esempi di strategie per la gestione del carico cognitivo delle attività didattiche progettate:

a. Usare immagini e parole per sfruttare le risorse della memoria di lavoro (es. elaborare diagrammi per rappresentare graficamente le relazioni tra tempi verbali o le preposizioni di tempo e spazio);

b. Focalizzare l'attenzione (es. utilizzare indizi visivi come grassetto, frecce, colori per evidenziare la parte dell'input che dev'essere oggetto di attenzione);

c. Aggiungere supporti esterni alla memoria di lavoro, definiti "performance aids" (es. una mappa concettuale, un'immagine o altro tipo di supporti che sono funzionali allo svolgimento del compito);

d. Favorire l'interiorizzazione graduale del contenuto, ad esempio scomponendo i compiti più lunghi in sotto-attività parzialmente autonome, riducendo il senso di incompletezza che spesso affligge gli apprendenti che necessitano di tempi più dilatati per portare a termine un compito complesso.

3.2. Multimodalità

Questo principio si fonda sull'assunto che l'unicità di ciascun apprendente vada riconosciuta nella pratica didattica. Il termine richiama, in particolare, la necessità di offrire agli apprendenti molteplici modi di comprendere, elaborare e produrre lingua in modo da valorizzare i canali di elaborazione forti e compensare quelli più deboli.

Questo principio suggerisce in primo luogo di differenziare nell'unità di lavoro alcuni aspetti allo scopo di favorire molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento degli apprendenti. L'indicazione è sostenuta soprattutto dalla ricerca nell'ambito dello *Universal Design for Learning*, i cui risultati sono promettenti, anche se non ancora definitivi (Mitchell 2014). La differenziazione potrebbe riguardare, tra l'altro (Kormos, Smith 2012):

– *i materiali*: questo non significa necessariamente fornire agli studenti con DSA materiali diversi da quelli dei compagni, ma piuttosto indirizzarli verso le parti del materiale didattico più utili a loro in quel particolare momento; si può, ad esempio, chiedere a gruppi di studenti di leggere parti diverse dello stesso testo, o fornire versioni diverse (opportunamente calibrate a livello di difficoltà), chiedendo poi di confrontarsi per ricercarne le differenze;

– *le attività*: si possono organizzare le attività in ordine progressivo di difficoltà, distribuendone lo svolgimento prima, durante e dopo la lezione, in modo da garantire agli studenti con DSA un maggior tempo di elaborazione e l'acquisizione di concetti o abilità utili a seguire con più facilità il lavoro in classe;

– *i supporti*: si possono fornire diversi gradi e tipi di supporto per sostenere gli apprendenti con DSA nello svolgimento delle attività; questo non implica necessariamente semplificare il compito, quanto piuttosto puntare alla costruzione di supporti fisici (es. una mappa) o metodologici (es. l'insegnamento di una strategia cognitiva);

– *i ruoli*: specialmente quando si promuove l'interazione tra pari, è opportuno differenziare i ruoli in modo da tenere in considerazione i punti di forza degli apprendenti con DSA, assegnando ad altri compagni ruoli che potrebbero metterli in difficoltà (es. prendere appunti).

Il principio della multimodalità suggerisce inoltre di attivare il maggior numero di canali sensoriali per favorire l'elaborazione del linguaggio. Nel caso di apprendenti con

DSA, la scelta dei canali da attivare dipende dal loro profilo individuale: nel caso in cui un canale sia gravemente compromesso, il docente potrà scegliere di attivarne uno alternativo, ad esempio proponendo un testo in forma orale anziché scritta (*differenziazione sensoriale*); più frequentemente però l'opzione sarà affiancare al canale debole uno o più canali forti (*rafforzamento sensoriale*). In questo campo ci sono evidenze scientifiche piuttosto solide nell'ambito della "istruzione multisensoriale" (Slavin et al. 2011), un approccio all'insegnamento della letto-scrittura utilizzato con successo in caso di DSA, basato sull'uso di attività che richiedono agli apprendenti di ascoltare, vedere e pronunciare le parole, nonché visualizzarle mentalmente e tracciarle su superfici diverse fino a scriverle. Il concetto è stato poi ripreso più in generale nel campo dell'insegnamento delle lingue, proponendo di sfruttare congiuntamente i canali auditivo, visivo-verbale e visivo non-verbale per promuovere lo sviluppo di tutti gli aspetti della competenza linguistica. Anche questa versione estesa del concetto di istruzione multisensoriale sembra efficace in caso di DSA (Crombie 2014).

3.3. **Arrangiamento**

Nel linguaggio della musica, il termine "arrangiamento" designa l'adattamento di una composizione musicale a strumenti diversi da quelli per cui originariamente era destinata dall'autore. Allo stesso modo, l'educatore linguistico, per aiutare gli apprendenti in difficoltà ad interiorizzare la lingua, è chiamato ad una sorta di arrangiamento linguistico, garantendo un input comprensibile e sostenendoli nella produzione dell'output.

Questo principio può essere inteso come una forma specificamente linguistica e comunicativa del più generale *scaffolding*, che nella letteratura psicopedagogica è inteso come l'insieme delle strategie che un partner esperto utilizza per agevolare un'altra persona nell'apprendimento. La nozione, sviluppata da J. Bruner nell'ambito di una visione costruttivista e interazionista dell'apprendimento, si comprende meglio collegandola al concetto vigotskijano di "zona di sviluppo prossimale", intesa come ciò che la persona è effettivamente in grado di apprendere in un dato momento considerate le sue attuali competenze. Possiamo dunque intendere lo *scaffolding* come l'attività di supporto compiuta dall'insegnante per aiutare l'alunno ad apprendere ciò che rientra nella sua zona di sviluppo prossimale.

In termini generali, secondo una meta-analisi riguardante l'insegnamento ad adolescenti con DSA, le forme di supporto più efficaci si raggiungono controllando il livello di difficoltà delle attività, fornendo indizi, proponendo domande-guida, dimostrazioni, rinforzi e feedback. (Swanson, Hoskyn 2001). L'insegnante di lingua è chiamato poi ad operare un più specifico arrangiamento linguistico, manipolando l'input e sostenendo l'output per favorire l'interiorizzazione della lingua. Concentrandoci, a titolo esemplificativo, sul parlato, la ricerca edulinguistica italiana ha individuato una serie di strategie che gli insegnanti di italiano L2 utilizzano per agevolare la decodifica del messaggio. Proponiamo nella tab. 1 una rielaborazione del lavoro di Diadori (2004), nella quale si riassumono esempi di *scaffolding* linguistico in larga misura estendibili all'educazione linguistica nel suo complesso.

Dimensione della lingua	Riduzione	Elaborazione
FONOLOGIA	nessuna.	<ul style="list-style-type: none"> • tono di voce più alto; • pronuncia più accurata; • ritmo rallentato; • maggiore uso di pause; • gamma di intonazioni più ampia; • forme linguistiche complete e non contratte.
MORFOSINTASSI	<ul style="list-style-type: none"> • enunciati più brevi e meno complessi; • più verbi al presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • più enunciati ben formati; • più regolarità; • ordine canonico delle parole; • maggiore mantenimento dei costituenti opzionali (es. pronomi personali soggetto); • relazioni grammaticali marcate più esplicitamente; • enunciati <i>topic-comment</i>; • più domande, più domande polari (sì/no), meno domande aperte.
LESSICO	<ul style="list-style-type: none"> • ripetizioni; • uso di poche forme lessicali; • meno espressioni idiomatiche; • lessico ad alta frequenza; • meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi); • parole più comuni; • uso di termini più generici (iperonimi). 	<ul style="list-style-type: none"> • uso di sinonimi; • parafrasi; • scomposizione di concetti di significato complesso in concetti più semplici; • uso di parole in posizione saliente per inquadrare il resto dell'enunciato (parole-chiave); • ripetizione delle parole più importanti.
PRAGMATICA	<ul style="list-style-type: none"> • preferenza per l'allocutivo informale <i>it. tu</i>); • ordini espressi più spesso con imperativi; • scelta di argomenti ancorati al contesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • uso di codici cinesici (gesti) per accompagnare il discorso; • maggiore ricorso a deittici.

Tabella 1: Esempi di arrangiamento linguistico.

3.4. Interdipendenza

Questo principio focalizza l'attenzione sui compagni come risorsa per l'apprendimento. Dalla *evidence-based education* provengono tre tipi di evidenze scientifiche sull'efficacia dell'apprendimento tra pari nel caso dei bisogni speciali (Hattie 2012; Mitchell 2014). In primo luogo, è riconosciuta l'efficacia del tutoraggio tra pari, ossia alle situazioni in cui un alunno fornisce supporto ad un compagno sotto la supervisione dell'educatore, che ne pianifica e controlla lo svolgimento. In secondo luogo, sembrano funzionare in

qualche misura anche modalità più blande di supporto tra compagni, attraverso forme più spontanee di feedback, aiuto reciproco, supporto emotivo e motivazionale. Infine, vi sono evidenze significative riguardanti l'insegnamento reciproco di strategie per la comprensione del testo, una procedura didattica che prevede dapprima un docente-guida che fornisce spiegazioni e dimostrazioni su come approcciarsi ad un testo scritto, per poi trasferire gradualmente la responsabilità agli apprendenti, che inizieranno ad aiutarsi reciprocamente nelle attività di comprensione testuale. Questa strategia sembra particolarmente efficace in presenza di DSA o più generali difficoltà di lettura.

Il principio qui descritto, quindi, sottolinea l'importanza di creare sistematicamente opportunità, più o meno strutturate, in cui gli alunni si sostengono reciprocamente nell'apprendimento linguistico durante l'unità di lavoro, stimolando l'interdipendenza tra compagni sul piano:

- *sociale*, favorendo la percezione da parte degli apprendenti di essere collegati ai propri compagni di lavoro in modo tale che il contributo di ciascuno sia funzionale alla buona riuscita dell'attività;
- *comunicativa*, offrendo possibilità di input, output e feedback tra compagni, ricordando che l'interiorizzazione della lingua passa attraverso il suo uso con altri partner comunicativi e momenti di riflessione condivisa tra pari.

3.5. Empowerment

Questo principio affonda le sue radici nel *learner-centred approach* (Nunan 1988), ossia un'impostazione glottodidattica che intende rendere lo studente soggetto attivo e responsabile del proprio percorso di apprendimento (Menegale 2011).

In termini generali, l'autonomia degli apprendenti può essere sviluppata stimolando la "autoregolazione", aiutandoli cioè a porsi obiettivi, prendere decisioni, monitorare le proprie azioni ed emozioni, valutare l'adeguatezza dei risultati ottenuti e delle scelte operate (Zimmerman 2000). Riprendendo il concetto di padronanza linguistica, potremmo dire che l'autoregolazione dovrebbe lavorare principalmente sulle competenze strategica ed esistenziale.

Il principio dell'*empowerment* si basa su due tipi di evidenze scientifiche analizzate nell'ambito della *evidence-based education*. In primo luogo, è stata rilevata una correlazione positiva generale tra autoregolazione e rendimento scolastico (Duckworth et al. 2009); in presenza di DSA, inoltre, si sono registrati miglioramenti significativi nell'espressione scritta in corrispondenza di metodi basati sull'insegnamento esplicito di tecniche di scrittura e strategie di automonitoraggio. In secondo luogo, nelle rassegne di studi che hanno indagato gli effetti dell'insegnamento di strategie metacognitive emerge che la didattica metacognitiva sia efficace non solo con tutti gli alunni, ma in particolare in presenza di DSA, soprattutto per lavorare sulle abilità di letto-scrittura (per una sintesi: Calvani 2012).

Nell'applicazione di questo principio è utile ricordare anche che l'educazione linguistica avviene sempre in un contesto sociale, che può essere la classe o il piccolo

gruppo. Per questo motivo l'autoregolazione dell'apprendimento linguistico non deve essere necessariamente vista come un momento individualistico. Si possono, infatti, stimolare (Hadwin et al. 2011) situazioni in cui gli apprendenti si aiutano vicendevolmente a risolvere problemi, condividendo strategie e possibili soluzioni ("co-regolazione dell'apprendimento"), o anche situazioni in cui un gruppo di apprendenti assume decisioni condivise per regolare un'attività collettiva, come può avvenire in un lavoro cooperativo ("regolazione socialmente condivisa"). In questo senso, dunque, i principi dell'*empowerment* e dell'interdipendenza vanno più propriamente intesi come due facce della stessa medaglia.

4. Conclusioni

In questo contributo abbiamo delineato un possibile quadro di riferimento per coloro che si occupano di educazione linguistica, siano essi insegnanti di lettere, lingue straniere o classiche, al fine di individuare assunti teorici e principi operativi applicabili trasversalmente nella glottodidassi. L'obiettivo ultimo dell'insegnante consiste nella costruzione di ambienti di apprendimento basati sulla prospettiva dell'accessibilità glottodidattica e dell'inclusione.

In conclusione, ci preme evidenziare che la nozione stessa di accessibilità glottodidattica non deve essere concepita in modo riduzionistico. La funzione dell'insegnante non consiste nel focalizzare l'attenzione sui "problemi" degli apprendenti con difficoltà scolastiche per fornire poi supporti per facilitarne le performance, in una logica di adattamento unidirezionale della persona all'ambiente, come prevede il modello bio-medico della disabilità. In una prospettiva bio-psico-sociale, invece, il compito dell'insegnante consiste, al contrario, nel modificare le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento per renderlo più inclusivo, e al contempo stimolare l'appropriazione da parte dello studente di strumenti e strategie per acquisire una progressiva autonomia nell'apprendimento linguistico. Anche laddove alcune dimensioni più prettamente linguistiche della padronanza rimarranno limitate, il supporto dell'insegnante dovrà ritenersi temporaneo e tendere allo sviluppo da parte dell'apprendente di una maggiore *expertise* nella gestione delle proprie difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (quarta edizione), Torino, UTET Università.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Clark R.C., Nguyen F., Sweller J. (2011), *Efficiency in Learning: Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*, San Francisco, Pfeiffer.

- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, versione italiana: "Italiano LinguaDue", 2020, 2, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120> (ultima consultazione: 31/01/2021).
- Crombie M. (2014), *Multisensory Techniques for Dyslexic Students in the Foreign Language Learning Context: is This Enough?*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 1-2, 17-30.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford, OUP.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Trento, Erickson.
- Daloiso M. (2020), *Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali*, in "EL.LE", 9.2, 219-232.
- Diadori P. (2004), *Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in L. Maddii (a cura di) (2004), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età evolutiva*, Atene, Edilingua, 71-99.
- Duckworth K., Akerman R. et al. (2009), *Self-regulated Learning: A Literature Review*, Research Report vol. 33, London, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Ellis N.C., Cadierno T. (2009), *Constructing a second language: Introduction to the special section*, in "Annual Review of Cognitive Linguistics", 7.1, 111-139.
- Hadwin A., Järvelä S., Miller M. (2011), *Self-regulated, co-regulated and socially shared regulation of learning*, in B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.) (2011), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, New York, Routledge, 65-85.
- Halliday M.A.K. (1999), *Language and Education*, New York, Continuum.
- Hattie J. (2008), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York.
- Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge.
- Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2017), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Trento, Erickson.
- Kormos J., Smith M.A. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol, Multilingual Matters.
- Langacker R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford, Stanford University Press.
- Lou Y., Abrami P.C., D'Apollonia S. (2001), *Small group and individual learning with technology: A meta-analysis*, in "Review of Educational Research", 71.3, 449-521.
- Menegale M. (2011), *Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni*, in "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 3, 199-215
- Mezzadri M., Buccino G. (a cura di) (2015), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati.
- Mitchell D. (2014), *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*, New York, Routledge.

- Nunan D. (1988), *The Learner-centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schneider E., Crombie M. (2003), *Dyslexia and Foreign Language Learning*, New York, Fulton.
- Slavin R.E. et al. (2011), *Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis*, in “Educational Research Review”, 6.1, 1-26.
- Swanson H.L (2000), *What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies*, in E.P. Gernsten et al. (eds.) (2000), *Contemporary Special Education Research: Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues*, Mahwah, Erlbaum, 1-30.
- Swanson H.L., Hoskyn M. (2001), *Instructing adolescents with learning disabilities: A component and composite analysis*, in “Learning Disabilities Research & Practice”, 16.2, 109-119.
- Sweller J., Van Merriënboer J., Paas F. (1998), *Cognitive architecture and instructional design*, in “Educational psychology review”, 10.3, 251-296.
- Talmy L. (1991), *Path to realization: A typology of event conflation*, in “Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society”, 17.1, 480-519.
- Titone R. (a cura di) (1981), *Avamposti della psicolinguistica applicata. Vol. 2: Apprendimento delle lingue e psicolinguistica differenziale*, Armando, Roma.
- Titone R. et al. (1994), *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Bulzoni, Roma.
- Zimmerman B.J. (2000), *Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective*, in M. Boekarts et al. (eds.) (2000), *Self-Regulation: Theory, Research and Applications*, Orlando, Academic Press.

PRIMA PARTE

Disturbi Specifici dell'Apprendimento
e insegnamento dell'italiano

MATTEO VIALE

Le molteplici sfide della didattica inclusiva all'insegnamento della lingua italiana

Questa sezione del volume è dedicata alle possibili risposte che si possono mettere in campo nei vari ambiti dell'educazione linguistica per far fronte alle sfide poste dalla didattica inclusiva. Per quanto riguarda in modo specifico l'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria, le ricerche e le sperimentazioni didattiche sviluppate all'interno del progetto DISPEL si sono mosse attorno ad alcune direttrici principali, sotto la spinta degli stimoli presentati durante i lavori del progetto attraverso il confronto con gli esperti coinvolti e le discussioni con insegnanti, ricercatori, laureandi, studenti.

Un primo filone di ricerca è legato al ruolo che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, anche quelle non specifiche per la didattica speciale e talvolta per la didattica *tout court*, possono svolgere quale stimolo allo sviluppo della competenza linguistica in classi con abilità differenziate¹.

Un secondo filone, fortemente interrelato col primo, ha cercato più in generale di elaborare e sperimentare strategie didattiche utili a capire quali attività didattiche proporre e implementare per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche in contesti scolastici che vedono la presenza di studenti con DSA e BES.

Al netto del citato apporto dato dalle tecnologie soprattutto per gli aspetti motivazionali² e di gestione delle attività, anche in questo caso è risultato cruciale l'approccio cooperativo. L'idea di fondo – come spiega Jenny Poletti Riz nel suo contributo in questa sezione – è che la didattica inclusiva non debba realizzarsi soltanto attraverso misure compensative specifiche, ma concretizzarsi in quella che possiamo chiamare “inclusione invisibile”, cioè la progettazione didattica di lavoro comune tra studenti con DSA e BES

¹ Il quadro teorico e operativo di riferimento per osservare l'impatto delle tecnologie nell'educazione linguistica è stato quello presentato, in un contesto più ampio, in Viale (2018b) e di volta in volta adattato a sperimentazioni specifiche nell'ambito del progetto DISPEL.

² Per un inquadramento del ruolo della motivazione nell'educazione linguistica, si veda Mariani (2012). Nel quadro delle sperimentazioni proposte nel progetto DISPEL assume una particolare rilevanza anche la dimensione dell'*engagement with language*, per una presentazione della quale si rimanda a Svalberg (2009).

e il resto della classe, con attività didattiche di impronta pedagogica costruttivista tese a coinvolgere nello sviluppo delle abilità linguistiche tutti gli studenti, ciascuno con un apporto commisurato alla sua situazione cognitiva e alle sue specificità.

Alcune sperimentazioni mirate hanno cercato di indagare in che misura strumenti tecnologici di vario tipo possano costituire un aiuto per agevolare attività collaborative finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche in grado di coinvolgere tutti gli studenti e facilitare la partecipazione di quanti presentano disturbi specifici. Emblematico in questo senso è il contributo di Francesca Busi presentato in questa sezione e che riprende i lavori svolti nell'ambito della tesi magistrale realizzati nella cornice del progetto DISPEL (Busi 2018-2019). In varie sperimentazioni proposte presso l'Istituto "Suor Teresa Veronesi" di Sant'Agata Bolognese, Busi ha utilizzato l'app BookCreator per la realizzazione di prodotti multimediali con elementi orali e scritti in attività laboratoriali volte a coinvolgere e motivare anche gli studenti con DSA e BES nella realizzazione di un e-book di argomento dantesco. Anche in questo caso, attraverso un approccio didattico incentrato sul cooperative learning e un uso attento delle risorse tecnologiche è stato possibile far emergere le potenzialità inclusive di un uso ben calibrato di tecnologie nell'ambito di una didattica *project based*.

Nell'ambito del progetto sono state testate anche altre soluzioni tecnologiche applicate all'educazione linguistica, i cui risultati non sono presentati in questo volume. Ad esempio, una sperimentazione didattica ha fatto ricorso all'applicazione Padlet per mettere a fuoco il ruolo della tecnologia per aiutare gli studenti con DSA nella creazione di mappe concettuali virtuali, in attività sia individuali che di gruppo. Dal lavoro condotto nell'ambito del progetto DISPEL da Milena Boller (2018-2019), in particolare con un gruppo di insegnanti di italiano del Collegio Arcivescovile "Celestino Endrici" di Trento nella primavera del 2018, si è verificato che l'uso didattico di Padlet influisce efficacemente sulla motivazione allo svolgimento del compito stesso da parte di tutti gli studenti, e in particolare di quelli con DSA e BES, che hanno accettato più facilmente l'utilizzo di uno strumento compensativo non specifico e condiviso con i compagni. Inoltre, ancora dal punto di vista delle abilità di scrittura, la sperimentazione condotta da Giada Lolli (2018-2019) con insegnanti dell'Istituto comprensivo "Manara Valgimigli" di Mezzano (Ravenna) ha messo in evidenza il ruolo cruciale di un approccio basato su attività di scrittura collaborativa progettate per risultare inclusive anche nei confronti di studenti con DSA e BES.

Da un diverso punto di vista, le tecnologie possono rappresentare una valida soluzione per fornire strumenti utili a una precoce identificazione di disturbi specifici come la dislessia, mettendo a disposizione del mondo della scuola applicazioni diagnostiche a base tecnologica che, senza l'impossibile pretesa di sostituirsi alle rilevazioni cliniche degli esperti, risultano gestibili in modo autonomo per una prima rilevazione di difficoltà di lettura in singoli soggetti. È il caso della piattaforma ReadLet, sviluppata nell'ambito del progetto AEREST del CNR a supporto del progetto AEREST della SUPSI e utile per la somministrazione tramite tablet di prove di decodifica, di comprensione del testo in lettura silente e anche di comprensione all'ascolto, di cui danno conto in questa sezione del volume Claudia Cappa, Marcello Ferro e Sara Giulivi.

Anche Elena Martinelli nel contributo qui proposto mette in evidenza come rilevazioni a tappeto delle difficoltà di lettura (anche senza supporti tecnologici particolari) siano preziose per fornire un primo sguardo di insieme sulle abilità di lettura del gruppo classe e impostare attività didattiche di supporto mirate sulla base di queste evidenze.

Più in generale, nell'ambito del progetto si è potuta osservare l'efficacia di un approccio al testo di tipo laboratoriale, che tenga conto delle specifiche esigenze degli studenti con DSA e BES attraverso attività utili anche per il gruppo classe nel suo complesso. Ad esempio, ricerche condotte da Mara Maneo (2018-2019), con il contributo degli insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna, hanno riproposto e cercato di validare un approccio ispirato all'impianto didattico del Gruppo di lavoro "Non solo DSA" del Giscel (2016), che si basa sul presupposto di valorizzare e condividere in classe il processo di lettura in tutti i suoi aspetti, con l'obiettivo di rendere così consapevoli gli studenti degli aspetti metacognitivi e delle caratteristiche strutturali di un testo. Attraverso lavori in piccoli gruppi con la presenza diffusa di studenti con DSA e BES, si è cercato di proporre attività e metodi di analisi atti a rendere tutti gli studenti lettori attivi e "profondi" – secondo la terminologia di Marianne Wolf (2009; 2020) –, sollecitando in loro, da un lato, la curiosità e la motivazione a risolvere problemi legati al testo, e, dall'altro, l'elicitazione e la presa di coscienza dei meccanismi sottesi ai processi di comprensione del testo, così da poterli replicare ed estendere anche alle altre discipline e allo studio in generale. Un approccio che sembra dare risultati promettenti per tutti gli studenti e al contempo favorisce l'inclusione di studenti con DSA e BES.

Da un diverso punto di vista, si è cercato di verificare l'efficacia per studenti con DSA e BES dell'approccio didattico alla lettura proposto dal metodo del Writing e Reading Workshop³. Le attività laboratoriali di lettura svolte e osservate da Marta Carmagnani (2017-2018) in collaborazione con gli insegnanti delle classi coinvolte presso l'Istituto Comprensivo "Fratelli Sommariva" di Cerea (Verona), che già utilizzavano questo metodo, sono state ispirate al "Reading Workshop", in base al quale, ciascuno, non solo gli alunni BES e DSA, segue il "proprio" processo di lettura e persegue obiettivi individualizzati. Ogni studente nel laboratorio trova il proprio posto e segue i propri ritmi, pur rispettando il flusso di lavoro e le linee guida comuni, in un'alternanza continua fra lavoro individuale, collaborazione e condivisione con la comunità-classe. L'osservazione ha consentito di trarre dati e indicazioni di interesse sull'efficacia di questa proposta didattica in termini inclusivi.

In un'altra sperimentazione, condotta da Gioele Lacerenza (2019-2020) con singoli studenti dislessici dell'associazione "Cieli aperti" di Prato, è stato monitorato il lavoro individuale degli studenti sui testi delle materie scolastiche diverse dall'italiano, per concentrare l'attenzione sulle difficoltà linguistiche legate alle peculiarità dei diversi testi specialistici delle singole discipline. Anche in questo caso è stato possibile trarre evidenze

³ Si veda il contributo in questo volume di Jenny Poletti Riz per una prima presentazione del metodo e utili rinvii bibliografici.

sulla trasversalità della competenza di lettura, un aspetto spesso trascurato nell'educazione linguistica inclusiva, che non può limitarsi al solo lavoro con i testi delle discipline umanistiche nell'ora di italiano.

Tutte queste attività risultano però possibili soltanto se l'insegnante sa porsi in modo consapevole di fronte ai testi oggetto di lettura e di attività didattica. Questo comporta, come mettono in evidenza con chiarezza le *Indicazioni nazionali* (p. 29), che sia

compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

Nel progettare un efficace curriculum di lettura (Bertocchi 1982), gli educatori devono quindi essere in grado di riconoscere queste difficoltà e dominare le tecniche di redazione di testi semplificati, a cui ricorrere quando opportuno, anche per consentire un aumento graduale e progressivo della difficoltà dei testi con i quali la classe si confronta. Alle tecniche di scrittura semplificata è dedicato il contributo di Floriana Sciumbata in questa sezione, che mostra in cosa consista ed esemplifica il “linguaggio facile da leggere e da capire” (*easy to read*, nella denominazione internazionale) con uno sguardo di respiro europeo.

Infine, un discorso a parte merita l'insegnamento della grammatica, materia tradizionalmente ostica per studenti dislessici o disgrafici. Attraverso opportuni approfondimenti, si è potuto osservare che queste difficoltà tendono a ridimensionarsi quando si passa dall'approccio tradizionale – la “grammatica delle liste” stigmatizzata dai linguisti⁴ – ad altri modelli di riferimento teoricamente più fondati, come quello “valenziale”, con i suoi ausili grafici e spaziali nella rappresentazione dei rapporti sintattici, maggiormente fruibile da parte di alunni con dislessia⁵.

Se il contributo di Daniela Notarbartolo in questa sezione del volume mira a fare il punto sulla necessità di ripensare nelle pratiche didattiche ad alcune questioni di fondo, utili a rendere più comprensibili i concetti grammaticali per tutti gli studenti, altre sperimentazioni hanno tentato una verifica empirica dell'efficacia di nuovi approcci teoricamente fondati alla riflessione sulla lingua.

Utili in questo senso si sono rivelate le analisi condotte con classi dell'Istituto comprensivo “A. Diaz” di Laterza (Taranto) seguite da Leandro Alfonso (2018-2019), che hanno reso possibile un primo confronto tra l'efficacia di un approccio didattico debitamente coltivato della grammatica valenziale e quello di impostazione tradizionale: nel quadro di un intervento didattico mirato e di attività di valutazione in classi con studenti DSA, si è potuta osservare una più motivata ed efficace partecipazione alle attività

⁴ Nell'impossibilità di dar conto della decennale e ricca bibliografia di critica alla grammatica tradizionale da parte dei linguisti, si rimanda per un primo inquadramento a Colombo, Graffi (2017).

⁵ Per una prima presentazione dell'approccio valenziale si rimanda a De Santis (2016) e ai saggi raccolti da Duso e Paschetto (2019), ricchi di spunti didattici anche in ottica inclusiva.

grammaticali da parte degli studenti con DSA e BES e un effettivo apprendimento dei concetti esaminati.

Restando sempre alla grammatica, nel contesto di un centro estivo per studenti con DSA e BES organizzato a Bologna dall'Associazione Aprimondo, le ricerche svolte nell'ambito del progetto DISPEL da Emanuele Meledina (2018-2019) hanno evidenziato le potenzialità e i risultati che si possono ottenere unendo un approccio ludico all'insegnamento della grammatica con il modello valenziale attraverso attività costruite in modo mirato per studenti con DSA, ma generalizzabili ad un contesto classe con abilità più variegata.

Si tratta certamente di risultati tutt'altro che definitivi e da adattare ai diversi contesti, ma che indicano in modo evidente alcune direzioni di lavoro per far sì che la scuola diventi finalmente inclusiva e in grado di consolidare competenze efficaci. L'obiettivo comune di chi lavora nel campo dell'educazione linguistica resta quello individuato quasi cinquant'anni fa da Gianni Rodari (1973, 6) quando reclamava una scuola in grado di dare « *Tutti gli usi della parola a tutti?* [...] Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo».

Riferimenti bibliografici

- Alfonso L. (2018-2019), *Grammatica valenziale e tradizionale a confronto: dall'analisi dei dati all'intervento didattico. Il caso dell'Istituto comprensivo "A. Diaz" di Laterza (TA)*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Bertocchi D. (1982), *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in G. Pozzo (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 15-37 (ora in Ead., *I fili di un discorso, Scritti di Educazione linguistica*, a cura di A. Colombo, E. Lugarini e S. Pozzi, Roma, Aracne, 77-103).
- Boller M. (2018-2019), *Tecnologie didattiche per la comprensione del testo nella secondaria di primo grado. Sperimentazioni sull'uso di Padlet con studenti con DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Busi F. (2018-2019), *Oralità e scrittura in un e-book dantesco realizzato in classi di secondaria di primo grado con studenti DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Carmagnani M. (2017-2018), *Il laboratorio di lettura con la metodologia del "Reading Workshop" nella scuola secondaria di primo grado: un'esperienza didattica*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.

- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Duso M.E., Paschetto W. (a cura di) (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale "C'è grammatica e grammatica..."*, in "Italiano LinguaDue", vol. 11, n. 2, 2019, 222-483.
- Gruppo di lavoro "NON SOLO DSA" (2016a), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 1 per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Gruppo di lavoro "NON SOLO DSA" (2016b), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 2 per le ultime classi della scuola secondaria di 1° grado e per la scuola secondaria di 2° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Indicazioni nazionali* = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. 254 del 16.11.2012, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 30 del 05.02.2013.
- Lacerenza G. (2019-2020), *L'approccio al testo di studenti con DSA e con BES: osservazioni sul campo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Lolli G. (2018-2019), *DSA e scrittura: uno studio sull'efficacia del lavoro di gruppo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Maneo M. (2018-2019), *Didattica del testo e disturbi specifici di apprendimento: la ricerca di soluzioni inclusive in classe*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Mariani L. (2012), *La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in "Italiano LinguaDue", 1, 1-19.
- Meledina E. (2018-2019), *Fare grammatica giocando: una sperimentazione didattica in un centro specialistico per DSA*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture Letterarie Europee, Scienze Linguistiche dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Relatore prof. Matteo Viale.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi.
- Svalberg A.M.-L. (2009), *Engagement with language: Interrogating a construct*, in "Language Awareness", 18 (3-4), 242-258.
- Viale M. (a cura di) (2018a), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bologna, Bononia University Press (*Didattica dell'italiano*, 2).
- Viale M. (2018b), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano*, in Viale (2018a), 9-21.
- Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.
- Wolf M. (2020), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.

JENNY POLETTI RIZ

L'inclusione invisibile

La proposta del *Writing and Reading Workshop*

1. La sfida dell'inclusione a scuola

Il tema dell'inclusione è centrale nel mondo della scuola oggi. Gli insegnanti sono invitati ogni anno a seguire corsi di formazione, i convegni sono numerosi così come le pubblicazioni. Ma questo dibattito spesso non si traduce in pratiche didattiche realmente efficaci nella quotidianità "viva" e concreta delle nostre classi. Lo scarto tra teoria e realtà è a mio parere notevole: da formatrice e insegnante di italiano lo tocco con mano e non posso fare a meno di osservare e pormi domande.

L'inclusione, e mi riferisco qui soprattutto agli studenti con disturbi specifici di apprendimento e bisogni educativi speciali, purtroppo spesso si limita ad adempimenti burocratici, come la stesura del "Piano Didattico Personalizzato" (PDP). Quest'ultimo poi in molti casi non trova completa o efficace traduzione nella vita scolastica degli studenti. Mi spiego meglio: le misure indicate nel PDP già di per sé non sarebbero, secondo la mia opinione, davvero risolutive. E per di più non sempre trovano puntuale applicazione. Spesso ci si limita a prevedere per questi studenti tempi supplementari per l'esecuzione di compiti o verifiche, prove o testi semplificati, ausili come tabelle o mappe per il supporto allo studio o ai test, prove orali al posto di prove scritte o dispense da alcune attività. Insomma, misure, per di più applicate in modo non sempre sistematico e realmente studiato, standardizzate. Ma queste non rispondono ai bisogni di ciascuno che standardizzati e standardizzabili non sono.

Di conseguenza gli studenti con BES e DSA spesso rifiutano queste proposte, forse anche perché le percepiscono come discriminanti e se ne sentono in qualche modo sminuiti. Inoltre, di frequente, nonostante l'utilizzo di misure dispensative o strumenti compensativi, il percorso resta accidentato: valutazioni ancora insufficienti (oppure troppo alte a causa di prove di verifica eccessivamente sbilanciate verso il basso e di conseguenza non soddisfacenti per l'allievo o l'allieva) con conseguente scoraggiamento, demotivazione e perdita di interesse da parte degli studenti, preoccupazione da parte delle famiglie e scarso senso di efficacia e di autoefficacia. Manca a mio parere l'accompagnamento che porta ad alimentare quella consapevolezza e quel *growth*

mindset che sono sempre più cruciali per affrontare le sfide del nostro presente e le incertezze del futuro.

Perché allora questo approccio all'inclusione? Certamente per rispondere occorrerebbe una trattazione ampia e complessa e non è questa la sede per affrontarla, ma intanto posso portare alcune considerazioni. Prima di tutto mi pare che una premessa vada trovata nella convinzione, di cui spesso non si è neppure completamente consapevoli, che tutti gli studenti debbano riuscire a "fare le stesse cose". Ma è proprio vero che per raggiungere gli stessi obiettivi esiste un'unica strada?

Forse si vuole standardizzare anche l'inclusione in una scuola che troppo spesso ancora tende a standardizzare l'apprendimento stesso con un tentativo di semplificazione vano se non dannoso. Dannoso anche in quanto discriminante, come si diceva. A questo proposito citerei a titolo d'esempio la questione dei dispositivi digitali. Quante volte in classe sono utilizzati solo ed esclusivamente (quando sono presenti, e non è scontato) dagli alunni con disabilità, bisogni educativi speciali o disturbi di apprendimento? È davvero inclusiva una misura che permette a chiunque entri in classe di capire immediatamente quali sono questi studenti che si distinguono, senza volerlo e senza bisogno di etichette, da tutti gli altri?

L'unica vera inclusione, per essere definita tale, deve invece essere "invisibile": i mezzi e le strategie utilizzate devono cioè permettere a tutti di raggiungere gli obiettivi prefissati senza che venga posto l'equivalente di un segnale fluorescente sulla testa di alcuni.

Ma perché l'inclusione divenga realmente invisibile, non bastano certo misure come quelle nominate in precedenza. Occorre piuttosto una trasformazione radicale dell'ambiente di apprendimento, delle modalità di lavoro e del ruolo del docente.

Per farlo credo dovrebbero cambiare prima di tutto alcune premesse. La prima consiste nella confutazione di quella citata in precedenza e cioè: non è detto che tutti debbano fare le stesse cose per raggiungere traguardi di competenza comuni. E questo di per sé cambia tutto, se ci si pensa bene.

La seconda si basa sulla profonda convinzione che tutti gli alunni e le alunne abbiano bisogni educativi speciali e non solo coloro che hanno una diagnosi, una segnalazione o situazioni familiari complesse. Ognuno va accompagnato a suo modo, rispettando l'unicità di ogni studente, o meglio di ogni persona che si trova nella classe.

La terza premessa deriva direttamente dalle prime due. Per arrivare ad avere un'inclusione invisibile reale occorre soprattutto una vera personalizzazione. Si tratta quindi di creare un ambiente in cui ciascuno possa seguire il proprio peculiare processo, in qualsiasi ambito.

Mi rendo conto che questo possa sembrare utopistico, se pensiamo alle nostre classi e alle condizioni in cui versa la scuola in Italia. Ma, nella mia esperienza, ho avuto la dimostrazione pratica di come sia possibile proprio nel concreto, se abbiamo a nostra disposizione una rotta tracciata con i relativi cartelli stradali. Fuor di metafora credo sia fondamentale abbracciare un metodo che sia fondato su una cornice pedagogica ampia e rigorosa, sostenuta dalla ricerca e che fornisca le coordinate, i capisaldi teorici, ma anche le indicazioni pratiche, operative per costruire appunto un nuovo e completo ambiente di apprendimento.

2. Una possibile risposta: il *Writing and Reading Workshop*

Da parte mia, ho trovato una risposta ai problemi fin qui discussi nel *Writing and Reading Workshop*¹ che può essere applicato all'insegnamento disciplinare dell'italiano nelle scuole di ogni ordine e grado (non solo, molti dei principi sono validi e possono essere un riferimento per tutte le discipline). Si tratta di un approccio, ideato presso la Columbia University di New York, che porta alla trasformazione della classe in una comunità di scrittori e lettori. Insieme si immergono nella letteratura, dedicano regolarmente tempo alla scrittura e alla lettura, si danno feedback, scoprono e sperimentano tecniche, si sostengono, si confrontano, compiono scelte e trovano piacere e senso in ciò che leggono e ciò che scrivono.

Le origini del metodo vanno cercate in alcuni articoli pubblicati già negli anni Settanta. In particolare mi riferisco al contributo *Teach writing as a process not product* di Donald Murray, uscito nel 1972 e che ha portato una vera rivoluzione nel modo di insegnare la scrittura. Murray (1972) sostiene che sia importante concentrarsi appunto sul processo e non focalizzarsi sui prodotti della scrittura, come invece avveniva di norma nelle scuole.

Questo aspetto diverrà fondante e centrale nel *Writing and Reading Workshop*. Ogni studente all'interno del laboratorio è infatti invitato a portare avanti il proprio processo² con i propri tempi, utilizzando strumenti e strategie che sente utili ed efficaci per sé e per il punto in cui si trova. Gli studenti inoltre non hanno tracce imposte dal docente e uguali per tutti ma cercano i propri argomenti, per indagare attraverso la scrittura ciò che pensano del mondo, della loro esperienza e di loro stessi. La scrittura diviene quindi un atto di senso, espressione di sé, scoperta, e non è più un'esercitazione scolastica con l'unica finalità di ricevere una valutazione.

Questa impostazione prevede che ogni studente abbia a disposizione tempo consistente e prevedibile per la pratica della scrittura e largo margine di autonomia, anche nel modo di utilizzare il tempo stesso. Ad esempio non c'è un tempo standard per portare a termine un testo: ecco una delle implicazioni concrete dell'assunto "insegnare la scrittura come processo".

Anche il ruolo dell'insegnante si modifica radicalmente: diviene allenatore, regista e architetto, maestro artigiano. Allenatore perché offre strategie concrete, tecniche di scrittura, e accompagna i suoi studenti in tutto il processo, dalla prescrittura (gli allenamenti) alla stesura della bozza (la partita), alla revisione e pubblicazione (la moviola e le discussioni post partita). Regista e architetto perché deve disegnare, organizzare e costruire il nuovo ambiente di apprendimento, garantendo le condizioni perché ciascuno studente possa lavorare conoscendo regole, routine, strumenti e pratiche del laboratorio

¹ Per approfondimenti sul *Writing and Reading Workshop* si rimanda alle opere fondamentali: Atwell (2015), Calkins (1994) e al testo più sintetico Fletcher (2001).

² Sulla scrittura come processo si veda anche Murray (2004).

in modo da potersi muovere in autonomia. Si tratta dunque di un ambiente strutturato ma non controllato: nell'ambiente controllato infatti è il docente a prendere tutte le decisioni e gli studenti sono meri esecutori. Qui, al contrario, l'insegnante crea le condizioni e lo scenario in cui gli studenti possono sperimentare in autonomia e portare avanti il loro processo. Allo stesso tempo il docente è maestro artigiano perché in prima persona pratica ciò che insegna: diviene quindi un insegnante-scrittore. Di conseguenza non si limita a "dire come si fa" ma "mostra mentre fa": insegna con l'esempio, illustra strategie di scrittura autentiche che derivano direttamente dall'osservazione del proprio processo e/o dall'analisi condotta in prima persona dei modelli di alta letteratura. Questo accompagnamento così pratico, diretto, esplicito, anche attraverso il *modeling* ha un'efficacia maggiore rispetto a quello a cui i nostri studenti sono abituati. Inoltre, il modello per costruire le *minilesson* che viene offerto ai docenti fornisce una struttura molto precisa che sostiene l'insegnante nella ricerca della *brevitas*. Le lezioni, infatti, cioè la parte di istruzione esplicita di ogni sessione, non durano generalmente più di dieci/quindici minuti, proprio per proteggere il tempo della scrittura e della lettura autonome.

Questi aspetti sono fondamentali per tutti e hanno ricadute molto evidenti sugli studenti con disturbi di apprendimento o bisogni educativi speciali che sono particolarmente sostenuti da un approccio caratterizzato da chiarezza, brevità, strategie insegnate in modo esplicito, una alla volta con la possibilità di un coinvolgimento attivo immediato con il supporto del docente.

Si comprende facilmente come, in un simile ambiente di apprendimento, la personalizzazione derivi in modo naturale dalle condizioni citate in precedenza. Questo aumenta notevolmente il grado di inclusività. E migliorano l'efficacia dell'insegnamento e la capacità di riflettere su di sé da parte degli studenti: ciò crea un senso di autoefficacia, una mentalità "strategica" e un *growth mindset*.

Perché un altro dei capisaldi del *Writing and Reading Workshop* consiste proprio nella metacognizione: gli studenti non solo sono invitati a seguire il proprio processo, ma sono sollecitati a riflettervi costantemente. Ogni studente viene guidato a trovare le strategie più adatte a lui o lei, a darsi obiettivi dopo aver analizzato il proprio percorso, celebrato i successi e definito le aree critiche. Ciò avviene costantemente in un momento "rituale" che è lo *sharing time* o "condivisione", uno dei tre pilastri di ogni sessione di laboratorio di scrittura oltre alla *minilesson* e alla pratica autonoma (quest'ultima ovviamente deve occupare la parte più consistente di ogni sessione). In questi momenti gli studenti hanno la possibilità di condividere, a classe intera, a coppia o in piccolo gruppo una parte del loro lavoro o riflessioni sul loro processo con i compagni e con l'insegnante, ricevendone un feedback molto prezioso.

Momenti di metacognizione e autovalutazione sono anche le consulenze individuali che il docente conduce a tu per tu con uno studente alla volta in ogni sessione di laboratorio nel momento della pratica autonoma. Nel corso delle consulenze l'insegnante non corregge ma prima di tutto si mette in ascolto: è lo studente stesso, sostenuto dalle domande dell'insegnante, a porsi come "ricercatore" e ad osservare il proprio processo e la propria scrittura, traducendo in parole le riflessioni e chiedendo eventualmente l'aiuto

o il *feedback* del docente. Quest'ultimo, dopo la fase denominata appunto di ricerca, offre un complimento e se necessario, un insegnamento mirato sulle esigenze immediate dello studente per sostenerlo in quel preciso momento del suo processo e rispondendo così ad un suo bisogno. Si comprende bene perché questi incontri individualizzati siano definiti il "cuore" del laboratorio, a causa della loro altissima efficacia. Pensiamo a quanto possano essere incisivi per tutti e a cosa possano significare in termini di inclusione³.

Anche la valutazione nel *Writing and Reading Workshop* prevede un forte coinvolgimento da parte degli studenti: infatti è sempre, prima di tutto, autovalutazione. Gli studenti hanno a disposizione gli strumenti di valutazione che l'insegnante utilizzerà e imparano a servirsene anche lungo il processo come guide che orientano e non arrivano solo alla fine, a lavoro terminato. Inoltre gli alunni e le alunne se ne servono per primi per l'autovalutazione, anzi, spesso, gli strumenti (come rubriche o checklist) sono costruiti in modo collaborativo con l'apporto degli studenti stessi.

L'autovalutazione poi assume spesso una dimensione narrativa e si intreccia dunque con la metacognizione per arrivare a costruire una vera e propria autobiografia metacognitiva, coerente con la centralità del processo. Quindi si propongono agli studenti questionari periodici di autovalutazione volti proprio a ricostruire il loro percorso, a notare gli obiettivi raggiunti, le difficoltà, i successi, le abilità e i contenuti appresi. Oppure nel caso della scrittura, in seguito alla pubblicazione di un testo, si chiede spesso di riflettere sul processo in quella che viene denominata appunto "biografia del testo" (in inglese *process paper*). In questa narrazione lo studente-scrittore ripercorre le tappe che hanno portato alla selezione dell'argomento, seguita da ideazione, stesura delle bozze, revisione, editing e pubblicazione del suo testo, con identificazione delle parti più riuscite, delle tecniche applicate, delle difficoltà incontrate, delle strategie adottate e degli aiuti ricevuti.

Queste pratiche sono fondamentali perché abitano gli studenti a prendere coscienza di sé, li responsabilizzano e danno un senso di *ownership*: sono loro stessi padroni del loro apprendimento che non è più diretto dall'alto e vissuto con una certa dose di passività. Ciò è fondamentale per tutti e in particolare per gli studenti più fragili che hanno bisogno di acquisire fiducia in sé stessi e una motivazione intrinseca, che nasce dalla consapevolezza di poter agire e trovare soluzioni di fronte ad insuccessi o sfide.

A mio parere questo è proprio l'aiuto più valido che possiamo offrire: accompagnare gli studenti nel processo che li porta a prendere coscienza di sé e del loro percorso di apprendimento. Se impareranno l'arte della metacognizione e vedranno ogni apprendimento e più in generale ogni compito come processo, se saranno abituati a cercare nella cassetta degli attrezzi che sarà stata loro fornita le strategie giuste, anche adattandole alle loro esigenze specifiche, saranno in grado alla fine di affrontare qualsiasi difficoltà trovando le soluzioni, le misure compensative migliori possibili. Non solo, in molti casi alla fine saranno addirittura capaci di ideare loro stessi nuove strategie. Come insegnante l'ho visto accadere, cioè ho incontrato studenti che hanno "impara-

³ Sulle consulenze o Writing Conference si veda il testo Anderson (2000).

to ad imparare” in modo così efficace che sono divenuti abili creatori di strategie anche replicabili da parte di altri.

E lo scopo dovrebbe essere proprio questo: rendere i nostri studenti, tutti, ma proprio tutti, autonomi, consapevoli di sé, fiduciosi di riuscire a superare ostacoli e capaci di apprendere anche da soli, per tutta la vita e fuori dalla scuola. Non credo che ciò possa essere ottenuto se ci limitiamo ad un'inclusione basata esclusivamente su strumenti compensativi e misure dispensative. È necessaria una radicale trasformazione dell'ambiente di apprendimento in modo che l'inclusione diventi invisibile e fondata su una reale personalizzazione, proprio come avviene nelle classi in cui è stata accolta la sfida del *Writing and Reading Workshop*.

Riferimenti bibliografici

- Anderson C. (2000), *How's it going? A practical guide to conferring with student writers*, Portsmouth, Heinemann.
- Atwell N. (2015), *In the middle*, Portsmouth, Heinemann.
- Calkins L. (1994), *The art of teaching writing*, Portsmouth, Heinemann.
- Fletcher R. (2001), *Writing Workshop: the essential guide*, Portsmouth, Heinemann.
- Murray D. (1972), *Teach writing as a process not product*, in “The leaflet”, 71, 11-14.
- Murray D. (2004), *A writer teaches writing*, Boston, Thomson Heinle.

FRANCESCA BUSI

Un e-book dantesco tra scrittura e oralità in classi con studenti con DSA

1. Audiolibro e sintesi vocale: due strumenti fondamentali, ma non sempre efficaci

Il progetto presentato, realizzato a partire dall'anno scolastico 2018/2019 presso l'Istituto Paritario "Suor Teresa Veronesi", trova le proprie premesse in un paradosso, purtroppo ben conosciuto da chi frequenta l'ambiente scolastico: gli strumenti più consigliati per compensare il disturbo evolutivo della dislessia sono la sintesi vocale e gli audiolibri, che permettono allo studente di accedere al contenuto del testo oltrepassando lo scoglio della decodifica (AA.VV. 2013), eppure sono proprio questi gli strumenti compensativi meno utilizzati dagli alunni con DSA (Fogarolo, Scapin 2009). Il motivo di questo paradosso è dato da alcune lacune presentate dai due dispositivi, nonostante gli indubbi e lodevoli passi avanti degli ultimi anni.

L'audiolibro consiste nella registrazione di uno speaker o di un interprete che legge un brano o un'intera opera. Presenta vantaggi non indifferenti, è infatti in grado di offrire una lettura accurata ed espressiva, ma purtroppo è caratterizzato da una disponibilità piuttosto limitata: è infatti necessario che il brano richiesto sia stato registrato e reso disponibile, fatto che non sempre avviene. Per comprendere i limiti di questo dato, è sufficiente pensare ai libri di testo che vengono utilizzati a scuola, per esempio per letteratura o antologia. Infatti spesso i file audio disponibili riguardano solo determinati brani o sezioni del libro, escludendo invece altre parti che sarebbero allo stesso modo importanti per lo studio, come le didascalie introduttive ai brani, le vite degli autori, le parafrasi e le sezioni di analisi del testo che accompagnano la lettura. Inoltre l'audiolibro permette il semplice *ascolto* del testo.

La sintesi vocale è un software che tramite una voce sintetizzata legge i testi digitali ed evidenzia nel corso della lettura le parole pronunciate. Se ne possono rilevare due caratteristiche estremamente positive. È molto più disponibile degli audiolibri, perché per il suo utilizzo sono sufficienti il software e il libro in formato digitale, elementi oggi molto semplici da ottenere. Inoltre permette di svolgere un tipo di esercizio molto diverso dall'ascolto dell'audiolibro, perché stimola sia il canale uditivo sia il canale visivo, dal

momento che nel corso della lettura la sintesi evidenzia in contemporanea sullo schermo le parole lette, trasformando l'ascolto in vera e propria *lettura attiva* (AA.VV. 2006; Fogarolo 2010). Lo studente che utilizza la sintesi vocale accede al testo utilizzando anche informazioni visive, per esempio la formattazione tipografica permette di creare una gerarchia tra i contenuti, operazione fondamentale per studiare che non è invece realizzabile con l'audiolibro (Fogarolo, Scapin 2010). Questi elementi positivi della sintesi vengono accompagnati, purtroppo, da un difetto non trascurabile: trattandosi di una voce computerizzata, legge male. Sebbene negli anni ci siano stati notevoli miglioramenti, un software non è comunque ancora in grado di rispettare la punteggiatura, non distingue tutte le parole omografe, non decifra correttamente la trascrittura dei secoli o delle sigle e, soprattutto, non fa risaltare la naturale prosodia del testo, aspetto essenziale se l'attività viene applicata a brani lunghi e complessi (AA.VV. 2013; Fogarolo, Scapin, 2010). Queste limitazioni, nel caso di lettori forti, di fatto non precludono la comprensione di quanto viene letto. La sintesi viene tuttavia utilizzata come strumento compensativo, per aiutare lettori che spesso hanno alle spalle un percorso linguistico problematico e riscontrano diverse possibili carenze nella decodifica. Se pensiamo quindi ad uno studente di undici anni, che ha notevoli difficoltà nella lettura e che non è un lettore esperto, i deficit elencati diventano un vero e proprio ostacolo alla comprensione. Considerati i pro e i contro, non è in fondo difficile comprendere perché la sintesi vocale sia ancora così poco utilizzata dagli alunni con DSA.

2. Il Progetto Dante

2.1. Un'applicazione per tutti: Book Creator

Il progetto è stato realizzato coinvolgendo due classi seconde di secondaria di primo grado, in ognuna delle quali era presente uno studente con DSA. Prende il nome di Progetto Dante perché è stato utilizzato per affrontare una specifica parte del programma di letteratura, ma è estremamente flessibile, può pertanto essere applicando nei vari ordini scolastici e in diverse discipline.

L'obiettivo del progetto è la realizzazione di un e-book attraverso Book Creator, una semplice piattaforma online che permette di creare libri digitali inserendo testi, immagini e fumetti creati dagli studenti. Inoltre Book Creator si presta in maniera calzante alle attività con studenti con DSA e BES, dal momento che include molteplici opzioni che aiutano molto gli alunni nel difficile compito di imparare. Come prima di queste utili alternative, si segnala la presenza tra i font offerti per la scrittura del carattere *OpenDyslessic*, uno dei pochi caratteri al momento ritenuti adeguati per contrastare, sebbene solo parzialmente, i deficit della dislessia. Infatti, dal momento che la dislessia, in riferimento al modello ideato da Uta Frith, colpisce maggiormente la fase alfabetica, pertinente alla conversione grafema/fonema (AA.VV. 2013), i processi cognitivi implicati nella lettura possono venire agevolati proprio grazie alle caratteristiche grafiche delle

lettere. I due parametri utilizzati per valutare il disturbo, velocità e accuratezza nella lettura, possono quindi subire miglioramenti se si modificano alcuni connotati delle lettere, come per esempio spaziatura, forma, dimensioni e crenatura. Il font *OpenDyslessic* rientra a pieno titolo tra i caratteri *sans-serif*, ‘senza grazie’ o ‘a bastoni’, consigliati dalle diverse associazioni pertinenti, perché presentando un elevato grado di differenziazione tra le lettere aiuta nella lettura, almeno in minima parte, chi presenta il disturbo della dislessia (Di Tore, Sibilio 2015).

Tra i comandi utili su Book Creator per studenti con DSA si trova inoltre l’opzione *Read to me*, una vera e propria sintesi vocale. Per quanto riguarda invece eventuali disturbi legati alla scrittura, offre la possibilità di scrivere testi attraverso la digitazione vocale, quindi anche chi è affetto da disgrafia e disortografia può utilizzare l’applicazione contando su un valido supporto. L’elemento che tuttavia rende la piattaforma interessante per il Progetto Dante, e che la contraddistingue da altre semplici applicazioni di impaginazione, è la possibilità di inserire sulle pagine dell’e-book bottoni audio con registrazioni realizzate dagli alunni (fig. 1). Nell’immagine 1 si può vedere, per esempio, come gli studenti abbiano sfruttato questa caratteristica della piattaforma per realizzare un file audio con la lettura delle pagine relative alla Selva oscura dantesca e alla sua simbologia.



1. Esempio tratto da uno degli e-book realizzati.

2.2. Principi e fasi del progetto

Il progetto si fonda su due principi. Il primo di questi è dato dal non rendere esplicito l'intento inclusivo perseguendo un'"inclusione invisibile", grazie alla quale gli studenti con DSA non sono semplici fruitori di un prodotto ideato per loro, ma protagonisti attivi alla pari di tutti gli altri, e i compagni diventano, a loro insaputa, gli strumenti compensativi.

Il secondo cardine del progetto è il cooperative learning, approccio didattico che supera il semplice lavoro di gruppo e ne amplifica le possibilità attraverso l'alterazione profonda dell'ambiente di apprendimento, perché si passa dalla lezione frontale, basata sull'insegnante come fonte del sapere, ad una didattica laboratoriale che ha invece al centro il discente, il quale apprende relazionandosi con i compagni e manipolando i contenuti da imparare (Dainese 2016). Ogni attività di cooperative learning per funzionare necessita di determinate regole, tra queste le più importanti sono la consegna di compiti complessi ai vari gruppi e l'assegnazione di un ruolo specifico a ciascuno studente. In questo caso ogni gruppo, composto da quattro o cinque studenti, dovrà realizzare uno o due capitoli da inserire nell'e-book. L'attribuzione di un ruolo specifico a ciascuno studente fa sì che tutti siano fondamentali e necessari, e permette così di raggiungere l'*interdipendenza positiva*, per cui se anche un solo membro nega il proprio contributo il progetto tende a fallire, e quindi tutti si sentono chiamati a partecipare in maniera attiva (La Prova 2015). In virtù di questo, in ogni gruppo sono presenti quattro diversi ruoli, che riguardano altrettanti compiti fondamentali assegnati dal docente:

1. *Lettura*. Implica il leggere a casa ad alta voce i brani affrontati in classe e da studiare registrandosi con il cellulare, per poi condividere i file con tutta la classe tramite Google Drive o Classroom. Le registrazioni sono quindi rese disponibili per tutta la classe, e tutti gli studenti vengono invitati a provare a studiare e ripassare ascoltando anziché leggendo. Non vengono indicati o sollecitati con maggior vigore gli studenti con DSA, ma in questo modo si offre loro uno strumento compensativo, dato dalle voci dei compagni, estremamente efficace per superare l'ostacolo della decodifica del testo, ottenendo quella che è una reale inclusione invisibile. Il compito di lettura riguarda infine anche la preparazione dei file audio da caricare nell'e-book.

2. *Scrittura*. Riguarda la selezione e la redazione dei testi da inserire nel libro. Nello specifico viene richiesto agli studenti di realizzare sia una parte formale, per esempio la sintesi della vita di Dante, la descrizione della struttura infernale o la parafrasi dei canti analizzati, sia una parte ludica, in cui hanno la libertà di sperimentare diversi stili, partendo sempre dai contenuti assegnati. Possono quindi creare dei fumetti, possono rielaborare in maniera personale i brani che più li hanno colpiti (fig. 2), possono cimentarsi nella parodia (fig. 3). La forma dei testi viene sempre decisa con il gruppo, in modo da realizzare contenuti che siano pertinenti gli uni con gli altri.

3. *Disegno*. Richiede la preparazione dei disegni e delle immagini, originali e non, da inserire nei propri capitoli. Come per i testi, la tipologia delle immagini deve rispettare quanto deciso dal gruppo.

Hei
mi chiamo Dante Alighieri
guarda che non sono mica nato ieri!
A Firenze son cresciuto
ed un poeta son divenuto.
E tu già lo sai:
scriverò poesie finché non mi fermerai,
se le mie poesie leggerai
sicuramente non ti annoierai.
Nel team dei guelfi bianchi sono entrato
ma purtroppo all'esilio mi hanno condannato,
A scrivere non mi sono mai fermato
e per questo sono migliorato.
Sono entrato nell'Inferno
ho trovato qualcuno all'interno:
sicuramente Lucifero era,
la sua maschera non l'aveva comprata alla
fiere!
È l'angelo con tre teste
se ti prende ti cancia per le feste.
Per questo è stato punito...
te lo giuro: questa storia non è un mito!



2. Canzone rap sulla vita di Dante, scritta ed interpretata da due alunni.

ECCO DA DOVE E' INIZIATO TUTTO...

Nel mezzo del cammin della nostra via
mi ritrovai in supermercato
e la cosa era smarrita

Ahi, dov'è la mia foto
in questa coop selvaggia e aspra e forte
che nella caccia rinnova la paura

Tanto è amaro che pochi ha scordi
ma per trattar del mal che vi trovia
vi scongiò vivamente di entrarvi

Io non so ben ridir come v'entra
tanto ero arrabbiato del cost
che il supermercato abbandonai

COSÌ INIZIÒ IL SUO VIAGGIO

3. Parodia delle prime terzine di *Inferno* I.

4. *Grafica*. Comporta l'assemblaggio in maniera organica di tutti i contenuti, testi, immagini e audio, prodotti dai compagni. Il fine è quello di ottenere un capitolo che sia omogeneo, perciò chi copre questo ruolo svolge anche una sorta di coordinamento del gruppo, controllando che i lavori dei compagni siano compatibili tra loro e completi.

Le immagini mostrano alcuni dei risultati ottenuti nelle classi che hanno preso parte al progetto. La fig. 2 riporta una canzone rap scritta da due studenti, di cui uno con BES, per raccontare la vita di Dante. La canzone è stata in seguito interpretata da loro ed inserita tramite il bottone audio. La fig. 3 riporta invece una parodia delle prime terzine di *Inferno* I. Entrambe le immagini fanno emergere quanto la fase ludica e libera sia importante nel percorso proposto: essa infatti permette agli studenti di fare propri i contenuti sperimentando forme e stili diversi, e attraverso questi si esercitano le competenze linguistiche coinvolgendo gli alunni in maniera molto più efficace e proficua rispetto alle tradizionali proposte della lezione frontale.

È necessario valutare sempre con attenzione la distribuzione dei ruoli, ed è compito del docente trovare la soluzione migliore affinché tutti siano coinvolti ed incentivati a partecipare dando il proprio contributo. Il ruolo degli studenti con DSA richiede considerazioni più approfondite, perché necessitano di un compito realizzabile, che non li demoralizzi: non devono essere necessariamente scrittori, ma a seconda delle situazioni e delle classi possono avere gli incarichi di grafici o disegnatori, tenendo sempre in conto il percorso personale e le necessità del singolo alunno.

La fig. 4 costituisce un ottimo esempio di quello che potrebbe essere il prodotto finale, in cui immagini, grafica, testi e audio sono stati pensati ed uniti in modo estremamente efficace. La pagina presentata fa parte del capitolo realizzato da un gruppo in cui uno studente con DSA ha redatto i testi. Il gruppo doveva spiegare la struttura dell'*Inferno* dantesco, e gli alunni hanno scelto di raccontarla attraverso un copione teatrale. Dopo averlo scritto, gli autori hanno interpretato le battute di Dante e Virgilio e hanno inserito le registrazioni sull'e-book, che in questo modo può essere consultato sia in forma scritta sia in forma orale, mediante le voci degli stessi alunni.

3. Un e-book letterario poliedrico: alcune strade possibili

Un percorso come il Progetto Dante può essere utilizzato per molteplici finalità. Gli alunni con DSA hanno riportato, nel questionario finale, di aver gradito molto le registrazioni dei compagni utilizzate per studiare, soprattutto perché erano voci familiari. Si riesce quindi davvero a proporre uno strumento compensativo utile, e da cui possono scaturire riflessioni diverse. In base al carattere e alla situazione della classe, è possibile superare l'inclusione invisibile provando la strada della sensibilizzazione alla tematica dei DSA. In secondo luogo si può invece sfruttare il progetto come incentivo agli alunni con DSA per utilizzare gli strumenti compensativi con una nuova consapevolezza: spesso infatti questi vengono rifiutati, o utilizzati solo parzialmente o in un'ottica più



4. Parte del capitolo realizzato da uno dei gruppi in cui era presente uno studente con DSA.

dispensativa che compensativa, fattore che nel tempo si rivela controproducente (Fogaro, Scapin 2010). Nei casi in cui uno studente con disortografia rifiuti di usare il pc a scuola, per esempio, si può approfittare del progetto, perché si ha una scusa per portare gradualmente il computer in classe, abituando così sia l'alunno sia i compagni alla presenza del dispositivo. Se lo studente con dislessia non è abituato ad utilizzare la sintesi vocale o l'audiolibro, il progetto diventa un ottimo punto di partenza per introdurre nel suo metodo di studio le risorse audio. È possibile inoltre lavorare sull'autostima degli studenti con DSA, nota spesso dolente, ma su cui è fondamentale insistere (AA.VV. 2013). A libro terminato l'alunno ha lavorato in gruppo, è stato incluso dai compagni senza sentirsi giudicato e, soprattutto, può vedere il proprio lavoro inserito nell'e-book, raggiungendo così la consapevolezza, mai scontata, di essere in grado di produrre qualcosa di piacevole, valido ed utile, anche a scuola (fig. 5)¹.

¹ In relazione alla delicata questione dell'autostima, l'autore della fig. 5 costituisce una testimonianza concreta. L'alunno infatti presentava DSA molto marcati e un percorso scolastico difficoltoso. Il compito di scrittore si è dimostrato arduo per lui, ma nonostante i problemi occorsi, è riuscito comunque a scrivere un testo personale, che si mostra semplice, ma efficace ed ironico, dal momento che ha immaginato l'ipotetica recensione su Tripadvisor del soggiorno dantesco all'inferno. Vedere il proprio testo inserito nell'e-book e constatare che esso veniva apprezzato dai compagni



5. Recensione in forma di parodia su Tripadvisor del viaggio dantesco realizzata da uno studente con DSA.

I percorsi già conclusi hanno fatto emergere ulteriori spunti, che non riguardano solo gli studenti con DSA, ma tutti gli alunni inclusi nel progetto. È stato notato che le classi coinvolte raggiungono un apprendimento più profondo e più duraturo: dedicare tempo ad un percorso simile sicuramente comporta il dover escludere la spiegazione di altri argomenti, ma gli studenti sono più interessati e si hanno riscontri migliori a livello didattico. Si dà infatti loro la possibilità non di studiare i testi, ma di smontarli, parodiarli, elaborarli in modo personale. L'attività di scrittura che viene così svolta, oltre a rappresentare un ottimo esercizio, rende i brani più vicini agli studenti, e così anche argomenti complessi diventano più stimolanti e coinvolgenti. Si prova ancora una volta, quindi, che una didattica inclusiva non solo incontra le necessità degli studenti con DSA, ma permette di ottenere benefici per tutta la classe (AA.VV. 2013).

ha significato molto per lui ed è stato un sostegno alla sua autostima: la scrittura è un problema piuttosto costante negli alunni con DSA, poter stimolare in loro il senso di autoefficacia anche in questo ambito è indispensabile.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2006), *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola*, in "Dislessia", 3.3, 295-307.
- AA.VV. (2013), *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Edizioni Erickson.
- Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica dell'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Di Tore S., Maurizio S. (2015), *L'invisibile tecnologia della parola: design e sviluppo di un font per dislessici*, in "TD Tecnologie Didattiche", 23.1, 33-41.
- Fogarolo F., Scapin C. (2009), *L'efficacia della compensazione tecnologica negli alunni con disturbo specifico di apprendimento. Una ricerca nel Veneto*, in "Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione", in Pardi, Simoneschi (a cura di) (2009), 169-181.
- Fogarolo F., Scapin C. (2010), *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Edizioni Erickson.
- Fogarolo F. (2010), *Tecnologie per compensare la dislessia: che cosa fare affinché siano efficaci?*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 2, 105-117.
- La Prova A. (2015), *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*, Trento, Erickson.
- Pardi P., Simoneschi G. (a cura di) (2009), *Tecnologie educative per l'integrazione. Nuove prospettive per la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità*, in "Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 127, Firenze, Le Monnier.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2009), *Software didattici e interventi multimediali per alunni con disabilità. Il caso dei disturbi specifici di apprendimento*, in Pardi, Simoneschi (a cura di) (2009), 151-168.

CLAUDIA CAPPÀ, MARCELLO FERRO, SARA GIULIVI

Valutare l'efficienza di lettura in classe, fra "ecologia" e tecnologie

1. Introduzione

La scuola contemporanea è chiamata a confrontarsi con classi sempre più eterogenee dal punto di vista dei profili degli allievi e, al tempo stesso, con la sempre più diffusa e condivisa consapevolezza della necessità di rispondere ai bisogni dei singoli con interventi mirati e quanto più possibile tempestivi.

Alla varietà dei profili rappresentati all'interno delle classi contribuiscono vari fattori, legati ad esempio al background linguistico-culturale del bambino, alla condizione socio-economica della famiglia di provenienza, o alle caratteristiche cognitive ed emotive del singolo. Le abilità legate alla lettura e alla comprensione del testo costituiscono una delle principali fonti di eterogeneità dei profili rappresentati in classe e uno dei fattori che, in età evolutiva, possono ostacolare maggiormente gli apprendimenti, con effetti dannosi sul successo accademico e professionale e, in ultima analisi, sul benessere generale dell'individuo (Cappà et al. 2012; Cappà, Giulivi 2019).

Leggere e comprendere un testo scritto sono oggi tra le competenze più rilevanti nella vita di ciascuno (Reed 2012). Che si tratti di studiare, di leggere per piacere personale, di ottenere informazioni, di utilizzare istruzioni, di reperire comunicazioni o aggiornamenti, siamo posti di fronte alla necessità di accedere al contenuto di un testo scritto.

Eppure, i risultati dell'indagine internazionale OCSE-PISA 2018, la più recente in cui le competenze di lettura costituivano il principale ambito d'indagine, restituiscono un quadro internazionale poco confortante, da cui l'Italia, di fatto, non si discosta (OECD 2019). Le prestazioni di lettura e comprensione del 23,3% degli studenti quindicenni italiani non raggiunge il cosiddetto "livello 2". Questo livello corrisponde alle competenze di base considerate indispensabili per affrontare le necessità della vita quotidiana e adeguate opportunità accademiche e professionali future. In Italia, dunque, circa uno studente su quattro tra i ragazzi che frequentano i primi anni della scuola superiore non è in grado di identificare l'idea principale di un testo di lunghezza moderata,

di rintracciare informazioni basate su criteri espliciti, di riflettere, ancorché in presenza di una guida esplicita, «sullo scopo e sulla forma dei testi», o di collegare informazioni provenienti da fonti diverse (OECD 2019, 15). I risultati della stessa indagine rivelano inoltre che solo il 5,4% dei partecipanti italiani (contro il 8,7% della media OCSE) è in grado di comprendere testi lunghi e trattare concetti astratti o controintuitivi; in altre parole, circa uno studente su venti padroneggia compiti di lettura complessi, come distinguere tra fatti e opinioni su argomenti non familiari e a partire da indicazioni contenute nel testo o legate alla provenienza della fonte (la media internazionale OCSE è di circa uno su dieci).

È necessario, e urgente, capire dove sta il problema, farsi un'idea chiara di ciò che si frappone, per molti ragazzi, a un adeguato accesso al testo e ai suoi contenuti. È importante, dunque, a partire dalle prime fasi del percorso educativo, poter disporre di adeguati strumenti di valutazione della lettura e della comprensione testo, strumenti che consentano una rilevazione accurata e fine delle difficoltà dei singoli.

Non siamo nati per leggere, scrive S. Dehaene (2007); in quanto esseri umani, abbiamo una predisposizione innata per il linguaggio, e anche un senso innato del numero, che ci consente, già a pochi mesi di vita, di distinguere quantità diverse di oggetti o elementi. La lettura, tuttavia, non è un'abilità innata. Alcuni bambini, è vero, imparano a leggere in modo più o meno spontaneo, a volte prima dell'inizio della scolarizzazione, ma per la maggior parte di loro, la lettura è un'attività che ha bisogno di essere appresa, che necessita di sforzo e allenamento quotidiano; solo così, infatti, il cervello può arrivare a costruire quella rete estremamente complessa di connessioni automatiche tra circuiti neurali che è necessaria per una decodifica fluente del testo scritto (Wolf 2018; Dehaene 2007).

E tuttavia, per studiare e apprendere, per godere del piacere di una narrazione o per avvalersi delle istruzioni di un qualunque dispositivo domestico, la sola capacità di decodifica non è sufficiente. È necessario accedere adeguatamente al significato del testo, e farlo in un tempo relativamente breve, compatibile con le necessità poste dalla scuola (soprattutto nel momento in cui il bambino passa dall'imparare a leggere al leggere per imparare) e dalla vita di tutti i giorni.

Il contatto precoce con i libri, l'esposizione precoce al testo scritto, attraverso la lettura ad alta voce da parte dei genitori, costituisce un primo, importantissimo passo per lo sviluppo di buone abilità di lettura e comprensione (Wolf 2007; 2018). Sviluppare nei bambini un atteggiamento positivo nei confronti della pagina scritta, della lettura e della letteratura (per l'infanzia), è fondamentale. Soprattutto per coloro che si troveranno a dover convivere, in età scolare, con le manifestazioni di una difficoltà o di un disturbo specifico dell'apprendimento, aver instaurato in età precoce un buon rapporto con i libri sarà cruciale per ridurre il rischio di un allontanamento drastico dalla lettura, con tutte le conseguenze che la sottoesposizione al testo scritto può comportare.

La scuola può e deve fare il resto, sostenendo i bambini e i ragazzi con difficoltà e potenziando in modo mirato e personalizzato le abilità carenti.

A questo scopo è necessario innanzitutto poter valutare in maniera accurata le competenze di decodifica e comprensione dei singoli, e il compito è estremamente complesso. Innanzitutto perché complesso è, in sé, il processo di comprensione.

La comprensione è infatti un'abilità multidimensionale (Davis 1944; Clarke, Truelove, Hulme, Snowling 2013; Kendeu, McMaster, Christ 2016; Miciak, Fletcher 2019; Oakhill, Cain, Elbro 2019) che coinvolge diversi processi cognitivi e competenze di base. Comprendere significa attingere a competenze lessicali, semantiche, testuali; costruire rappresentazioni mentali a partire da elementi del testo; rintracciare relazioni logico-sequenziali e spazio-temporali; identificare e interpretare i diversi registri utilizzati dall'autore; identificare la funzione comunicativa del testo.

A complicare il quadro contribuiscono poi le relazioni tra il processo di comprensione e quello di decodifica, due processi indipendenti – il DSM-V (American Psychiatric Association 2013), per la prima volta, li considera come tali – tuttavia in grado di influenzarsi reciprocamente.

Questa interazione è più forte nelle prime fasi della scolarizzazione, quando il bambino inizia ad apprendere la letto-scrittura. Successivamente, quando la decodifica giunge all'automatizzazione, le due abilità diventano sempre più indipendenti e ciò dà origine a una notevole varietà di profili di lettori: ci sono allievi che decodificano e comprendono bene, con tempi compatibili con le richieste della scuola e della vita di tutti i giorni, allievi che non comprendono in maniera sufficiente, anche a fronte di una buona decodifica, allievi che hanno difficoltà nella decodifica, ma che, se sollevati da questo compito (ad esempio attraverso la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante), riescono a comprendere un testo senza difficoltà; allievi, infine, che riescono bene nelle singole abilità sottostanti la lettura, se queste vengono messe in atto singolarmente, ma che manifestano difficoltà nell'integrazione delle stesse. Quest'ultima tipologia di allievi, in particolare, tende a restare invisibile agli strumenti di valutazione della lettura normalmente disponibili e rischia per questo di non ricevere il supporto necessario.

Il quadro è reso ancor più complesso dalla relazione tra comprensione e decodifica ad alta voce *vs* decodifica in modalità silente. La letteratura sembra suggerire che, all'inizio del processo di apprendimento della lettura o in presenza di difficoltà di decodifica le prestazioni di comprensione del testo sono migliori se il soggetto legge ad alta voce; nei lettori più esperti, invece, le prestazioni nella comprensione sono migliori se la lettura avviene in modalità silente (Abramson, Goldinger 1997; Prior et al. 2011).

Una volta identificate le difficoltà dei singoli, la sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata potrà determinare, per tutti gli allievi, in particolare per i ragazzi con bisogni educativi speciali (BES) «le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento» (*Linee guida*, 7) e di integrazione linguistica e culturale.

2. AEREST: uno strumento per una valutazione "ecologica" delle abilità di lettura e comprensione del testo

2.1. Il protocollo AEREST

Nella cornice qui delineata è stato creato il protocollo AEREST, uno strumento innovativo che consente di valutare le abilità di lettura e comprensione del testo in condizioni quanto più possibile simili a quelle in cui l'allievo si trova normalmente ad agire a scuola e nella vita, e di individuare diversi profili di lettori, evidenziando le difficoltà ma anche le prestazioni eccellenti.

Il protocollo è stato concepito per: a. essere utilizzato dagli insegnanti a scuola, in modo semplice e veloce; b. consentire una valutazione efficace e accurata delle abilità di lettura e comprensione del testo degli allievi; c. offrire ai bambini un'esperienza di lettura, e di valutazione della lettura, piacevole e interessante; d. consentire una restituzione dei risultati particolarmente versatile, dettagliata e intuitiva, orientata all'individuazione di misure di potenziamento ritagliate sui bisogni degli allievi in difficoltà.

La creazione del protocollo AEREST è stata guidata da tre concetti fondamentali:

– l'efficienza di lettura, intesa come capacità di decodificare e comprendere adeguatamente un testo scritto, in tempi compatibili con le normali richieste della scuola e della vita di tutti i giorni. Una lettura efficiente presuppone nell'allievo buone prestazioni non solo nelle singole abilità legate all'accesso al testo e ai suoi contenuti (decodifica e comprensione), ma anche nell'integrazione di tali abilità. Il protocollo AEREST è pensato per calcolare l'efficienza di lettura, cioè una misura combinata delle prestazioni dell'allievo in termini di decodifica, comprensione (correttezza di risposta alle domande) e tempo impiegato sia nella lettura del testo, sia nella risposta alle domande.

– la comprensione profonda del testo, secondo la definizione formulata nei documenti di riferimento dell'indagine internazionale OCSE-PISA. Nel più recente rapporto OCSE-PISA, la comprensione viene definita come «la capacità di un individuo di comprendere, utilizzare, riflettere e lasciarsi coinvolgere da un testo, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e il proprio potenziale, partecipare attivamente nella società» (OECD 2019, 34).

– l'"ecologia" del processo di valutazione. Le attività che consentono di valutare l'efficienza di lettura devono potersi svolgere in condizioni quanto più possibile simili a quelle dei normali contesti di apprendimento e di vita del bambino. Come già accennato, il progetto è infatti pensato per essere utilizzato dagli insegnanti a scuola (non in contesto clinico), dunque nel contesto primariamente preposto all'apprendimento.

Nella sua forma attuale, il protocollo AEREST consente di identificare varie tipologie di lettori, inclusi coloro che hanno difficoltà nella sola integrazione delle sotto-abilità della lettura. Gli strumenti di valutazione attualmente disponibili per la scuola misurano separatamente le abilità di comprensione da quelle di decodifica. In tal modo restano non identificati quegli allievi che riescono bene nelle singole abilità sottostanti la lettura,

se queste vengono messe in atto e misurate singolarmente, ma che manifestano difficoltà nell'integrazione delle stesse. In effetti accade spesso che, di fronte alla richiesta di leggere ad alta voce un testo scritto, l'allievo senta di dover scegliere tra leggere velocemente e leggere per comprendere il significato (Ciuffo et al. 2014).

AEREST consente inoltre, in caso di difficoltà di comprensione, di capire a quale livello risiedano tali difficoltà, restituendo ai docenti una "fotografia" dettagliata del profilo dei loro allievi e una valutazione adeguata della loro efficienza di lettura.

La semplicità d'uso del protocollo è garantita dall'implementazione dello stesso nella piattaforma *ReadLet* e dall'utilizzo di un tablet per la somministrazione dei test.

Il protocollo si compone di 3 test:

- A. Prova di decodifica (par. 2.2)
- B. Prova di comprensione del testo in lettura silente (par. 2.3)
- C. Prova di comprensione all'ascolto (par. 2.4)

2.2. La prova di decodifica

In questo test, somministrato individualmente, si richiede agli allievi di leggere ad alta voce un brano sul tablet, tenendo il dito sotto il rigo di lettura. Il brano contiene parole e non parole. Si tratta, in particolare, di un testo narrativo, creato *ad hoc*, in cui è presente un personaggio di fantasia (una strega, un alieno ecc.) che, a un certo punto della storia, inizia a parlare una "strana lingua" fatta di non parole che, in quanto tali, non sono associabili ad alcun contenuto semantico, ma che rispettano la fonologia e la morfosintassi dell'italiano. Le non parole sono connesse da parole funzione dell'italiano.

Così strutturato, il test AEREST per la valutazione della decodifica offre un'esperienza di lettura molto più interessante, divertente e soprattutto più veloce da somministrare rispetto ai test più comunemente utilizzati, che richiedono, oltre alla lettura di un brano, altre due prove di lettura (lista di parole e lista di non parole). In fig. 1 è riportato un estratto di testo utilizzato per la prova di decodifica ad alta voce.

La lettura ad alta voce di ciascun allievo viene registrata attraverso il tablet e ciò consente, in fase di analisi dei dati, di controllare le annotazioni dello sperimentatore, dunque di calcolare in modo più preciso i punteggi relativi a velocità e accuratezza di decodifica degli allievi. Il punteggio viene calcolato togliendo 1 punto per ciascun errore nelle parole e nelle non parole, 0.5 punti per ogni errore nell'accentazione delle parole, 0.5 per ciascuna autocorrezione. Oltre alla registrazione audio, il dispositivo, raccoglie contestualmente tutte le informazioni, derivanti dall'interazione con lo schermo del tablet, utili a tracciare i cambi di pagina e l'eventuale sottolineatura del testo con il dito da parte del bambino. Ciò permette di valutare la velocità istantanea di decodifica a diversi livelli di granularità (intero brano, pagina, frase, parola, sillaba) e poter associare tale velocità, e la sua modulazione durante la prova di lettura, a caratteristiche lessicali e morfo-sintattiche del testo.

Il tempo mediamente impiegato per lo svolgimento della prova di decodifica è di circa 5 minuti.

SIRTA MELLUSA



Sembrava una casa abbandonata. Era piena di torrette ...[continua]

È come se stesse leggendo su quel vetro, [la strega] rivelò a Lucilla la ricetta della segretissima pozione.

Prendi una sirta mellusa e gafala in un tulo. Spisola una rila e lubica una buva.
Non zudagnare e non tapire le vughe. Quitta le puggie, zuba i mzemini e ralla un tifurno.
Se gavano opunni, doia e fasarena, ma non gebire. Apurna di terare le diuze. Labba le url e bida i mochelli.
Eia i gotiri, lega un pasoto e non luntare siggi. Puc: batabuc!

1. Esempio di testo utilizzato per la valutazione delle abilità di decodifica.

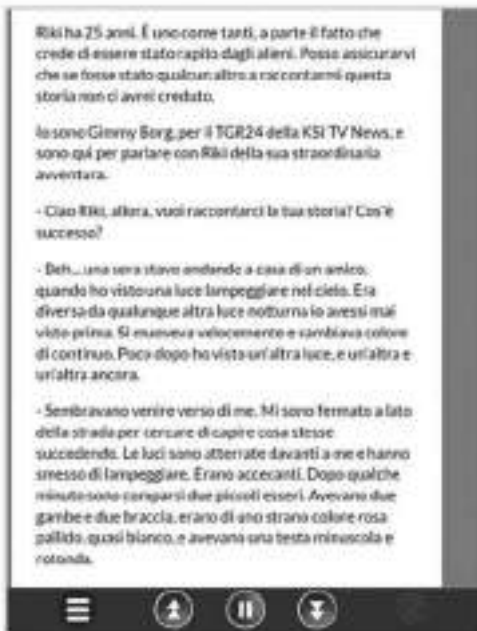
2.3. La prova di comprensione del testo in lettura silente

Il test, somministrato collettivamente alla classe, valuta la velocità di decodifica in lettura silente e le abilità di comprensione del testo.

Prima di iniziare il test, gli allievi sono invitati a lavorare con calma, in quanto non è previsto un limite di tempo. Il tablet, tuttavia, tiene traccia del tempo impiegato nella lettura e nel tempo di risposta a ciascuna domanda. Al bambino è richiesto di:

1. Leggere il testo sul tablet, dall'inizio alla fine, tenendo il dito sotto il rigo di lettura. Ciò consente di tenere traccia: a. del tempo che il soggetto impiega a leggere l'intera storia; b. dei punti del testo in cui il soggetto rallenta la lettura, esita o torna indietro; c. del tempo necessario al soggetto per leggere le singole parole (in modo da poter eventualmente rintracciare differenze tra parole ad alta *vs* bassa frequenza, ecc.). I testi su cui sono basate le diverse prove sono stati accuratamente selezionati, scegliendo tra brani di noti autori di letteratura per bambini e ragazzi. Sui testi è stato operato un adattamento che ha consentito di: a. includere in un unico testo sia parti narrative, sia parti descrittive; b. sollecitare, attraverso domande di varia natura, i principali sotto-processi cognitivi coinvolti nella comprensione (fig. 2A).

2. Rispondere a 15 domande a scelta multipla (con 4 possibili opzioni). In questa fase, le domande compaiono una alla volta, mentre il testo resta a disposizione del bambino, che può scorrelo avanti e indietro secondo necessità, in modo che la prestazione nella comprensione non sia influenzata da un possibile sovraccarico della memoria di lavoro (fig. 2B).



A) Decodifica



B) Comprensione

2. A) Visualizzazione del brano sullo schermo del *tablet*. Viene visualizzata una pagina per volta e i pulsanti di navigazione (le icone con le doppie frecce) consentono di passare alla pagina successiva o precedente. B) Visualizzazione del questionario. Viene mostrata una domanda alla volta ed i pulsanti di navigazione consentono di passare alla domanda successiva o precedente. In questa fase il testo rimane disponibile per la consultazione.

Come accennato al punto 1, le domande sono concepite in modo tale da andare a sollecitare la maggior parte dei processi e sotto-processi cognitivi sottostanti la comprensione del testo. In particolare, le domande richiedono al bambino di: a. rintracciare il significato generale della storia; b. individuare informazioni specifiche (chi/cosa/quando/dove/...); c. rintracciare relazioni spazio-temporali; d. rintracciare relazioni di causa-effetto; e. compiere inferenze di diversa natura; e. recuperare informazioni a partire da aspetti sintattici del testo (ad esempio comprendere se un fatto è effettivamente avvenuto, sulla base dei tempi verbali utilizzati dall'autore); f. formare rappresentazioni mentali (solitamente, al bambino vengono presentate quattro immagini relative a uno stesso personaggio; il bambino deve poter decidere quale immagine corrisponde alla descrizione presente di quel personaggio presente nel testo); g. rintracciare errori e incongruenze; h. identificare il significato di una parola o espressione a partire dal contesto; i. identificare stile e registro del testo; h. identificare la tipologia testuale.

Le domande sono formulate facendo in modo che: le opzioni di risposta non contengano esattamente le stesse parole presenti nel testo, ma sia sempre necessaria un'elabo-

razione delle informazioni da parte del soggetto; la risposta non possa essere rintracciata solo a partire da eventuali conoscenze pregresse dell'allievo; non possano sussistere ambiguità tra le varie opzioni di risposta.

Gli allievi possono rileggere il testo quante volte vogliono, possono andare avanti e indietro nel rispondere alle domande eventualmente modificando le opzioni di risposta selezionate. Il tablet tiene traccia di ogni cambio di risposta e della relativa tempistica.

Il tempo mediamente impiegato per la somministrazione di questa prova è di circa 20-30 minuti.

2.4. La prova di comprensione all'ascolto

Il test, somministrato collettivamente alla classe, valuta la capacità di comprensione di un testo di cui l'allievo ascolta una lettura ad alta voce, munito di tablet e cuffie. Dopo aver ascoltato la storia dall'inizio alla fine, l'allievo può rispondere alle domande di comprensione, che vengono ascoltate in audio, ma anche presentate sullo schermo del tablet una alla volta. Al fine di evitare un sovraccarico della memoria di lavoro, alcune delle domande sono precedute da un secondo ascolto della parte della storia che è rilevante per rispondere.

Le domande di comprensione sono formulate secondo gli stessi criteri della prova di comprensione da lettura silente.

Il tempo mediamente impiegato per la somministrazione di questa prova è di circa 20-30 minuti.

Al momento esistono quattro versioni del protocollo, in particolare per le classi 3^a, 4^a e 5^a della scuola primaria, e 1^a della scuola secondaria di primo grado. Sarebbe utile poter dotare il protocollo di una seconda batteria di test per ogni grado scolastico, in modo da consentire agli insegnanti un monitoraggio delle abilità di lettura dei loro allievi a inizio e fine anno scolastico.

In aggiunta alle prove che compongono il protocollo AEREST, in fase di sperimentazione, è stato somministrato ai bambini che hanno partecipato alla ricerca anche un test di memoria di lavoro uditiva, in considerazione della forte correlazione che, come mostrato in letteratura, esiste tra questo parametro, le difficoltà di lettura e i disturbi specifici dell'apprendimento (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, Yuill 2000; Cain, Oakhill, Bryant 2004; Dahlin 2011; Artuso, Carretti, Palladino 2019).

3. La piattaforma *ReadLet* e la modalità di somministrazione del protocollo AEREST

3.1. La sperimentazione della piattaforma *ReadLet*

AEREST è il primo protocollo di valutazione dell'efficienza di lettura implementato in un'innovativa piattaforma tecnologica, *ReadLet* (Ferro, Cappa, Giulivi, Marzi, Nahli,

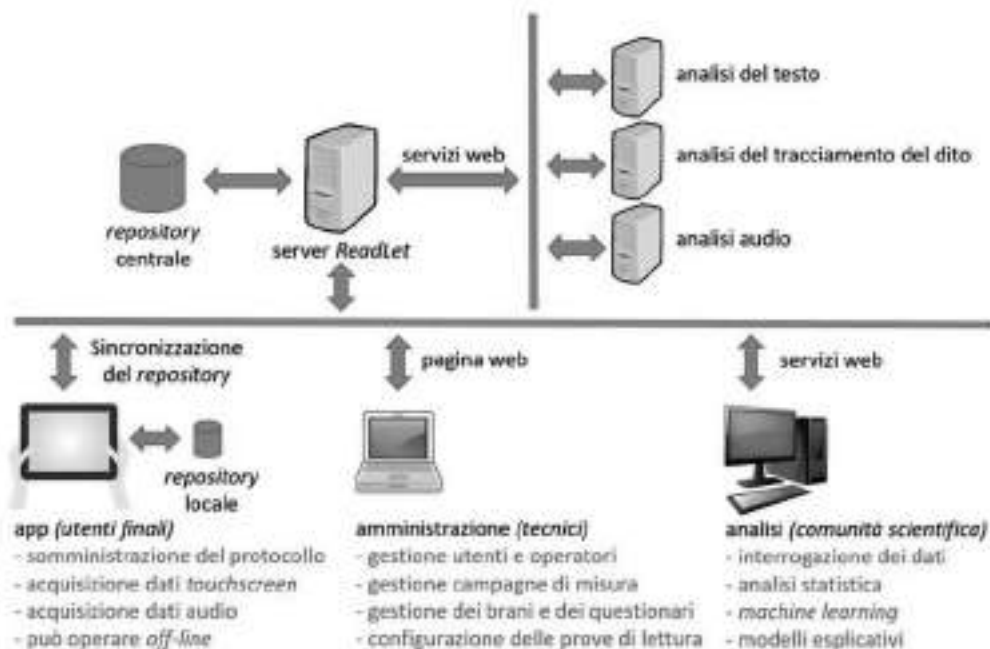
Cardillo, Pirrelli 2018), che consente di raccogliere, allineare temporalmente, integrare, trattare e analizzare dati di diversa natura (la struttura testuale dei brani unitamente all'annotazione a diversi livelli linguistici, la rappresentazione del testo sullo schermo del tablet, i dati audio delle prove di lettura ad alta voce, l'interazione con il *touchscreen*, la correttezza e i tempi delle risposte alle domande di comprensione), utili per valutare l'efficienza di lettura in allievi di scuola elementare e media.

ReadLet è un'infrastruttura tecnologica distribuita in grado di interconnettere diverse professionalità e servizi socio-sanitari, avvalendosi dei più recenti contributi scientifici e tecnologici nell'ambito dell'informatica e della bioingegneria. *ReadLet* consente la definizione e l'esecuzione automatizzata di protocolli di somministrazione di prove di lettura e la contestuale raccolta di dati multimodali da sensori integrati su piattaforme hardware, usate come endpoint e definite sulla base del protocollo utilizzato. Inoltre, grazie alla presenza di servizi web per la raccolta, l'accesso e l'analisi quantitativa di dati comportamentali raccolti, è possibile creare profili personalizzati per il monitoraggio dello sviluppo evolutivo dell'alunno dentro e fuori dalla scuola.

Nell'ambito del protocollo AEREST, l'*endpoint* è rappresentato da un comune tablet, sul cui schermo è possibile visualizzare e navigare il testo da leggere e il questionario da compilare. Dall'interazione con il *touchscreen* è possibile rilevare il testo messo a fuoco dal bambino durante la lettura, consentendo così una modalità automatizzata e integrata per valutare le capacità di decodifica, il livello di comprensione e la velocità di lettura. Tramite il microfono del tablet è infine possibile registrare la voce del bambino durante la prova di lettura. Dietro le quinte, strumenti automatizzati per l'analisi testuale consentono di valutare la complessità e gli indici di leggibilità del testo, rendendo possibile l'individuazione delle caratteristiche del brano e del questionario che più mettono in difficoltà il bambino (o che, al contrario, lo aiutano) e la conseguente progettazione di soluzioni per il potenziamento personalizzato, al fine di garantire l'autonomia di lettura nelle attività scolastiche ed extra-scolastiche.

Il cuore dell'architettura *ReadLet* (fig. 3) è costituito da un server remoto che si occupa della gestione di tutte le transazioni. Il server *ReadLet* comunica con il *repository* centrale per l'archiviazione e l'interrogazione dei dati e interagisce con una serie di moduli di post-elaborazione e analisi *off-line* per l'annotazione linguistica, l'elaborazione dei dati di scorrimento del dito e l'allineamento con il testo, l'elaborazione dei dati audio relativi al parlato del bambino e, infine, la sincronizzazione di tutte le informazioni lungo l'asse temporale. Il tablet, usato come *endpoint*, esegue l'applicazione *ReadLet* vera e propria ed è responsabile dell'implementazione e della somministrazione del protocollo, della visualizzazione del testo e del questionario, dell'acquisizione dei dati e dell'invio dei dati al server. Infine, le interfacce di gestione e di analisi sono *endpoint* aggiuntivi: anche in questo caso la comunicazione con il server è garantita tramite servizi web dedicati.

A tutti i livelli, *ReadLet* implementa elevati standard di sicurezza e privacy, facendo uso di protocolli sicuri per la comunicazione dei dati, tecniche di crittografia per la pseudonimizzazione dei dati personali memorizzati nel *repository* centrale, e procedure di anonimizzazione dei dati esportati a scopo di analisi.



3. Architettura fisica della piattaforma ReadLet.

Prima della partecipazione alla sperimentazione, i genitori/tutori dei bambini firmano un consenso informato, nel quale viene illustrato lo scopo della sperimentazione e vengono annotate alcune informazioni sul bambino quali l'età, il genere, le lingue parlate a casa, la mano dominante, l'età di arrivo in contesto italofono (Italia o Ticino) e l'eventuale diagnosi di problemi specifici dell'apprendimento.

All'inizio della sperimentazione, le prove da somministrare vengono configurate e inserite nella coda di esecuzione di *ReadLet*, così da consentire una più snella somministrazione del protocollo direttamente nelle scuole. Ogni prova è associata a un testo da leggere o da ascoltare insieme al relativo questionario (nel caso delle prove di comprensione), al tipo di accesso al testo (cioè tramite lettura silente, ascolto, lettura ad alta voce), al livello di scolarità, e a parametri di visualizzazione del testo quali il tipo e la dimensione del *font*, la spaziatura tra lettere e righe e infine i margini della pagina.

Durante l'esecuzione delle prove di lettura, viene mostrata una prima pagina di prova con il titolo e le indicazioni sintetiche su come usare l'interfaccia offerta da *ReadLet*, come ad esempio i pulsanti per scorrere le pagine del brano e le domande del questionario. Il testo viene visualizzato una pagina alla volta, con la possibilità di passare in qualsiasi momento alla pagina successiva o precedente. Durante la lettura, all'utente viene chiesto di tenere traccia del testo utilizzando il dito, come farebbe il bambino su un comune foglio di carta.

Nelle prove di comprensione, dopo la lettura o l'ascolto del brano, al bambino è richiesta la compilazione di un questionario con domande a risposta multipla. Nella parte inferiore dello schermo del tablet viene mostrata una domanda alla volta assieme alle possibili risposte e, nella parte superiore dello schermo, il testo rimane a disposizione del bambino per la consultazione.

Al termine della prova, i dati raccolti includono:

- la disposizione del testo, ovvero, per ogni grafema, la sua posizione sullo schermo così come è stata visualizzata dal bambino;
- gli eventi di navigazione, ovvero il *timestamp* relativo al cambio di pagina o di domanda;
- gli eventi *touchscreen*, ovvero la posizione e il *timestamp* del dito sullo schermo del tablet;
- gli eventi relativi al questionario, ovvero la selezione (o la cancellazione) e il *timestamp* di ciascuna risposta per ogni domanda del questionario;
- il flusso audio, ovvero la voce registrata mediante il microfono, sincronizzata con gli altri eventi di cui sopra.

3.2. Campione e raccolta dati

La messa a punto del protocollo AEREST è stata resa possibile grazie alla partecipazione di alcune scuole primarie e secondarie di primo grado in Italia e nella Svizzera italiana. In totale sono stati coinvolti nello studio 542 allievi italiani dell'Istituto comprensivo P. Aldi di Manciano-Capalbio, nella provincia di Grosseto e 388 allievi ticinesi.

Preliminarmente all'inizio di ciascuna sessione di raccolta dati, gli insegnanti sono stati istruiti sul protocollo e su come somministrarlo. In tal modo hanno potuto partecipare attivamente alla raccolta dati insieme agli sperimentatori. Ciò ha consentito di verificare la semplicità d'uso del protocollo che, come già accennato, è pensato per essere utilizzato proprio dagli insegnanti a scuola, anche in assenza di specialisti.

Insegnanti e dirigenti scolastici hanno colto facilmente le potenzialità di AEREST, in particolare le possibilità che offre di ottenere una valutazione semplice, veloce e al tempo stesso accurata delle competenze di lettura e comprensione del testo da parte dei loro allievi. Insegnanti e allievi hanno inoltre apprezzato i testi utilizzati, nonché le modalità di somministrazione.

In alcuni casi gli insegnanti hanno dato seguito alle attività svolte in occasione della sperimentazione, proponendo, nei giorni successivi, attività legate ai testi narrativi e ai loro personaggi. Ciò ha reso evidenti le potenzialità del protocollo, non solo come strumento di valutazione, ma anche come materiale a cui ancorare percorsi didattici per le classi.

I dati raccolti sono stati aggregati in forma anonima in una banca dati. Il profilo di ciascun allievo è stato associato a un codice alfanumerico, a cui solo il personale scolastico può accedere per risalire, se necessario, all'identità dell'allievo.

3.3. Elaborazione di dati

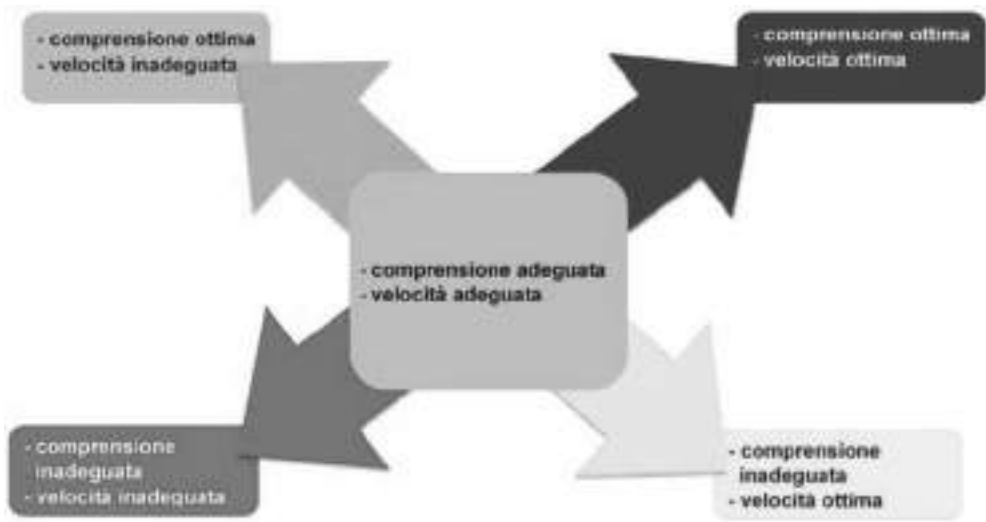
La prima fase di post-elaborazione è rappresentata dall'allineamento del dito sul testo. La deriva verticale e orizzontale vengono identificate mediante un processo di convoluzione tra il testo visualizzato sullo schermo e le tracce del dito generate dall'interazione del dito del bambino con il *touchscreen*. Cercando la massima sovrapposizione dei due segnali, la procedura evita l'uso di una forte euristica, consentendo l'identificazione dei diversi comportamenti del bambino (per esempio, spostamenti verso parole o righe precedenti, salti di riga o altro).

In fig. 4 possiamo vedere una rappresentazione statica della traccia grezza del dito (pannello di sinistra, traccia blu) e il tempo trascorso su ciascun grafema (nel pannello di destra, il colore della sottolineatura va dal giallo al rosso, a rappresentare rispettivamente una velocità minore o maggiore) insieme alla velocità istantanea (nel pannello di destra è rappresentata dall'altezza della linea sul testo).

L'uso di modelli di regressione lineare a effetti misti conferma chiaramente che il protocollo è stato somministrato correttamente e che i dati raccolti sono coerenti. Come previsto, nella decodifica, c'è una correlazione positiva del tempo trascorso su ogni parola, con variabili come la lunghezza della parola, la modalità di lettura ad alta voce (rispetto alla lettura silente) e la presenza di non parole, mentre il tempo impiegato nella decodifica delle parole diminuisce con le parole ad alta frequenza d'uso, il livello di scolarità, la modalità di lettura silenziosa e la semplicità del testo.



4. Il testo visualizzato sul *tablet* durante la prova di lettura viene ricostruito sulla base delle coordinate di ogni singola lettera. La traccia del dito (A, in blu) viene poi allineata con il testo così da poter calcolare il tempo speso su ogni lettera (B, sottolineatura) e la velocità istantanea (B, linea sovrapposta al testo). Aggregando i dati a diversi livelli di granularità del testo è possibile calcolare le statistiche sulle sillabe, sulle parole, sulle frasi e così via.



5. Dall'elaborazione dei dati ottenuti dal test di comprensione da lettura silente emergono cinque tipologie di lettori. Dal basso verso l'alto è rappresentato l'aumentare della correttezza delle risposte alle domande di comprensione; da sinistra verso destra l'aumentare della velocità di decodifica in modalità silente.

Dall'elaborazione dei risultati ottenuti attraverso questo test è possibile identificare cinque tipologie di lettori, come schematizzato nella fig. 5.

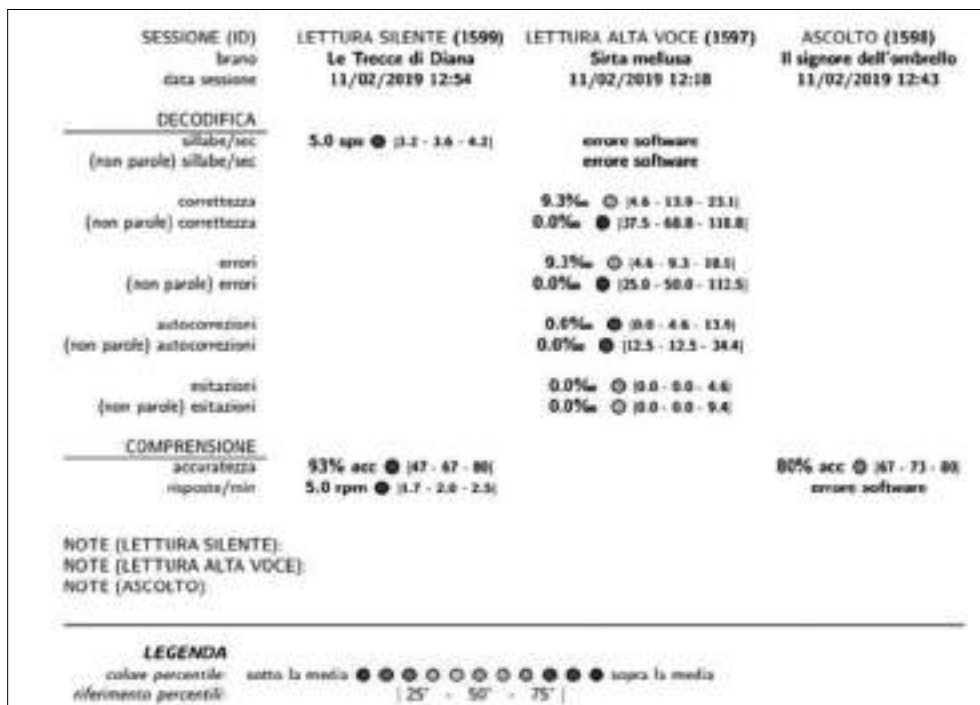
3.4. Modalità di restituzione dei risultati alle scuole partecipanti

La piattaforma *ReadLet* consente di raccogliere e integrare grandi quantità di dati di varia natura, offrendo numerose possibilità di analisi e restituzione degli stessi. Per gli insegnanti si sono scelte sostanzialmente tre tipologie di grafici, per singolo allievo, per grado scolastico e per istituto.

Si sono cercate modalità quanto più possibile intuitive e immediate, in grado di restituire una 'fotografia' chiara e dettagliata delle abilità di lettura e comprensione degli allievi. Nelle figg. 6-7-8-9-10 riportiamo alcuni casi particolarmente significativi.

In ciascuna figura, nella prima colonna di sinistra troviamo l'abilità indagata (decodifica o comprensione), nella seconda i valori relativi alla velocità di lettura e alla correttezza di risposta alle domande nella prova di comprensione in lettura silente, nella terza i valori relativi a velocità, correttezza (errori + autocorrezioni), errori ed esitazioni nelle parole (dove non specificato) e nelle non parole (come indicato tra parentesi), nella quarta colonna la correttezza delle risposte alle domande della prova di comprensione all'ascolto.

Ciascun valore è associato a un cerchietto colorato. La legenda che si trova nella parte più bassa della figura suggerisce come interpretare i risultati ottenuti dagli allievi. Essa consiste, in particolare, in una scala continua di colori, in cui le gradazioni



6. Classe 5^a, scuola primaria: buona velocità di decodifica e ottima correttezza nella decodifica sia in modalità silente che ad alta voce; ottima comprensione sia da ascolto che da lettura silente.

di rosso indicano una prestazione inadeguata (valori al di sotto del 25° percentile), mentre le gradazioni di blu tendono a una prestazione ottimale (valori al di sopra del 75° percentile).

La fig. 6 suggerisce che le prestazioni dell'allievo sono buone/ottime in tutte le prove. La fig. 7 si riferisce invece a un allievo con difficoltà in tutte (o quasi) le sottoabilità legate alla lettura. Si nota, in particolare, che l'allievo commette pochi errori nella decodifica, ma si autocorregge spesso, a indicare una lettura complessivamente insicura. Le numerose autocorrezioni influenzano, naturalmente, la velocità di decodifica.

L'allievo a cui si riferisce la fig. 8 ha difficoltà di comprensione, a fronte di una decodifica molto buona e fluente. I cerchietti che si riferiscono all'accuratezza della comprensione (correttezza delle risposte alle domande di comprensione) tendono infatti al rosso sia in lettura silente che all'ascolto. Nel caso di questo allievo si può dunque ipotizzare una difficoltà specifica legata alla comprensione del linguaggio scritto.

Il caso dell'allievo a cui si riferisce la fig. 9 è più complesso e lo descriviamo qui in maggiore dettaglio: la velocità di decodifica si colloca in una fascia di normalità, poco al di sotto del 50° percentile, mentre la correttezza della comprensione è eccellente (l'allievo ha risposto correttamente al 100% delle domande).

SESSIONE (ID) brano data sessione	LETTURA SILENTE (1674) Rapito dagli alieni 21/02/2019 09:26	LETTURA ALTA VOCE (1675) Robo stiraanno 21/02/2019 10:10	ASCOLTO (1673) E signore dell'ombrello 21/02/2019 09:41
DECODIFICA			
silabe/sec (non parole) sillabe/sec	3.8 sps ● (3.4 - 4.3 - 4.8)	3.0 sps ● (1.4 - 4.2 - 4.4) 1.8 nps ● (1.7 - 2.8 - 2.8)	
correttezza (non parole) correttezza		14.2% ○ (5.7 - 9.9 - 17.0) 95.4% ○ (82.2 - 72.1 - 100.0)	
errori (non parole) errori		8.5% ○ (5.7 - 6.4 - 14.2) 95.4% ○ (82.2 - 72.1 - 102.4)	
autocorrezioni (non parole) autocorrezioni		11.4% ● (2.8 - 2.8 - 8.3) 0.0% ● (0.0 - 12.0 - 24.1)	
esitazioni (non parole) esitazioni		2.0% ○ (0.0 - 2.0 - 2.0) 12.0% ● (8.0 - 0.0 - 0.0)	
COMPRESIONE			
accuratezza	33% acc ● (53 - 47 - 80)		67% acc ● (67 - 80 - 80)
risposta/min	2.5 rpm ○ (2.3 - 1.8 - 1.3)		1.0 rpm ● (2.1 - 2.5 - 1.3)
NOTE (LETTURA SILENTE): NOTE (LETTURA ALTA VOCE): NOTE (ASCOLTO):			
LEGENDA			
colore percentili: sotto la media ●●●●●●●● sopra la media			
riferimento percentili: (25° - 50° - 75°)			

7. Classe 1^a, scuola secondaria di primo grado: velocità di decodifica ad alta voce carente, sufficiente in modalità silente; correttezza quasi sufficiente sia per la decodifica della parte di brano composta da parole che per quella composta da non parole; molto deficitaria la comprensione, in particolare la comprensione da lettura silente.

La velocità di decodifica del brano composto da parole si colloca esattamente al 50° percentile (2,5 sillabe al secondo), la correttezza si trova nella fascia di eccellenza. La velocità di decodifica dei dialoghi di non parole si colloca poco sotto al 50° percentile, mentre la correttezza scende in una fascia di criticità, molto al di sotto del 25° percentile. La correttezza della prestazione d'ascolto si colloca esattamente al 75° percentile, a indicare una prestazione più che sufficiente. L'allievo di fig. 9 ha dunque difficoltà nella decodifica di non parole, dunque con la via fonologica della lettura che riesce però a compensare molto bene nel caso delle parole. La comprensione in lettura silente sembra infatti non risentire di alcun intralcio derivante dalla decodifica.

Altrettanto interessante è il caso dell'allievo le cui prestazioni sono rappresentate in fig. 10. Le prestazioni nella decodifica e nella comprensione da ascolto sono buone, mentre emergono difficoltà nella prova di comprensione in lettura silente. Si tratta probabilmente di uno di quegli allievi che non hanno difficoltà nelle singole abilità sottostanti la lettura, ma nell'integrazione delle stesse. L'allievo in questione, infatti, decodifica bene se deve solo decodificare, comprende bene se deve solo comprendere (la prova di comprensione all'ascolto è buona), ma si trova in difficoltà se deve leggere e comprendere al tempo stesso e autonomamente.



8. Classe 1^a, scuola secondaria di primo grado: buona la decodifica sia in modalità silente che ad alta voce per velocità e correttezza, deficitaria la comprensione, soprattutto da lettura silente.

Una delle principali peculiarità dello strumento AEREST, come già accennato, è legata proprio alla capacità di indentificare quest'ultimo tipo di allievi, la cui lettura è evidentemente non efficiente e che necessitano quindi di strategie di supporto.

Per ciascun allievo i docenti hanno ricevuto anche un'immagine come quella di fig. 11.

Per l'allievo a cui si riferisce la fig. 9, il grafico di dispersione in fig. 11 rappresenta la prestazione nel test di comprensione in lettura silente in relazione ai compagni con lo stesso grado di scolarità. Sull'asse orizzontale è riportata la velocità di decodifica in modalità silente (sillabe al secondo, espressa in percentili), sull'asse verticale la comprensione (correttezza di risposta alle domande, espressa in percentili). I cerchietti rossi indicano i valori ottenuti da allievi con segnalazione di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) o di altro disturbo (Autismo, Funzionamento intellettivo limite, ecc.). Quando il cerchietto cade nella zona verde, la prestazione si colloca tra il 25° e il 75° percentile, a indicare una prestazione nella norma. Se il cerchietto cade nelle zone di colore celeste, si è in presenza di una velocità di decodifica nella norma e di prestazioni di comprensione al di sopra della norma (celeste chiaro: tra il 75° e l'85° percentile; celeste scuro: al di sopra dell'85° percentile). Se il cerchietto cade nelle zone di colore rosa, si è in presenza di prestazioni di comprensione nella norma e di velocità di decodifica al di sotto della norma (rosa chiaro: tra il 25° e l'15° percentile; rosa scuro: al di sotto del 15° percentile). Se il cerchietto cade in una delle zone tratteggiate,

SESSIONE (ID) brano data sessione	LETTURA SILENTE (2200) L'amico immaginario 21/11/2019 09:11	LETTURA ALTA VOCE (2201) Soti stufemi 22/11/2019 09:20	ASCOLTO (2202) La mano che fugge 21/11/2019 09:27
DECODIFICA			
silabe/sec (non parole) silabe/sec	3.3 sps ○ (2.5 - 3.5 - 4.5)	2.5 sps ○ (1.9 - 2.5 - 3.1) 1.1 nps ○ (0.9 - 1.2 - 1.4)	
correttezza (non parole) correttezza		11.1% ● (5.7 - 27.8 - 44.4) 216.5% ● (80.8 - 121.6 - 168.9)	
errori (non parole) errori		11.1% ● (5.1 - 25.8 - 33.5) 216.2% ● (57.4 - 121.6 - 162.2)	
autocorrezioni (non parole) autocorrezioni		0.0% ● (5.6 - 11.1 - 16.7) 40.5% ● (0.0 - 13.5 - 27.0)	
esitazioni (non parole) esitazioni		11.1% ○ (5.6 - 11.1 - 22.2) 67.6% ● (0.0 - 13.5 - 40.5)	
COMPRESIONE			
accuratezza	100% acc ● (80 - 67 - 80)		80% acc ● (60 - 73 - 80)
risposte/min	3.2 rpm ● (1.4 - 2.0 - 2.5)		1.9 rpm ○ (1.3 - 1.7 - 2.0)
NOTE (LETTURA SILENTE):			
NOTE (LETTURA ALTA VOCE):			
NOTE (ASCOLTO):			
LEGENDA	colore percentile: sotto la media ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● sopra la media		
refinimento percentil:	25' - - 50' - - 75'		

9. Classe 4^a, scuola primaria: decodifica veloce e corretta per la parte di brano contenente parole, lenta e scorretta per quel che riguarda le non parole. La comprensione è ottima in particolare nella prova in lettura silente.

si è in presenza di un soggetto con prestazioni molto buone nella comprensione ma non nella decodifica o viceversa. Se per esempio il cerchietto cade nell'area tratteggiata più in alto a sinistra, saremo in presenza di un bambino che comprende molto bene, ma la cui lettura non può essere considerata efficiente perché il tempo richiesto per la decodifica è eccessivo.

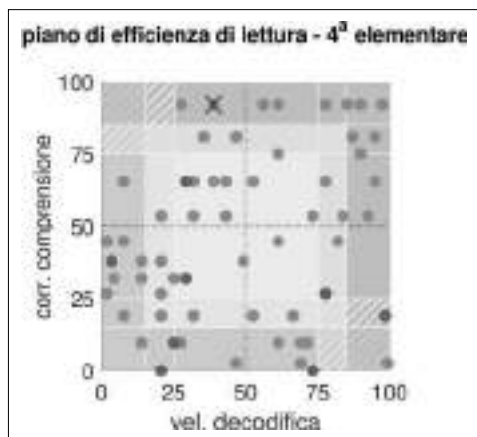
Per ciascun allievo che presenta una lettura poco efficiente è possibile risalire alle domande che hanno creato le maggiori difficoltà e, a partire da questo tipo di informazioni, progettare percorsi di potenziamento orientati ad allenare i sotto-processi cognitivi carenti.

L'analisi dei risultati dei test ha evidenziato che le principali difficoltà incontrate dai partecipanti derivano dalle domande che sollecitano processi di tipo inferenziale. A questo proposito, in molti casi si è potuto osservare che, per individuare l'opzione di risposta corretta, l'allievo tende a lasciarsi guidare dalla corrispondenza tra le parole utilizzate nelle domande e le parole presenti nel testo, anziché ragionare sulle informazioni raccolte.

Si sono riscontrate, inoltre, difficoltà nella costruzione di rappresentazioni mentali coerenti con quanto descritto o narrato, così come nella corretta identificazione di relazioni temporali tra fatti ed eventi di una storia.

SESSIONE (ID) brano data sessione	LETTURA SILENTE (1671) Rapito dagli alieni 21/02/2019 09:27	LETTURA ALTA VOCE (1672) Bobo stranno 21/02/2019 10:20	ASCOLTO (1670) Il signore dell'ombrello 21/02/2019 09:41
DECODIFICA			
silabe/sec (non parole) silabe/sec	4.8 sps @ [3.4 - 4.1 - 5.0]	4.1 sps @ [3.4 - 4.0 - 4.4] 1.9 nps @ [1.7 - 2.0 - 2.3]	
correttezza (non parole) correttezza		7.1% @ [5.7 - 9.9 - 17.0] 78.3% @ [48.2 - 72.3 - 109.8]	
errori (non parole) errori		5.7% @ [5.7 - 6.4 - 14.2] 72.3% @ [42.2 - 72.3 - 102.4]	
autocorrezioni (non parole) autocorrezioni		2.8% @ [2.8 - 2.8 - 8.5] 12.0% @ [0.0 - 12.0 - 34.1]	
esitazioni (non parole) esitazioni		6.0% @ [0.0 - 2.8 - 1.8] 12.0% @ [6.0 - 8.0 - 8.0]	
COMPRESIONE			
accuratezza risposte/min	40% acc @ [51 - 61 - 80] 1.8 rpm @ [2.1 - 2.8 - 1.1]		80% acc @ [67 - 80 - 81] 2.4 rpm @ [2.0 - 2.5 - 1.3]
NOTE (LETTURA SILENTE): NOTE (LETTURA ALTA VOCE): NOTE (ASCOLTO):			
LEGENDA colori percentili: sotto la media ●●●●●●●●●● sopra la media riferimento percentili: [25' - 50' - 75']			

10. Classe 1^a, scuola secondaria di primo grado: difficoltà di integrazione tra decodifica e comprensione. Sono infatti buoni i parametri della decodifica in entrambe le modalità di lettura, buona la comprensione da ascolto, mentre è deficitaria la comprensione da lettura silente.



11. Esempio di piano di efficienza di lettura in modalità silente (velocità di decodifica vs. accuratezza di comprensione): il cerchietto verde con X in sovrapposizione rappresenta la prestazione dell'allievo descritto in fig. 9, in relazione ai compagni della stessa fascia di età (cerchietti verdi e rossi rispettivamente in assenza o in presenza di una segnalazione di disturbo). Gli sfondi colorati rappresentano fasce di prestazione differenti: in azzurro prestazioni da buone a ottime, in verde prestazioni nella norma e in rosa prestazioni al di sotto della norma.

Nel descrivere l'eterogeneità dei profili dei lettori, abbiamo di proposito evitato ogni riferimento a etichette diagnostiche, nella convinzione che ciascun allievo debba essere sostenuto ogni volta che emerge una difficoltà, indipendentemente dalla presenza o

meno di una diagnosi ufficiale. Solo accogliendo questa prospettiva, la scuola e gli insegnanti potranno permettere a ciascun bambino di “fiorire”, per usare le parole del padre della psicologia positiva Martin Seligman (2011), vale a dire di sviluppare al massimo le proprie abilità e i propri talenti, e di porre le basi per il proprio benessere futuro.

Come già accennato, è importante innanzitutto attuare una valutazione accurata delle abilità di lettura del bambino, comprendere se può contare oppure no su una lettura efficiente (che gli consenta cioè di decodificare e comprendere un testo scritto in tempi compatibili con le necessità poste dalla scuola e dalla vita quotidiana) e, in caso di difficoltà, progettare un sostegno mirato.

4. Conclusioni

La sperimentazione AEREST ha consentito la creazione di un protocollo in grado di offrire una valutazione accurata e dettagliata delle abilità di lettura e comprensione del testo. Lo strumento si è rivelato semplice da utilizzare per gli insegnanti, ed è stato accolto con curiosità e interesse dagli allievi, certamente attratti dal supporto utilizzato per la somministrazione (il tablet), ma anche dai testi, che sono stati scelti e adattati con particolare cura. L'analisi dei dati ha consentito di identificare una considerevole varietà di profili di lettori, per i quali sarà possibile progettare percorsi di potenziamento mirati. Come già accennato, si è potuta constatare l'efficacia dello strumento nell'identificazione di allievi le cui difficoltà (pur evidenti agli occhi degli insegnanti) non vengono rilevate dai test comunemente utilizzati per la valutazione, ma la cui lettura non può essere considerata ‘efficiente’. Costituiscono esempi in questo senso gli allievi che decodificano in modo accurato e veloce, con buone prestazioni nella comprensione all'ascolto, ma che manifestano difficoltà nella comprensione di un testo in lettura silente, poiché in questa attività devono integrare la decodifica con l'accesso al significato. Un ulteriore esempio è costituito dagli allievi che ottengono buoni risultati in tutti i test, impiegando però un tempo eccessivamente lungo per svolgerli. Nella prospettiva qui adottata, anche per questi allievi è necessario individuare strategie di supporto volte a evitare che le attività scolastiche, in particolare i compiti a casa, occupino una parte troppo ampia del tempo dell'allievo, togliendo spazio al gioco, allo svago, agli interessi personali e alla socializzazione. Questi ultimi sono aspetti che, come sottolinea la Carta internazionale dei diritti dei bambini (1959), rivestono un'importanza cruciale per il processo di crescita e il benessere generale di ciascuno.

Oltre alle difficoltà, il protocollo AEREST consente di mettere in evidenza le prestazioni eccellenti, grazie alla struttura dei test e alle caratteristiche dei testi e delle domande che li accompagnano.

Capire a fondo come “funzionano” gli allievi è indispensabile per poterli sostenere al meglio negli apprendimenti, indipendentemente dalla presenza o meno di un’“etichetta” diagnostica. Gli insegnanti hanno in questo senso una grande responsabilità, e uno strumento come AEREST, grazie anche all'implementazione su piattaforma tecnologica,

può aiutarli in quella che forse è la loro principale sfida quotidiana: fare in modo che le difficoltà scolastiche non siano vissute come barriere all'apprendimento, al successo scolastico, alle opportunità professionali, alla realizzazione personale, ma come soglie da superare e da trasformare in trampolini di lancio.

Riferimenti bibliografici

- Abramson M., Goldinger S.D. (1997), *What the reader's eye tells the mind's ear: Silent reading activates inner speech*, in "Perception & Psychophysics", 59, 1059-1068.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)*, Washington, DC., American Psychiatric Association.
- Artuso C., Carretti B., Palladino P. (2019), *Short-term training on working memory updating and metacognition in primary school: The effect on reading comprehension*, in "School Psychology International", 40.6, 641-657.
- Cain K., Oakhill J., Bryant P. (2004), *Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills*, in "Journal of educational psychology", 96.1, 31-42
- Cappa C., Grosso L., Rossi V., Albanesi E., Guglielmino P., Muzio C., Damiani P. (2012), *Alunni speciali. Non solo dislessia*, Novara, DeAgostini Scuola.
- Cappa C., Giulivi S. (2019), *Adolescence and Social Determinants of Health: Family and Community*, in A. Pingitore, F. Mastorci, C. Vassalle (eds.) (2019), *Adolescent Health and Wellbeing*, Cham, Springer, 205-229.
- Ciuffo M., Gagliano A., Ingrassia M., Germanò E., Benedetto L., Angelini D., Ghidoni E., Stella G. (2014), *Uno studio pilota per la rilevazione della velocità di lettura in modalità silente: implicazioni per la valutazione di adolescenti e adulti con dislessia*, in "Dislessia", 11.3, 69-83.
- Clarke P.J., Truelove E., Hulme C., Snowling M.J. (2013), *Developing reading comprehension*, West Sussex, England, John Wiley & Sons.
- Dehaene S. (2007), *Les Neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob (trad. it. *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009).
- Dahlin K.I.E. (2011), *Effects of working memory training on reading in children with special needs*, in "Reading and Writing", 24, 479-491.
- Davis F.B. (1944), *Fundamental factors of comprehension of reading*, in "Psychometrika", 9, 185-197.
- Ferro M., Cappa C., Giulivi S., Marzi C., Nahli O., Cardillo F.A., Pirrelli V. (2018), *ReadLet: Reading for Understanding*, in M. El Mohajir et al. (2018), *2018 IEEE 5th International Congress on Information Science and Technology (CiSt)*, Marrakech, IEEE, 1-6.
- Kendeou P., McMaster K.L., Christ T.J. (2016), *Reading Comprehension: Core Components and Processes*, in "Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences", 3.1, 62-69.
- Miciak J., Fletcher J. (2019), *The identification of reading disabilities*, in D.A. Kilpatrick, Joshi R.M., R.K Wagner (eds.) (2019), *Reading Development and difficulties: Bridging the gap between research and practice*, Cham, Springer, 59-177.

- Linee guida* = MIUR (2011), *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento*, <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-> (ultima consultazione: 28.02.2021).
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2019), *Reading comprehension and reading comprehension difficulties*, in Kilpatrick D.A., Joshi R.M., Wagner R.K. (eds.) (2019), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice*, Cham, Springer, 83-115.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, Paris, OECD.
- Padovani R. (2006), *La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", 10.3, 369-398.
- Prior S.M., Fenwick K.D., Saunders K.S., Ouellette R., O'Quinn C., Harvey S. (2011), *Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter?*, in "Literacy Research and Instruction", 50.3, 183-194.
- Reed S.K. (2012), *Cognition. Theories and Applications*, Wadsworth, CENGAGE learning.
- Seigneuric A., Ehrlich M.-F., Oakhill J.V., Yuill N.M. (2000), *Working memory resources and children's reading comprehension*, in "Reading and writing", 13.1-2, 81-103.
- Seligman M. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Free Press (trad. it. *Fai fiorire la tua vita: una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Torino, Anteprema, 2012).
- Wolf M. (2007), *Proust and the Squid. The story and the Science of the Reading Brain*, New York, Harper (trad. it. *Proust e il Calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009).
- Wolf M. (2018), *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*, New York, Harper (trad. it. *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero, 2018).

Prove di lettura ad alta voce: la dimensione del lettore e la dimensione del testo

1. La lettura strumentale a scuola

Questo contributo si propone di far riflettere i docenti dei vari livelli scolastici – ed in particolare i docenti della scuola secondaria di secondo grado – su alcuni aspetti strumentali del processo di lettura. Siamo, quindi, nell'ambito della *decodifica* del testo scritto. Si parlerà, pertanto, sì di lettura, ma soltanto di *lettura ad alta voce*, intesa qui, però, ed esclusivamente, come pratica per testare competenze di tipo strumentale, non come lettura espressivo/comunicativa¹.

Gli esempi analizzati di *errori* o, meglio, di *rese scorrette*, vogliono essere un'occasione per imparare ad osservare in modo attento e con occhi più esperti la lettura dei propri alunni, chiedendosi sempre il perché di ciascuna loro difficoltà, stando molto attenti a non mettere in primo piano il giudizio e la valutazione.

La spiegazione delle attività e i dati concreti forniti a titolo esemplificativo mirano a fornire al docente strumenti pratici, immediatamente utilizzabili, riferimenti teorici e possibili orizzonti di prestazione – con le relative ipotesi di lettura – per poter andare oltre l'impressione generica di una lettura fatta bene/male: il docente è invitato e aiutato, invece, ad individuare, registrare e distinguere tra loro i piccoli segnali, capaci di portarlo più in profondità nella comprensione dei processi messi in atto da un lettore quando legge ad alta voce². Si tratta di pause, riletture, *sublettura*³, rese scorrette ecc. In questo

¹ Altri aspetti diventano centrali quando si parla di lettura ad alta voce espressiva: questa ha il suo focus sul destinatario e mira a favorire ascolto, coinvolgimento e comprensione da parte dell'uditore. Su questo importante tema – la tedesca *Vorlesung* – vi sono molti progetti e studi, anche recenti. La sua pratica meriterebbe uno spazio più ampio all'interno del tempo scuola, a tutti i livelli.

² Per quel che riguarda i meccanismi che entrano in campo nel processo di acquisizione della lettura, si suggeriscono alcuni lavori: Orsolini, Fanari, Maronato (2005); Scalisi, Pelagaggi, Fanini (2003); Crowder, Wagner (1998); Wolf (2009) e Wolf (2020) (qui un approfondimento sulla lettura di testi digitali).

³ Con il termine *sublettura* ci si riferisce alla pratica di muovere le labbra e la bocca pronunciando sottovoce, oppure non pronunciando alcun suono, una parola, o parte della parola/frase che si sta leggendo, per poi leggerla, in modo completo, ad alta voce, alla fine.

modo e con queste competenze, sarà più facile, anche alla scuola secondaria di secondo grado, individuare possibili difficoltà, ipotizzarne l'origine e mettere eventualmente in campo attività capaci, ad un tempo, di potenziare le competenze del "normolettore"⁴, ma anche di supportare i singoli percorsi di compensazione messi in atto da ciascun lettore con un disturbo specifico di apprendimento⁵.

La seconda parte del lavoro vuole, invece, portare brevemente l'attenzione di chi insegna verso l'oggetto *testo* e in particolare soffermarsi su alcune sue specifiche caratteristiche che, di fatto, incidono ed orientano anche la decodifica (non determinano solo, quindi, la comprensibilità e, di conseguenza, la comprensione). Tali caratteristiche del testo possono mettere in difficoltà il *lettore inesperto*, ma anche, in certi casi, il *lettore esperto*⁶.

I dati presentati riguardano la scuola secondaria di primo grado⁷. Da quest'ambito si vuole partire per suggerire brevemente, nella terza ed ultima sezione, alcune attenzioni, attività e percorsi possibili anche alla scuola secondaria di secondo grado.

2. La dimensione del lettore

2.1. L'individuo che legge: processi del lettore e consapevolezza del docente

Il primo sguardo alla competenza strumentale della lettura è rivolto al lettore. Il processo di lettura è un processo complesso. Sono molteplici i meccanismi cognitivi e le competenze che entrano in campo quando leggiamo. Molti di questi processi si attivano contemporaneamente, sono interdipendenti e si influenzano in modo reciproco. È quindi difficile provare ad indagare un solo aspetto – la decodifica – senza considerare che esso è influenzato dagli altri, e lo è in molti modi.

Tra gli aspetti che più incidono sulla lettura strumentale – e che dobbiamo qui lasciare da parte – vi sono le preconcoscenze del lettore (a qualsiasi livello: di contenuto o "enciclopediche", testuali, logiche, sintattiche, lessicali ecc.), la sua capacità di prevedere

⁴ Individuo che non presenta una difficoltà specifica di apprendimento diagnosticata a carico della lettura.

⁵ DSA. In questo contesto, tra i vari disturbi specifici dell'apprendimento, viene considerato il disturbo specifico della lettura, o *dislessia*, codificato nell'International Classification of Diseases (ICD-10) col codice F81.0 e nel Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) con il codice 315.00 (Biondi 2014, Istituto Superiore di Sanità 2001).

⁶ Con la definizione di *lettore inesperto* – vs *lettore esperto* – in letteratura si intende sia il bambino nella fase in cui apprende la lettura della lingua scritta e la perfeziona lungo tutto l'arco scolastico sia l'individuo, di qualsiasi età, che non ha sviluppato competenze esperte e stabili nella lettura. L'espressione è mutuata dagli studi paralleli sulla scrittura. Tra i molti riferimenti, si veda Bereiter, Scardamalia (1995, cap. IX).

⁷ I dati presentati riguardano, nello specifico, alunni che hanno frequentato la prima classe della scuola secondaria di primo grado di Levico Terme (Trento) nell'anno scolastico 2020/2021.

continuazione e strutture (un poco se ne parlerà), i meccanismi di controllo di coerenza, le aspettative, la motivazione. Non ne tratteremo. Così come non parleremo, in questo contesto, nemmeno dei processi *bottom up* e *top down* (e, quindi, di *lettura lessicale*, quasi fotografica, contrapposta a *lettura sublessicale*, che va, invece, a spezzettare la parola, ad analizzarne le parti e, gradualmente, a ricomporle, e alla coesistenza dei due tipi di lettura). Non affrontiamo l'importanza delle capacità inferenziali⁸, del ruolo della memoria (a breve e a lungo termine, nonché della memoria di lavoro): tutto ciò ci porta più compiutamente nel campo della *comprensione*⁹; di questa la decodifica, che ha come input la percezione, è solo una parte.

Diciamo, però, che è necessario che il docente, a qualsiasi livello insegna, conosca il funzionamento di questa competenza complessa meglio di quanto pare sia conosciuta nella scuola, luogo in cui la lingua e il suo insegnamento, uso ed affinamento sono centrali. Questa conoscenza è fondamentale per un docente che si occupi in modo particolare di lingua; ma dovrebbe esser imprescindibile per un insegnante indipendentemente dalla disciplina che insegna. La lingua scritta – fruita o prodotta – è infatti uno strumento che ogni insegnante utilizza e fa utilizzare e alla cui padronanza concorre in modo determinante. Nel successo di questa educazione alla lettura, che copre un arco di tempo decisamente ampio nello sviluppo dell'individuo (non si esaurisce nel corso della scuola primaria), il livello di consapevolezza di chi educa, guida, traccia e modifica il percorso di apprendimento è un elemento di grande peso.

Le prove che testano la strumentalità della lettura vengono somministrate prevalentemente dai clinici (logopedisti, psicologi, neuropsichiatri) e la loro somministrazione ha sostanzialmente lo scopo di valutare l'eventuale presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento a carico della lettura: la dislessia. Queste valutazioni vengono condotte in contesto diagnostico con batterie di test validati, anche attraverso gruppi di controllo, condivisi a livello nazionale e periodicamente verificati ed aggiornati, sia per quel che riguarda gli strumenti sia relativamente ai criteri di valutazione delle prestazioni¹⁰.

Ciò è quel che accade, quindi, in contesto clinico, diagnostico. Ma perché può essere utile, a scuola, misurare il livello a cui sono arrivati, nell'ambito della decodifica della lingua scritta, i nostri alunni? Quindi non solo i DSA o i sospetti tali, ma l'intero gruppo classe?

⁸ Non si vuole qui perdere l'occasione per segnalare uno studio molto importante che affronta in modo approfondito, tra gli altri aspetti, anche quello delle inferenze. Si tratta del lavoro di Lumbelli (2009), punto di riferimento fondamentale per la formazione del docente nell'acquisizione di conoscenze sul funzionamento cognitivo della comprensione dei testi.

⁹ Solo alcuni riferimenti, per avvicinare il tema della comprensione, oltre al già citato capitolo IX di Bereiter, Scardamalia (1995) e a Lumbelli (2009): Schank (1992), Kintsch (1998), Levorato (2000), Colombo (2002), Pieri, Pozzo (2008).

¹⁰ Il riferimento è alle decisioni prese e condivise all'interno della *Consensus Conference: Disturbi specifici di apprendimento* (Istituto Superiore di Sanità 2010).

Innanzitutto, la scuola può aiutare l'ambito diagnostico, accorgendosi prima e, se competente, meglio della natura di certe difficoltà: registrare la velocità di lettura può dare indizi forti dell'eventuale presenza di una dislessia non ancora individuata. Quindi, sottoporre una classe a questo tipo di valutazione, *in primis*, permette al docente che sappia leggere tali indizi, di allertare la famiglia di un singolo alunno che risultasse avere prestazioni – oggettivamente rilevate – particolarmente basse e suggerire degli approfondimenti, per arrivare ad una eventuale diagnosi.

Ma, oltre a questa funzione, rilevare il livello di decodifica all'interno di una classe – e quindi la sua automatizzazione da parte di ciascun alunno – significa tenere sotto controllo e seguire per ogni alunno lo sviluppo di una competenza linguistica di base determinante, sulla quale poggia di fatto un gran numero di altre competenze che hanno a che fare con la lingua scritta. La decodifica ha, infatti, ricadute importanti su altri ambiti, *in primis* sulla comprensione, ma anche sull'automatizzazione della scrittura, in varie sue componenti, sia in lingua madre sia nelle altre lingue, moderne o classiche che siano, in quanto l'ambito cerebrale preposto a tali funzioni è uno solo. Il controllo dei progressi fatti nella acquisizione e nella automatizzazione della strumentalità della lettura interessa, quindi, tutti gli alunni.

Ad un livello più pratico ed organizzativo, è inoltre importante che il docente sappia quale varietà nel livello di lettura strumentale hanno gli alunni della sua classe, per tarare e scegliere in modo adeguato le attività da assegnare (lunghezza e caratteristiche dei brani) ed i tempi da dare per la loro esecuzione. Si evita così di introdurre in un compito, fin da principio, dei fattori discriminanti che potrebbero mettere un certo numero di alunni nell'impossibilità di svolgere con successo il lavoro, indipendentemente dalle loro capacità cognitive, dalle loro conoscenze ed esperienze, dalla loro preparazione, dallo studio. Di un determinato testo, ad alcuni alunni con velocità di lettura bassa, ma non necessariamente tutti dislessici, potrebbe risultare molto difficile fare una lettura adeguata, nei tempi dati dal docente o imposti dalla durata delle lezioni. Quindi, il docente consapevole dei livelli e dei tempi di lettura strumentale della sua classe può, ad esempio (e semplicemente) scegliere un brano più breve, oppure dare tempi più distesi o, ancora, spezzare il lavoro in step, evitando quindi di accumulare richieste e di appesantire il carico cognitivo¹¹.

Per capire una volta di più quanto importante sia supportare uno sviluppo adeguato – ed anche alto – della lettura strumentale, si fa qui un breve cenno anche alla funzione degli *automatismi*. Si tratta di una serie di processi cognitivi che dall'individuo sono stati appresi in modo solido e sicuro, grazie a esperienze significative e reiterate, ed interioriz-

¹¹ In situazioni simili spesso può scattare ciò che in letteratura si chiama *blackout cognitivo*: un'eccessiva quantità di richieste a carico dei processi cognitivi da fare – dei quali spesso il docente non si rende conto, perché non riesce ad individuarli nelle consegne che formula e a separarli – porta a far saltare per un momento l'intero sistema. Un alunno che sarebbe stato in grado di gestire correttamente un certo numero di processi, di fronte a richieste contemporanee che non tengono conto del peso cognitivo, non riesce a portare a termine nemmeno i processi più semplici, che in un contesto con meno richieste avrebbe gestito senza problemi.

zati. Mentre, nella fase del suo apprendimento, per compiere un determinato processo è necessario che l'individuo dirotti una discreta quantità di energie cognitive sulla pianificazione di tale processo e delle sue componenti, sul suo controllo, sull'individuazione delle difficoltà, sulla formulazione di ipotesi e sulla risoluzione di veri e propri problemi, una volta che i meccanismi sono acquisiti, non è più necessario questo controllo e non è, soprattutto, più necessario che l'intero processo sia consapevole. Si è, infatti, instaurato un automatismo che ha, tra gli altri, l'effetto di liberare energie cognitive. Tali energie possono essere utilizzate per altre attività. Per quel che riguarda la lettura, l'acquisizione della strumentalità, quando avviene, consente al lettore di impiegare altrimenti la parte delle proprie energie cognitive fino a quel momento deputata ad individuare parole, decodificarle, anticipare, transcodificare, risolvere problemi su quale sia la resa corretta ecc. Tale risorsa può essere quindi più compiutamente rivolta alla comprensione del testo, ad accedere alla sua profondità. Se, però, l'acquisizione della strumentalità non è così stabile e sicura, se la decodifica non si è automatizzata saldamente e non è stata implementata fissando in memoria lessico, strutture sintattiche e meccanismi testuali, in qualche modo una parte delle risorse necessarie viene sottratta all'attivazione dei processi di comprensione. Quello dello sviluppo della comprensione è certamente un altro obiettivo che ci porta a dire che la lettura strumentale va considerata come un tassello importante nella crescita dell'individuo, del suo cammino verso una maggiore autonomia e, quindi, ne va favorita non solo l'acquisizione iniziale ma anche l'affinamento ed il periodico monitoraggio.

Infine, la conoscenza dei livelli di lettura strumentale aiuta il docente a vedere che competenze deve promuovere maggiormente; può quindi inserirle all'interno della propria programmazione e farle esercitare, creando occasioni concrete specifiche: competenze lessicali, sintattiche, testuali, di anticipazione ecc. Il controllo sulle prestazioni dei ragazzi gli permette di rilevare l'incremento di tali competenze nel tempo, in base al punto di partenza di ciascun alunno. La ricerca qualitativa che sta alla base del presente contributo sta mostrando, infatti, la fortissima correlazione esistente tra competenze di decodifica molto alte (che vengono espresse, come vedremo, in velocità ed anche in accuratezza nella lettura) e competenze di comprensione. Si è visto che, quando i livelli di decodifica si attestano sui livelli massimi, anche le prove di comprensione – condotte in lettura individuale e silenziosa, *endofasica* (che funziona in parte in modo diverso da quella ad alta voce) – danno i risultati migliori. Ciò pare, quindi, indicare che, quando riusciamo ad aumentare il livello di competenza nella lettura strumentale dei nostri alunni portandola a livelli molto alti, anche la comprensione autonoma della lettura silenziosa, che è quella più adatta alla comprensione, se ne avvantaggia¹². Se questa correlazione si mostra in modo così evidente, allora forse è necessario che la scuola cominci a porsi come obiettivo anche l'innalzamento del livello di decodifica, sia in velocità sia in correttezza¹³.

¹² Non accade, proporzionalmente, lo stesso con livelli medi o medio bassi di decodifica.

¹³ Molti sono i modi per sostenere lo sviluppo di singole abilità legate alla lettura. Si richiama qui solo due ambiti di lavoro didattico imprescindibili. Da una parte, e come già accennato in

A questo punto, dopo aver visto *perché* valga la pena rilevare le competenze di decodifica degli alunni di un'intera classe, ci chiediamo *come* si può, all'interno della scuola (senza sostituirsi in nulla al lavoro dei clinici), andare a vedere a che livello è la decodifica degli alunni. I due parametri da misurare sono la velocità e l'accuratezza. In questi ambiti è necessario che l'insegnante impari a padroneggiare alcune semplici strategie operative per condurre i test e sia in grado di usare o di predisporre materiali adeguati da sottoporre ai propri alunni per la lettura ad alta voce.

2.2. La velocità di lettura: unità di misura e materiali

Con l'espressione *velocità di lettura* si intende riferirsi al numero di sillabe che un individuo riesce a leggere in un secondo. È espressa da un rapporto, *sillabe al secondo* (sill/sec), e la si calcola contando il numero di sillabe di cui è composto un brano, cronometrando il tempo di lettura e trasformandolo da minuti in secondi totali. A questo punto, le sillabe del brano verranno divise per i secondi impiegati nel leggerlo: il rapporto ottenuto sarà la velocità di lettura di quella persona su quel brano, in quel momento.

La scuola, il dipartimento o l'insegnante, che volesse testare questa competenza, non deve far altro che scegliere un brano che ritiene adeguato all'età di scolarizzazione degli alunni che vuole valutare e che sia sufficientemente lungo da mettere in parte alla prova anche l'aspetto della affaticabilità¹⁴; ne conta le sillabe¹⁵ e lo sottopone alla lettura individuale di ciascun alunno, in un contesto non disturbato e non osservato da altri.

Si riporta in fig. 1 la prima parte del testo usato per la prova di lettura nell'istituto comprensivo da cui vengono i dati (il brano prosegue per altre 18 righe). Lo si propone

nota 2, l'importanza dell'ascolto frequente di testi letti ad alta voce dall'insegnante: la lettura fruita, senza altri tipi di richieste, quando diventa una pratica quotidiana e continua, va a modificare in profondità strutture e bagaglio enciclopedico del lettore e gli dà una marcia in più a molti livelli (Batini 2018). D'altra parte, è da far praticare costantemente l'indagine autentica sui testi (anche quelli orali): un vero e proprio laboratorio che metta gli alunni nelle condizioni di guardare il testo chiedendosi quali sono i *tranelli* che esso può porre ad un lettore/ascoltatore. Su questo ambito, un percorso didattico che ha dato, nel tempo, buoni risultati può essere quello del Gruppo di lavoro "Non solo DSA" (2016a; 2016b).

¹⁴ Ciò sarà tanto più necessario alla scuola secondaria di secondo grado, livello scolastico in cui le strategie di lettura si sono consolidate anche in chi presenta difficoltà oggettive di decodifica. Le prestazioni possono, pertanto, risultare positive, se il brano è breve; meno brillanti o difficoltose nel prosieguo della lettura, quando inizia ad entrare in campo l'affaticabilità. È però, in parte, anche vero il contrario: talvolta l'alunno che legge ad alta voce per il test può faticare ad avviarsi, a prendere un ritmo, a gestire l'emotività iniziale, e può risultare magari più corretto e anche più veloce nella seconda parte della lettura, anche se è proprio quello il momento in cui può entrare in campo l'affaticabilità.

¹⁵ Vi sono programmi che contano automaticamente le sillabe, e tengono conto, volendo, anche dei possibili fenomeni di sinalefe: ad esempio, <https://www.separarensilabas.com/index-it.php> (ultima consultazione: 28.02.2021).

Per molti secoli, dall'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a straripamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi. Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà.

Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, di lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura la popolava di esseri immaginari e di mostri: [...]

1. Una porzione del testo usato per la prova di lettura strumentale.

in corpo 12, interlinea 1,5 e carattere Times New Roman (le grazie di lettere come 'l', 'T', permettono una minore ambiguità nella percezione dei grafemi). La riga di testo è stata volutamente tenuta stretta (a colonna) per non accentuare troppo il movimento oculare orizzontale: ciò favorisce il mantenimento del controllo visivo su buona parte del rigo contemporaneamente, consente di dare una sbirciata all'inizio del nuovo caporiga già dalla fine del rigo precedente e riduce la possibilità di sbagliare riga. Il brano, volutamente, non è giustificato, per quel che riguarda l'allineamento a destra, ma alcune parole sono state distanziate una dall'altra di più di uno spazio.

2.3. La velocità di lettura: indicazioni per la rilevazione

L'attività va presentata alle famiglie – almeno alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado e certamente fino al biennio della scuola secondaria di primo grado – meglio se ad inizio anno scolastico, e vanno spiegate brevemente modalità di somministrazione e scopi. Ciò permette di fugare eventuali dubbi e di rispondere alle legittime domande dei genitori.

L'insegnante deve somministrare la prova a scuola, in un momento in cui in classe ci sia un altro collega che avrà organizzato un tipo di attività adatta a lasciar uscire, uno alla volta, in sequenza, gli alunni e farli rientrare dopo 5 o 6 minuti: rientrato il primo, esce il secondo, e così via. Normalmente in due ore di lezione, anche non contigue, si riesce a far leggere il brano a ciascun alunno della classe (eventuali assenti potranno essere sentiti al loro rientro).

Il docente che somministra la prova spiega prima a tutta la classe dettagliatamente la modalità di svolgimento, di modo che nessuno sia impreparato o eccessivamente in ansia, sappia come si svolge la prova e che lo scopo della prova è quello di conoscere a che punto ciascuno di loro è arrivato nella decodifica rapida (quindi lettura veloce). Questo per poter poi assegnare i lavori in classe dando tempi adeguati a tutti e per poter vedere, nel tempo, i miglioramenti individuali¹⁶. Il docente somministratore ripete poi le indicazioni specifiche individualmente, ad ogni alunno che uscirà per fare la prova, per accertarsi che tutto sia chiaro.

L'insegnante sceglie un piccolo ambiente tranquillo, se possibile vicino all'aula, in cui si possa chiudere la porta o comunque ove non vi sia viavai di gente. Predisporre due banchi uno di fronte all'altro e si siede al banco di fronte a quello dell'alunno. Il docente predisporre sul banco dell'alunno una copia del testo, che è quella che verrà utilizzata dall'alunno per la lettura e poi verrà lasciata lì (gli alunni usano tutti la stessa copia)¹⁷ e prepara tante copie dello stesso testo quanti sono gli alunni della classe. Su ogni copia mette nome dell'alunno, classe e data. Durante la lettura da parte dell'alunno, il docente segna gli eventuali errori, le pause, riletture, subletture dell'alunno. Prima che inizi la prova l'insegnante spiega il tipo di lettura richiesta: l'alunno *non* deve fare una lettura espressiva, perché la lettura espressiva è fatta per chi ascolta, è fatta di rallentamenti, pause, cambi di intonazione e non è un tipo di lettura che misura bene il parametro *velocità* di decodifica. Quindi, quella che è richiesta è una lettura molto veloce, che riduce al minimo indispensabile le pause (solo per ragioni di respiro), che non si preoccupa della punteggiatura e neanche dell'intonazione. Paradossalmente, è una lettura che non deve nemmeno tenere sott'occhio la comprensione, non verrà fatta

¹⁶ Nell'istituto comprensivo di riferimento gli alunni sono abituati fin dalla scuola primaria a fare prove del genere e quindi la loro somministrazione molto raramente genera ansia o timori, e così anche le famiglie conoscono il funzionamento dell'attività e raramente sollevano dubbi.

¹⁷ Per correttezza si riferisce che, per le rilevazioni fatte nell'anno scolastico 2020/21 e oggetto del presente contributo, essendo state fatte in periodo di pandemia CoViD-19, si sono dovute usare copie diverse anche per la lettura degli alunni.

alcuna domanda alla fine della prova sul contenuto: se c'è una parola che non si conosce o un pezzo di frase che non si è capito, *non* ci si deve fermare, *non* si deve chiedere, ma si deve andare avanti.

Al tempo stesso, però, è necessario che la lettura sia anche corretta, cioè che vengano davvero lette le parole che sono scritte (il parametro descritto nel par. 2.5 come *accuratezza*). Quindi, nel caso in cui il lettore si accorga autonomamente di aver letto in modo sbagliato una parte di parola, una parola intera, più parole, dovrà rileggerle correttamente. Dovrà rileggere anche nei casi in cui si accorga di aver saltato parti di parola, parole intere, parti di frase o intere righe. Se l'alunno, però, non si accorge da solo degli errori che fa, il docente non deve assolutamente segnalare gli errori: il docente si limiterà a segnare sul foglio ciò che sente, ma non dovrà mai fare osservazioni o dare indicazioni (a meno che l'alunno non abbia un momento di difficoltà – e allora l'insegnante valuterà se sospendere e rifare la prova in un altro momento – o se dovesse suonare improvvisamente la campanella, oppure se entrasse qualcuno nell'auletta dedicata).

Il docente predisporrà un cronometro che avvierà non appena il ragazzo inizierà a leggere e stopperà alla fine della sua lettura, segnando in fondo al foglio il tempo totale di lettura. Se il ragazzo salta un'intera riga o più d'una, l'insegnante barrerà le righe non lette; avrà cura, successivamente, di contare il numero di sillabe saltate e sottrarre il loro numero al totale. Se ad essere saltate sono, invece, parole singole nel corso del brano, si è fino ad ora mantenuto il numero di sillabe totale del brano, senza aggiustamenti.

Nel paragrafo dedicato si vedranno possibili modalità per segnare gli errori di resa. Qui limitiamoci a conteggiare la velocità, che si ottiene, come detto, dividendo il numero di sillabe del brano per i secondi impiegati a leggerlo.

Ecco quindi che, un alunno di prima classe della scuola secondaria di primo grado che legga 662 sillabe in 1 minuto e 55 secondi, ha letto il brano in 115 secondi:

$$662 \text{ sillabe} : 115 \text{ secondi} = 5,75 \text{ sillabe al secondo (sill/sec)}$$

Un altro alunno, della medesima classe, che abbia fatto la stessa lettura in 5 minuti e 16 secondi, ha letto in 316 secondi:

$$662 \text{ sillabe} : 316 \text{ secondi} = 2,09 \text{ sillabe al secondo (sill/sec)}$$

I due risultati – 5,75 sill/sec e 2,09 sill/sec – che sono dati realmente rilevati in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, dovrebbero rendere molto chiaro quanto grande può essere, all'interno di una stessa classe, la differenza nelle competenze di decodifica, anche considerando solo il parametro della velocità. Tale osservazione è tanto più significativa se si considera che la velocità di lettura ad alta voce aumenta solo fino ad un certo punto. Nel lettore esperto adulto la velocità non arriva molto oltre le 6 o 7 sillabe al secondo. Essa fa, necessariamente, i conti con i movimenti articolatori dell'apparato fonatorio, con la necessità di respirare, oltre che con gli automatismi che

permettono di leggere a colpo d'occhio una parola, o anche un gruppetto di parole, senza compitare (la *lettura lessicale*, meccanismo fondamentale, a cui abbiamo brevemente accennato sopra, non oggetto del presente lavoro).

Certo, i bravi *raper* potranno stupirci anche con velocità maggiori, grazie ad un allenamento mirato, che interessa tanto l'aspetto linguistico/mnemonico quanto quello muscolare/articolatorio, ma, per quanto si possa abdicare alla comprensibilità della stringa di suoni e all'espressività, non ci si può spingere troppo avanti.

Molti fattori influenzano la velocità di lettura e la possono modificare, fattori che provengono dal lettore, dal testo (caratteristiche, tema, preconoscenze ecc.), dalla situazione esterna e ambientale (disturbi, timore di venir giudicati da chi sta ascoltando ecc.), dalla situazione interna dell'individuo (insicurezza, senso di autoefficacia ecc.). Un individuo può, quindi, leggere ad alta voce brani diversi registrando diverse velocità di lettura, in quanto il tipo di testo, le scelte compositive e lessicali, le preconoscenze, la stanchezza, la situazione emotiva e il contesto ecc. possono favorire o ostacolare la decodifica. Per capire quanto possano incidere tali differenze si può, ad esempio, ripetere la prova a distanza di poco tempo in altro contesto, osservare le variabili e considerarle, fare una media delle diverse prestazioni su uno stesso brano o su diversi tipi di brano. Diversi risultati, di certo, ci possono dire anche quali tipi testuali o quali strutture sintattiche o, ancora, quale lessico – ma anche quali strategie e quali approcci – fanno parte in modo stabile del patrimonio di quella persona e cosa, al contrario, non è saldamente consolidato¹⁸.

2.4. La velocità di lettura: parametri e dati

Una volta rilevata la velocità di lettura, la si deve confrontare con i parametri di riferimento per età. Questi parametri sono stati definiti a livello clinico ciascuno su uno specifico testo, diverso per ogni fascia di età/scolarizzazione, come si può vedere dalla tab. 1, che riporta le velocità di lettura medie per anno scolare¹⁹, sia per il primo ciclo di istruzione (Cornoldi, Colpo 2016) che per il secondo ciclo di istruzione (Cornoldi, Pra Baldi, Giofrè, Friso 2017)²⁰.

¹⁸ Velocità di lettura differenti in uno stesso individuo si rilevano di certo quando l'individuo legge lingue diverse.

¹⁹ In qualche misura, i parametri possono risentire della presenza di aspetti di maggiore o minore difficoltà, dettati da quello specifico testo. Ciò significa che, prendere tali parametri e considerarli universalmente validi per una determinata età, qualsiasi testo si abbia di fronte, è un'operazione di generalizzazione che va condotta con una certa cautela. Nondimeno, tali riferimenti sono gli unici di cui disponiamo. Rispetto alla media, sono determinati, inoltre, sia i vari percentili sia la deviazione standard – *d.s.* – cioè quella distanza numerica dalla media che, nel caso venga superata verso il basso, fa scattare la diagnosi di disturbo dell'apprendimento.

²⁰ Per il triennio della scuola secondaria di secondo grado, di cui qui non si sono riportati i riferimenti, si veda Cornoldi, Candela (2015).

Primo ciclo di istruzione

1° anno scuola primaria uscita:	1,25 sill/sec
2° anno scuola primaria ingresso:	1,76 sill/sec
2° anno scuola primaria uscita:	1,98 sill/sec
3° anno scuola primaria:	2,72 sill/sec
4° anno scuola primaria:	3,35 sill/sec
5° anno scuola primaria:	3,62 sill/sec
1° anno scuola secondaria di primo grado:	4,03 sill/sec
2° anno scuola secondaria di primo grado:	4,42 sill/sec
3° anno scuola secondaria di primo grado:	4,80 sill/sec

Secondo ciclo di istruzione²¹

1° anno scuola secondaria di secondo grado:	5,3 sill/sec (min. 3,76 – max 6,45)
2° anno scuola secondaria di primo grado:	5,53 sill/sec (min. 3,92 – max 6,6)

Tabella 1: Velocità di lettura medie per anno scolastico.

Avendo a disposizione i parametri medi rilevati in letteratura indicati nella tab. 1 e considerando i dati dei due esempi precedenti, possiamo vedere che, nella medesima classe prima della scuola secondaria di primo grado (media attesa: 4 sill/sec circa), i due alunni hanno prestazioni, in questa specifica competenza, che li collocano ad una distanza circa 5 classi/annualità uno dall'altro: 2,09 sill/sec è un risultato atteso a inizio terza della scuola primaria, mentre 5,75 sill/sec di media è un livello medio/alto atteso come media al biennio della scuola secondaria di secondo grado. È molto probabile che il dato più basso, 2,09, indichi un disturbo dell'apprendimento. Potremo pensare di essere di fronte a due situazioni limite, ma proviamo a guardare assieme i risultati dell'intera classe, riportati nella tab. 2.

VELOCITÀ sill/sec			
			4,76
2,02	3,46	3,98	4,90
2,09	3,46	4,06	5,09
2,63	3,71	4,18	5,21
2,91	3,76	4,21	5,56
3,32	3,89	4,29	5,75
3,43	3,96	4,32	6,42

Tabella 2: Primo esempio di velocità di lettura in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, disposte in ordine crescente.

²¹ Per il biennio della scuola secondaria di secondo grado si indicano anche gli estremi dei centili.

Ciò che spicca è l'estrema varietà di prestazioni, che non interessa solo i DSA. I dati della tab. 2 fanno vedere chiaramente che il dato di riferimento relativo alla velocità media in classe prima (4,03 sill/sec) non descrive, in realtà, le competenze della maggioranza degli alunni nelle classi reali: le loro prestazioni, infatti, si spalmano in modo omogeneo tra le 2/3 sill/sec e le 6 sill/sec. Possiamo dire, vedendo le varie classi, che solo 1/3 o, addirittura, 1/4 degli alunni di ciascuna classe ha prestazioni che corrispondono alla media. Sono, evidentemente, troppo pochi per decidere di ignorare sia chi ha prestazioni più basse sia chi ha prestazioni più alte.

Vediamo nelle tabelle 3, 4, 5 e 6 qualche esempio di dati di lettura riferiti ad altre classi di scuola secondaria di primo grado.

VELOCITÀ sill/sec			
1,63	2,96	3,69	4,66
1,85	3,07	3,76	4,72
2,17	3,16	3,96	4,76
2,45	3,29	4,41	5,05
2,95	3,39	4,44	

Tabella 3: Secondo esempio di velocità di lettura in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, disposte in ordine crescente.

VELOCITÀ sill/sec			
1,12	3,74	4,13	4,59
2,12	3,96	4,16	4,72
2,55	3,96	4,18	4,97
3,61	4,03	4,32	5,91
3,61	4,06	4,41	6,62

Tabella 4: Terzo esempio di velocità di lettura in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, disposte in ordine crescente.

VELOCITÀ sill/sec			4,53
2,87	3,31	3,87	4,86
2,92	3,39	3,91	4,86
3,15	3,55	3,96	4,90
3,15	3,84	4,01	5,51
3,22	3,84	4,06	5,56

Tabella 5: Quarto esempio di velocità di lettura in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, disposte in ordine crescente.

VELOCITÀ sill/sec			
1,62	3,48	3,89	5,38
2,71	3,52	4,01	5,42
3,31	3,54	4,29	5,96
3,34	3,76	4,76	6,49
3,48	3,87	4,96	

Tabella 6: Quinto esempio di velocità di lettura in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, disposte in ordine crescente.

Se i precedenti erano dati relativi ad alcune classi singole, e quindi informazioni molto utili ai docenti di ciascuna classe²², un diverso tipo di interesse rivestono i dati aggregati, che ci dicono quali livelli di competenza ci sono nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado, in un istituto di otto sezioni (tab. 7; in corsivo, una possibile individuazione delle prestazioni vicine alla media attesa).

Con questi dati si vuole qui solo dare un'idea d'insieme di quanto ampio possa essere il ventaglio delle misurazioni della velocità di lettura degli alunni nelle classi reali. Scorrendo le singole velocità di lettura, si nota che sono molti gli studenti che si collocano sia decisamente al di sotto rispetto al livello medio sia decisamente al di sopra. Inoltre, le prestazioni basse, diversamente da quel che si può pensare, corrispondono solo in alcuni casi ad alunni con un disturbo specifico della lettura. Una tale varietà *deve* essere conosciuta dai docenti e *deve* essere tenuta maggiormente in considerazione nelle programmazioni disciplinari e didattiche. L'incremento delle competenze di lettura strumentale, qui del solo aspetto della velocità, va individuato come uno degli obiettivi del percorso scolastico e non è possibile considerare esaurito questo percorso formativo alla scuola primaria.

2.5. La lettura ad alta voce: accuratezza

Con l'espressione *accuratezza*, per quanto riguarda la lettura, in ambito clinico si intende il livello di correttezza nella resa orale di un testo scritto (o il contrario, la corretta resa scritta di un testo dettato a voce, relativamente alla scrittura): conversione sia da grafema a fonema sia delle loro combinazioni. Siamo quindi nell'ambito di una lettura sublessicale. Talvolta, la correttezza fa riferimento semplicemente alla conoscenza della corrispondenza fonema/grafema sopra detta e dipende quindi da aspetti di mera transcodifica; altre volte è determinata anche da convenzioni; altre ancora, dalla storia

²² Utili sia per definire obiettivi raggiungibili da ciascun alunno, coerentemente con il proprio punto di partenza, sia per organizzare la didattica (tempi da dare per portare a termine una consegna che includa compiti di lettura, lunghezza di un testo da leggere, in base al tempo necessariamente a disposizione ecc.).

sill/sec	3,00	3,52	3,96	4,44	5,05
0,78	3,07	3,54	3,96	4,47	5,09
1,12	3,10	3,55	3,96	4,50	5,13
1,62	3,13	3,57	3,96	4,53	5,21
1,63	3,15	3,61	3,96	4,53	5,21
1,81	3,15	3,61	3,98	4,56	5,25
1,85	3,16	3,69	4,01	4,56	5,25
1,99	3,16	3,69	4,01	4,59	5,38
2,02	3,18	3,69	4,03	4,62	5,38
2,11	3,21	3,69	4,06	4,66	5,42
2,12	3,22	3,69	4,06	4,72	5,47
2,13	3,24	3,71	4,06	4,72	5,51
2,17	3,29	3,71	4,11	4,76	5,56
2,21	3,31	3,74	4,13	4,76	5,56
2,45	3,31	3,76	4,18	4,76	5,56
2,55	3,31	3,76	4,18	4,76	5,61
2,63	3,32	3,76	4,21	4,76	5,70
2,71	3,34	3,82	4,24	4,79	5,75
2,74	3,37	3,84	4,24	4,86	5,91
2,87	3,39	3,84	4,24	4,86	5,96
2,91	3,39	3,84	4,29	4,90	6,30
2,91	3,43	3,87	4,29	4,90	6,42
2,92	3,46	3,87	4,32	4,90	6,49
2,94	3,46	3,87	4,32	4,94	6,62
2,95	3,48	3,89	4,41	4,96	
2,96	3,48	3,89	4,41	4,97	
2,98	3,48	3,91	4,41	5,01	

Tabella 7: Dati aggregati relativi alla velocità di lettura di tutte le classi prime della scuola secondaria di primo grado, 158 alunni in totale, disposti in ordine crescente.

evolutiva di singoli lessemi. In alcuni casi, quindi, la corretta lettura/scrittura va, in qualche modo, contro l'attivazione dei naturali automatismi della decodifica/analisi fonologica²³.

Per quel che riguarda l'ambito diagnostico, riveste una grande importanza la distinzione degli errori in tipi, ciascuno dei quali, se presente in lettura/scrittura, può mettere in evidenza il livello di gravità nel disturbo della lettura o della scrittura (questa classificazione si usa, infatti, anche per valutare la *disortografia*).

Nello specifico, l'analisi clinica distingue errori *fonologici*, *non fonologici* ed *altri*.

Siamo di fronte ad un *errore fonologico* quando non viene rispettata la corrispondenza fonema/grafema (*vinestra* vs *finestra*; *pastore* vs *bastore*); se vengono omessi o inseriti grafemi/fonemi (*tereno* vs *treno*; *balna* vs *balena*); se, in combinazioni di grafemi che corrispondono a suoni precisi, viene scelta la resa sbagliata (*pesche* vs *pesce*) o, ancora, se l'ordine dei grafemi/fonemi viene invertito (*al* vs *la*; *pre* vs *per*; *tra* vs *tar*).

Gli *errori non fonologici* fanno, invece, riferimento alla mancata applicazione di regole di conversione ortografica: usi di H, separazioni o fusioni indebite (*con tento* vs *contento*; *in sieme* vs *insieme*; *l'asdraio* vs *la sdraio*), scambio *cul/qu*.

Nel gruppo *altri* troviamo gli accenti e le doppie, la cui origine dipende da una scorretta analisi fonologica della parola (ma non solo e non sempre) ed è tendenzialmente più pertinente alla scrittura, rispetto alla lettura.

Gli errori fonologici descritti per primi sono errori, per così dire, più antichi; sono prodotti normalmente dall'apprendente nelle fasi iniziali di acquisizione della letto-scrittura, quando la corrispondenza suono/segno non è ancora saldamente automatizzata. Se perdurano oltre questa primissima fase, possono essere un segnale importante di una qualche difficoltà. In un DSA adolescente o adulto, e quindi spesso compensato (almeno per quel che riguarda questo specifico gruppo di errori), gli errori fonologici possono tornare a manifestarsi quando il compito di lettura è particolarmente lungo e complesso o in una situazione di affaticabilità o, ancora, quando inizia lo studio di una nuova lingua, moderna o classica che sia.

Questi sono gli aspetti più importanti considerati in sede clinica nelle prove di lettura ad alta voce fatte per verificare, ed eventualmente diagnosticare, un disturbo dell'apprendimento a carico della lettura, o della scrittura.

2.6. L'accuratezza: strategie per registrare le informazioni

Nella rilevazione della lettura strumentale che è oggetto del presente lavoro, e che si propone agli insegnanti, il docente somministratore registra i diversi tipi di informazioni

²³ Per quel che riguarda alcune funzioni fonologiche di ⟨h⟩, ad esempio, i bambini che apprendono la lettura e la scrittura della lingua italiana, di fronte a *chi*, e *che* o *ghi*, *ghe* – come in *chiave* e *ricche* o in *ghiro* e *streghe* – tendono a normalizzare la scrittura dei suoni e ad applicarla, nello scrivere, anche a casi in cui non risulta corretta, ad esempio come in *chasa* o *ghatto*. È in realtà l'applicazione inconsapevole, di un principio di coerenza, che però la lingua italiana, in questo caso, disattende.

scrivendo sul testo stesso, barrando o utilizzando altri simboli e strategie, il tutto sempre contestualmente alla lettura dell'alunno.

- *rese scorrette, non corrette successivamente*: scrivere nell'interlinea superiore la parola (o porzione) come realmente letta dall'alunno e barrare orizzontalmente tutta la parte corrispondente sull'originale;
- *rilettura singola*: freccia da destra verso sinistra, a partire da dove inizia la rilettura;
- *più riletture* della stessa parte: tante frecce da destra verso sinistra quante sono le riletture;
- *segmentazioni e pause brevi*: barra verticale;
- *pause lunghe*: doppia barra verticale;
- *subletture*: *S.* o *subl.* sopra alla parte subletta;
- *riga saltata poi letta*: scrivere *salta riga* nel margine;
- *riga saltata del tutto*: scrivere *salta riga*, barrare tutta la parte saltata e togliere le sillabe corrispondenti dal totale delle sillabe;
- *parole o porzioni di parola inserite*, ma non esistenti: aggiungere la parte inventata.

2.7. Raccogliere i dati: velocità di lettura e accuratezza

Una volta terminate le rilevazioni di ciascun alunno, queste vanno raccolte classe per classe. Successivamente si potranno aggregare i dati di tutte le classi e ordinare in base all'elemento del quale si vuole mettere in evidenza la progressione.

Il primo dato da inserire – e anche il più semplice – è quello relativo alla velocità di lettura. Inizialmente ci si può anche limitare a questo. La tabulazione delle informazioni relative all'accuratezza, infatti, è più laboriosa (si veda *infra*). Un modo essenziale di visualizzare i dati può quindi essere quello proposto nella tab. 8.

N°	Alunna/o	Secondi totali	sill/sec	Osservazioni
1	Lucia Belli			
2	Mario Rossi			
3				
4				

Tabella 8: Raccolta essenziale dei soli dati relativi alla velocità di lettura.

È molto interessante – e d'aiuto per comprendere meglio la situazione di ogni alunno – inserire in tabella, oltre ai dati relativi alla velocità di lettura, informazioni ottenute dal docente attraverso altre attività che andranno a completare il quadro. Ci si riferisce in particolare ai risultati nelle prove di comprensione dei testi, sia scritti (ad esempio le prove INVALSI e simili) sia orali. Un modo di presentare questi dati accostati tra loro può essere quello proposto nella tab. 9.

N°	Alunna/o	sec. totali	sill/sec	Prova comprensione testo scritto		Prova comprensione testo orale		Osservazioni
				narrativo	non narrativo	narrativo	non narrativo	
				1	Lucia Belli			
2	Mario Rossi							
3								
4								

Tabella 9: Raccolta dei dati relativi a velocità di lettura, comprensione del testo, sia narrativo sia espositivo.

Se si vogliono raccogliere, invece, le informazioni sull'accuratezza, è preferibile utilizzare uno strumento che entri un po' più nel dettaglio dei vari tipi di errori. La tab. 10 mostra un esempio di raccolta dettagliata di dati sulla lettura: oltre ai dati sulla velocità, vengono distinte: *riletture* (il docente conta tutte le frecce segnate e le scrive), *pause* e *segmentazioni* (si contano tutte le barre verticali, distinguendo le barre singole/pause brevi dalle doppie/pause lunghe), *sublettture* (si contano le *S/subl*), le *parole saltate* – in parte o interamente (si contano i barrati), il numero delle *rese scorrette*, con e senza autocorrezione, e le eventuali parti di *parola inserite* (o parole intere); si è inoltre distinto anche se l'errore di lettura interessa solo un grafema o più d'uno.

Nella tab. 10, ciò che salta all'occhio è soprattutto la forte correlazione esistente tra numero di riletture e di pause (e, ovviamente, di sublettture) da una parte, e la velocità di lettura dall'altra: quanto più numerose sono le prime tanto più bassa è la seconda, ovviamente. Inoltre, la frequente necessità di rileggere parte delle parole, e magari anche di rileggere più volte la stessa parola, oltre a rallentare, fa sì che le informazioni presenti in memoria a breve termine, e lette poco prima, si allontanino nel tempo da quelle che vengono lette in quel momento e, quindi, le prime non siano più disponibili al lettore quando deve costruire il significato di quella parte del testo²⁴. Se vorrà comprenderlo, l'unica alternativa sarà rileggere interamente la porzione appena letta.

²⁴ La situazione descritta dai dati della tab. 10 è quella in cui vivono molti DSA: si arriva alla fine della frase o del periodo, e ci si accorge di aver perso la prima parte: è già uscita da quella memoria che avrebbe dovuto trattenerla il tempo necessario per elaborarla assieme alle informazioni vicine. È necessario, quindi, rileggere tutta la porzione, e agganciarsi alla successiva. La lettura di un DSA procede, spesso, con queste doppie letture del testo, condotte frase per frase.

Sec. tot.	sill/sec su 662 sill del brano FORESTE	Ritritture (parziali e totali di una o più parole)	Pause e segmentazioni		Sublitture	SOMMA	Parole saltate interamente		Parole saltate in parte	Letture sbagliate dell'intera o di metà parola		Lettura sbagliata di una vocale o cons., poi corretta	Lettura sbagliata di una vocale o cons., poi non corretta	Parola o parte di parola inserita	SOMMA	OSSERVAZIONI
			pause brevi+ segmentazioni	pause lunghe			1 sill/lettera	+ sillabe		poi non corrette	poi corrette					
1	128	<u>9</u>	<u>14</u>	-	-	13	2 (4)	-	-	-	1	2	1	6 (8)	M. CORRETTO	
2 DSA	640 su 642 sill	<u>65</u>	<u>204</u>	-	-	<u>289</u>	-	4	4	4 (8)	9 (fonologici)	6 (12)	-	<u>49 (59)</u>	SALTA UNA RIGA. Molto grave	
3 DSA	660	<u>54</u>	<u>268</u>	-	-	<u>322</u>	-	1	29	5 (10)	16	9 (18)	-	<u>60 (74)</u>	Molto grave	
4	202	25	33	-	-	58	-	-	7	2 (4)	4	7 (14)	-	20 (29)	-	
5	137	<u>8</u>	<u>14</u>	-	-	22	1 (2)	-	2	1 (2)	1	3 (6)	2	10 (14)	M. CORRETTO	
6	162	23	20	-	-	43	1 (2)	-	9	4 (8)	-	10 (20)	1	<u>25 (40)</u>	-	
7	245	30	44	-	-	<u>74</u>	1 (2)	3	8	3 (6)	2	1 (2)	1	19 (24)	Lettezza voluta per essere corretto?	
8	224	21	<u>57</u>	1	-	<u>80</u>	-	1	1	4 (8)	2	10 (20)	1	19 (34)	Salta una riga da metà/ segno da inizio	
9	186	16	23	-	-	39	2 (4)	2	3	3 (6)	-	6 (12)	5	21 (32)	Segno da INIZIO	
10	284	<u>102</u>	<u>72</u>	-	2	<u>176</u>	-	1	12	<u>7 (14)</u>	9	3 (6)	-	32 (42)	Da terza riga	
11	255	<u>35</u>	28	1	-	<u>65</u>	-	-	8	2 (4)	-	6 (12)	-	16 (24)	Salta una riga dopo aver letto la prima parola + x 2x sbaglia attacco di riga	

12	210	<u>3,15</u>	24	23	-	-	47	-	-	-	<u>12</u>	<u>21 (42)</u>	1	7 (14)	3	<u>44</u> (72)	Corre e pronuncia m. parole inesistenti. Probabilmente non capisce quasi nulla
13	174	<u>3,80</u>	15	33	-	-	48	-	1	4	<u>5 (10)</u>	-	-	<u>9 (18)</u>	2	21 (35)	Sostituzioni e differenti rese in numero significativo
14	149	<u>4,44</u>	<u>2</u>	<u>5</u>	-	1(2)	8	1(2)	-	3	-	-	-	2 (4)	1	8 (12)	STRORDINARIAMENTE CORRETTO
15	248	<u>2,66</u>	<u>34</u>	<u>42</u>	-	-	<u>76</u>	-	-	8	1 (2)	-	-	3 (6)	1	13 (17)	M. ANSIA. Da sopra. Attacca 2x a leggere da riga sbagliata
16	172 (619 sill)	<u>3,59</u>	19	22	-	3(6)	41	1(2)	2	5	10 (20)	-	-	10 (20)	1	<u>32</u> (56)	Velocce ma troppo scorretto
17	194	<u>3,41</u>	32	42	-	-	<u>74</u>	-	-	11	4 (8)	3	2 (4)	-	-	20 (26)	-
18	159	<u>4,16</u>	<u>2</u>	<u>10</u>	-	-	13	-	-	1	-	-	-	1 (2)	-	2 (3)	Segno da INIZIO M. CORR. OTT. RAPP. VEL/ACCUR.
19	119	<u>5,56</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	-	2(4)	12	1(2)	-	1	1 (2)	-	-	4 (8)	3	12 (20)	M. CORR. OTT. RAPP. VEL/ACCUR.
20	139	<u>4,76</u>	<u>5</u>	<u>12</u>	-	-	17	-	-	1	3 (6)	-	-	4 (8)	-	8 (15)	Foglio alzato M. CORRETTO; OTT. RAPP. VEL/ACCUR.
21	152	<u>4,35</u>	<u>5</u>	<u>12</u>	-	-	17	-	-	2	1 (2)	1	1	4 (8)	2	10 (15)	Segno da INIZIO M. CORRETTO; OTT. RAPP. VEL/ACCUR.
22	155	<u>4,27</u>	<u>14</u>	<u>16</u>	-	-	30	-	-	5	-	-	3	4 (8)	1	13 (17)	M. CORRETTO; OTT. RAPP. VEL/ACCUR.

Sottolineato semplice = prestazione molto bassa; sottolineato doppio = prestazione molto buona.

Tabella 10: Esempio di tabella compilata con dati dettagliati su velocità di lettura e accuratezza.

Nella tab. 11, si sono accorpate poi in due colonne le somme, rispettivamente, di riletture e pause – *rallentamenti* – da una parte, e omissioni ed errori – *accuratezza* – (corretti o meno che fossero), dall'altra (le due colonne *somma*). Questo permette di passare da un livello di discreto dettaglio ad una maggiore sintesi.

1°G 2019 2020	sill/sec	Rallentamenti (per pause e riletture)	Accuratezza (errori corretti e non)	Altro
1	<u>5,17</u>	13	6 (8)	M. CORRETTO
2	<u>1,03</u>	289	49 (59)	SALTA UNA RIGA. Molto grave
3	<u>1,00</u>	322	60 (74)	Molto grave
4	<u>3,27</u>	58	20 (29)	-
5	<u>4,83</u>	22	10 (14)	M. CORRETTA
6	<u>4,08</u>	43	25 (40)	-
7	<u>2,70</u>	74	19 (24)	Lentezza voluta per essere corretto?
8	<u>2,87</u>	80	19 (34)	Salta una riga da metà/ segno da inizio
9	<u>3,55</u>	39	21 (32)	Segno da INIZIO
10	<u>2,33</u>	176	32 (42)	Da terza riga
11	<u>2,52</u>	65	16 (24)	Salta una riga dopo aver letto la prima parola + x 2x sbaglia attacco di riga
12	<u>3,15</u>	47	44 (72)	Corre e pronuncia m. parole inesistenti. Probabilmente non capisce quasi nulla
13	<u>3,80</u>	48	21 (35)	Sostituzioni e differenti rese in numero significativo
14	<u>4,44</u>	8	8 (12)	M. CORRETTO
15	<u>2,66</u>	76	13 (17)	M. ANSIA. Segno da sopra. Attacca 2x a leggere da riga sbagliata
16	<u>3,59</u>	41	32 (56)	Veloce ma troppo scorretto
17	<u>3,41</u>	74	20 (26)	-
18	<u>4,16</u>	13	2 (3)	Segno da INIZIO. M. CORR. OTT. RAPP. VEL/ ACCUR.
19	<u>5,56</u>	12	12 (20)	M. CORR. OTT. RAPP. VEL/ACCUR
20	<u>4,76</u>	17	8 (15)	Foglio alzato M. CORRETTO OTT. RAPP. VEL/ ACCUR
21	<u>4,35</u>	17	10 (15)	Segno da INIZIO; M. CORRETTO OTT. RAPP. VEL/ACCUR
22	<u>4,27</u>	30	13 (17)	M. CORRETTO OTT. RAPP. VEL/ACCUR

Tabella 11: Esempio di sintesi velocità di lettura/accuratezza (i dati si riferiscono alla tab. 10).

In base al livello di dettaglio che si decide di tenere, si può illuminare un numero maggiore di aspetti della lettura degli alunni e delle classi. Negli esempi corrispondenti alle prime due colonne della tab. 12 compare il solo dato sulla velocità.

	Esempio W	Esempio X	Esempio Y		Esempio Z		
	sill/sec	sill/sec	sill/sec	Rallent. pause riletture	sill/sec	Rallent. pause riletture	Accuratezza (errori corretti e non)
1	<u>5,90</u>	4,38	3,19	23	<u>5,17</u>	13	6 (8)
2	4,38	6,07	3,78	23	<u>1,03</u>	289	49 (59)
3	5,51	3,82	3,65	22	<u>1,00</u>	322	60 (74)
4	<u>5,05</u>	4,38	3,12	22	3,27	58	20 (29)
5	<u>6,36</u>	4,50	<u>2,17</u>	51	<u>4,83</u>	22	10 (14)
6	<u>2,61</u>	4,13	3,80	37	4,08	43	25 (40)
7	3,54	2,29	4,44	7	2,70	74	19 (24)
8	<u>5,17</u>	2,29	3,13	44	<u>2,87</u>	80	19 (34)
9	4,01	4,83	3,30	40	3,55	39	21 (32)
10	4,18	4,41	4,56	12	<u>2,33</u>	176	32 (42)
11	3,54	4,38	3,98	7	<u>2,52</u>	65	16 (24)
12	<u>5,33</u>	4,94	4,35	12	3,15	47	44 (<u>72</u>)
13	<u>4,97</u>	2,91	4,56	16	3,80	48	21 (35)
14	<u>2,75</u>	2,84	3,94	28	4,44	8	8 (12)
15	3,57	4,35	3,15	50	2,66	76	13 (17)
16	3,98	4,18	<u>5,05</u>	6	3,59	41	32 (56)
17	<u>2,00</u>	3,57	3,51	43	3,41	74	20 (26)
18	<u>4,86</u>	4,29	3,43	50	4,16	13	2 (3)
19	<u>2,35</u>	3,21	<u>5,21</u>	9	<u>5,56</u>	12	12 (20)
20	<u>5,85</u>	4,41	4,76	18	<u>4,76</u>	17	8 (15)
21		3,22			4,35	17	10 (15)
22					4,27	30	13 (17)

Tabella 12: Esempi di raccolta dati, dal solo dato sulla velocità (primo e secondo esempio) a rilevazioni più complete.

Nel terzo esempio della tab. 12 è stato aggiunto il dato relativo ai rallentamenti; il quarto esempio include anche un valore che cerca di quantificare gli errori (accuratezza). Il numero fuori dalla parentesi si riferisce alla somma di ogni resa scorretta, senza distinzioni: ogni errore vale 1. Il numero in parentesi, invece, è ottenuto dando agli errori che l'alunno non corregge un valore doppio: ogni resa sbagliata, poi non corretta, vale 2. Si immagina, infatti, che possano incidere sulla comprensione in modo più importante degli altri tipi di errore.

La rilevazione, a questo punto, è terminata. Ciò che rimane da fare è informare i soggetti interessati. Innanzitutto il consiglio di classe, con il quale ci si renderà disponibili ad entrare più nel dettaglio del singolo alunno, anche visionando assieme la prova, in particolare con i docenti di ambito linguistico.

Si valuteranno i casi per i quali è meglio contattare le famiglie e proporre degli approfondimenti. I genitori sono, infatti, gli altri soggetti cui riferire quanto visto.

La decisione di parlare individualmente con i singoli alunni dipende, invece, molto dalla loro età, dalla relazione tra la scuola e la famiglia, dal clima di classe, dal singolo ragazzo. Va, quindi, valutata caso per caso. Si può pensare anche ad una restituzione più generale alla classe, stando bene attenti a non presentare l'attività come una gara, che rischia di vedere vincitori e perdenti, ma come un percorso. Un lavoro di tipo metalinguistico sulla prova stessa fatto assieme in classe può essere, invece, molto interessante e se ne accennerà brevemente nella quarta parte.

L'indagine fatta nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado potrà essere ripetuta con lo stesso testo (aggiungendone magari anche un altro) due anni dopo, in terza. Potrà interessare tutta la classe, se il docente o l'istituto nel ravvisasse l'interesse, o riguardare i soli alunni DSA (in questo caso potrebbe essere interessante anche in seconda scuola secondaria di primo grado): il guadagno in termini sia di velocità sia di accuratezza che l'alunno registrerà verrà comunicato alle famiglie e all'alunno stesso, che deve diventare sempre più consapevole sia del proprio modo di funzionare sia dei risultati ottenuti (e così così anche del metodo seguito per ottenerli, degli errori fatti, delle strade sbagliate o meno efficaci). È un piccolo tassello nel decisivo percorso di autonomia e di consapevolezza che la scuola deve supportare.

3. La dimensione del testo

3.1. Gli aspetti visivi

Tutti i processi coinvolti nel più complesso processo di lettura sono influenzati, oltre che dal lettore, anche dal testo. Ci limitiamo qui ad accennare ad alcuni fenomeni, dandone degli esempi, lasciando al docente il compito di tenere aperti gli occhi sulle caratteristiche specifiche del brano particolare che sottopone ai suoi alunni in uno specifico momento²⁵.

Un aspetto importante è, innanzitutto, l'*aspetto visivo*: come il testo si presenta nel suo insieme, ancora prima che iniziamo a decodificarne le parole. Siamo parlando, oltre che del carattere tipografico – la cui leggibilità è stata oggetto di studi ed ha anche portato al diffondersi di manuali nei quali vengono utilizzati caratteri ad alta leggibilità – di formattazione della pagina (colonna singola o più colonne), presenza o meno del giustificato, rientri in corrispondenza degli *a capo*, di *lunghezza delle righe*. La lunghezza della riga a volte può incidere sulla decodifica, perché può ostacolare o favorire l'anticipazione, e quindi parte dei processi che sostengono la comprensione. Se la riga non è

²⁵ Relativamente agli aspetti formali del testo che influenzano la leggibilità, vi sono vari strumenti creati per evidenziare, misurare e valutare la leggibilità di testi in relazione a precisi destinatari. Ci si limita qui a far solo riferimento ai lavori di Emanuela Piemontese (Piemontese 2015), all'indice di leggibilità Gulpease e a due strumenti disponibili in rete per valutarla per la lingua italiana: Corrige (<http://www.corrige.it/>) e READ-IT (<http://www.italianlp.it/demo/read-it/>).

troppo lunga, è possibile per l'occhio, che sta viaggiando verso la fine della riga, sbirciare l'inizio della riga successiva. Si abbassa la necessità di fermarsi e di fare una pausa (il fermarsi rischia sempre di far svanire quanto appena letto) e in molti casi sembra ne escano supportati i processi di anticipazione.

Il dividere le parole tra fine e capo riga è una pratica che ostacola sicuramente la lettura lessicale, che ha bisogno di vedere la parola intera, quasi come se fosse un disegno, e di attivare i processi di riconoscimento che prescindono dalla lettura dei singoli grafemi nel loro ordine.

Ma anche la separazione tra fine e capo riga degli elementi di un sintagma non favorisce l'anticipazione. Il sintagma [*il mio bel cane*], che è un'unità sintattica e semantica del testo, viene processato diversamente quando le parole sono contigue rispetto a quando gli elementi si distribuiscono su due righe. Nel secondo caso, per considerare questi quattro elementi un solo elemento di significato – e mettere quindi la cesura dopo *cane*, e non a fine riga, dove parrebbe visivamente naturale – è necessario che il lettore attivi un processo in più e, in qualche modo, prenda mentalmente la parola che è a capo e la riporti accanto a quelle a fine riga (o il contrario). Una attività cognitiva in più, che si somma alle altre e può interferire con esse.

3.2. Il livello del lessico

La pratica di molti anni di prove di lettura somministrate ad una popolazione scolastica reale, non selezionata, e usando sempre lo stesso testo ha suggerito delle piste di riflessione. Alcune difficoltà dei giovani lettori sembrano generate da elementi del testo: determinati passaggi sono avvertiti da quasi tutti gli alunni come passaggi problematici e generano quasi sempre letture scorrette o, almeno, incerte. Questo tanto nei cattivi lettori quanto nei lettori con prestazioni molto alte.

Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3
<i>nocivi</i>	<i>sfaldarsi</i>	le <i>intricate radici</i>
<i>vischio</i>	<i>straripamenti</i>	<i>impediva</i>
<i>ambiguo</i>		<i>invadeva</i>
		<i>l'inaccessibile</i>

Tabella 13: Esempi di criticità di tipo lessicale.

Dal punto di vista del *lessico*, innanzitutto e come possiamo aspettarci, i ragazzi rallentano, si fermano (pause), sono costretti a fare delle riletture (parziali o totali), leggono in modo scorretto, quando non conoscono il termine che stanno leggendo, quando il loro vocabolario personale non li supporta. È questo il caso delle parole del Gruppo 1 (tab. 13): il termine *nocivi* non attiva, in prima scuola secondaria di primo grado, una prenoscenza di tipo lessicale: la parola non può essere anticipata dal lettore. Il lettore

è quindi costretto a ricorrere a strategie di somiglianza con altre parole o di riconoscimento parziale di porzioni della parola (e questi tentativi si vedono nelle varie letture e riletture scorrette che vengono fatte di fronte a questo termine). Se anche queste non funzionano, si dovrà arrendere ad una *lettura fonologica*, cioè alla conversione grafema/fonema; ma per riuscire ad attivare questa modalità, il lettore dovrà in qualche modo lottare con la propria mente, la quale proverà fino all'ultimo ad immaginare cosa può esserci scritto, pescando dalle proprie risorse lessicali, senza arrendersi alla computazione²⁶. La medesima spiegazione si può dare per le difficoltà generate da *vischio* e *ambiguo*. Pochi riescono a leggere in modo scorrevole queste parole; ciò rivela che la maggior parte dei ragazzi non conosce quei termini: solo alcuni li hanno sentiti un numero di volte sufficiente per poterli immagazzinare, ne identificano il contesto d'uso, li hanno fissati stabilmente in memoria e riescono a recuperarli (non ci dice, invece, ancora nulla rispetto alla loro capacità di usare queste parole in modo attivo)²⁷.

Si è visto, inoltre, che la maggior parte degli alunni rallenta, oppure si ferma, molti iniziano a leggere e poi devono rileggere, molti sbagliano (tutti segnali di difficoltà di fronte ad un termine), quando provano a leggere termini con caratteristiche specifiche. Le parole del Gruppo 2, *sfaldarsi* e *straripamenti*, iniziano con un gruppo consonantico abbastanza complesso e ciò mette in difficoltà il lettore, che non riesce a fare una lettura lessicale.

Il Gruppo 3 contiene esempi di parole che iniziano con in/im-: *le intricate radici*, *impediva*, *invadeva*, *l'inaccessibile*. La loro lettura ha messo in serie difficoltà un gran numero di lettori. Ci si è chiesti, come mai proprio queste parole generavano un così grande numero di rallentamenti, pause, errori, riletture e raramente riuscivano ad essere anticipate con una lettura lessicale. Un'ipotesi è forse legata al fatto che il morfema/prefisso in-/im- genera in italiano un così grande numero di parole, che non è agevole procedere con il meccanismo dell'indovino lessicale: troppo vasto è il numero di parole tra le quali cercare. In prima scuola secondaria di primo grado ci si deve arrendere ad una lettura, almeno in parte, sublessicale.

Afferisce all'ambito lessicale anche una parte dei fenomeni di anticipazione nella lettura (altri fenomeni di anticipazione si basano, invece, su indizi di tipo sintattico). La quasi totalità delle parole si dà in relazione con altre. Tali relazioni sono spesso relazioni tipiche, ricorrenti, logiche: *vino... rosso, il pane... quotidiano, la prima... volta, il mio migliore... amico, c'era una volta... un re*. In qualche modo, una parola chiama l'altra. Ciò accade non solo per quel che riguarda le unità sintattiche e semantiche che chiama-

²⁶ Su questo si veda Taylor (2005, 159), e la spiegazione dell'effetto *priming*.

²⁷ Questa evidenza porta a considerare quanto è importante che la scuola tutta – e quindi con il concorso di tutti i docenti – persegua come obiettivo l'acquisizione di un lessico ampio, faccia sperimentare, acquisire e attivare strategie di *problem solving* di fronte a criticità che riguardano il lessico. C'è bisogno, soprattutto, di un apprendimento significativo del lessico, una acquisizione attraverso dei veri lavori attivi, delle scoperte, non di meri esercizi compilativi e passivi, che non vanno a sedimentare conoscenze stabili. Piccoli passi ma continui. Una parola nuova al giorno: potrebbe essere un grande dono che facciamo ai nostri alunni.

mo *sintagmi* (i primi quattro esempi, dei cinque fatti sopra), ma interessa anche parti diverse della frase (*compra il... pane*). E così, leggendo un termine, la nostra mente già avvia una lotteria mentale sulle possibili prosecuzioni: cosa verrà dopo? Come è logico che vada avanti? Ecco allora che, nel brano della prova di lettura, *per riempire di... terrore* diventa *per riempire di... terra*, però la parola è visivamente più lunga... allora, *per riempire di... territorio*. Similmente, *i maiali in grossi branchi* viene letto *i maiali grossi... e bianchi*. Di questo sorteggio mentale fanno le spese soprattutto le parole brevi (una, due o tre grafemi, molti dei quali costituiscono i cosiddetti *funtori*) e molto frequenti nel testo²⁸. Se vi si aggiunge il fatto che, nei *salti* che l'occhio fa sulla riga (*saccadi/movimenti saccadici*), raramente si ferma (*punti di fissazione*) su una parola corta, ma preferisce affidare la lettura di tali parole a processi di inferenza, capiamo come mai *procurarsi il miele delle api* diventa *dalle api*; oppure, un inizio frase come *Dalle foreste* viene reso con *Delle foreste*, fino a che non si arriva alla parola successiva, *sbucavano*, che costringe qualcuno a tornare sui propri passi e correggere; ma non tutti lo fanno (e questa è una delle ragioni che ci hanno orientati a conteggiare separatamente l'errore nella lettura di una sola lettera di una parola o di porzioni più ampie).

La lettura lessicale assieme alla poca familiarità con la parola *burle* sono probabilmente le responsabili di *le brule curdeli* al posto di *le burle crudeli*: il lettore provvede a collocare in sequenza alcuni dei suoni, di cui l'occhio ha rilevato il grafema, ma lo fa in modo fantasioso, non soccorrendolo una solida competenza lessicale, che gli farebbe riconoscere la parola.

3.3. Il livello grammaticale: marche morfologiche e fenomeni di "attrazione"

Le marche grammaticali orientano molto il lettore e sostengono i processi di anticipazione. La nostra grammatica implicita fa sì che l'alunno legga una parola femminile e singolare terminante in -a e poi faccia terminare in -a l'aggettivo che segue, o le anteponga l'articolo *la*, pur senza avere fissato lo sguardo su questi *morfemi grammaticali/desinenze*.

È probabilmente un fenomeno simile quello che spiega la lettura di *nell'immaginazione della comunità contadine* al posto del corretto "nell'immaginazione delle comunità contadine": la parola *comunità* non distingue singolare e plurale e il lettore giovane normalizza e mantiene il singolare. Arriva poi però *contadine*, che dovrebbe far mettere in dubbio la resa e far riformulare questa parte, ma tale autocorrezione non è molto frequente²⁹.

Al contrario funziona "il confine della civiltà", che spesso diventa *delle civiltà* e, per simpatia, anche il sintagma *il confine* passa al plurale: *i confini delle civiltà*. Lievemente diverso "era un lungo piano", al posto di *era un luogo pieno*.

²⁸ Si veda su questo De Luca (2005, 253-254).

²⁹ Queste osservazioni sono semplici spunti. Li si vuole condividere con la comunità dei docenti e scientifica, per stimolare il dibattito e favorire un'osservazione più attenta di questi fenomeni. Non si tratta, però, di dati analizzati e confrontati in modo rigoroso, pur se il corpus raccolto potrebbe prestarsi ad un lavoro di questo tipo.

Molto interessante è ragionare intorno a un altro spezzone di frase: “dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni”. Richiamando alla mente l’evanescenza della lettura di preposizioni e altre parole brevi e il ruolo delle attività inferenziali nella decisione tra *dagli/degli, dei/dai, dalle/delle* ecc. si può forse spiegare la frequente resa *degli incantesimi dei maghi e delle burle crudeli dei nani stregoni*. Giova sapere che cosa c’era prima: “[...] doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni”. Per riuscire a leggere correttamente “dagli incantesimi [...] e dalle burle” bisognava anche sapere che *guardarsi* si costruisce con *da*; si doveva quindi mantenere in sospensione il completamento del verbo, consapevoli che mancava un elemento a cui era raccordato e che quell’elemento doveva avere la preposizione *da*. Purtroppo ci si mette pure in mezzo un *non solamente*, ad interrompere la sequenza, già complessa, e fare uno sgambetto alla memoria a breve termine, anche di chi aveva sentito ancora l’espressione *guardarsi da qualcuno o da qualcosa*. Molto lontani dal padroneggiare tali meccanismi, gli alunni hanno messo in atto una sorta di procedimento di normalizzazione e tutte le preposizioni si sono trasformate in *di*.

3.4. Il livello della sintassi: frase, testo e struttura prosodica

La familiarità con tipi frasali che, dal punto di vista dell’ordine dei costituenti, tendono ad essere organizzati secondo modelli semplici, regolari, che si ripetono, può portare ad una certa rigidità nell’immagine mentale che il lettore, inconsapevolmente, si forma intorno alla struttura delle frasi. È in base ai modelli mentali di frasi – creatisi grazie all’esperienza di testi ascoltati e letti – che il lettore è in grado di immaginare, ipotizzare, prevedere quali costituenti potrebbero seguire quelli che sta leggendo, quale elemento deve lasciare in sospeso perché si dovrà legare con qualcosa che deve per forza venire dopo, e rimane in vigile attesa di tale elemento. In questo modo il lettore predispone delle piste di continuazione ed è preparato anche a più scenari. Più la sua esperienza di testi sarà ampia, più facilmente potrà passare da un’ipotesi all’altra, correggere le proprie previsioni, riconoscere soluzioni diverse da quelle più immediate.

Ripescando dal nostro testo, analizziamo il periodo che segue (lo si riporta con i corrispondenti a capo):

Segnava il confine dei campi coltivati e con le
intricate radici delle sue piante impediva al terreno
agricolo di sfaldarsi.

La struttura di principale (*segnava*) e coordinata (*impediva*) dovrebbe presentarsi al lettore come ipotesi (ovviamente inconsapevole) già dalla prima riga: “Segnava il confine dei campi coltivati e”. È possibile prevedere un elemento che fa coppia con *campi coltivati* (ad esempio *Segnava il confine dei campi coltivati e dei pascoli*), oppure la *e* potrà aprire ad un’altra frase con un altro verbo, che si collega con *segnava* (e qui l’ipotesi è che il

verbo sia all'imperfetto, terza persona singolare, *-ave/-eva/-iva*). Ma un *con* rompe i piani e costringe a fare anche altri ragionamenti. Uno di quelli possibili è che vi sia un inciso. Ciò significa che il lettore deve tenere in sospenso la parte troncata, portandola però con sé nella lettura dell'inciso, in vigile attesa di capire quando l'inciso finisce (primo problema cognitivo) per vedere se davvero c'è la parte di frase che lui immagina (secondo problema). Ciò che fisicamente accade nella lettura ad alta voce è un rallentamento o una pausa in corrispondenza del *con*, che può indicare una presenza inattesa che costringe a correggere il tiro e attivare un'altra ipotesi.

Relativamente all'ordine degli elementi, in questo caso all'interno del sintagma, nella sequenza "ed era l'inaccessibile tana di", la fatica nella lettura di *l'inaccessibile* non è attribuibile solo alla presenza di *in-* e alla difficoltà ad anticipare la parola, ma anche all'aggettivo anteposto al nome: se *tana* fosse stato in prima posizione, quindi processato subito dal punto di vista semantico, avrebbe forse più facilmente consentito di accedere al senso di *inaccessibile*.

Più evidenti sono le ragioni che rendono faticosa la lettura di "La paura la popolava" (che in alcune versioni del testo in fotocopia si presenta anche con il fine riga – e quindi un a capo – tra *la* e *popolava*). La presenza del pronome anaforico *la* dopo "La paura" genera in tutti i lettori uno spaesamento: non era previsto. Ci si aspettava un verbo (*la paura prendeva*), oppure un sintagma preposizionale (*la paura [della morte]*), ad esempio; o, ancora, un altro nome (*la paura, la prudenza ecc.* pur se senza la virgola o una *e*). Le frenate in questo punto sono particolarmente brusche e le riletture si sprecano. A complicare ulteriormente le cose, dopo il *la* ci si mette la parola *popolava*, che trae in inganno moltissimi giovani lettori perché non si aspettano che sia un verbo (non c'è davanti un *la*, un articolo?) e quindi leggono altro, spessissimo *popolazione*.

Anche la prosodia e il ritmo che le frasi e il testo creano possono diventare elementi di facilitazione o di ostacolo alla lettura corretta. Sono elementi di facilitazione quando il lettore che riconosce un certo ritmo nella parte che ha appena letto – spesso dettato dalle ripetizioni, ne bastano due – si accorge che anche la prosecuzione della frase (o di quella porzione di testo) mantiene quella regolarità: la lettura sembra essere molto più agevole (quasi che riconoscere una musicalità nel testo metta a proprio agio il lettore, lo rassicuri con qualcosa di noto, di familiare, di ancestrale).

Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a
procurarsi il miele delle api; lì mandavano
a pascolare le capre ed i maiali.

In questo spezzone si creano due ritmi – uno introdotto da *lì* e il secondo da *a* – ed entrambi vengono riproposti nella sequenza successiva: questa caratteristica sembra essere di grande aiuto al lettore che molto rapidamente si sincronizza con la prosodia del testo e riesce più facilmente a produrre una lettura corretta e fluente. Sono le parti dove si registra il minor numero di errori, di pause e di riletture. Il ritmo che si crea con la ripetizione di *a* sembra più locale:

a caccia,
a cogliere i frutti selvatici,
a procurarsi il miele delle api

L'altro ritmo, quello generato dalla ripetizione di *li*, è in qualche modo sovraordinato, rispetto al precedente:

Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a procurarsi il miele delle api;
lì mandavano a pascolare le capre ed i maiali.

Lo stesso accade quando il ritmo viene costruito reiterando l'uso di un elemento grammaticale, non necessariamente ripetendo interamente una parola. Qui participi passati di verbi, declinati al femminile singolare:

salata,
affumicata,
trasformata in prosciutti e salicce

La presenza di un ritmo diventa disfunzionale quando al lettore pare che si crei un ritmo, lui si predispone a seguirlo nella lettura, in qualche modo progetta già una piccola parte in cui non è necessario impegnarsi troppo, ma si può quasi inserire il pilota automatico, e invece tale ritmo non prosegue o lo fa meno a lungo di quanto il lettore immaginava: il lettore rimane disorientato e deve riprogettare la sua traccia sintattico/testuale. La sua partitura per la lettura.

3.5. Il livello semantico

Questo ultimo aspetto relativo a quanto il testo, nelle sue varie componenti, può influenzare e orientare la lettura (e nello specifico la lettura ad alta voce) si spiega facilmente una volta che si sia compreso che è il lettore che, in qualche modo, costruisce il testo: con le sue conoscenze, con la sua progettualità, con le sue aspettative, con la sua capacità di fare ipotesi, ma anche di cambiarle in corso d'opera, e poi di prenderle nuovamente in considerazione.

Tra queste attività costruttive c'è anche una sorta di invenzione. La capacità del lettore di anticipare e le sue conoscenze linguistiche e semantiche sono così attive, che il lettore può fare due cose. Da una parte, anche se raramente, può anticipare una parola che non ha necessariamente elementi di somiglianza con quella realmente scritta: la sua realizzazione è dettata prevalentemente dalla coerenza – secondo chi legge – con la parte precedente.

I suoi pozzi e le sue origini al posto di "I suoi pozzi e le sue sorgenti"
la caccia notturna al posto di "la cavalcata notturna"

coloro che sono morti al posto di “coloro che erano morti”
la foresta era anche una grande risorsa. Li abbattevano al posto di “la foresta era
anche una grande risorsa. Li andavano a caccia”
li mandavano a pescare le capre al posto di “li mandavano a pascolare le capre”

Dall'altra parte il lettore non sostituisce, ma aggiunge fisicamente del suo: una parte di parola, una parola intera.

Vi sono molti altri aspetti relativi alla sintassi delle frasi e del testo che hanno un ruolo non secondario nel manifestarsi di difficoltà di decodifica durante la lettura, ancora prima che di comprensione. Bastino, però, qui, gli esempi sopra riportati per rendere più avvertito il docente quando sceglie i testi su cui far lavorare gli alunni e, soprattutto, quando immagina di sottoporre all'indagine autentica dei ragazzi gli elementi di potenziale difficoltà di un testo. Di questo ultimo aspetto, la spendibilità didattica, tratterà brevemente l'ultima parte.

4. L'esperienza della scuola secondaria di primo grado (11-14 anni): quali prospettive per la scuola secondaria di secondo grado (14-19 anni)?

4.1. Scuola secondaria di primo grado: la scuola del territorio

Ciò che fin qui è stato esposto è frutto di indagini condotte durante i primi mesi di ciascun anno scolastico su alunni di 11 anni. Si tratta di ragazzi che hanno concluso la classe quinta della scuola primaria e hanno appena iniziato a frequentare la prima classe della scuola secondaria di primo grado.

Inoltre, questi alunni rappresentano la popolazione scolastica reale ed intera di un territorio (e ciò non è una caratteristica da poco). Il bacino di utenza della scuola secondaria di primo grado di Levico Terme include, infatti – almeno potenzialmente – tutti i ragazzi in età scolare di quattro paesi e, a differenza di ciò che può accadere nelle città, non vi sono altre scuole secondarie di primo grado a cui i ragazzi possano iscriversi (a parte in pochissimi casi)³⁰. Spesso, in città, la possibilità di scegliere tra un istituto e un altro può produrre una scrematura dell'utenza, selezionando alunni provenienti da famiglie con un *back-ground* culturale e linguistico più alto e maggiori stimoli, da una parte, e accorquando in altri istituti alunni con un bagaglio linguistico più limitato. Si tratta, in questo caso, di una situazione felice per quel che riguarda la significatività della ricerca in rapporto alla popolazione.

Detto questo, è chiaro però che il lavoro fotografa una situazione in un preciso momento, ma non ne coglie il modificarsi nel corso del tempo. Solo agli alunni con una diagnosi di dislessia, arrivati in classe terza della scuola secondaria di primo grado, fino ad

³⁰ La popolazione totale dei quattro comuni è di circa 14.000 abitanti. Quella dell'Istituto comprensivo di scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, 1200 alunni.

ora è stata proposta, nuovamente, a fine anno, la stessa lettura fatta in prima. La lettura è stata somministrata assieme ad un'altra, più lunga di circa un terzo, per vedere i progressi ed anche se ci sono cambiamenti dovuti all'affaticabilità. Questa pratica, che non sostituisce la presa in carico dei servizi sanitari e le loro rivalutazioni periodiche, si è rivelata fino ad ora utile per gli insegnanti e la scuola, gradita ai genitori e agli alunni stessi.

Nel presente anno scolastico (2020/2021) per la prima volta due classi terze verranno sottoposte nuovamente al test a fine anno e, disponendo dei dati individuali di classe prima, si potranno rilevare i cambiamenti nel triennio, sia delle classi sia di ciascun alunno³¹.

4.2. La scuola secondaria di secondo grado: scelte, indirizzi e obiettivi

A inizio anno scolastico 2020/2021 è stata programmata l'estensione della presente rilevazione – con stessa modalità e stessi materiali – anche ad alcune classi della scuola secondaria di secondo grado del territorio, precisamente a classi seconde e quarte di alcuni istituti afferenti al medesimo polo: *liceo scientifico, liceo delle scienze umane e istituto tecnico costruzioni, ambiente, territorio*. Solo per ragioni organizzative, non si sono presi contatti con *istituti e scuole professionali*. È evidente però che, mentre scuola primaria e scuola secondaria di primo grado offrono, come sopra detto, uno spaccato che rappresenta in modo significativo la popolazione scolastica di una certa età, lo stesso non vale per la scuola secondaria di secondo grado, segmento scolastico in cui gli studenti iniziano a dividersi e a seguire strade diverse. Queste strade corrispondono sì a interessi di studio e professionali specifici, ma sono spesso anche specchio di un maggiore o minore livello di autonomia e di efficacia nella pratica dello studio, nelle conoscenze e nelle competenze.

Il primo obiettivo della nuova rilevazione era quello di fotografare la situazione delle due annualità: 16 anni e 18 anni.

Oltre a questo, i due dati – seconda classe e quarta – provenendo dallo stesso istituto, si sarebbero riferiti ad un tipo di utenza in qualche modo omogenea. Potevano, pertanto, essere analizzati in una prospettiva verticale e dare informazioni sull'incremento di velocità di lettura e accuratezza all'interno di quel tipo di scuola secondaria di secondo grado.

Sempre rimanendo all'interno dello stesso istituto, sarebbe stato anche possibile, negli anni successivi, conservando i materiali delle classi seconde, seguire gli stessi alunni e ripetere il test nelle medesime classi in quarta o in quinta. I dati ottenuti avrebbero descritto i guadagni nelle competenze di lettura in modo più preciso e avrebbero detto qualcosa di importante anche al singolo alunno.

I dati raccolti in istituti diversi avrebbero poi potuto essere confrontati tra loro e, se oltre alla lettura strumentale, si fossero condotti anche altri tipi di prova, come suggerito

³¹ Si deve pensare, però, che negli ultimi due anni sono stati numerosi i momenti di didattica a distanza e ridotta, a causa della pandemia di CoViD-19: ciò ha certamente una influenza sulle opportunità di lavoro attivo e laboratoriale, sugli apprendimenti e sulla stabilità delle acquisizioni.

(comprensione dell'orale e dello scritto), il materiale su cui avviare un dibattito, non solo descrittivo ma anche propositivo, non sarebbe mancato.

Tutto ciò non si è potuto attivare nell'anno scolastico 2020/2021 a causa delle limitazioni imposte dalla pandemia CoViD-19. Visto l'interesse e la significatività del percorso, sia dal punto di vista scientifico sia didattico, esso verrà certamente riproposto.

4.3. Attività laboratoriali condotte con gli studenti e dagli studenti: spunti

A differenza di quanto avviene alla scuola secondaria di primo grado, con alcuni colleghi della scuola secondaria di secondo grado d'accordo e interessati si era progettato anche un coinvolgimento attivo degli stessi alunni nell'attività di analisi dell'esperienza.

Una volta fatte individualmente le letture, infatti, si sarebbero avviati in classe dei momenti di riflessione metacognitiva e metalinguistica, dove le studentesse e gli studenti sarebbero stati invitati a riflettere – individualmente e a gruppi – e a confrontarsi su alcuni aspetti relativi all'esperienza fatta e ai materiali usati.

Tale attività è certamente più adatta alla scuola secondaria di secondo grado, in quanto sono più raffinate negli studenti di 16/18 anni le competenze di analisi del testo, più consolidata l'esperienza di lavoro con testualità anche di tipo molto diverso e, spesso, in diverse lingue, sia moderne sia classiche³². Ma, soprattutto, tutti gli studenti sono in grado di fare osservazioni e ragionamenti ad un certo livello di astrazione, coerentemente con il loro sviluppo cognitivo: ciò non è vero alla scuola secondaria di primo grado. Facendo un lavoro di questo tipo alla scuola secondaria di primo grado in classe prima, con alunni che ancora l'insegnante non conosce bene, si rischia di escludere o umiliare chi è ben lontano da un livello di lavoro così complesso. Oltre a questo, non si è praticata una riflessione metacognitiva alla scuola secondaria di primo grado sul testo usato per la prova anche per ragioni legate alla utilizzabilità successiva del materiale: se lo si scandaglia nel dettaglio in classe, si arriva a fissare molto bene in memoria e ricordare il significato di alcune parti, si familiarizzerà con i termini nuovi e con le strutture non prototipiche. Dopo un lavoro di questo tipo, se si utilizzasse lo stesso testo per un'altra prova, anche a distanza di tempo, i risultati, risulterebbero falsati.

Tornando alla scuola secondaria di secondo grado, si propone qui un possibile modello di lavoro. Si può organizzare l'attività in *step* successivi e condurli seguendo diversi format:

- *Individuale*
- *Piccolo gruppo*
- *Plenaria*
- *Transfert (individuale/piccolo gruppo)*
- *Plenaria: condivisione e discussione*

³² Ogni lingua ha lessico, sintassi (e testualità) proprie. Nella didattica è importante partire dall'input orale, dalla musicalità: assecondare questa evidente sensibilità dell'orecchio umano per il riproporsi di ritmi e sequenze.

Dopo che tutti gli studenti hanno fatto con il docente la prova di lettura ad alta voce, in classe inizia il percorso metacognitivo con un *lavoro individuale* e personale: ogni studente riflette sull'attività che ciascuno ha fatto leggendo il brano. Il docente fornirà degli input da tenere in considerazione per la riflessione e lo studente dovrà scrivere³³. L'input può essere sotto forma di domande, di parole/stimolo, di scatole virtuali tematiche da riempire con brevi appunti o, anche, (ma non è la forma più agile) di testo completo con consegna dettagliata (tema) ecc. Gli stimoli dovranno riguardare sia gli aspetti emotivi, i pregiudizi, il senso di autoefficacia che sono entrati in gioco nel fare l'attività, sia le difficoltà specifiche che lo studente ricorda di aver personalmente avuto durante la lettura del testo (il brano deve essere fornito a ciascun ragazzo) e delle quali deve provare a trovare delle ragioni. Lo studente deve anche rileggere mentalmente il testo e ipotizzare – al di là di ciò che è accaduto a lui e che ancora ricorda – quali sono i luoghi e gli aspetti del testo che possono essere pietra d'inciampo per un immaginario lettore. Anche di questi aspetti dovrà cercare di capire e scrivere perché potrebbero risultare fonte di incertezza nella lettura.

Il lavoro individuale è necessario per contrastare eventuali processi di inibizione che, durante le discussioni in classe, agiscono su chi non interviene tra i primi o fatica a prendere la parola. Se ci viene chiesto di riflettere su un fenomeno, l'ascoltare le riflessioni di qualcun altro può attivare una sorta di blocco rispetto al frutto della propria personale ed autonoma riflessione: non possiamo più ignorare quello che abbiamo sentito, esso occupa una parte del nostro tavolo di lavoro mentale e orienta e plasma anche ciò che potremmo scoprire dentro di noi da lì in poi. È altresì vero che, dall'ascolto delle osservazioni di un altro, si possono generare ragionamenti che non si sarebbero attivati in assenza di quello stimolo³⁴.

Terminato il lavoro individuale, i ragazzi vengono organizzati in *piccolo gruppo* (tre o quattro persone) e sarà dato loro un tempo sufficiente per stilare – ciascuno su un foglio dedicato, diverso da quello su cui hanno preso appunti nella fase individuale – una lista condivisa delle osservazioni, dividerle in tipi/gruppi (ciascun gruppo troverà un'etichetta adatta a ciascun tipo) e vedere se un'osservazione è stata fatta da più studenti: in quel caso lo segnaleranno e arriveranno ad una formulazione che tenga conto delle diverse rese.

Durante la terza fase – il momento di *plenaria* (che avverrà probabilmente in un'altra giornata e per la quale si utilizzerà un nuovo foglio) – ciascun gruppo inizierà a condivi-

³³ È necessario che qualcosa della riflessione individuale venga scritto, per evitare di dimenticare aspetti che possono risultare decisivi per le fasi successive. Ma far scrivere è importante anche perché il docente deve preoccuparsi di dare a tutti la possibilità di fissare e di dire qualcosa: ciascuno deve sentire che quel lavoro è buono anche per lui, che anche lui ha qualcosa da dire, a se stesso e agli altri. Didatticamente, il docente avrà cura di girare per i banchi, vedere chi ha fissato poche osservazioni e, se verrà fatto un momento di condivisione, inizierà a far parlare chi ha individuato solo alcuni aspetti, magari più evidenti, e darà la parola solo successivamente a chi ha individuato molti aspetti e non rischia che gli interventi degli altri *brucino* le sue piccole osservazioni.

³⁴ Oltre a questo, spesso agiscono anche dinamiche psicologiche di gruppo, ad esempio il meccanismo del *group think*, che indirizzano il singolo in modo diverso da come sarebbe accaduto al di fuori di una discussione in plenaria.

dere quanto scritto e proporrà degli accorpamenti e delle etichette, ad esempio: *emozioni, parole ignote, struttura frase* ecc. Il docente, oltre a scrivere alla lavagna quanto emerso (i ragazzi copiano) e organizzare le prime ipotesi di suddivisione, avrà cura di controllare i turni di parola dei gruppi e nei gruppi: un componente del primo gruppo condivide una prima osservazione, poi la parola passa all'altro gruppo. Quando sarà nuovamente il turno del primo gruppo, parlerà un altro studente. E così via. Il risultato verrà limato e strutturato per arrivare ad un'analisi condivisa e completa di quelli che sono stati, o che potrebbero essere, gli atteggiamenti con cui uno studente della scuola secondaria di secondo grado affronta una prova del genere e con quali pensieri ne esce, quali sono gli aspetti del testo che possono causare difficoltà e perché.

Il lavoro può essere completato con un'attività di *transfert*, durante la quale gli studenti (organizzandosi direttamente in gruppi oppure mantenendo anche la fase preliminare personale) lavorano su un altro brano (non troppo lungo). Forti delle osservazioni fatte su ciò di cui hanno fatto esperienza diretta e personale, del lavoro comune e usando lo strumento generato in plenaria, provano a guardare il testo dal punto di vista di un giovane lettore che deve leggerlo a prima vista (giova immaginare che il lettore immaginario sia un po' più giovane di loro) fanno tutte le ipotesi che ritengono ragionevoli e le motivano.

Nell'ultima fase del lavoro, il docente aiuta la classe a ricostruire il percorso fatto, ad esempio generando un diagramma di flusso che ne sia la sintesi e realizzando anche la copia per la classe (cartellone o altro).

Gli alunni, a questo punto, se si è rilevata una particolare utilità di quanto fatto, possono proporre delle altre attività da far seguire:

- la verifica delle ipotesi fatte sul secondo brano, sottoponendolo alla lettura individuale di un artigianale gruppo sperimentale (parr. 2.5. e 2.6.);
- la riscrittura del brano per far sì che i punti critici vengano appianati e favoriscano una lettura più fluida;
- la riscrittura di un altro brano per rendere, invece, più complessa la sua fruizione ricorrendo a strutture e elementi lessicali che solo chi è un lettore esperto può leggere agevolmente a prima vista;
- utilizzando la medesima metodologia, l'analisi di un testo scritto in una lingua straniera studiata da tutti (in questa attività si può coinvolgere, ovviamente, anche il docente di lingua straniera);
- l'analisi di un breve brano scritto in una lingua classica: latino e/o greco (dovrà essere un brano che non metta troppo in difficoltà gli studenti, ma che presenti aspetti semplici accanto ad alcuni aspetti complessi).

Vale la pena qui accennare al fatto che lingue straniere e lingue classiche pongono al lettore una difficoltà in più, non trattandosi della lingua madre acquisita con l'uso. Nondimeno, alcuni degli aspetti critici sono gli stessi di quelli che si presentano nella decodifica del testo scritto in lingua madre. Vi sono, poi, aspetti specifici legati alla singola lingua, perché ciascuna lingua ha le proprie specifiche realizzazioni lessicali, sintattiche, testuali ed è estremamente interessante mettere i ragazzi nella condizione

di scoprire tali caratteristiche autonomamente, di conquistarle con il sudore della loro mente, passando attraverso i loro tentativi ed i loro errori e di confrontarle con la lingua madre e con le altre lingue: l'approccio contrastivo è sempre ricco di interessanti implicazioni cognitive.

5. Conclusioni

Questo lavoro voleva in primo luogo aiutare l'insegnante a scoprire, innanzitutto, quanto complesso è il processo di lettura, anche se di questo si indaga soltanto l'aspetto strumentale, la *decodifica*. A partire da una maggiore consapevolezza di questo segmento del leggere e del capire, si intendeva mostrare a docenti ed istituti l'utilità di momenti di rilevazione delle competenze degli alunni, non solo della scuola secondaria di primo grado, ma anche della scuola secondaria di secondo grado (alla scuola primaria è una pratica ormai consolidata). La speranza è che questo obiettivo sia stato almeno avvicinato, se non raggiunto.

Le difficoltà che emergono nel leggere ad alta voce dipendono in parte dal lettore e in parte dal *testo*. Si è quindi provato, analizzando alcuni esempi, ad individuare, e a capire, le ragioni di alcune delle criticità dei testi che sembrano creare specifiche difficoltà alla lettura ad alta voce. Tali passaggi possono, ragionevolmente, ostacolare anche la comprensione autonoma dei testi. Si ritiene che questo aspetto sia centrale per un insegnante, qualsiasi sia la disciplina che insegna e il livello scolastico in cui insegna.

Da ultimo, si sono suggerite delle attività che, se condotte alla scuola secondaria di secondo grado, possono dare, innanzitutto ai docenti (ai dipartimenti e agli stessi istituti), informazioni preziose ed orientanti per organizzare una didattica della lettura che non è ancora il caso di abbandonare, anche se gli studenti sono più grandi (*lettori esperti* non si diventa semplicemente con l'età, ma con l'attività).

Oltre a rendere più avvertiti i docenti, tali attività possono essere molto utili agli studenti nel loro cammino di autonomia e di consapevolezza. Consapevolezza: è forse questa la parola chiave attorno alla quale ruota un po' tutto. Nel momento in cui riusciamo a capire che cosa si nasconde dietro e dentro un fenomeno, un processo, quando scopriamo i suoi meccanismi profondi, allora anche le sue manifestazioni più visibili hanno un altro significato, dicono, parlano di più e svelano altro.

È proprio in questa direzione che vorremmo camminare tutti, docenti, studenti, cittadini, società. La direzione della scoperta e della scoperta condivisa, portata avanti anche dopo la fine della scuola e grazie alle esperienze che anche la scuola stessa ci avrà permesso di vivere come pionieri: è percorrendo questa via che si può arrivare all'acquisizione dell'autonomia e della capacità di guardare la realtà – il mondo, se stessi, gli altri, i testi – in modo autentico, con occhi che sanno e vogliono vedere, mente che sa e desidera collegare e capire.

È una fortuna, una responsabilità ed un privilegio poter rappresentare uno dei tasselli di questo percorso intrapreso dai nostri alunni.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, trad. it. di D. Corno, Firenze, La Nuova Italia.
- Batini F. (2018), *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*, Firenze, Giunti.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Cornoldi C., Candela M. (2015), *Prove di lettura e scrittura MT-16-19*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Colpo B. (2016), *Prove MT – 3 – Clinica*, Firenze, Giunti.
- Cornoldi C., Pra Baldi A., Giofrè D., Friso G. (2017), *Prove MT avanzate – 3 biennio di scuola secondaria di II grado – italiano*, Trento, Erickson.
- Crowder R.G., Wagner R.K. (1998), *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- De Luca M. (2005), *Dislessia evolutiva e movimenti oculari*, in S. Maffioletti, R. Pregliasco, L. Ruggieri (a cura di) (2005), *Il bambino e le abilità di lettura: il ruolo della visione*, Milano, FrancoAngeli, 242-261.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Bari, Laterza.
- Martinelli E. (2012), *Laboratorio delle competenze. Dossier Dislessia*, in T. Franzi, S. Damele (2012), *Stai per leggere. Antologia*, fascicolo, Torino, Loescher, 71-10.
- Gruppo di lavoro “Non solo DSA” (2016a), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 1 per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di 1° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Gruppo di lavoro “Non solo DSA” (2016b), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi. Percorso 2 per le ultime classi della scuola secondaria di 1° grado e per la scuola secondaria di 2° grado*, Raleigh NC (USA), Lulu.com.
- Orsolini M., Fanari R., Maronato C. (2005), *Difficoltà di lettura nei bambini*, Roma, Carocci.
- Piemontese M.E. (2015), *Misurazioni quantitative degli stili verbali e indici di leggibilità*, in I. Chiari, T. De Mauro (a cura di) (2015), *Parole e numeri. Analisi quantitative di fatti di lingua*, 377-398.
- Pieri M.P., Pozzo G. (2008), *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Roma, Carocci Faber.
- Scalisi T.G., Pelagaggi D., Fanini S. (2003), *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Roma, Carocci.
- Schank R.C. (1992), *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'intelligenza artificiale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Taylor L. (2005), *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino.
- Wolf M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero.
- Wolf M. (2020), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Milano, Vita e Pensiero.

Appendice. Esempi di segnatura di lettura ad alta voce

Per molti secoli, dall'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a straripamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi. Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà.

Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, di lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura della popolazione di esseri immaginari e di mostri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni. Dalle foreste sbucavano, nelle notti di luna piena, associati di sangue, i lupi mansari e i vampiri; di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di coloro che erano morti bambini e di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti dei villaggi.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande risorsa. Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a procurarsi il miele delle api; lì mandavano a pascolare le capre ed i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingrassavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salicico, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, dai molteplici usi.

(...)

$$1'59'' \rightarrow 115'' = \boxed{5,75 \text{ sill/sec.}}$$

pause \rightarrow 6
riletture: 5

2. Velocità molto alta (5,75 sill/sec), estremamente corretta (6 pause brevi, 5 riletture 10 rese scorrette, 6 delle quali mantenute). Simile a figg. 4 e 7.

scandali x 2 =

Per molti secoli, dall' Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segna il confine dei campi coltivati e con leff intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a siccità improvvise. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi. Nell'immaginazione della comunità contadina la foresta segnava anche il confine della civiltà.

Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, di lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura popolava di esseri immaginari e di indietri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e delle streghe crudeli dei fami suregioni. Dalla foresta sbucavano, nelle notti di luna piena, assetati di sangue, i lupi mannari e i vampiri; di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di folto che erano morti bambini o di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti del villaggio.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande risorsa. Lì andavano a caccia, cogliere i frutti selvatici, a procurarsi il miele delle api, lì pascolavano a pascolare le capre ed i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingressavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salame, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, dai molteplici usi.

(...)

pausa → 8 (56)
 → 2 (8)
 riletture (48)
 subl. (3)

$$5'16'' \rightarrow 316'' = \boxed{2,09 \text{ m/s}} / \text{sec.}$$

3. Velocità molto bassa (2,09 sill/sec), poco corretta (56 pause brevi e 8 lunghe; 48 riletture, 9 subletture, 35 rese scorrette, 11 delle quali mantenute). Molto diversa da figg. 2, 4 e 7.

Per molti secoli, dall'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a straripamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi.

Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà.

Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura popolava di esseri immaginari e di mostri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni. Dalle foreste sbucavano, nelle notti di luna piena, assetati di sangue, i lupi mannari e i vampiri, di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di coloro che erano morti bambini o di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti dei villaggi.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande risorsa. Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a procurarsi il miele dalle api; lì mandavano a pascolare le capre ed i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingrassavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salsicce, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, dai molteplici usi.

(...)

1' 58 → 118" ⇒ 5,61 sill/sec

pausa → B (5)
riletture → C (5)

4. Velocità molto alta (5,61 sill/sec), estremamente corretta (5 pause brevi, 5 riletture, 6 rese scorrette, 3 delle quali mantenute).

Per molti secoli, dall'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a straripamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'insospettabile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi.

Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà. Era un luogo pieno di insidie e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e magiche. Li nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, di lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti.

La paura la popolava di esseri immaginari e di mostri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli infantesimi dei maghi e dalle brutte crudeli dei nani stregoni. Dalle foreste sbucavano, nelle notti di luna piena, assetati di sangue, i lupi mannari e i vampiri, di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di coloro che erano morti bambini o di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti dei villaggi.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande risorsa. Li andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a ^{produrre} ~~raccolgere~~ il miele delle api, li mandavano a pascolare le capre ed i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingrassavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salsicce, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, di molteplici usi.

segue

pausa → 2 (112)
 riletture (53)

(...) 6'04 → $f_1 81 \text{ sill/sec.}$
 369"

5. Velocità molto bassa (1,81 sill/sec), poco corretta (112 pause brevi; 53 riletture, 19 rese scorrette, 9 delle quali mantenute).

Per molti secoli dell'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta è stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le loro caratteristiche delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi, e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a stagionamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'accessibile tana di grandi animali nocivi come i lupi, i cinghiali, i cervi.

Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà. Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura la popolava di esseri immaginari e di mostri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni. Dalle foreste sbucavano, nelle notti di luna piena, assetati di sangue, i lupi mannari e i vampiri; di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di coloro che erano morti bambini o di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti dei villaggi.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande risorsa. Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvatici, a procurarsi il miele delle api; lì mandavano a pascolare le capre ed i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingrassavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salsicce, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, dai molteplici usi.

Handwritten notes:
 s = sillabe
 s.l. = " lung
 60 : 185 sill = 3,5
 4'21" → 241 0,78 sill/sec
 150
 43 - 35
 17 - 15
 158
 riduttore 20 - 3,5 170
 12 - 3,5 145

6. L'alunno in 4 minuti legge solo ¼ del testo (media in cl. 1°: 2 min e 30" per l'intero testo). Il docente, in questa situazione, ritiene sufficiente le 10 righe e calcola la velocità sulle sillabe corrispondenti: 0,78 sill/sec.

Per molti secoli, dall'Alto Medioevo fino all'Ottocento, la foresta era stata un elemento fondamentale dell'ambiente europeo. Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a sfrapamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'accessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi. Nell'immaginazione delle comunità contadine la foresta segnava anche il confine della civiltà.

Era un luogo pieno di minacce e di insidie, nel quale si concentravano forze naturali misteriose e malefiche. Lì nasceva il vischio, che aveva l'ambiguo potere di guarire o di avvelenare, di lì venivano i cinghiali, che distruggevano i raccolti, lì si nascondevano i briganti. La paura la popolava di esseri immaginari e di mostri: chi vi entrava doveva guardarsi non solamente dalle bestie feroci e dai banditi, ma anche dagli incantesimi dei maghi e dalle burle crudeli dei nani stregoni. Dalle foreste sbucavano, nelle notti di luna piena, assetati di sangue, i lupi mannari e i vampiri, di qui partiva la "caccia selvaggia", la cavalcata notturna delle anime di coloro che erano morti bambini e di morte violenta, per riempire di terrore gli abitanti dei villaggi.

Per i contadini che abitavano ai suoi margini la foresta era anche una grande riserva. Lì andavano a caccia, a cogliere i frutti selvaggi, a procurarsi il miele delle api; lì mandavano a pascolare le capre e i maiali. I maiali, in grossi branchi, si ingrassavano mangiando le ghiande cadute dalle querce. Salata, affumicata, trasformata in prosciutti e salsicce, la loro carne era conservata come alimento di riserva per l'inverno. Nella foresta, infine, si trovava il legno, materia prima indispensabile, dai molteplici usi.

(...) $2' 19'' \rightarrow 138'' \Rightarrow \boxed{4,76 \text{ sill/sec.}}$

prese → 3. (12)
riletture (5)

rud. gennaro

7. Velocità buona (4,76 sill/sec), molto corretta (12 pause brevi, 5 riletture, 13 rese scorrette, 11 delle quali mantenute).

L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA

1. Grammatica e studenti con BES e DSA

La grammatica è un sapere formale che descrive attraverso categorie concettuali adeguate il funzionamento della lingua usata per la comunicazione. La scuola introduce gli studenti a questo sapere attraverso una serie di definizioni e di categorizzazioni di parti distinte (classi del lessico, complementi, proposizioni), secondo un approccio prevalentemente descrittivo-classificatorio e analitico. Spesso le definizioni e le classificazioni tradizionali non nascono dall'osservazione dei dati, ma da un sapere consolidatosi nei secoli, di natura verbale, né forniscono criteri verificabili¹.

Questo tipo di sapere verbale di per sé costituisce un ostacolo per gli studenti con DSA e in generale con BES. Infatti, la mera classificazione è statica e non aiuta la comprensione di fenomeni dinamici come la produzione dei significati: definizioni non univoche e un metodo a volte meccanico di apprendimento danno non pochi problemi anche agli studenti normodotati. Peraltro, proprio dal punto di vista della classificazione, generalizzazione, ecc. si registra il maggiore fallimento dell'insegnamento scolastico della grammatica, se concetti basilari come quello di soggetto e di predicato, o di nome e verbo, restano confusi dopo molti anni passati sui banchi; per non parlare della scarsa incidenza, accettata dai più con rassegnazione, delle nozioni grammaticali per sviluppare capacità di comprensione dei testi o di scrittura².

2. Astrattezza e astrazione

Un sapere verbale ha un grado di astrattezza maggiore di un sapere basato sull'osservazione. Per questo vorrei qui proporre un aspetto cruciale relativo all'insegnamento della

¹ E per questo la grammatica può risultare addirittura "dogmatica" (Colombo, Graffi, 2017, 13).

² Più analiticamente ho presentato questi problemi nella prima parte di Notarbartolo (2019b).

grammatica, cioè la differenza fra astrattezza e astrazione³. Questo anche per chiarire in che cosa dovrebbe consistere, correttamente inteso, il contributo metacognitivo della grammatica previsto dalle *Indicazioni nazionali*⁴.

La grammatica infatti comporta contemporaneamente astrazione e concretezza: astrazione, quando riconosce proprietà invisibili a oggetti visibili (come la variabilità del nome e del verbo, oppure la diversa categoria grammaticale di parole di senso contiguo come *riscaldare* e *riscaldamento*), e concretezza, perché richiede criteri verificabili (per la variabilità, provare a variare: *la sedia / le sedie*).

Come mostrano l'esperienza e alcuni quesiti INVALSI, un bambino impara che il verbo è "parte variabile del discorso", ma può non saperlo dimostrare proponendo una forma verbale al posto di un'altra (*vado / vai*)⁵. Ciò significa che non è in grado di interrogare i dati attraverso criteri chiari, che quindi non ha acquisito capacità di astrazione, ma solo nozioni statiche che non sfociano in reali conoscenze.

2.1. Un esempio

Per renderci conto di che cosa significhi sapere verbale vediamo una definizione di predicato verbale e predicato nominale, prendendo un esempio fra i tanti possibili presenti nella manualistica scolastica:

Predicato verbale: è costituito da tutti i verbi, transitivi e intransitivi, di forma attiva, passiva o riflessiva; esso fornisce un'informazione completa e può indicare: un'azione compiuta o subita dal soggetto, un fenomeno, un evento, uno stato, una condizione in cui si trova il soggetto.

Predicato nominale: è un'espressione verbale costituita da una voce del verbo essere e da un nome o un aggettivo (o da più di un nome o da più di un aggettivo). Il nome o l'aggettivo completano il senso del verbo e indicano una qualità, una caratteristica, una condizione del soggetto (Bruzzone, Fiore 2000, 23 ss.).

Nella descrizione del predicato verbale, la precisazione "tutti i verbi" intendeva certo significare *indipendentemente dal tipo di verbo*, ma poi vengono elencati vari casi possibili, non rilevanti ai fini della identificazione (e con inutile carico cognitivo), mentre si tace l'unica grande differenza fra i verbi, che è quella fra i predicativi e i copulativi, dei quali non si parla nemmeno nel predicato nominale. Sull'informazione *completa*

³ Riprendo qui in parte i contenuti di un contributo presentato a un convegno sull'insegnamento delle scienze (Notarbartolo 2014).

⁴ «Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico» (*Indicazioni nazionali*, 30). Il documento è reperibile online in vari siti.

⁵ Per esempio, il quesito C4, presente nella prova per il grado 05 nel 2012: cfr. www.gestinv.it.

ci sarebbe da obiettare (in realtà dipende dalle valenze del verbo: il verbo *abita* non fornisce un'informazione completa senza l'indicazione del luogo); mentre la descrizione dei vari significati possibili del verbo (*un'azione compiuta o subita dal soggetto, un fenomeno, un evento, uno stato, una condizione in cui si trova il soggetto*) non dà chiavi univoche di lettura: nessuna di queste precisazioni è decisiva per distinguere un predicato verbale.

La descrizione del predicato nominale ha come chiave di volta la presenza di una voce del verbo *essere*, e questo è addirittura fuorviante: il verbo *essere* non può essere il discriminante, visto che può comparire come ausiliare in un predicato verbale o addirittura come predicato verbale autonomo. La definizione diventa ingestibile là dove si precisa che il predicato nominale *indica una qualità, una caratteristica, una condizione* (di nuovo!) del soggetto: peraltro io non saprei utilizzare la differenza fra caratteristica, stato, fenomeno, condizione per individuare il tipo di predicazione.

Queste definizioni non rispondono all'unica domanda che andava posta: che cosa si intende per predicazione e chi può predicare oltre al verbo? Nel cosiddetto predicato nominale infatti non è la copula che predica, bensì la parte nominale (il che chiarirebbe finalmente i complementi predicativi presentandoli come doppia predicazione: una predicazione nominale insieme a un verbo predicativo), mentre il verbo *essere* svolge una funzione grammaticale⁶. Ciò è vero al punto che i ragazzi russi che frequentano le nostre scuole non sbagliano, perché in russo al presente la copula non è prevista: *maià mama – nestaraia krassivaia jensina* 'mia madre [è una] donna giovane e bella'. Anzi, in 175 lingue, su un campione di 386, la copula non esiste proprio; in altri casi c'è una situazione intermedia, come in russo, o in ungherese dove non c'è se il soggetto è di terza persona (Moro 2010, 22).

Un sapere in cui i criteri per identificare gli oggetti sono inadeguati diventa del tutto astratto, e questo è vero per molti altri concetti della grammatica, come per esempio quello di soggetto, inteso come "agente" o come "tema" e non come gruppo nominale che determina il numero del verbo.

2.2. I criteri descrittivi

È inadeguato *in primis* il criterio nozionale-semanticò usato per l'identificazione di "tipi sintattici" quali sono le parti del discorso (Ferrari, Zampese 2016, 28): il criterio nozionale infatti ("il nome indica persona animali o cose") può essere applicato solo ai casi prototipici.

La teoria dei prototipi si è sviluppata nell'ambito della linguistica cognitiva proposta da W. Labov (1973): è noto l'esperimento per cui una tazza ordinaria disegnata in forma sempre più larga finisce per confondersi con una ciotola, mentre la stessa tazza allungata

⁶ Sulla doppia predicazione Notarbartolo (2019b, 122-123); v. anche "Predicazione", percorsi per primo e secondo ciclo, nel sito <https://insegnaregrammatica.it/curricolo-e-argomenti/> (ultima consultazione: 28.02.2021).

somiglia a un boccale⁷. L'immagine mentale infatti si costituisce a partire da forme più elementari, per applicarsi poi a forme che si discostano dal prototipo e dall'esperienza primaria. I nomi di "persona, animale o cosa" sono i più prototipici, ma non esauriscono la categoria lessicale dei nomi. Per questo le definizioni tradizionali mostrano debole capacità esplicativa: nomi come *lucidatura* o *lucentezza* non vengono riconosciuti come tali (così come tutti i verbi di non-azione, le azioni non-verbi, le qualità non-aggettivo, i soggetti che non compiono azioni ecc.).

Un criterio inadeguato in realtà rende difficile ai bambini di compiere autonomamente le operazioni di costruzione dei concetti, che sarebbero naturali passando dall'osservazione dei dati all'astrazione e darebbero solidità alle conoscenze.

3. Dalle parti all'insieme

Quando i nomi non prototipici sono collocati in una struttura sintattica di relazioni reciproche, quindi in un insieme strutturato, possono essere riconosciuti dalla loro posizione: *il gatto dorme*, ma anche *il riscaldamento non funziona*, *la corsa comincia*, *il ferro da stiro scotta*; per gli aggettivi, *è bello*, *un vestito bello*, ma anche *è promettente*, *un ragazzo promettente*, *è variabile*, *un tempo variabile*, *mangio*, ma anche *sto seduto*, *mi annoio*.

Questo è tanto vero che nessun bambino ha difficoltà a fare l'analisi grammaticale di un testo in una lingua impossibile e riconoscere i nomi e i verbi:

Il Lonfo non vaterca né gluisce / e molto raramente barigatta (Fosco Maraini).

L'esperimento, condotto da diversi insegnanti in classi della scuola primaria, mostra come il criterio sintattico sia piuttosto intuitivo e alla portata dei bambini.

Ecco che l'astrazione, cioè la conoscenza di un modello formale come le posizioni sintattiche nella frase, aiuta a vedere meglio gli oggetti; mentre l'astrattezza, cioè l'applicazione di una definizione, li rende più opachi.

Solo dentro una struttura gli elementi singoli acquistano senso. La grammatica tradizionale invece per definire i tasselli della catena sintattica tralascia il criterio sintattico (ricordiamo che nei manuali per sintassi si intende solo l'analisi logica e non i raggruppamenti delle parole nelle frasi), e presenta solo pezzi di ricambio della bicicletta e non la bicicletta (per usare un'immagine di Michele Prandi)⁸.

⁷ Una immagine reperibile in rete si trova in <https://skilja.com/classification-and-context/>.

⁸ La similitudine si trova da ultimo espressa in De Santis, Prandi (2020, 7): «Analizzare le singole parole senza prima averle viste "all'opera" nella frase in cui sono inserite è come cercare di descrivere pedali, manubrio, catena e sellino prima di aver osservato una bicicletta. È un'operazione innaturale e rischiosa, che genera molti dubbi e spesso ci induce in errore perché tendiamo a considerare le parole solo per la loro forma e il loro significato, senza pensare alla loro funzione e collocazione all'interno della frase».

3.1. Dipendenza dalla struttura

Ci sono molte ragioni per cui a scuola è preferibile partire dalla frase, e non dalle parti, come ho proposto recentemente anche in un webinar⁹. Innanzitutto, la frase è una unità di senso che quindi può appoggiarsi alla competenza implicita del parlante, mentre le parti distinte richiedono maggiore astrazione. Inoltre, l'apprendimento di regole e definizioni staccate avviene spesso attivando la memoria o riconoscendo la semplice variante di un caso già visto.

La neurologia mostra che la conoscenza ha carattere sintetico-strutturale, non di mera registrazione. Il cervello non fotografa semplicemente le immagini esterne, ma in qualche modo le rielabora; tanto è vero che se il meccanismo di rielaborazione si guasta a livello neurologico (materialmente: se la parte del cervello che compie questa operazione viene danneggiata), come spiega in un suo famoso libro il neurologo Oliver Sachs, il danno può consistere nell'impossibilità di mettere in relazione sintetica i segmenti analitici; fra i casi descritti, l'incapacità di riconoscere una tazza oppure un paio di guanti, perché non si riesce a collegare fra loro le parti dell'oggetto per riconoscerne la funzione, oppure l'essere incapaci di leggere pur restando capaci di scrivere¹⁰. Anche l'esperienza corporea nell'uomo ha un suo carattere di rielaborazione e non di puro dato, perché prevede la categorizzazione e quindi il giudizio: il bambino selvaggio, pur muovendosi corporalmente nel mondo, non è capace di cultura come strumento per interpretare e manipolare la realtà a propri fini.

La conoscenza quindi richiede la messa in relazione di elementi discreti, la costruzione interiore di immagini sintetiche che rendono evidenti i nessi fra gli elementi analitici, in definitiva il riconoscimento di strutture che configurano le relazioni e rendono intellegibili i segni. Non si può imparare l'elenco del telefono: solo i malati ci riescono, mentre i sani hanno bisogno di un principio organizzatore, come mostrano le tecniche mnemoniche del Medioevo.

Per quel che riguarda il linguaggio, partire dalla frase come *struttura argomentale organizzata in gruppi sintattici* permette di compiere operazioni molto sofisticate, quali riconoscere la varietà di casi apparentemente simili e la somiglianza di casi apparentemente diversi.

Osserviamo queste due frasi somiglianti nella disposizione degli elementi:

Gianni guarda dentro lo specchio.

Gianni porta dentro lo specchio.

⁹ Secondo le nuove tipologie della formazione, collegata ai due manuali editi da Bulgarini *Grammatica e pratica dell'italiano* (2018) e *Grammatica in pratica* (2021): "Perché cominciare dalla frase e partire dalla sintassi invece che dalla morfologia?"; il webinar è fruibile al link <https://elilaspigaformazione.com/2021/02/12/perche-cominciare-dalla-frase-e-partire-dalla-sintassi-invece-che-dalla-morfologia/>(2020) (ultima consultazione: 28.02.2021).

¹⁰ Così nel primo saggio in Sachs (2011).

Si capisce la differenza tenendo conto del fatto che la frase è una gerarchia e non risponde a meri criteri lineari. Le due frasi infatti corrispondono a un diverso accorpamento delle parole in gruppi sintattici:

*Gianni guarda (**dentro lo specchio**).*

*Gianni (**porta dentro**) lo specchio.*

Il criterio che permette di riconoscere la diversità è che (*dentro lo specchio*) si presenta come un gruppo in cui *dentro* fa funzione di preposizione che regge un nome, mentre (*porta dentro*) si presenta come un sintagma verbale modificato da un avverbio.

Il caso inverso è il confronto fra le due seguenti frasi apparentemente diverse:

*La nonna **porta** un regalo di compleanno a suo nipote.*

*Glìel'ho **detto**.*

In entrambi i casi si tratta di verbi che richiedono attorno a sé la presenza di tre elementi per realizzare il proprio significato e che generano la medesima struttura argomentale:

*Qualcuno **porta** qualcosa a qualcuno.*

*Qualcuno **dice** qualcosa a qualcuno.*

La realizzazione attraverso pronomi (*glie-lo*) o gruppi nominali, attraverso gruppi semplici (*la nonna*) o complessi (*un regalo di compleanno*) oppure sottintendendo un elemento (il soggetto *io* della seconda frase) non altera la struttura. Ecco che la forma diventa uno strumento per interpretare più approfonditamente i fenomeni.

Sono più facilmente interpretabili all'interno della struttura di frase tutti i casi di parole non prototipiche, come i nomi di processo (*la corsa / è corsa*) gli omofoni (*lo articolo / lo pronome*), le preposizioni tradizionalmente dette improprie, che altro non sono se non espressioni con diverse funzioni a seconda della catena sintattica, che possono reggere un nome (*sotto il tavolo, accanto alla sedia*)¹¹.

La sovrapposizione fra classe di parola e funzione sintattica, e la differenza fra funzioni tipiche (per cui un verbo tipicamente predica) e funzioni non tipiche (per cui può predicare un nome o un aggettivo) è fondamentale in grammatica; nonostante ciò non è oggetto di studio nelle nostre scuole, se non per il solo concetto di sostantivato (un non-nome con funzione sintattica di nome).

3.2. Le relazioni

Se la frase è una struttura gerarchica, nozione che la linguistica considera ormai condivisa, il problema a monte semmai è come avvenga lo sviluppo lineare di strutture profonde

¹¹ Cfr. Notarbartolo, Branciforti (2017). Le preposizioni improprie sono l'argomento più cliccato nel mio sito www.insegnaregrammatica.it (ultima consultazione: 28.02.2021).

di senso, e all'inverso la ristrutturazione nel cervello di sequenze lineari: come dimostra l'esempio di *dentro lo specchio*, e come sintetizza efficacemente Andrea Moro (2006, 77), «l'orecchio sente le parole ma il cervello sente le frasi». In questo senso la stessa forma sintattica della frase contribuisce alla costruzione del significato, in quanto rende percepibile al cervello il carattere organizzato delle parole fra loro. Nell'istituire relazioni non arbitrarie fra elementi di diversa natura (le diverse classi di parole) consente la significatività, che cioè la successione lineare si presenti non come un mero accostamento di elementi, ma come un organismo dotato di una sua forma riconoscibile dal cervello. Un motivo in più per considerare come unità minima la frase e non le singole classi di parole.

Resta la grande domanda filosofica di che cosa sia in realtà la relazione. La conoscenza si basa sul fatto che il mondo non sia caos, e anzi proprio l'ordine regolare consente di interpretare i fenomeni, tanto che la scienza riesce a dominarli attraverso la tecnica. Così i linguisti non possono non riconoscere che c'è nel discorso un principio strutturale di relazione, che è alla base della sensatezza, della congruità, della coerenza. Del resto nella frase (come nel testo) i legami sintattici, come la concordanza e la reggenza, e di senso, come la congruenza e la sensatezza, operano con straordinaria somiglianza con la coesione della materia che «tanto a livello microscopico (atomico e subatomico) quanto a livello macroscopico (interazioni tra corpi celesti) è determinata dall'azione di forze fondamentali, tra cui l'interazione nucleare forte e l'interazione gravitazionale» (Palermo 2013, 15)¹². Anche la grammatica può avere un suo fascino.

In pratica, l'astrattezza delle definizioni e la scomposizione in parti impediscono l'astrazione a partire dai fatti, e quindi anche la scoperta di tale fascino. L'auspicata inclusività della grammatica (e starei per dire la sua lealtà nei confronti dei discenti) dipende da un lato dalla proposta di criteri verificabili che permettano di interpretare i casi anche più complessi, e dall'altro dalla spiegazione delle parti considerate all'interno di una struttura.

4. L'astrazione e gli studenti con BES e DSA

4.1. Lo strumento visivo

Lo studente con DSA e con BES in linea generale non manca di capacità di astrazione, ma piuttosto ha difficoltà di fronte ai concetti astratti.

Tra le diverse modalità attraverso le quali si può accedere alle informazioni, sembra che molti studenti con DSA prediligano per l'apprendimento i canali di tipo visivo/non-verbale, cinestetico e uditivo rispetto al canale analitico/verbale, che è quello usato maggiormente nei processi di insegnamento tradizionali¹³. Per questo il modello teorico

¹² L'autore si riferisce qui al testo e in particolare alla "coerenza, che agisce a livello del senso", e alla coesione testuale, "che agisce sul piano delle relazioni grammaticali", ma questo vale anche per la frase come struttura organizzata.

¹³ Per approfondimenti sul tema rimando a Stella, Grandi (2011).



1. Struttura sintattica della frase.

dei gruppi sintattici e quello della struttura argomentale generata dal verbo sono più inclusivi del modello tradizionale: si rivelano particolarmente adatti anche a studenti con BES e DSA proprio perché si servono dell'osservazione diretta dei dati linguistici, e possono fare ricorso a strumenti di visualizzazione dei rapporti sintattici.

Per i molti studenti che, quanto allo stile di apprendimento, hanno difficoltà con l'approccio analitico-verbale e sono invece aiutati da un approccio intuitivo-visivo, una rappresentazione grafica chiara della struttura di frase è uno strumento particolarmente funzionale; esso consente a tutti gli alunni, con o senza difficoltà di apprendimento, di passare dall'osservazione alla generalizzazione e quindi al sapere formale¹⁴. La rappresentazione grafico-visiva (fig. 1) mostra sia la formazione dei gruppi sintattici sia la collocazione delle classi di parola al loro interno.

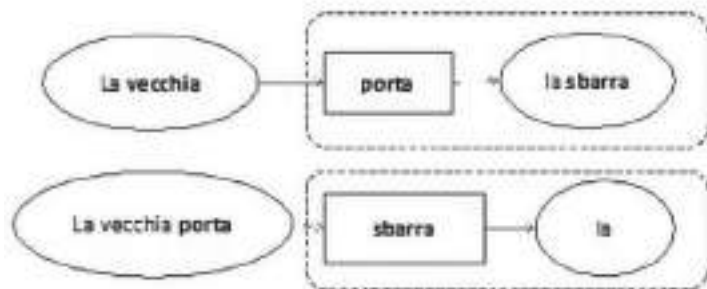
Nella versione da me elaborata, in un rettangolo è rappresentato il verbo che fa da predicato o tutta la predicazione nominale, e negli ovali si trovano i gruppi sintattici contenenti un nome o suoi sostituti¹⁵. Collocare immediatamente nel rettangolo il verbo (che cosa succede nella frase) e negli ovali i gruppi del nome (a chi succede) dà subito l'idea della frase come struttura unitaria¹⁶. All'interno dei gruppi le varie parti del discorso poi si trovano in una relazione sistematica fra loro (es. l'articolo e l'attributo con il nome), come si vede ancora nella fig. 1.

L'utilità del modello grafico si vede soprattutto quando le parole non sono casi canonici (es. verbi di non-azione come *annoiarsi* o nomi di processi come *caduta*), o parole

¹⁴ Notarbartolo (2013; 2019a). La grammatica non può infatti fermarsi agli aspetti più intuitivi, ma nei suoi livelli più consapevoli richiede concetti formali: cfr. la *Nota esplicativa relativa alla descrizione dei livelli INVALSI* in https://www.proveINVALSI.net/img/pdf/Nota%20esplicativa%20relativa%20alla%20descrizione%20dei%20livelli%20INVALSI_ITA.pdf (ultima consultazione: 28.02.2021).

¹⁵ Questa rappresentazione si discosta dalla rappresentazione a tre ellissi concentriche di Sabatini, che scorpora i gruppi sintattici e non usa il suo modello per la definizione delle parti del discorso.

¹⁶ Partendo dalla struttura argomentale, la differenza fra gruppi nominali e gruppi preposizionali non ha rilevanza, perché si tratta sempre di argomenti del verbo.



2. Disambiguazione tramite gruppi sintattici.

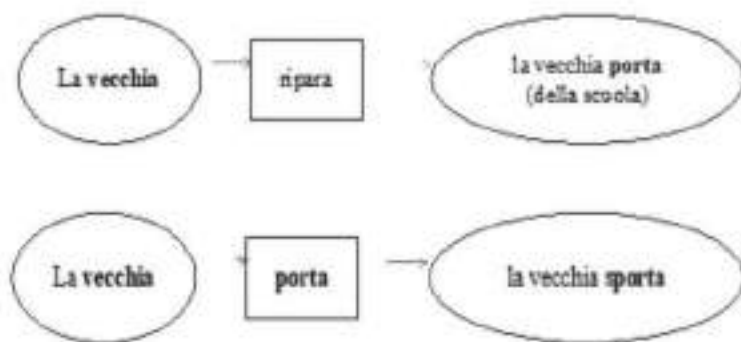
con più funzioni come *vecchia* o *porta* nel noto caso di ambiguità *La vecchia **porta** la sbarra* / *La vecchia porta la **sbarra*** (fig. 2).

Un altro strumento che valorizza la competenza implicita, ma contemporaneamente familiarizza con le diverse strutture formali, è costituito dagli esercizi di trasformazione: gli alunni riescono a formare frasi corrette e a riflettere sui vincoli applicati per la trasformazione. Anche la trasformazione si basa su un principio che proviene dalla linguistica teorica, cioè la sostituibilità di un gruppo sintattico con un altro diverso dal punto di vista linguistico ma che abbia la medesima funzione sintattica: per esempio l'equivalenza fra complemento e frase dipendente.

4.2. Alcune esperienze didattiche

Raccolgo alcune esperienze che provengono da insegnanti in formazione, in diversi contesti.

Un'esperienza che ha aiutato gli alunni con BES riguarda appunto le parole polifunzionali, su cui sono stati svolti esercizi a partire dalla struttura grafica. Gli insegnanti, a partire da un esempio simile a *La vecchia **porta** la sbarra* / *La vecchia porta la **sbarra*** (fig. 3), hanno costruito una serie di doppie frasi in cui le parole polifunzionali si disambi-



3. Esempi di partenza per l'attività sulle polifunzionali.

guano solo ricorrendo al rettangolo (che immediatamente dice “che cosa succede” nella frase, e agli ovali (che dicono “a chi succede”).

Ecco alcuni degli esempi discussi poi in classe (le esperienze sono state condotte in classi diverse con alunni di terza primaria):

Io russo. / Giacomo è russo.

Io pesto l'uva. / Marco mangia il pesto.

Io tiro il pallone. / Io paro un tiro.

Io cancello una frase. / Lui mi apre il cancello.

Io ho letto un libro. / Io sono andato a letto.

Gli alunni hanno poi giocato a produrne altri di loro invenzione, utilizzando sia parole derivate senza suffisso (*Ti presto il gioco / Io gioco a calcio*), sia omofone (*Io gioco a domino. / Io domino il mio regno.*), sia polifunzionali (*Il vicino di casa è rumoroso / Il parco vicino a casa è bello*), con approfondimento di queste tre categorie¹⁷.

Un altro esempio riguarda lo studio delle forme verbali. L'osservazione diretta del sistema verbale italiano mostra che sono più numerose le forme perifrastiche che non le forme coniugate: infatti tutti i tempi composti e tutte le forme passive sono costruite con l'uno o l'altro ausiliare (naturalmente per i verbi transitivi). Perciò i verbi possono essere appresi secondo le categorie dicotomiche: modi finiti/non finiti, tempi semplici/composti, con la coniugazione del sistema dei modi finiti per trasformazione a partire da sette parole-base (la prima persona singolare dei tempi semplici)¹⁸.

L'ipotesi è che la conoscenza delle 184 forme di parola del verbo possa essere facilitata dalla conoscenza della loro collocazione nel sistema (per es. *avrebbero capito* è il composto di *capirebbero*, con persona *essi*, e *sarebbero stati capiti* è la sua trasformazione al passivo), prima che dall'etichetta che li contraddistingue (terza persona plurale del condizionale passato), assai più astratta¹⁹.

I diversi modi del verbo sono più chiari se riferiti a contesti specifici, cioè utilizzando l'aspetto semantico. Congiuntivo e condizionale possono essere appresi attraverso frasi-modello che propongano un contesto linguistico pertinente, come per esempio:

È meglio che io ... studi

coniuntivo presente

Era meglio che io ... studiassi

coniuntivo imperfetto

¹⁷ Materiali di G.D., L.C. e D.M., partecipanti alle Botteghe dell'Insegnare – Italiano lingua, gruppo di lavoro dell'associazione DIESSE sulla grammatica (www.diesse.org).

¹⁸ Nel sito www.insegnaregrammatica.it v. il percorso sul verbo *Imparare le forme*: https://www.insegnaregrammatica.it/wp-content/uploads/2018/10/Argomenti-curricolari_Il-verbo.-Imparare-le-forme.pdf (ultima consultazione: 28.02.2021).

¹⁹ Viene in mente l'osservazione di Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola* sull'effetto terrorizzante di certe etichette come “proposizione-subordinata-concessiva-introdotta-da-congiunzione” (cioè il normale *anche se ho studiato tutto il pomeriggio – ho preso un brutto voto!*).

<i>Non sono sicuro che tu ieri ... abbia studiato</i>	coniuntivo passato
<i>Sarebbe stato meglio che io ieri ... avessi studiato</i>	coniuntivo trapassato
<i>Volentieri oggi ... studierei</i>	condizionale presente
<i>Se avessi potuto ... avrei studiato</i>	condizionale passato

Questo metodo, che già aveva ispirato un sussidio per studenti con DSA²⁰, è stato recentemente sperimentato in una prima dell'istituto professionale della provincia di Bologna²¹. Il commento dell'insegnante riportava da un lato la soddisfazione dell'alunno BES, cui si sono chiarite le forme verbali, che nei percorsi scolastici precedenti erano risultate un ostacolo insormontabile; dall'altro, la sua propria consapevolezza di insegnante, perché i verbi non erano più una cosa da fare imparare a memoria e basta, senza possibilità di fornire strumenti di aiuto per il loro studio.

Un esempio piuttosto articolato di attività didattica rivelatasi utile con studenti DSA è la spiegazione in contemporanea sulla funzione della preposizione e della congiunzione subordinante, svolta in una classe prima media in provincia di Brescia²². L'insegnante ha fatto notare l'equivalenza delle frasi *Giorgio esulta per la vittoria* e *Giorgio esulta perché ha vinto*, mostrando le due diverse realizzazioni del nesso causale: la preposizione sta al complemento come la congiunzione sta alla subordinata (fig. 4).



4. Slide di spiegazione della trasformazione complemento-dipendente.

²⁰ Si tratta di *L'albero dei verbi* edito da LibriLiberi, Firenze 2012, di Luciana Lenzi e Enrico A. Emili, ispirato ad alcune lezioni che avevo tenuto presso l'IRRE Lombardia.

²¹ Esperienza di L.T.G., anch'egli partecipante alla Bottega dell'Insegnare di Dienes.

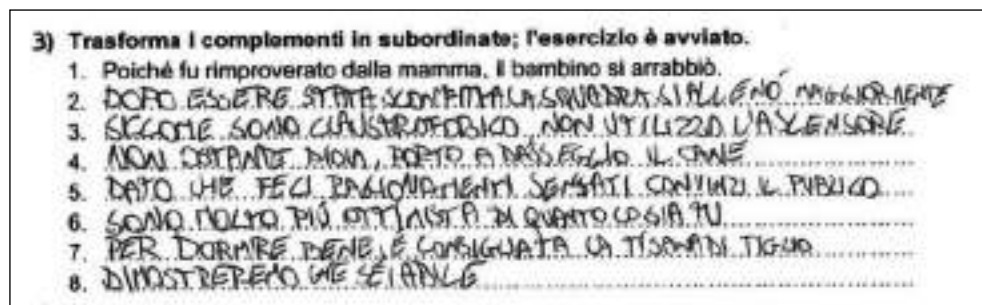
²² L'esperimento è di un'insegnante allieva del PAS nell'anno 2014-2015, F. A., che su questa esperienza ha scritto la tesi conclusiva del percorso.

La trasformazione di molteplici esempi induce una certa flessibilità nell'uso e mostra una relativa sistematicità delle trasformazioni possibili, anche se l'effetto comunicativo può non essere il medesimo. L'esercizio finale è il seguente:

2) Sottolinea i complementi nelle seguenti frasi:

- 1) Il bambino si arrabbiò per il rimprovero della mamma.
- 2) Dopo la sconfitta la squadra si allenò maggiormente.
- 3) A causa della mia claustrofobia non utilizzo l'ascensore.
- 4) Porto a passeggio il cane nonostante la pioggia.
- 5) Convinsi il pubblico con ragionamenti sensati.
- 6) Sono molto più ottimista di te.
- 7) La tisana di tiglio è consigliata per una buona dormita.
- 8) Dimosteremo la tua abilità.

E questa è la soluzione (fig. 5):



5. Compito di M.B., alunno certificato.

A questo primo passo del percorso segue il secondo, che riguarda la differenza fra congiunzioni subordinanti, che ammettono la trasformazione dell'elemento frasale in complemento, e le congiunzioni coordinanti, che non lo ammettono (fig. 6).

Si noti che l'esercizio 5) contribuisce a dare il criterio per l'esercizio 4). Il terzo passaggio è la trasformazione di frasi legate per coordinazione – con nesso logico in corso d'opera, all'inizio della seconda frase – in frasi legate da subordinazione, tramite l'anticipazione del nesso all'inizio della prima frase (fig. 7). In questo passaggio gioca molto la competenza implicita del parlante, che riesce a produrre frasi di significato equivalente in cui una congiunzione diversa ma logicamente contigua stia al primo posto.

La prova empirica che l'esperimento è riuscito è la possibilità di trasformare la subordinata in complemento: il cerchio si chiude.

L'ultimo passaggio consiste in un compito scritto, che aveva come consegna l'utilizzo di almeno 5 congiunzioni subordinanti fra quelle utilizzate negli esercizi, il che mostra l'impatto della riflessione sulla lingua sulle competenze attive (fig. 8).

l) Nel seguenti periodi sottolinea in rosso le coordinate e in blu le subordinate.

1. Ho affittato un dvd d'avventura e comprato i pop corn.
2. Quando vado quel film, rivedo molte emozioni.
3. Affinché la festa riesca, i preparativi dovranno terminare entro le 20.
4. Non abbiamo ancora preso una decisione, ma sicuramente lo faremo entro domani.
5. Finché non mi direte la verità, non prenderò decisioni.
6. Federica è molto fredda, infatti si veste a strati.
7. Poiché mi hai chiamato, ti ho risposto.
8. Matteo ha suonato al pianoforte un pezzo di Chopin e mi sono commossa.

9) Ora trasforma ogni subordinata in un complemento.

1.
2. Con la visione di quel film, rivedo molte emozioni.....
3. I preparativi dovranno terminare entro le 20, per la riuscita della festa.....
4.
5. Non prenderò decisioni, finché non mi direte la verità.....
6. Ho risposto, alla tua chiamata.....
7.

6. Compito di F.A., alunno non certificato.

7) Trasforma nelle seguenti frasi le congiunzioni da coordinanti a subordinanti, come nell'esempio.

ES: Mi hai stufato, perciò me ne vado. → Poiché mi hai stufato, me ne vado.

1. Mi alzo alle sei, pertanto monto la sveglia.
DATO CHE MI ALZO ALLE 6, MONTO LA SVEGLIA.....
2. Ho mangiato, eppure ho ancora fame.
NON OSTMATE A HO MANGIATO, HO ANCORA FAME.....
3. Ho mangiato, infatti non ho più fame.
SCOME HO MANGIATO, NON HO PIÙ FAME.....
4. Avete nuotato tutto il giorno, perciò siete stanchi.
SCOME AVETE NUOTATO TUTTO IL GIORNO, SIETE STANCHI.....
5. Quel compito mi sembra facile, invece era impegnativo.
NON OSTMATE QUEL COMPITO MI SEMBRAVA FACILE, ERA IMPEGNATIVO.....
6. Cammino, intanto mi rilasso.
MENTRE CAMMINO, MI RILASSO.....
7. Ho affittato una casa a Napoli, dunque trascorrerò le vacanze estive al mare.
SCOME HO AFFITTATO UNA CASA A NAPOLI, TRASCORRERÒ LE VACANZE.....
8. Volevo ringraziare Maria, quindi le ho regalato dei fiori.
DATO CHE VOLEVO RINGRAZIARE MARIA, LE HO REGALATO DEI FIORI.....

7. Compito di M.B., alunno certificato.

Tanto tempo fa c'era una penna caparriosa; la possedeva Gabriella, una bella bambina di otto anni.

Nonostante la bambina fosse molto brava a scrivere, la penna si rifiutava di fare accenti, apostrofi, e le doppie.

Gabriella, per dominare la penna, decise di allenarsi maggiormente in grammatica: Mentre si esercitava, notava nella penna una riluttanza quando doveva scrivere in modo corretto.

Dato che si esercitava parecchio, le maestre non capivano perché andasse male nelle parti produttive scritte. La penna era molto bella, perché era tutta d'oro e decorata con stelline d'argento; tutta la classe invidiava Gabriella perché la penna era splendida.

Siccome la maestra aveva capito il disagio della bambina, le decise di fornire una semplice penna "Bic".

Gabriella all'inizio fu sorpresa, ma, quando si accorse che non faceva più errori grammaticali, fu piacevolmente colpita.

Mentre ciò accadeva la penna si deluse.

8. Parte di fiaba composta da E.A., alunno certificato.

L'esperienza è particolarmente interessante per la difficoltà dell'argomento (la subordinazione e la differenza dalla coordinazione), che ancora in prima superiore non è sempre acquisito. Il criterio della sostituibilità del gruppo-nome con il gruppo-frase ha permesso di raggiungere l'obiettivo per la totalità della classe, compresi gli alunni certificati.

Gli esempi potrebbero continuare, ma qui mi limito a rimandare all'esperienza sulla predicazione nominale, che ho già descritto altrove²³, ricordando che è più facile rendersi conto della somiglianza di funzione della predicazione nominale nelle espressioni *è stanca / sembra stanca / arriva stanca*, a prescindere dal verbo cui è unita, piuttosto che puntare sul verbo e sulla distinzione fra “predicato nominale”, “parte nominale del predicato”, “complemento predicativo del soggetto”.

Quanto descritto fin qui nasce dal desiderio non di facilitare l'apprendimento, ma di *riflettere pedagogicamente sui contenuti* anche attraverso la conoscenza dei fondamenti teorici della linguistica, che lungi dal complicare la vita agli insegnanti possono invece renderli educatori: l'argomento BES e DSA infatti coinvolge prima di tutto l'adulto, che nella propria ricerca della chiarezza teorica scopre una nuova possibilità di introdurre gli alunni a un mondo per loro tutto nuovo, con un itinerario percorribile attraverso le difficoltà oggettive di una materia altamente formale, e con una proposta ragionevole, capace cioè di mobilitare la persona di fronte alla realtà.

Riferimenti bibliografici

- Bruzzo A., Fiore A. (2000), *Scopriamo la grammatica*, Bologna, Zanichelli.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, Torino, UTET.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Indicazioni nazionali* = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M. 254 del 16.11.2012, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 30 del 05.02.2013.
- Labov W. (1973), *The boundaries of words and their meaning*, in *New ways of Analyzing Variation in English*, in C.-J.N. Bailey, R.W. Shuy (eds) (1973), in *New ways of analyzing variation in English*, Washington, Georgetown University Press, 340-373.
- Moro A. (2006), *I confini di Babele*, Milano, Longanesi.
- Moro A. (2010), *Breve storia del verbo essere*, Milano, Adelphi.
- Notarbartolo D. (2013), *Un'esperienza di apprendimento: il predicato nominale*, in M.E. Bianchi, V. Rossi (a cura di), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Firenze, LibriLiberi (collana “Imparare” per Associazione Italiana Dislessia), 87-90.

²³ Ho descritto questa esperienza per alunni con DSA in Notarbartolo (2013), ma v. l'argomento relativo nel mio sito www.insegnaregrammatica.it.

- Notarbartolo D. (2014), *Grammatica per una buona astrazione*, in F. Corni, T. Altiero, A. Landini (a cura di), *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria e dell'infanzia: al crocevia fra discipline scientifiche e umanistiche*, Padova, CLEUP, 165-169.
- Notarbartolo D. (2019a), *Modelli sintattici e strumenti visivi: la grammatica per studenti con BES*, in "Italiano LinguaDue", 11.2, 658-670, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12823> (ultima consultazione: 28.02.2021).
- Notarbartolo D. (2019b), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e che cosa insegnare*, Milano, Academia Universa Press.
- Notarbartolo D., Branciforti G. (2017), *Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. Alcuni quesiti Invalsi su parole non prototipiche o polifunzionali*, in "ItalianoLinguaDue", 9.1, 223-243.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Sachs O. (2011), *L'occhio della mente*, Milano, Adelphi.
- Stella G., Grandi L. (2011), *Conoscere la dislessia e i DSA*, Milano, Giunti Editore.

Dall'inclusione alla didattica della scrittura con il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive

1. Il linguaggio facile da leggere e da capire

La lettura e la comprensione dei testi sono lo snodo fondamentale per l'accesso alla conoscenza sia in ambito scolastico, in cui i testi sono il punto di partenza per l'apprendimento, sia nella vita di tutti i giorni, in cui il contatto con i messaggi scritti è continuo ed è il mezzo fondamentale per interagire con il mondo. Difficoltà di lettura dovute a patologie e condizioni psicologiche, a fattori sociali o culturali possono quindi porre grossi ostacoli al diritto all'informazione, alla conoscenza e alla partecipazione delle persone che ne sono affette.

La semplificazione di un testo tramite l'applicazione di alcune indicazioni che riguardano l'organizzazione testuale, la selezione delle informazioni, la sintassi, il lessico e anche la grafica può però appianare ostacoli che rendono la lettura difficoltosa e frustrante.

Un modello di scrittura semplificata¹ a cui si può fare riferimento è il cosiddetto "linguaggio facile da leggere e da capire", anche noto come "easy-to-read", "easy-read" o "easy reading", che da qui in avanti chiameremo "EtR". L'EtR è stato originariamente creato per scrivere per persone con disabilità intellettive. I testi in EtR puntano perciò a essere molto semplici e ad adattarsi alle esigenze del pubblico di arrivo, che può essere formato da un singolo lettore o da un gruppo specifico, come nel caso di studenti con cui si lavora abitualmente; oppure da potenziali lettori "generici", che non si conoscono e in cui bisogna immedesimarsi. È il caso, per esempio, dei destinatari di un avviso pubblico oppure di un libro.

L'EtR può essere usato per scrivere o riscrivere diversi tipi di testo: per esempio istruzioni, manuali, notizie, ricette, guide turistiche, allegati alle leggi, avvisi al pubblico, testi

¹ Negli ultimi decenni sono stati sviluppati anche altri modelli per la scrittura semplificata per persone con difficoltà nella lettura. Un esempio italiano sono le tecniche di scrittura controllata sviluppate per la redazione del periodico "Due parole", un giornalino di notizie semplificate pubblicato tra gli anni Ottanta e il 2006 (Piemontese 1996). Un esempio in ambito scolastico è il software di semplificazione automatica *Faciltesto*. Rimando anche a Sciumbata (2021) per alcune considerazioni su EtR e *plain language*, cioè la semplificazione delle comunicazioni al pubblico di natura giuridico-amministrativa.

scolastici e così via. Un'applicazione interessante è quella che riguarda le opere letterarie: l'EtR è infatti stato creato originariamente in Svezia proprio per la riscrittura di romanzi di successo (Tronbacke 1993). Non mancano gli esperimenti di riscrittura di classici, come è avvenuto per esempio in Spagna con il *Don Chisciotte* (Anula et al. 2010) o *Il piccolo principe*, *Viaggio al centro della Terra* e *Molto rumore per nulla*², mentre non sono ancora stati fatti esperimenti di questo tipo per la lingua italiana.

Oltre alle persone con disabilità intellettive, il linguaggio facile da leggere e da capire può essere utile anche per scrivere per altre categorie di persone con difficoltà di lettura. Diverse fonti (García Muñoz 2012; IFLA 2010; Tronbacke 1993) riferiscono infatti che i testi in EtR sono adatti anche per persone affette da dislessia³, alcune forme di autismo, ADHD (disturbo da deficit di attenzione e iperattività), afasia e demenza, ma anche disabilità sensoriali. Tra i beneficiari rientrano anche altri lettori con difficoltà di lettura dovute all'età e a una scarsa conoscenza della lingua, come bambini che iniziano ad avvicinarsi alla lettura, anziani, stranieri e apprendenti di L2 in generale, analfabeti funzionali e persone con un basso livello di scolarizzazione.

Grazie alle sue caratteristiche di semplicità, linearità e immediatezza, l'EtR è quindi uno strumento fondamentale per promuovere l'accesso di un'ampia fetta di popolazione all'informazione, ma anche alla cultura, alla letteratura e alla formazione. Anche se è ancora poco noto in Italia ed è ancora in larga parte basato su conoscenze empiriche, come rilevato anche da Isherwood e Sutherland (2006), l'EtR ha un grande potenziale in ambito scolastico. È infatti uno strumento versatile per aiutare i docenti a riscrivere in modo semplice e gli studenti con difficoltà di lettura ad avvicinarsi ai testi. La sua applicazione ad altri ambiti, come quello della comunicazione pubblica, potrebbe inoltre essere la chiave per una maggiore indipendenza per diverse categorie di persone.

2. Com'è fatto un testo in EtR?

Considerato il pubblico a cui si rivolge, l'EtR mira sempre a un'elevata leggibilità. Il modo migliore per avere un'idea sui testi che si ottengono seguendo questo modello

² Un nutrito catalogo di libri semplificati in spagnolo e catalano è gestito dall'associazione Lectura Fácil (<http://www.lecturafacil.net/es/search/>, ultima consultazione: 15.02.2021).

³ Come è noto, le persone con dislessia non hanno problemi nella comprensione del contenuto del testo, anche se si tratta di un testo difficile. La dislessia determina infatti difficoltà nella decodifica e quindi gli studenti dislessici avrebbero bisogno di strumenti orali di compensazione piuttosto che di alternative scritte in modo semplificato. Tuttavia, un modello di scrittura come l'EtR permette di scrivere testi molto ben organizzati e scritti in parole semplici. In alcuni contesti ciò può essere utile perché il lettore non dovrà sforzarsi inutilmente leggendo informazioni superflue o non dovrà ricorrere a strumenti esterni per reperire informazioni mancanti o per capire parole difficili, come siti internet, enciclopedie o dizionari, che potrebbero costituire un ulteriore elemento di difficoltà. Inoltre, l'EtR può essere d'aiuto anche grazie alle accortezze nella grafica, come la disposizione del testo con ampi margini e spazi tra le righe, l'allineamento a sinistra del testo e l'uso di caratteri tipografici di forma ben definita.

di scrittura semplificata è proprio partendo da un testo come quello riportato in Appendice⁴.

Nel testo in Appendice è possibile osservare diversi aspetti che caratterizzano l'EtR. Innanzitutto, l'organizzazione segue un ordine logico e si divide in blocchi informativi che raggruppano informazioni simili. La selezione delle informazioni è economica, cioè si concentra solo sugli aspetti più importanti che vogliamo trasmettere. Dal punto di vista della forma, le frasi sono sempre brevi e lineari, composte al massimo da 10-15 parole che includono gli elementi essenziali della frase (soggetto, verbo e qualche complemento). In quasi tutti i casi l'uso dei pronomi è limitato, mentre è preferibile ripetere un sostantivo o un concetto per richiamarlo. Il lessico è semplice e attinge a quello della vita quotidiana: le parole sono quindi quelle con cui il lettore potrebbe avere maggiore familiarità⁵. Quando ci sono parole che potrebbero non appartenere all'esperienza del lettore, queste sono accompagnate da una piccola spiegazione (è il caso di *grotta* e *uova sode* nel testo).

Inoltre, i testi in EtR sono particolari anche dal punto di vista visivo. Prima di tutto, sono accompagnati da immagini che non si limitano a rendere il contenuto più piacevole da vedere, ma sono scelte per accompagnare il lettore illustrando man mano il significato del testo. L'aspetto è caratterizzato anche da margini ampi, interlinee spaziose e dall'allineamento a sinistra, che permette di "navigare" meglio tra le righe. Le frasi sono spezzate graficamente con un invio a capo quando sono più lunghe di una riga, ma in modo casuale. L'invio viene infatti posizionato in modo da non dividere elementi della frase che dovrebbero stare vicini; per esempio, un articolo, una preposizione o un aggettivo resteranno sempre sulla stessa riga del sostantivo che accompagnano.

Infine, un aspetto meno evidente ma che caratterizza l'EtR è il coinvolgimento diretto dei suoi beneficiari nella redazione, nella revisione del testo o in entrambe le fasi. La partecipazione dei destinatari permette innanzitutto di avere un riscontro immediato che da un lato permette di applicare correzioni e quindi di migliorare il risultato; dall'altro di verificare se la persona o il gruppo con cui stiamo lavorando ha difficoltà specifiche da tenere in considerazione per le semplificazioni future, ma anche per individuare aspetti delle competenze di lettura e comprensione da migliorare. In secondo luogo, il coinvolgimento nella fase di scrittura o riscrittura semplificata permette ai lettori con difficoltà di lettura di rafforzare le proprie competenze e ampliare il proprio bagaglio di conoscenze. In questo modo sarà possibile aumentare man mano il livello di difficoltà per aiutare i lettori a diventare più autonomi e più consapevoli delle proprie capacità.

⁴ Altri esempi sono disponibili sul sito dell'associazione ANFFAS (Associazione Nazionale di Famiglie di Persone con Disabilità Intellettive e/o Relazionali) all'indirizzo <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/> (ultima consultazione: 15.02.2021).

⁵ Una buona fonte per scegliere le parole da usare nei testi in EtR è il Vocabolario di Base di De Mauro, che include le circa 7000 parole più frequenti dell'italiano. Esistono due versioni: la prima, elaborata nel 1980 (De Mauro 1997), e una più recente, pubblicata nel 2016.

Per quanto riguarda le indicazioni da seguire per scrivere un testo in EtR, un buon punto di partenza sono le linee guida europee⁶ prodotte dall'associazione Inclusion Europe nell'ambito dei progetti *Pathways I-II*. Le linee guida sono state promosse dalla Commissione Europea e sono state create nell'ambito dell'LLP, il Programma europeo di Apprendimento Permanente per coinvolgere le persone con disabilità intellettive nella vita sociale e nelle attività di formazione. Le indicazioni sono piuttosto essenziali, ma permettono un approccio immediato all'EtR. Inoltre, sono a loro volta scritte in linguaggio facile, quindi possono essere usate anche per il lavoro di scrittura e revisione con i destinatari dei testi. Nuove indicazioni più dettagliate dal punto di vista linguistico, create appositamente per l'italiano, sono state proposte in Sciumbata (2020)⁷.

3. Non solo lettura: il linguaggio facile da leggere come strumento di didattica della scrittura

Il linguaggio facile da leggere e da capire può diventare un interessante strumento per migliorare le capacità di scrittura, ma anche di lettura e di elaborazione metalinguistica non solo degli studenti che hanno difficoltà a leggere, come abbiamo già visto, ma anche quelle dei loro compagni di classe o comunque di tutti gli studenti stanno costruendo le loro competenze letto-scrittorie.

La semplificazione di un testo può inserirsi tra le pratiche di riscrittura già ampiamente conosciute e utilizzate in ambito didattico. Sebbene la parola "semplificazione" possa far pensare a un'operazione semplice o a una banalizzazione, rimanda in realtà a una serie di operazioni raffinate e complesse, volte «a sottrarre complicazione e ad aggiungere senso» (Lucarelli 2001, 3). Infatti, così come altri esercizi, come per esempio il riassunto (Serianni 2003), la semplificazione richiede prima di tutto una comprensione profonda del testo da cui si parte, poi la capacità di individuare i contenuti informativi necessari e di organizzarli in modo logico e ordinato nel testo di arrivo.

Oltre a ciò, riscrivere testi in EtR richiede spiccate capacità metalinguistiche: chi scrive deve riuscire a elaborare pensieri e valutazioni su una lingua specifica, sui significati o sulla forma di un testo, di una frase o di una parola, per confermarne la validità o proporre modifiche efficaci (Berretta 1994). Riconoscere l'adeguatezza di una struttura sintattica o di una scelta lessicale è infatti una competenza basilare per scrivere un testo in EtR e assicurarsi che sia leggibile. Come abbiamo già visto, l'EtR può essere usato per riscrivere testi di tipologie diverse: tale aspetto permette di proporre esercizi di semplificazione diversificati, che possono diventare un ottimo strumento per stimolare una

⁶ Le linee guida sono disponibili all'indirizzo <http://www.anffas.net/dld/files/Documenti%20Versione%20Facile%20fa%20leggere/lineeguida.pdf> (ultima consultazione: 15.02.2021).

⁷ Le nuove linee guida si concentrano proprio sull'aspetto linguistico della scrittura in EtR e sono basate sulla letteratura sulla semplificazione del linguaggio amministrativo e sulla scrittura controllata, oltre che su studi sulla comprensione di lettura o su aspetti linguistici che possono favorire o ostacolare il lettore. Le nuove linee guida saranno pubblicate a breve anche in un manuale rivolto a chiunque voglia avvicinarsi all'EtR.

lettura approfondita e una riflessione sulle caratteristiche testuali, ma anche sulle diverse strategie da adottare a seconda del contesto.

L'eventuale possibilità di collaborazione con i compagni e le compagne con difficoltà di lettura può motivare studenti e studentesse al lavoro di semplificazione, così come la possibilità di ricevere un riscontro, che rappresenta anche un buon modo per imparare a immedesimarsi nel lettore e a tenere in considerazione le sue esigenze, mettendolo in primo piano. Infine, imparare a usare l'EtR può avere risvolti anche dal punto di vista sociale. Infatti, un beneficio da non sottovalutare è la partecipazione attiva di ragazze e ragazzi e la loro sensibilizzazione su un tema di fondamentale importanza: quello dell'inclusività.

Riferimenti bibliografici

- ANFFAS, *Esempi di documenti scritti il linguaggio facile da leggere*, <http://www.anffas.net/it/linguaggio-facile-da-leggere/documenti-facili-da-leggere/> (ultima consultazione: 22.02.2021).
- Anula A., Fernández-Lagunilla M., Belinchón M., Revilla A., Heras L. (2006), *Introducción a Don Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*, Madrid, UAM.
- Berretta M. (1994), *Il parlato italiano contemporaneo*, in L. Serianni, P. Trifone (a cura di) (1994), *Storia della lingua italiana: scritto e parlato*, vol. 2, Einaudi, Torino, 239-270.
- De Mauro T. (1997), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (2016), *Il nuovo Vocabolario di Base, L'internazionale*, 23/12/2016 <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-dibase-della-lingua-italiana> (ultima consultazione: 21.02.2021).
- García Muñoz Ó. (2012), *Lectura fácil. Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- IFLA (International Federation of Library Association and Institutions) (2010), *Guidelines for easy-to-read materials*, IFLA Report n. 120, <https://www.ifla.org/publications/guidelines-for-easy-to-read-materials> (ultima consultazione: 15.02.2021).
- Inclusion Europe (2013), *Informazioni per tutti*. <http://www.anffas.net/dld/files/Documenti%20Versione%20Facile%20fa%20leggere/lineeguida.pdf> (ultima consultazione: 15.02.2021).
- Lectura Fácil, catalogo di libri semplificati in spagnolo e catalano, <http://www.lecturafacil.net/es/search/> (ultima consultazione: 15.02.2021).
- Sciumbata F.C. (2020), *Il linguaggio facile da leggere e da capire per persone con disabilità intellettive: nuove linee guida per l'italiano e applicazione a testi di promozione turistica del Friuli-Venezia Giulia*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università di Udine.
- Sciumbata, F.C. (2021), *Dal plain language all'easy-to-read per lettori con disabilità intellettive: oltre la semplificazione*, in "Lingue e Linguaggi", 41, 199-213.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Sutherland R.J., Isherwood T. (2016), *The Evidence for Easy-Read for People with Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review*, in "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", 13.4, 297-310.
- Tronbacke B.I (1993), *The Publishing of Easy-to-Read in Sweden*, Lecture given at National Library of Australia, Canberra.

Appendice. Un esempio di testo facile da leggere e da capire

Questa è una riscrittura di un testo di tipo turistico, che ha quindi la funzione di descrivere un luogo per convincere i lettori a visitarlo. Il testo originale si trova all'indirizzo <https://www.turismofvg.it/trieste-e-carso> (ultima consultazione: 15.02.2021). Tuttavia, è stato utilizzato solo come spunto e non come la fonte di una vera e propria traduzione intralinguistica. Nel testo, infatti, oltre a elementi di difficoltà come l'uso di una lingua figurata e di parole poco diffuse, sono elencati luoghi di interesse che però non sono descritti. Il testo potrebbe quindi risultare poco interessante per un potenziale lettore con disabilità intellettive, che di conseguenza non si sentirebbe motivato a visitare il luogo descritto.

Trieste e il Carso

Vicino alla città di Trieste c'è una zona che si chiama **Carso**.

Nel Carso puoi andare a camminare per vedere la **natura**.

Infatti, ci sono tanti **boschi** pieni di alberi, piante e animali.

Puoi vedere **paesaggi** molto belli.

Infatti, in alcuni punti del Carso puoi vedere

sia il mare sia la montagna

oppure puoi vedere **tutta Trieste dall'alto**.



Il Carso in autunno

Nel Carso ci sono anche tante **grotte**,
una grotta è come una grande stanza di roccia.
Le grotte non sono costruite dall'uomo,
ma sono naturali, cioè si sono formate da sole.

Una grotta molto famosa è la Grotta Gigante.
La Grotta Gigante si chiama così perché è molto grande.
La Grotta Gigante è la grotta turistica
con la sala più grande del mondo.
Grotta turistica vuol dire che puoi visitarla.
La sala è la stanza scavata nella roccia
che si trova dentro alla grotta.



La Grotta Gigante

Sul Carso ci sono **tanti posti dove mangiare**.
Alcuni di questi posti si chiamano “osmiza”.

Un'osmiza è una specie di ristorante dove puoi mangiare

- formaggio
- salame
- prosciutto
- uova sode, cioè bollite.

Nelle osmize puoi anche bere il vino.

Le osmize sono un po' diverse dai ristoranti perché sono come delle specie di case.

Le osmize sono una cosa tipica del Carso e di Trieste, cioè si trovano solo in queste zone⁸.

⁸ Entrambe le foto del testo sono estrapolate da Wikimedia Commons.

SECONDA PARTE

Disturbi Specifici dell'Apprendimento
e insegnamento del latino e del greco

Esperienze di didattica inclusiva delle lingue classiche

In questa sezione del volume trovano spazio alcuni saggi dedicati a esperienze di insegnamento delle lingue classiche nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, con qualche apertura alla didattica universitaria.

Alcune di queste esperienze nascono dall'esigenza di creare percorsi specifici per studenti con BES e DSA, altre procedono nella direzione dell'"inclusione invisibile", attraverso la sperimentazione di strumenti e metodi potenzialmente utili a tutti gli apprendenti, compresi quelli con bisogni speciali. Tutte, pur nella loro diversità, sono riconducibili ad un unico punto di partenza: la consapevolezza che la didattica delle lingue antiche, con la sua plurisecolare ricchezza di tradizioni e di esperienze, è ora chiamata a misurarsi con esigenze di apprendimento in continua e rapida trasformazione, e, per affrontare questa sfida, deve ricorrere a tutte le risorse che la contemporaneità mette a disposizione.

Lo scenario di riferimento emerge chiaramente dal saggio di Caterina Pisano, che propone i risultati di anni di esperienza maturati dalla docente come referente per l'inclusione presso il Liceo "C. Rinaldini" di Ancona. Il contributo si concentra sull'importanza dell'osservazione per la redazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), a partire da due buone pratiche sperimentate negli ultimi anni presso il Liceo "C. Rinaldini": uno sportello di consulenza psicologica per studenti, famiglie e docenti, e uno sportello didattico specificamente mirato agli studenti con BES o DSA. L'autrice discute, poi, i principali problemi in cui incorrono gli allievi con DSA nello studio delle lingue latina e greca (memorizzazione, lettura, uso del vocabolario) e offre un ricco repertorio ragionato di strategie didattiche, misure dispensative e strumenti compensativi, con particolare attenzione a quelli che riguardano le lingue classiche. Dalle esperienze riportate nel saggio di Pisano emergono anche alcune criticità del metodo grammaticale-traduttivo per i ragazzi con DSA e, di contro, i vantaggi, soprattutto sul piano motivazionale, dell'adozione del metodo natura. Fondamentale risulta, comunque, il ruolo del docente, definibile come il più importante ed efficace strumento compensativo.

Il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione come risorsa ormai irrinunciabile emerge poi dall'articolo di Stefania Leondini, dedicato alla didattica della traduzione, una pratica centrale nell'insegnamento delle lingue antiche, recentemente

rivalutata anche nella didattica delle lingue moderne, come dimostra la recente integrazione delle competenze traduttive nel *Quadro Comune di Riferimento Europeo per la conoscenza delle lingue*. L'esperienza descritta si colloca, dunque, in una più ampia riflessione sulla competenza traduttiva e sulla necessità di elaborare uno specifico curriculum di traduzione, che possa rispondere in modo mirato alle diverse esigenze degli apprendenti nel confrontarsi con questa complessa operazione. La proposta specifica nasce dalla complessa situazione creata dalla pandemia e si riferisce alla possibilità di insegnare la traduzione a distanza, utilizzando il foglio appunti di Microsoft Teams. Il metodo, messo a punto per far fronte a una situazione di emergenza, si è rivelato una risorsa efficace e inclusiva: la possibilità di intervenire in sincronia sul testo è stata sfruttata dalla docente per guidare i discenti passo dopo passo, secondo un protocollo ben definito, graduando le difficoltà in base alle loro specifiche necessità di apprendimento, con evidente beneficio di tutti gli apprendenti, inclusi quelli con DSA.

Procede della direzione dell'integrazione invisibile anche il saggio di Chiara Valenzano, che fa riferimento a una serie di sperimentazioni compiute nell'ambito del progetto DISPEL e rivolte tanto all'ambiente didattico della secondaria (in particolare licei classici e scientifici), quanto all'Università. Lo scopo delle sperimentazioni era la costruzione di strumenti utili a valorizzare lo sfruttamento del canale uditivo nell'insegnamento del latino, anche nell'ambito di metodologie didattiche, come quella tradizionale o valenziale, che di norma si avvalgono principalmente del canale visivo. Attraverso l'integrazione di file audio e di testi scritti (*script*), sono stati realizzati e progressivamente messi a punto modelli di esercizi e audioguide per la traduzione. La sperimentazione di questi strumenti multisensoriali si è dimostrata efficace a diversi livelli di apprendimento (sia nelle classi di secondaria che in un'esercitazione universitaria), proprio perché la loro struttura offre a ogni apprendente la possibilità sfruttare il canale sensoriale preferito oppure più di un canale. Una sperimentazione in particolare ha consentito di personalizzare questi strumenti adattandoli alle esigenze di uno studente della secondaria con DSA, con risultati apprezzabili.

Il contributo di Gaia Imbrogno, infine, si richiama alla grande lezione pedagogica di Maria Montessori, e individua alcuni strumenti concreti di ispirazione montessoriana, originariamente pensati per l'apprendimento della lingua italiana nella scuola primaria, che possono rivelarsi utili per l'insegnamento delle lingue classiche, non solo per ragazzi con DSA, ma per tutti gli studenti. L'autrice riprende da Montessori il concetto di "psicogrammatica", basato sul principio di rendere concrete le nozioni grammaticali tramite il coinvolgimento attivo del discente, l'uso di supporti iconici, e la stimolazione del canale visuo-spaziale. Le applicazioni della psicogrammatica illustrate nel contributo sono la creazione di scatole speciali per le varie parti del discorso e l'uso della stella dell'analisi logica (che può essere adottata, con le dovute modifiche, anche nell'ambito di un insegnamento basato sul modello della verbodipendenza). Per quanto riguarda lo studio del lessico, Imbrogno propone di coniugare il sistema montessoriano delle nomenclature su cartellini con un approccio per radici, particolarmente adatto alla struttura della lingua greca. Anche questo contributo si chiude sottolineando la centralità del ruolo del docente e della sua disponibilità a rinnovarsi e sperimentare.

CATERINA PISANO

Dall'osservazione al PDP: strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche

Le considerazioni che mi accingo a esporre nascono dalla mia esperienza di referente per l'inclusione del Liceo "Carlo Rinaldini" di Ancona, nel quale presto servizio come docente di sostegno da più di dieci anni, e credo che descrivano una realtà ormai comune a molti licei italiani, considerata la crescita costante, negli ultimi tempi, del numero degli studenti con DSA che intraprendono un percorso liceale.

La ricerca delle strategie più adatte a favorire l'inclusione scolastica e il percorso formativo degli studenti con DSA che si trovano ad affrontare lo studio delle lingue classiche è un tema con il quale mi confronto da tempo, fin da quando, nel lontano 2009, mi trovai ad essere insegnante di sostegno di Luca¹, un alunno con DSA severo, iscritto al primo anno del liceo classico, che ebbi poi l'opportunità di seguire per tutti e cinque gli anni di scuola superiore fino all'esame di Stato². Oggi gli studenti con DSA non rientrano più tra le categorie di studenti che godono del sostegno³, ma quella con

¹ In queste pagine descriverò le esperienze di Luca, Giacomo, Ettore, Matteo, Rebecca, Anna, Laura, tutti ragazzi con DSA con cui ho avuto il privilegio di lavorare in questi anni: è doveroso precisare che si tratta di nomi fittizi.

² Luca sostenne l'esame di Stato nel 2014: nell'aprile dello stesso anno ebbi l'occasione di partecipare, con la collega Rita Scocchera, attualmente Dirigente Tecnico presso l'USR delle Marche, alla Giornata di Studio "Dislessia e studio delle lingue classiche" tenutasi presso il Liceo classico "Marco Minghetti" di Bologna e organizzata dal Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna e dalla delegazione AICC di Bologna con la collaborazione dell'Associazione Italiana Dislessia. In quella sede presentammo la nostra esperienza con Luca, che aveva iniziato lo studio del latino e del greco con il metodo tradizionale, per lui molto faticoso e povero di gratificazioni, ma che concludeva brillantemente il suo percorso liceale dopo il passaggio al metodo natura. Gli atti di quella Giornata di Studio sono pubblicati nei "Quaderni di Atene e Roma", 5/2015, in cui si possono leggere, tra gli altri, anche i contributi di Scocchera (2015) e Pisano (2015).

³ A partire dalla legge 170/2010, che riconosce che i disturbi specifici dell'apprendimento «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali» (art. 1 comma 1), agli alunni con DSA non è stato più riconosciuto il diritto al sostegno, ma per varie ragioni a Luca sono sempre state concesse non meno di nove ore di sostegno fino al quinto anno.

Luca è stata per me un'esperienza umana e professionale fondamentale, perché mi ha permesso di conoscere la dislessia da vicino, da quel punto di osservazione privilegiato che è il lavoro fianco a fianco, la dimensione che caratterizza tanti degli interventi didattici di un docente di sostegno.

Tra le tante cose che Luca mi ha insegnato sulla dislessia, la consapevolezza della centralità dell'osservazione è forse quello che più di ogni altro può essere considerato il punto di partenza per la redazione di un PDP, ed è senza dubbio uno dei criteri che può aiutare più concretamente il docente a ricercare strategie per il successo formativo degli studenti con DSA⁴.

1. Gli studenti con DSA e le lingue classiche: un dato numerico

Se si osserva l'andamento della percentuale degli studenti con DSA iscritti nei percorsi liceali, si noterà che si tratta di un dato in costante crescita⁵. Anche al Liceo "C. Rinaldini" negli ultimi dieci anni si è registrato un aumento notevolissimo di alunni con DSA: se nel 2009 erano solo 2, nel 2019 erano ben 63, cioè il 5,3% degli studenti su una popolazione scolastica che si attesta sempre intorno al migliaio di ragazzi.

Il dato è ancora più interessante se si considera la distribuzione di questi studenti nei vari indirizzi. Al Liceo "C. Rinaldini" abbiamo il liceo classico, il liceo delle scienze umane, il liceo economico-sociale e il liceo musicale: negli ultimi due indirizzi il piano di studi non prevede l'insegnamento del latino e gli studenti con DSA sono il 6,7% degli iscritti; al liceo classico abbiamo 5 studenti con DSA, numero che rappresenta lo 0,9% del totale; infine tra gli iscritti al liceo delle scienze umane ben il 10,5% degli studenti ha una diagnosi di DSA.

Su questi semplici dati percentuali è possibile fare alcune considerazioni. L'indirizzo meno scelto dagli studenti con DSA è il liceo classico, il percorso che sollecita forse più di ogni altro le abilità deficitarie in un soggetto dislessico, ma i 5 ragazzi che lo frequentano attualmente sono un numero piuttosto elevato, se si considera che il primo studente con disturbi specifici dell'apprendimento ad iscriversi al liceo classico fu Luca nel 2009, seguito nel 2011 da Giacomo (che non aveva già più il sostegno), nel 2015 da altre due studentesse e poi via via dagli altri. D'altro canto, i numerosi alunni dislessici che frequentano il liceo delle scienze umane devono necessariamente misurarsi con l'apprendimento della lingua latina.

La riflessione più generale sulle metodologie didattiche da prediligere nelle classi in cui siano iscritti studenti con DSA, e quella più specifica sulle strategie più adeguate

⁴ Si ricorderà che all'osservazione da parte del docente è dedicato un intero paragrafo delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del 12 luglio 2011 (par. 2).

⁵ Non è questa la sede per parlare degli istituti tecnici o professionali, dove non si studiano le lingue classiche e dove i numeri degli studenti con DSA sono di gran lunga più elevati.

all'insegnamento delle lingue classiche agli alunni dislessici hanno, dunque, coinvolto in questi anni un numero crescente di colleghi e di consigli di classe.

2. Buone pratiche: lo sportello didattico e il progetto "Simply the BES"

Come è ormai cosa ben nota, il consiglio della classe in cui è iscritto uno studente con DSA, presa visione della diagnosi e dopo uno o due mesi di osservazione, deve redigere il PDP, Piano Didattico Personalizzato. La definizione di "personalizzato" è di importanza centrale e potrebbe essere liberamente chiosata come "corrispondente alle caratteristiche dell'apprendimento del ragazzo"; tuttavia a volte si può correre il rischio di predisporre PDP tutti uguali o quasi, come se i ragazzi avessero le stesse caratteristiche, difficoltà, stili di apprendimento, punti di forza.

Vorrei soffermarmi su due delle possibili cause per cui può capitare di imbattersi in PDP che, pur certamente ben fatti, potrebbero essere poco personalizzati. In primo luogo spesso il docente, soprattutto se lavora da poco con la classe frequentata da uno o più studenti con DSA, fatica a trovare le occasioni per effettuare in modo sistematico quell'osservazione da vicino che consentirebbe di conoscere al meglio un ragazzo, le sue difficoltà reali, le strategie di apprendimento che mette in atto per compensare il disturbo⁶. In secondo luogo, non è scontato che i consigli di classe sappiano correttamente interpretare quanto espresso nelle diagnosi. I docenti oggi sanno benissimo che cosa sono la dislessia, la discalculia, la disgrafia, ma a volte non è facile riuscire a comprendere pienamente il funzionamento cognitivo dell'alunno sulla base dei dati riportati nella certificazione. Una certificazione solitamente riporta la diagnosi sintetica (dislessia severa, discalculia ecc.), che consente di avere un primo orientamento sul disturbo del ragazzo: tuttavia il funzionamento cognitivo è più complesso del mero enunciato della diagnosi. Indicazioni più precise e dettagliate sul funzionamento cognitivo sono fornite nella parte descrittiva delle certificazioni, nella quale sono riportate le informazioni ricavate dai vari test diagnostici. Purtroppo però questa parte può essere interpretata in modo corretto e completo solo da uno specialista⁷, che, conoscendo la finalità e le modalità di somministrazione delle prove diagnostiche e il significato dei relativi indicatori, può trarne informazioni sulla complessità del funzionamento dello studente e può quindi aiutare il docente ad individuare misure dispensative e strumenti compensativi per superare a difficoltà non immediatamente deducibili dalla diagnosi sintetica.

⁶ Si pensi anche al fatto che sempre più spesso le classi, soprattutto le prime, sono molto numerose e possono essere composte anche da una trentina di studenti: fattore che certo non facilita l'adozione di strategie didattiche inclusive e personalizzate.

⁷ Prove diagnostiche come Prova CP, Prova MF, Batteria MT, Test CEO, Test delle campanelle, pur essendo ormai nomi familiari ai docenti, che spesso ne conoscono a grandi linee anche le caratteristiche, sono pur sempre gli strumenti di lavoro di professionisti (psicologi, psicoterapeuti, logopedisti ecc.) specializzati in ambiti molto diversi da quello didattico.

Per ovviare a queste difficoltà e supportare i consigli di classe, gli alunni con DSA e le loro famiglie, abbiamo ideato due progetti che negli anni hanno ottenuto grande consenso e hanno avuto ricadute benefiche nella pratica didattica, tanto da essere ormai considerati da docenti, genitori e studenti “buone pratiche” del Liceo “C. Rinaldini”.

Il progetto *Simply the BES*, attivo ormai dall'anno scolastico 2015/16, vede la collaborazione di due psicologhe⁸ con la nostra scuola ed è uno sportello di consulenza rivolto a famiglie, alunni e docenti. Le specialiste aiutano gli insegnanti ad interpretare correttamente le diagnosi e ad individuare i più opportuni strumenti compensativi, misure dispensative e strategie didattiche in senso lato, collaborano alla stesura dei PDP con i consigli di classe che lo richiedano e sono a disposizione dei docenti anche per un confronto sulla strutturazione delle verifiche per le classi con studenti con DSA o con BES; le famiglie possono incontrare le psicologhe per comprendere meglio le caratteristiche del disturbo specifico di apprendimento dei loro figli e per condividere le problematiche che dovessero sorgere nel corso dell'anno; infine le psicologhe offrono un valido supporto anche agli studenti aiutandoli a gestire le loro difficoltà e spesso guidandoli a prendere consapevolezza del disturbo e ad accettare le misure dispensative e gli strumenti compensativi a cui hanno diritto⁹. Le ragioni dell'ampio consenso ricevuto dal progetto *Simply the BES* vanno ricercate non solo nella grande competenza delle psicologhe che lo gestiscono, ma anche nel fatto che, almeno nella realtà scolastica per cui il progetto è stato pensato, è molto sentito da parte dei docenti il bisogno di supporto nella comprensione delle certificazioni, utile ad un'attenta stesura dei PDP¹⁰.

Il secondo progetto rivolto agli studenti con DSA e con BES è uno sportello didattico a loro riservato, gestito da un gruppo di insegnanti di varie aree disciplinari, all'interno del quale io stessa mi occupo dell'italiano, del latino e del greco. Anche questo progetto, attivo dall'anno scolastico 2014/15, raccoglie ogni anno molte adesioni perché spesso i ragazzi con DSA trovano dispersivi i corsi di recupero o gli sportelli didattici organizzati per tutti, perché hanno tempi di attenzione diversi e, per comprendere al meglio gli ar-

⁸ Le dottoresse Caterina Ciucciovè e Claudia Gennarelli uniscono alla grande competenza di psicoterapeute l'esperienza maturata negli anni di lavoro presso l'UMEE (Unità Multidisciplinare dell'Età Evolutiva) di Ancona.

⁹ Non è infrequente che i ragazzi con DSA faticino ad accettare la propria condizione e di conseguenza tendano a rifiutare le misure a cui hanno diritto; tuttavia l'acquisizione di consapevolezza di sé da parte dello studente e l'accettazione delle proprie difficoltà sono tra gli obiettivi più importanti che la scuola possa proporre, oltre a costituire una premessa indispensabile per individuare e mettere in atto efficaci strategie metacognitive.

¹⁰ Esula dalle finalità di questo contributo la riflessione sulla crescente complessità dei contesti classe, che riuniscono al proprio interno realtà sempre meno omogenee e devono quindi diventare sempre di più luoghi di accoglienza e di inclusione: il Legislatore ha interpretato questi mutamenti della realtà scolastica e sociale individuando la nuova categoria dei Bisogni Educativi Speciali con la direttiva ministeriale sui BES del 27/12/2012. Lo sportello *Simply the BES*, a questo proposito, offre a tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa, docenti, alunni e famiglie, un importante spazio di supporto e confronto.

gomenti più complessi, necessitano di un intervento individualizzato. Durante le lezioni dello sportello è possibile effettuare azioni di recupero, approfondimento e ripasso, si può supportare lo studente nella predisposizione di schemi e mappe e riflettere con lui sulle strategie di apprendimento. Questo progetto, inoltre, consente ai docenti di recuperare la dimensione del lavoro fianco a fianco con l'alunno e quindi quello spazio di osservazione da vicino, così prezioso per conoscere meglio le difficoltà, strategie, risorse degli studenti con DSA. Molti dei riferimenti a situazioni concrete che riporterò nei prossimi paragrafi sono frutto dell'osservazione compiuta durante le lezioni, spesso anche individuali, consentite da questo progetto: in particolare, oltre che all'esperienza con Luca e Giacomo, che sono diplomati ormai da tempo, attingerò alle vicende scolastiche di alcuni ragazzi che usufruiscono dello sportello, ovvero Ettore, Matteo e Rebecca, che frequentano il liceo classico, e Anna e Laura, iscritte al liceo delle scienze umane¹¹.

3. La stesura del PDP

Veniamo ora al PDP¹², che è lo strumento con il quale il consiglio di classe stabilisce gli strumenti compensativi e le misure dispensative che intende adottare in conformità con le caratteristiche del disturbo dello studente, ma che si configura anche come vero e proprio patto tra la scuola e la famiglia¹³.

Il PDP è ormai entrato nella quotidianità di molti docenti, ma in questa premessa vorrei richiamare due aspetti che ritengo particolarmente rilevanti e che sono come le due facce di una stessa medaglia. Il PDP deve corrispondere alle caratteristiche del ragazzo, quindi da un lato il consiglio di classe deve guardarsi bene dai rischi opposti di prevedere misure troppo consistenti per chi ha un disturbo lieve, e di temere di riconoscere strategie che possono sembrare eccessive, ma che sono necessarie, per chi ha invece un disturbo importante; dall'altro lato, lo studente e la sua famiglia devono poter trovare nel PDP la garanzia che siano state individuate, e di conseguenza adottate, le strategie di cui il ragazzo ha bisogno per compensare il disturbo e giungere al successo formativo¹⁴.

¹¹ Nell'anno scolastico 2018/19, al quale si riferiscono le osservazioni riportate, Ettore e Matteo frequentavano la classe terza e Rebecca la quarta, mentre Anna e Laura erano in seconda.

¹² Il modello di PDP adottato nella mia scuola e a cui farò riferimento è quello messo a disposizione dal Ministero dell'Istruzione al link <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->.

¹³ Non mi soffermerò su questo aspetto, ma è importante che, per la stesura definitiva del PDP, si preveda uno spazio di ascolto e confronto con la famiglia: i genitori, infatti, possono dare un contributo fondamentale descrivendo come l'impegno di studio venga affrontato e percepito dallo studente nel lavoro pomeridiano, ad esempio in termini di fatica, resistenza durante un'applicazione prolungata, autostima, motivazione.

¹⁴ È del tutto superfluo ricordare che utili indicazioni per la stesura del PDP sono contenute nella già citata Legge 170/2010 e nelle relative *Linee guida* del 12 luglio 2011.

3.1. Certificazione o relazione: quale differenza

Il PDP viene redatto in presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento certificato. I docenti possono trovarsi di fronte a certificazioni e relazioni: non sarà inutile in questa sede ricordarne la differenza. Il documento che autorizza il consiglio di classe a redigere un PDP per DSA è la certificazione, che può essere rilasciata da specialisti del Servizio Sanitario Nazionale o da centri accreditati.

Spesso però a scuola perviene una semplice relazione che non ha la stessa valenza della certificazione: pur essendo ugualmente rilasciata da uno specialista, la relazione è la semplice attestazione di una difficoltà (nella lettura, nella comprensione, nell'attenzione ecc.), che, pur ostacolando l'apprendimento, non presenta le caratteristiche del vero e proprio disturbo specifico dell'apprendimento; pertanto la relazione non certifica una diagnosi di DSA. In presenza di una relazione, quindi, poiché non c'è un disturbo specifico dell'apprendimento certificato, non si può redigere il PDP per DSA; tuttavia, se il consiglio di classe osserva nello studente difficoltà che ostacolano gli apprendimenti scolastici, può comunque decidere di predisporre un PDP per un BES temporaneo, ai sensi della direttiva ministeriale sui BES del 27/12/2012.

3.2. Possibili ricadute dei disturbi di tipo DSA nei diversi ambiti di apprendimento

La sezione iniziale del PDP è dedicata alla descrizione del disturbo: qui si riportano i dati presenti nella certificazione, ma si devono indicare anche gli elementi desunti dall'osservazione in classe. Questa sezione descrittiva è tutt'altro che secondaria (benché spesso molto trascurata), perché permette di verificare le ricadute del disturbo certificato sulle performance scolastiche. In particolare, occorre ricordare che, se uno studente, secondo quanto riportato nella diagnosi sintetica contenuta nella certificazione, risulta *solamente* discalcolico o *solamente* disgrafico, non per questo bisogna dare per scontato che lo studio e il lavoro nell'area umanistica non siano compromessi. A questo proposito, sono significativi i due esempi di Ettore e Matteo¹⁵.

Ettore è un disgrafico puro, quindi la prima, affrettata conclusione che si potrebbe trarre in relazione agli strumenti compensativi o misure dispensative da inserire nel suo PDP potrebbe essere quella di concedergli soltanto l'uso del computer per consentirgli di produrre compiti leggibili a lui e al docente. In realtà, l'osservazione diretta delle sue performance scolastiche fa notare errori di ortografia (benché non sia disortografico e benché abbia una competenza linguistica ottima), lentezza, fatica organizzativa soprattutto nelle prove di traduzione (anche se ha una solida padronanza della grammatica). Rileggendo quindi con più attenzione la sua diagnosi si trovano dati molto interessanti, come la discrepanza di 30 punti tra il Q.I. Verbale e il Q.I. di Performance, a discapito di quest'ultimo. Le specialiste del nostro sportello *Simply the BES*, interpellate dal consiglio

¹⁵ Nell'anno scolastico 2018-2019 frequentavano entrambi il terzo anno del liceo classico.

di classe, hanno chiarito molti aspetti del funzionamento cognitivo di Ettore, e, dopo questo confronto, nel PDP sono state inserite anche la dispensa dalla valutazione degli errori di ortografia (causati da difficoltà di tipo ideo-motorio, rese più evidenti dalle situazioni di stress o dalla necessità di scrivere velocemente), la possibilità di usufruire di più tempo per svolgere le verifiche, l'uso di dizionari in CD-rom e la possibilità di avere prove in formato digitale per le materie di inglese, latino e greco.

Matteo è invece discalculico, quindi nel PDP del primo anno di liceo erano previste solo misure riguardanti la matematica (l'uso della calcolatrice, fino al 20% di tempo in più per le verifiche). Con il tempo, tuttavia, sia io (che lavoravo con lui allo sportello didattico), sia la sua docente di latino e greco, abbiamo osservato difficoltà negli apprendimenti sequenziali (come le declinazioni e le coniugazioni), una grande difficoltà nella ricerca sul vocabolario, una notevole fatica nell'organizzazione del lavoro di traduzione. Anche in questo caso, con l'aiuto delle specialiste, è stato possibile osservare che la diagnosi conteneva informazioni importanti (problemi nella coordinazione visuo-spaziale, discrepanza tra Q.I. Verbale e Q.I. di Performance) per comprendere che il disturbo certificato, cioè la discalculia, aveva in realtà riverberi considerevoli anche nelle performance in altre aree, in particolare nel lavoro di traduzione. Per questo motivo, nel suo PDP sono state inserite misure dispensative e strumenti compensativi anche per il latino e il greco.

L'osservazione in classe è quindi fondamentale per cogliere eventuali riverberi di un disturbo singolo su aree che si potrebbe ritenere intatte. Naturalmente, il supporto del parere di uno specialista in questo campo è indispensabile per evitare i rischi opposti, cioè di interpretare come un derivato del disturbo quello che può essere la conseguenza di un'applicazione scarsa o di un metodo di studio ancora inefficace, o viceversa. Se lo specialista conferma che lo studente ha un profilo tale da provocare ricadute del disturbo in aree apparentemente ad esso estranee, allora occorre prenderne atto nel PDP e prevedere adeguate strategie, misure dispensative e strumenti compensativi.

3.3. Le difficoltà più frequenti

Prima di passare all'individuazione delle strategie didattiche, delle misure dispensative e degli strumenti compensativi adatti a sostenere l'apprendimento e le performance scolastiche dello studente con DSA, è necessario conoscere quali difficoltà derivano dal suo disturbo. Possiamo dunque in rassegna le difficoltà più frequenti che possono ostacolare un sereno rapporto dell'alunno dislessico con le lingue classiche.

Molto diffuse, ma a volte sottovalutate dai docenti, sono le difficoltà nella memorizzazione, su cui la Legge 170 e soprattutto le *Linee guida* tornano in più punti come aspetto deficitario in un quadro di disturbi specifici dell'apprendimento. Come ben noto, lo studio della lingua latina e della lingua greca richiedono una grande capacità di memorizzazione. Le lingue straniere vive, soprattutto le lingue opache come l'inglese, sono notoriamente le materie in cui un ragazzo con DSA incontra le maggiori difficoltà: l'apprendimento del lessico, delle norme grammaticali, la discrepanza tra la forma scritta e la pronuncia,

sono tutti aspetti che mettono alla prova un ragazzo con DSA, ma quanto meno per le lingue vive è possibile progettare una didattica che investa fortemente sull'immersione nel contesto linguistico, puntando sull'ascolto, sulla comprensione verbale, e in ultima analisi privilegiando lo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Tutto questo nel latino e nel greco di norma non avviene: il metodo di insegnamento delle lingue classiche di gran lunga prevalente nei licei è il metodo tradizionale, che prevede un forte apprendimento mnemonico (declinazioni, coniugazioni, regole sintattiche, lessico ecc.), e nella maggior parte dei casi non viene ricreato in classe un contesto linguistico parlato che aiuti lo studente ad apprendere le lingue classiche come lingue vive¹⁶, ovvero con il supporto dello scambio verbale con un interlocutore, con l'attivazione di una capacità di previsione dei significati grazie al contesto d'uso dei termini non noti e così via. Per ora mi limito a queste considerazioni; sulla questione del metodo torneremo più avanti.

Le difficoltà nella lettura sono l'aspetto più noto della dislessia e si rivelano particolarmente ostacolanti per le nostre discipline. Per un soggetto dislessico la lettura è un'operazione impegnativa, e lo sforzo compiuto per leggere correttamente porta ad un sensibile affaticamento (soprattutto se lo sforzo è prolungato nel tempo: si pensi alla durata di un compito in classe); inoltre, spesso la comprensione di quanto letto è parziale e deficitaria (migliore in genere è la comprensione di quanto viene ascoltato)¹⁷. Nella lettura della versione di latino o greco, in cui lo studente ha a che fare con un lessico estraneo al proprio codice linguistico e in cui quindi la lettura non è sostenuta neanche dal delinearci di un significato chiaro, le difficoltà sono amplificate e favoriscono il moltiplicarsi degli errori nella traduzione: lo studente dislessico, nel passaggio da una riga all'altra, rischia di saltarne una o di ricominciare dalla stessa; non di rado, se una parola ricorre due volte, dopo aver tradotto fino alla prima occorrenza, riprende a leggere e quindi a tradurre dalla seconda; frequentissimi i casi in cui il ragazzo dimentica di tradurre alcune parole o, avendole lette o cercate male sul vocabolario, traduce usando significati estranei al testo.

È chiaro che le difficoltà di lettura e di orientamento nella pagina scritta hanno ricadute molto significative nell'uso del vocabolario che, per molte ragioni, è come un labirinto per i ragazzi dislessici: il vocabolario è scritto in caratteri molto piccoli e rav-

¹⁶ La generalizzazione che qui mi permetto di fare riguarda buona parte delle lezioni condotte secondo il metodo tradizionale, ma ad onore del vero la creatività e l'esperienza di tanti colleghi spesso riescono a creare situazioni di apprendimento che si potrebbero definire miste, ovvero improntate al metodo tradizionale, ma con alcune aperture al metodo natura, che prevede un approccio alle lingue classiche con le modalità normalmente adottate per lo studio delle lingue vive. Se il docente opta, invece, decisamente per il metodo natura, del quale parlerò in un prossimo paragrafo, l'immersione nel contesto linguistico diventa centrale anche per le lingue classiche.

¹⁷ La difficoltà nella lettura è un aspetto che può incidere negativamente in molti aspetti della vita quotidiana: si pensi, ad esempio, alla fatica nel leggere gli affollati e sempre mutevoli tabelloni degli orari dei treni alla stazione o i libretti delle istruzioni, solitamente scritti in caratteri molto piccoli e fitti, di qualsiasi dispositivo o utensile. Tanto più impegnativa sarà la lettura di un testo in lingua straniera o in latino o in greco.

vicinati, le pagine sono affollate di dati, e questo rallenta e ostacola notevolmente la corretta individuazione di un lemma da parte dello studente con DSA, che spesso non ricorda l'ordine alfabetico e commette inevitabili errori di lettura (inversione di fonemi, errori nelle doppie, scambi di lettere simili ecc.).

Per tutti questi aspetti, che fanno parte della quotidianità di uno studente dislessico, un ragazzo con DSA fatica molto più degli altri, soprattutto in situazioni di prova, e quindi si stanca anche prima degli altri. A complicare le cose può esserci anche uno squilibrio tra il Q.I. Verbale e il Q.I. di Performance, per cui, ad esempio, un ragazzo brillante come Ettore presenta in operazioni come la traduzione una lentezza e una fatica esecutiva che, sentendolo parlare e argomentare anche su temi complessi, non ci si aspetterebbe.

3.4. *Il PDP: strategie metodologiche e didattiche*

Il PDP non è solo un elenco di strumenti compensativi e misure dispensative, ma deve contenere anche indicazioni sulle strategie di studio e di insegnamento più utili per compensare il disturbo. È opportuno, a questo proposito, ricordare che non si guarisce dal disturbo specifico dell'apprendimento, ma certamente esso con il passare degli anni può essere in varia misura compensato con un impegno costante e con l'individuazione di strategie che consentano di colmare in qualche modo gli aspetti deficitari.

Nel paragrafo precedente abbiamo accennato alle difficoltà di memorizzazione degli studenti con DSA. Senza dubbio sulla capacità di attivazione della memoria incidono vari fattori, come il Q.I. del ragazzo, l'interesse verso l'argomento di studio, la fiducia che sente di ricevere da parte dell'insegnante; ma a questo proposito una utile riflessione che il docente può fare con lo studente con DSA è quella sul suo stile di apprendimento prevalente, per guidarlo ad escogitare personali strategie di memorizzazione. Gli stili prevalenti sono quello visivo, che è quello di chi riesce a ricordare associando un concetto a una immagine o addirittura a una sequenza di immagini o a una piccola storia; quello uditivo, che si basa su suoni, parole, musiche, associazioni per assonanza; quello operatorio, tipico di chi riesce a ricordare meglio ciò che associa a un gesto (tipico di chi studia camminando o gesticolando). È importante che lo studente impari a conoscersi per capire su quali strategie far leva per agevolare la memorizzazione: Luca, che ha un'ottima abilità metacognitiva, aveva escogitato strategie personalissime¹⁸ che gli consentivano di ricordare molti

¹⁸ Dalla mia lunga e felice esperienza con Luca traggio alcuni, chiari, esempi. Luca ricorreva spesso allo stile visivo per ricordare il significato dei termini, e a volte nella sua fantasia prendevano corpo immagini particolarissime, ma che, forse proprio per la loro eccezionalità, diventavano garanzia della certezza del ricordo: un esempio su tutti, il significato della parola ῥῆτης (“rematore”) era per lui indissolubilmente legato alla improbabile immagine di Giordano Bruno (un *eretico*...) che andava al rogo imbracciando un remo. L'apprendimento del lessico era sostenuto anche da associazioni per assonanza (spesso anche svincolate da un rapporto etimologico), tipiche dello stile uditivo, come nel caso di τέκνον che significava indubbiamente “figlio” perché in casa gli esperti di *tecnologia* sono in genere i figli; ma il canale uditivo favoriva anche apprendimenti più complessi, come nel caso delle filastrocche che Luca inventava per concatenare apprendimenti sequenziali (tra i più difficoltosi per un

dati (lessico, declinazioni, coniugazioni) facendo ricorso ora all'uno ora all'altro stile di apprendimento. È chiaro che una strategia di memorizzazione è molto più efficace se è lo studente stesso ad individuarla, ma senza dubbio egli può essere stimolato dal docente a riflettere su quali siano gli stratagemmi o le modalità più utili per lui.

L'integrazione degli stimoli (visivo, uditivo, narrativo ecc.) favorisce in modo notevole la memorizzazione. La tecnologia offre ampie possibilità in questo senso, e uno strumento ormai di uso quotidiano come la LIM consente ad esempio di mostrare immagini o mappe ad integrazione visiva della spiegazione verbale del docente, o anche di proiettare testi latini e greci su cui lavorare nei modi che la creatività dell'insegnante suggerisce. Credo sia importante ricordare, inoltre, che per molti studenti con DSA anche l'uso di diversi colori costituisce un rinforzo alla memorizzazione¹⁹.

È importante, infine, stimolare l'alunno alla produzione di mappe e schemi²⁰: per uno studente con DSA si tratta di strumenti di grande aiuto, perché aiutano a organizzare il pensiero, ad orientarsi (proprio come farebbe una mappa geografica) e stimolano il recupero del ricordo delle informazioni. Le mappe sono molto utili nella fase dello studio e inoltre, opportunamente costruite, sono tra gli strumenti compensativi che un ragazzo può utilizzare anche in sede di verifica (su questo torneremo dopo)²¹.

3.5. Il PDP: misure dispensative e strumenti compensativi

Ora veniamo alle misure dispensative e agli strumenti compensativi, con particolare attenzione a quelli che riguardano le lingue classiche. Anche per questa sezione del PDP

dislessico), come le declinazioni e le coniugazioni, o una canzoncina che gli consentiva di distinguere i verbi al futuro. Lo stile operatorio faceva poi parte della sua persona in modo imprescindibile, perché oltre ad un grado severo del DSA Luca presentava anche tratti di ADHD: mentre ascoltava teneva sempre le mani occupate in qualche azione, dal continuo tamburellare allo svitare e riavvitare una vite e un bullone che aveva sempre nell'astuccio. Anche i gesti lo aiutavano a ricordare le cose: ad esempio, indicando davanti a sé con l'indice riusciva a ricordare il nome della Beatrice di Dante.

¹⁹ Il supporto fornito dall'uso di diversi colori per distinguere parti del discorso di diversa natura o desinenze o tempi verbali era importantissimo per Luca, come anche per Laura e Rebecca. Più dettagliate osservazioni sull'aiuto offerto dai colori sono contenute nel prezioso contributo di Cantore (2015), tra gli atti della Giornata di Studio "Dislessia e studio delle lingue classiche" dell'aprile 2014.

²⁰ Così si legge nel par. 4.3.1 delle *Linee guida*: «si raccomanda, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni. A questo riguardo, potrebbe essere utile che le scuole raccolgano e archivino tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo» (*Linee guida*, 18).

²¹ Non è scontato che uno studente sappia costruire una mappa: durante le lezioni dello sportello didattico per DSA lavoriamo anche su questo, così che gli studenti, dapprima con la guida del docente e poi in autonomia, imparino a produrre mappe con cui studiare. Molti libri di testo ormai propongono questo tipo di strumenti al termine di ogni capitolo o come sussidi che integrano il manuale: sono strumenti preziosi, ma in ultima analisi la mappa migliore è quella che rispecchia la struttura del pensiero di chi le fa.

l'osservazione si rivela il migliore strumento per conoscere l'alunno e capire quali siano i provvedimenti più adatti: le scelte possono essere tante, e naturalmente devono essere messe in pratica solo quelle realmente necessarie.

Iniziando dalle misure dispensative, tra le più note e più adottate troviamo il ricorso alle interrogazioni programmate, che comporta anche la necessità di evitare le verifiche scritte a sorpresa: questo consente una più efficace pianificazione dello studio domestico ad uno studente che ha tempi di apprendimento più lunghi dei coetanei e una spesso notevole difficoltà di organizzazione del lavoro. Con i nostri studenti abbiamo notato che un'altra accortezza importante è quella di evitare, per quanto possibile, che si debbano sostenere più verifiche nello stesso giorno o troppo ravvicinate nell'arco della settimana: un ragazzo con DSA sotto stress, infatti, fatica più degli altri a concentrarsi e quindi rischia di rendere molto meno di quanto si sia impegnato, o di non riuscire ad organizzarsi al meglio per ottenere un risultato gratificante.

Fa parte delle misure dispensative anche la concessione fino al 30% di tempo in più²² per lo svolgimento delle verifiche. Spesso, per ragioni pratiche, questa strategia viene tradotta nella decurtazione della prova nella misura del 30%. Tuttavia la concessione di tempo in più appare preferibile rispetto alla riduzione del compito per più ragioni: in primo luogo, all'esame di Stato è consentito solo il tempo in più, non l'abbreviazione della prova, quindi è bene che i ragazzi si abituino a gestire la verifica in tutta la sua complessità; inoltre, in un compito di traduzione è sempre difficile e rischioso operare una decurtazione, perché si potrebbe perdere il senso complessivo del brano o togliere una parte di testo contenente significative difficoltà morfo-sintattiche (scelta che comporterebbe la non equivalenza del compito dello studente con DSA con quello della classe).

In genere, una delle difficoltà più evidenti è quella della memorizzazione di declinazioni e coniugazioni: a tale proposito, una buona misura dispensativa può essere la dispensa dalla ripetizione sequenziale di casi e coniugazioni (o la dispensa dalla valutazione degli errori, soprattutto di omissione, compiuti dallo studente nell'espone declinazioni e coniugazioni). L'aspettativa dell'insegnante è che l'alunno ricordi i casi nell'ordine canonico e coniughi i verbi secondo la serie delle persone, ma purtroppo gli apprendimenti sequenziali spesso sono molto deficitari. Ettore (disgrafico) e Anna (che ha un disturbo misto con prevalente discalculia) non hanno alcun problema nella memorizzazione di declinazioni e coniugazioni; invece Rebecca e Laura (entrambe affette da un disturbo

²² La misura del 30% è indicata nelle *Linee guida*, nelle quali si legge: «consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo» (*Linee guida*, 7).

misto), e Matteo (discalculico) non riescono a imparare in ordine declinazioni e verbi²³, ma riescono a riconoscere correttamente le funzioni dei casi e delle desinenze verbali quando analizzano una parola. Dopo aver constatato questa difficoltà sia in classe sia allo sportello, i docenti inizialmente non hanno previsto alcuna dispensa e hanno richiesto a tutti e tre di potenziare l'impegno di studio; in un secondo momento, tuttavia, ci si è resi conto che i ragazzi non riuscivano a raggiungere miglioramenti significativi e si è deciso di inserire nel loro PDP la dispensa dall'apprendimento (o almeno dall'esposizione) sequenziale di casi e coniugazioni. L'insegnante, quindi, durante le verifiche orali continua a chiedere loro di flettere alcuni nomi e verbi (per spronarli allo studio e non far loro abbandonare l'impegno), ma poi la valutazione reale viene basata sull'esercizio di riconoscimento di forme sparse sottoposte loro dall'insegnante (ed effettivamente è questa la competenza richiesta per tradurre: il riconoscimento delle forme).

Vediamo ora alcuni strumenti compensativi, a partire dallo strumento che per l'ap-punto viene in soccorso nella difficoltà appena menzionata: le tabelle dei casi, delle coniugazioni e dei fenomeni sintattici²⁴. Esse vengono fornite a quasi tutti i ragazzi con DSA (ma non a Ettore, che non ne ha bisogno, e a Matteo, che non le vuole usare) e sono un utile strumento nello studio: io le avevo costruite per Luca, ma nella mia scuola queste tabelle continuano a servire ad altri e possono anche essere modificate in base alle esigenze di fruibilità di ciascun ragazzo (colore con funzione distintiva dei generi o delle caratteristiche temporali, spaziatura, disposizione dei dati nella pagina ecc.). Rebecca, Anna e Laura (tutte e tre con disturbo misto) usano regolarmente le tabelle in fase di studio; però, mentre Rebecca e Anna in fase di valutazione riescono a farne a meno, Laura usa quelle delle declinazioni e delle coniugazioni anche durante i compiti perché gli errori di riconoscimento nel suo caso sono troppo frequenti. Nel caso di un disturbo importante le tabelle possono essere usate anche durante le prove di traduzione: la normativa prevede infatti l'uso di tabelle e formulari e l'uso di mappe o mediatori didattici, strumenti di cui le tabelle possono essere considerate come la trasposizione nelle specifiche discipline del latino e del greco²⁵.

²³ Luca (disturbo misto di grado severo) era riuscito, grazie alla filastrocca a cui accennavo sopra, ad imparare molto bene le desinenze verbali ed era in grado di ripeterle senza commettere errori; meno efficace era stata la strategia usata per le declinazioni, che spesso aveva bisogno di ricontrollare per rassicurarsi.

²⁴ Esempi di tabelle sui fenomeni morfo-sintattici sono quelle che essenzializzano alcuni argomenti complessi (come la perifrastica passiva) o quelle che riportano in un'unica pagina i nessi subordinanti e i loro valori, o, per il greco, i prospetti che raccolgono le forme (quasi tutte monosillabiche) che si differenziano solo per spiriti e accenti, segni diacritici a cui uno studente con DSA non riesce a dare valore distintivo: l'essenzializzazione dei dati ne facilita il reperimento (che sarebbe, altrimenti, affidato ad una lunga e complessa ricerca sul vocabolario) e ne agevola la memorizzazione.

²⁵ Nelle più volte citate *Linee guida* si legge: «gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti indichiamo: [...] altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali ecc. Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa

Dicevamo prima che la costruzione di mappe e schemi è molto utile durante lo studio, ma questi materiali, adeguatamente strutturati, possono diventare utili strumenti compensativi da utilizzare in sede di verifica²⁶, ad esempio per i compiti di letteratura. Una sorta di mappa orientativa può essere anche costruita per le verifiche di autori greci e latini: poiché spesso gli studenti davanti ai testi classici tendono ad affidarsi alla memoria, abilità però deficitaria in un soggetto con DSA, il testo greco o latino potrebbe essere affiancato da alcune (3-4-5) parole chiave, che aiutino lo studente ad orientarsi e a capire di quale brano si tratta. Questa soluzione è stata adottata per Rebecca.

Per ovviare alle difficoltà di lettura e di comprensione, l'insegnante all'inizio della verifica può leggere il testo a voce alta per tutti, può poi rileggerlo a metà della prova per il ragazzo con DSA, e soprattutto è opportuno che verifichi che egli abbia compreso la consegna²⁷. Per quanto riguarda il latino e il greco, durante le prove di traduzione l'insegnante può leggere il brano allo studente due o tre volte; per i compiti di morfosintassi o di letteratura è bene che si accerti anche che la richiesta sia stata capita.

L'uso del computer, possibilmente con correttore ortografico, per lo studio e durante le verifiche, è un altro strumento compensativo previsto per legge²⁸: allevia la fatica, corregge gli errori di ortografia che, nel caso di disturbo di disortografia e dislessia, godono comunque della dispensa da una valutazione negativa, e consente una più agevole lettura di quanto prodotto (i disgrafici più gravi e i dislessici spesso non riescono neanche a leggere la propria grafia; anche per l'insegnante è più facile correggere un compito scritto al computer piuttosto che un manoscritto di difficile decifrazione).

Anche l'uso di libri di testo in formato digitale è un importante strumento compensativo: ormai tutte le case editrici offrono la possibilità di ottenere la versione digitale dei testi in adozione, che in tal modo diventano più facilmente fruibili grazie alle funzioni di ricerca, evidenziazione, costruzione di mappe ecc. e alla possibilità di lettura tramite sintesi vocale. Rebecca usa il versionario di greco in formato digitale, e può compiere una grande varietà di operazioni sul testo: può evidenziare in vari colori, sottolineare, aggiungere note accanto alle parole, utilizzare la funzione di copia-incolla dal libro al vocabolario in CD-rom ecc.

difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo» (*Linee guida*, 7). Luca e Giacomo hanno entrambi affrontato l'esame di Stato di liceo classico utilizzando le tabelle con l'autorizzazione e la piena approvazione dell'intera commissione.

²⁶ Le mappe usate come strumenti compensativi devono essere essenziali, devono quindi riportare le parole chiave dei nodi concettuali degli argomenti, senza però contenere potenziali risposte.

²⁷ Nel par. 4.3.1 delle *Linee guida* si fa esplicito riferimento alla possibilità di prevedere la «presenza di una persona che legga gli *items* dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla» (*Linee guida*, 18).

²⁸ La possibilità di utilizzare il «computer (con correttore ortografico e sintesi vocale per la riletture) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti» (*Linee guida*, 19) è prevista nel par. 4.3.2 delle *Linee guida*.

Anche il vocabolario in CD-rom è infatti un altro strumento compensativo che gli studenti con DSA possono utilizzare per il latino e il greco, oltre che per l'italiano e le lingue straniere²⁹: esso allevia la fatica della ricerca in un volume cartaceo che, per sua natura, offre molteplici occasioni di errore e disorientamento per un dislessico; inoltre, i vocabolari in CD-rom consentono l'utilizzo della funzione di copia-incolla da un testo digitale³⁰ e questo abbatte notevolmente il rischio degli errori di digitazione, che un dislessico compie molto facilmente, e in misura ancora maggiore se sotto stress. Questi strumenti possono essere impiegati durante le verifiche e in sede di esame di Stato³¹.

Considerato che durante le verifiche possono essere usati il computer e i vocabolari in CD-rom, può essere utile fornire la prova come testo digitalizzato in word³². L'esperienza con gli studenti con DSA mostra che anche l'aspetto grafico con il quale vengono proposti i compiti di traduzione può agevolarne la fruizione³³: il testo digitalizzato si è rivelato fondamentale per Luca, importantissimo per Giacomo, e attualmente lo usano Rebecca ed Ettore al liceo classico e vari alunni del liceo delle scienze umane. La veste grafica più adatta deve essere decisa in accordo con lo studente, in base al suo metodo di lavoro e alle caratteristiche che lo agevolano nella lettura: i ragazzi con cui ho lavorato hanno espresso la propria preferenza per fonts come Times New Roman o Book Antiqua (che hanno grazie tipografiche chiare che disambiguano bene i caratteri) e un'interlinea

²⁹ Se ne parla nelle *Linee guida* sempre nel par. 4.3.1, insieme ad altri strumenti a cui abbiamo già accennato: «per uno studente con dislessia, gli strumenti compensativi sono primariamente quelli che possono trasformare un compito di lettura (reso difficoltoso dal disturbo) in un compito di ascolto. A tal fine è necessario fare acquisire allo studente competenze adeguate nell'uso degli strumenti compensativi. Si può fare qui riferimento: [...] alla sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia; all'utilizzo di libri o vocabolari digitali» (*Linee guida*, 18). I vocabolari in CD-rom più diffusi, e a cui farò riferimento, per il latino e il greco sono quelli forniti dalla Loescher Editore insieme ai dizionari di Castiglioni, Mariotti (2007) e Montanari (2013).

³⁰ Il CD-rom con il vocabolario di latino supporta la funzione di copia-incolla sia dal versionario digitale, sia da Word, sia da PDF, perché legge qualsiasi font; il CD-rom di greco invece consente di usare questa funzione dal versionario digitale e da alcuni PDF, compresi quelli delle prove ministeriali degli esami di Stato.

³¹ Precisano le *Linee guida* nel par. 4.4: «relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato» (*Linee guida*, 20).

³² Tra i vantaggi di questa scelta, oltre a quello di consentire un agile rapporto tra il file della prova e il vocabolario in CD-rom, c'è anche quello di limitare le difficoltà di coordinazione visuo-spaziale, perché lo studente, invece di dover gestire i materiali (versione, vocabolario e file con la prova svolta) su piani diversi (cartaceo sul banco e digitale sullo schermo), può disporre sul medesimo strumento di lavoro e grazie allo stesso canale di fruizione. Ad ogni modo, a Luca e a Rebecca la versione del compito è stata sempre fornita sia in Word sia in copia cartacea, così da consentire loro di usare il cartaceo per eventuali appunti veloci in fase di lavoro.

³³ Naturalmente, occorre sempre evitare di proporre allo studente con DSA pagine troppo affollate di testo scritto e, abitudine fortunatamente ormai desueta, fogli manoscritti contenenti le consegne.

di 1 e $\frac{1}{2}$ ³⁴; andare a capo dopo il punto fermo o il punto e virgola aiuta a evitare gli errori che potrebbero essere commessi nella lettura tra una riga e l'altra per completare la frase (per ovviare a questo inconveniente e diminuire la frequenza dei passaggi alla riga successiva, con Luca avevamo anche deciso di usare un orientamento orizzontale della pagina). Un'altra soluzione che viene a volte adottata alle scienze umane e al biennio del liceo classico, almeno in fase di studio, è quella di evidenziare le desinenze verbali e nominali, così da sostenere l'attenzione sulla parte che veicola l'informazione grammaticale e rinforzare l'abilità di discriminarla dal tema.

Anche per le verifiche di morfologia, spesso proposte al biennio, in cui viene chiesto il riconoscimento e l'analisi di forme verbali e nominali, possono essere operate scelte grafiche mirate. Per gli studenti del liceo classico (Ettore, Matteo e Rebecca) è stato sufficiente prevedere la concessione del 30% di tempo in più o la decurtazione del 30% della verifica; invece per i ragazzi delle scienze umane (e, a suo tempo, per Luca) si è optato per un tipo di compito che verifica gli apprendimenti, ma che non li penalizza negli aspetti deficitari. La prova viene organizzata costruendo una tabella che nella prima colonna riporta le forme da analizzare, e nelle colonne successive prevede caselle corrispondenti a tutto ciò che il ragazzo deve saper dire di un verbo (modo, tempo, diatesi ecc.) o di una forma declinata (caso, genere, numero ecc.): in tal modo, lo studente non rischia di omettere delle parti nell'analisi e può quindi basarsi su dati completi per proporre una traduzione³⁵.

Nella strutturazione delle verifiche di morfosintassi si può anche aver cura di disporre gli esercizi in ordine di difficoltà crescente, in modo che lo studente abbia tempo di organizzare il pensiero, rincuorarsi nel constatare di essere in grado di svolgere quelli iniziali senza troppe difficoltà, e quindi arrivare a quelli più complessi incoraggiato e ormai entrato in argomento.

Concludo questa parte con alcune osservazioni sulla tipologia degli esercizi di morfosintassi, secondo quanto abbiamo potuto osservare con i nostri studenti³⁶. Gli esercizi

³⁴ Questo principalmente allo scopo di evitare l'affollamento dei caratteri in uno spazio ristretto, condizione che moltiplica gli errori di lettura e rende più difficoltoso l'orientamento nella pagina; inoltre, una maggiore spaziatura nel testo cartaceo consente allo studente di usare l'interlinea come spazio per appunti, segni convenzionali, sottolineature ecc. Luca, inoltre, per non perdere i riferimenti sul testo, proponeva una traduzione interlineare (nel file su cui svolgeva la prova), così da non dover distogliere continuamente l'attenzione dalla frase su cui stava lavorando.

³⁵ Per gli studenti con un DSA più grave, come Luca o, recentemente, Laura, anche ricordare i nomi dei tempi verbali può essere un problema: in tal caso, ad esempio, nella colonna riservata al tempo verbale si possono inserire sottocolonne con i nomi dei vari tempi, così che il ragazzo, leggendo, debba solo riconoscere quello corretto e apporvi una spunta per sceglierlo. Non si tratta di un'agevolazione eccessiva del compito: se l'alunno avrà studiato, sarà in grado di farlo, altrimenti no.

³⁶ Nella predisposizione degli esercizi occorre sempre tener presente l'effettivo grado del disturbo dello studente; se il nostro alunno mostra difficoltà in alcune tipologie di esercizi, si potrà optare per altri in cui invece egli si trovi a proprio agio e soprattutto che verifichino le competenze fondamentali e imprescindibili che lo studente deve raggiungere. La Legge 170/2010 all'art. 5 precisa, infatti, che

di completamento possono essere molto difficili per un ragazzo con DSA, perché egli potrebbe avere acquisito una padronanza più solida nel riconoscimento, che nella rievocazione sequenziale, delle desinenze verbali e nominali: in tal caso, questi esercizi potrebbero essere valutati con un peso minore rispetto agli altri, oppure decisamente evitati. La stessa cosa vale per gli esercizi di traduzione dall'italiano in latino o in greco, a cui può essere opportuno dare nella valutazione un peso minore che agli esercizi di traduzione dalle lingue classiche in italiano: poiché la traduzione di forme decontestualizzate è un compito non facile per uno studente dislessico, appare più funzionale chiedergli di spendere le sue energie sulle competenze della traduzione in italiano. Anche gli esercizi che chiedono di scegliere quella corretta tra due alternative proposte sono problematici per l'alunno con DSA, perché potrebbe leggere male le due opzioni e confondersi, e perdere quindi i punti di riferimento.

4. La questione del metodo

Poiché in questi anni ho avuto occasione di lavorare con gli studenti con DSA seguendo sia il metodo tradizionale, sia il metodo naturale, tento qui un breve confronto tra i due approcci e un bilancio sui risultati osservati con l'uno e con l'altro³⁷. Nel mio liceo viene praticato il metodo tradizionale, basato sull'apprendimento della grammatica normativa, e gran parte delle strategie descritte finora nascono dalla necessità di sostenere lo studente nello studio del latino e del greco con questo metodo. I nostri alunni del liceo classico grazie agli strumenti compensativi e alle misure dispensative di cui abbiamo detto riescono a lavorare meglio e conseguono risultati complessivamente soddisfacenti, ma le valutazioni nello scritto spesso non sono esaltanti, e lo sforzo richiesto è comunque notevole³⁸.

«agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche [...] garantiscono: [...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».

³⁷ Accennerò qui brevemente agli aspetti salienti della vicenda scolastica di Luca, nella quale potremmo constatare in modo evidentissimo i benefici dell'uso del metodo natura nell'apprendimento delle lingue classiche da parte di uno studente dislessico. Per un confronto più puntuale tra i due approcci, tradizionale e naturale, e per un'esposizione più dettagliata sull'applicazione e sui vantaggi del metodo natura si rimanda ai già citati contributi di Scocchera (2015) e Pisano (2015).

³⁸ Gli studenti del liceo delle scienze umane in genere ottengono valutazioni più alte perché le richieste sono meno dettagliate e complesse di quelle proposte ai ragazzi del liceo classico: per fare un esempio, Anna e Laura, le due studentesse delle scienze umane di cui abbiamo parlato, hanno nello scritto una media, rispettivamente, del 7 e del 6. Per quanto riguarda, invece, gli studenti del liceo classico, Ettore ha ottimi voti in orale (dove ha una media che si aggira intorno all'8), mentre nello scritto di latino e greco la media è 6, ottenuta con grande impegno (a volte arrivano anche dei 4, soprattutto in latino); Matteo nello scritto ha la media del 5 (in orale è sufficiente) in entrambe le materie; Rebecca invece va molto meglio in latino, dove ha quasi 7 nello scritto e 8,5 in orale, mentre in greco ha 7,5 in orale e la media del 4,5 nello scritto. Ad ogni modo Rebecca, se non usasse tutti gli strumenti che abbiamo descritto sopra (computer, vocabolari in CD-rom, testi digitali ecc.), riuscirebbe ad ottenere

Nell'esperienza scolastica di Luca, tuttavia, il metodo tradizionale mostrò limiti tali da spingere la collega Rita Scocchera, sua docente di latino e greco, e me, sua insegnante di sostegno, a ricercare altre soluzioni. Fin dal biennio avevo sostenuto il suo approccio al latino e al greco individuando ogni possibile strategia compatibile con il metodo tradizionale: l'uso del computer e dei vocabolari in CD-rom, le prove digitalizzate con desinenze in diverso colore, una veste grafica a lui congeniale, le tabelle della grammatica ecc. Tuttavia Luca, giunto al triennio, nonostante il grande interesse per le lingue classiche, l'atteggiamento sempre ben disposto verso l'impegno e la costanza nell'uso degli strumenti compensativi, non riusciva a tradurre che poche righe, in modo estremamente faticoso e sempre meno autonomo, perché lo sforzo profuso durante la fase di riconoscimento delle forme verbali e nominali era tale da non consentirgli, poi, di riuscire a rimettere insieme le parti analizzate e dare quindi senso a testi sempre più complessi anche dal punto di vista lessicale, oltre che sintattico. All'inizio del quarto anno decidemmo di adottare con lui il metodo natura, proposto nei manuali pubblicati dall'Accademia Vivarium Novum³⁹, mentre la classe avrebbe proseguito con quello tradizionale: tale scelta naturalmente divenne possibile solo grazie al fatto che Luca aveva una docente di sostegno. Per due anni io e Luca lavorammo in questo modo: io leggevo per lui, lui traduceva a voce alta quello che ascoltava da me; il lessico veniva progressivamente consolidato e accresciuto dalla gradualità con cui le nuove parole vengono proposte in *Athenaze*; le strutture sintattiche più complesse entravano a far parte di un contesto e Luca riusciva a tradurle correttamente anche senza riuscire a fornirne la corretta definizione grammaticale. Il canale orale e l'approccio alla lingua classica come ad una lingua viva si rivelavano come i veicoli di un apprendimento finalmente solido e appagante.

Il metodo natura con Luca è stato la scelta vincente, i punti di forza di questo approccio sono molti e vale la pena ricordarli: in primo luogo, il testo propone una storia che si sviluppa in più capitoli e questo fornisce un contesto e un orizzonte di senso all'interno del quale il ragazzo può intuire il significato dell'elemento lessicale o sintattico che non conosce ancora; in secondo luogo, il lessico viene potenziato moltissimo grazie alle continue riprese e all'apparato iconografico, che ne favorisce l'interpretazione; inoltre il manuale fornisce quell'integrazione degli stimoli che dicevamo essere così importante per creare un apprendimento significativo, perché la storia è supportata dai disegni, la struttura dialogica offre la possibilità di drammatizzare il testo, e la vicenda man mano coinvolge il lettore attivando anche la sua sfera emotiva. Tutto ciò riesce non solo a facilitare l'apprendimento, ma anche, e forse soprattutto, a motivare il ragazzo allo studio. Pienamente soddisfatti dell'esperienza con Luca, anche per Giacomo unimmo l'approccio tradizionale con quello naturale, che usava con me allo sportello didattico,

risultati ben più magri di questi: il suo disturbo, infatti, è stato diagnosticato durante il secondo anno di liceo, proprio per la sua grandissima difficoltà nel latino e nel greco nonostante i grandi sforzi profusi, e da quando ha un PDP le valutazioni, soprattutto nello scritto, sono sensibilmente migliorate.

³⁹ I testi di riferimento sono, per il greco, Balme, Lawall, Miraglia, Borri (1999-2000) e, per il latino, Ørberg (2003).

e la sua passione per le lingue classiche divenne tale da farlo optare per lo studio delle lettere all'università. Dopo Giacomo, ho utilizzato con buoni risultati il metodo natura con una studentessa giunta ormai al quinto anno delle scienze umane⁴⁰.

5. Le disposizioni consentite dal Ministero dell'Istruzione per gli esami di Stato

Le misure dispensative e gli strumenti compensativi di cui abbiamo parlato (mappe, tabelle, uso del computer, fino al 30% di tempo in più, lettura della prova da parte del docente ecc.) non solo possono sostenere gli studenti con DSA nello svolgimento delle verifiche nel corso dell'anno, ma possono anche essere impiegate in sede di esame di Stato: la normativa, infatti, consente che all'esame lo studente utilizzi tutte le misure previste nel PDP, in conformità con il percorso scolastico⁴¹.

⁴⁰ Con il tempo non ho più avuto occasione di applicare il metodo natura con gli studenti del liceo classico (allo sportello didattico lavoro sempre in accordo con le scelte dei colleghi curricolari e attualmente il dipartimento di lettere è fortemente orientato al metodo tradizionale), tuttavia credo che per il liceo delle scienze umane, dove la porzione di programma che si riesce a svolgere è piuttosto esigua rispetto al liceo classico e ci sono molti studenti con DSA, che spesso faticano moltissimo per scarsi risultati, il metodo natura, anche adottato per l'intera classe, potrebbe essere una valida soluzione per rafforzare la motivazione allo studio del latino. Così di fatto accade al liceo musicale, dove abbiamo alcuni studenti che hanno scelto il latino opzionale e studiano con il metodo natura.

⁴¹ Nelle *Linee guida* si legge: «in merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato. Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire: di tempi aggiuntivi» (*Linee guida*, 20). Anche nelle ordinanze ministeriali concernenti gli esami di Stato, nella parte dedicata ai candidati con DSA è esplicitato che «nello svolgimento della prova d'esame, i candidati con DSA possono utilizzare, ove necessario, gli strumenti compensativi previsti dal PDP» (così l'art. 21, comma 2, della più recente ordinanza del 3 marzo 2021, che regola esami di Stato che prevedono la sola prova orale; l'art. 21, comma 2, dell'O.M. n. 205 dell'11 marzo 2019, l'ultima ad aver contemplato anche le prove scritte, chiariva in modo necessariamente più dettagliato che «nello svolgimento delle prove scritte, i candidati con DSA possono utilizzare tempi più lunghi di quelli ordinari per l'effettuazione delle prove scritte e utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato e che siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte. I candidati possono usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3". Per la piena comprensione del testo delle prove scritte, la commissione può prevedere, in conformità con quanto indicato dal capitolo 4.3.1 delle *Linee guida* citate, di individuare un proprio componente che legga i testi delle prove scritte. Per i candidati che utilizzano la sintesi vocale, la commissione può provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico. Sarà possibile inoltre prevedere alcune particolari attenzioni finalizzate a rendere sereno per tali candidati lo svolgimento dell'esame sia al momento delle prove scritte, sia in fase di colloquio»).

La commissione d'esame deve essere opportunamente informata sul profilo del candidato con DSA: a tal fine, oltre alla condivisione del PDP con il presidente e i commissari esterni, può essere opportuno allegare al Documento del 15 maggio una relazione che, in modo più discorsivo, esponga le informazioni più significative sul percorso scolastico del ragazzo ed espliciti le misure dispensative e gli strumenti compensativi richiesti per ciascuna delle prove d'esame.

6. Il più importante strumento compensativo: il docente

A conclusione di queste mie riflessioni vorrei sottolineare un aspetto che credo fondamentale. Non c'è PDP che tenga, non c'è strumento compensativo che sia determinante, se non c'è il vero, primo e più efficace strumento compensativo, che è il docente. Il docente è infatti colui che con passione, dedizione, interesse, si mette in gioco quotidianamente e accetta la sfida educativa, che con gli allievi con DSA è una sfida del tutto particolare. Il docente è colui che trasmette la passione per la propria materia, suscita l'interesse dello studente, lo motiva allo studio, stimola l'attivazione di strategie metacognitive, infonde fiducia nel ragazzo facendogli sentire che crede in lui. Più di ogni altro provvedimento, è questo rapporto di fiducia reciproca tra ragazzo e docente, che può appassionare l'alunno e guidarlo verso una piena gratificazione e il vero successo formativo.

Riferimenti bibliografici

- Balme M., Lawall G., Miraglia L., Borri T.F. (1999-2000), *Athenaze. Introduzione al greco antico*, I-II, Montella (AV), Ed. Accademia Vivarium Novum.
- Cantore R. (2015), *Somatizzazione, iconicità e concettualizzazione*, in "Quaderni di Atene e Roma", 5, 285-293.
- Castiglioni L., Mariotti S. (2007), *Vocabolario della lingua latina*, quarta edizione, Torino, Loescher.
- Linee guida* = MIUR (2011), *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa-> (ultima consultazione: 28.02.2021).
- Montanari F. (2013), *Vocabolario della lingua greca*, terza edizione, Torino, Loescher.
- Ørberg H.H. (2003), *Lingua latina per se illustrata*, Montella (AV), Ed. Accademia Vivarium Novum.
- Pisano C. (2015), *Storia di un'esperienza di insegnamento/apprendimento*, in "Quaderni di Atene e Roma", 5, 339-359.
- Scocchera R. (2015), *Dal metodo traduttivo al metodo induttivo: le ragioni di una scelta*, in "Quaderni di Atene e Roma", 5, 381-393.

Tradurre o non tradurre? Un'esperienza di utilizzo del Blocco appunti di TEAMS

1. La traduzione nelle lingue classiche e nelle lingue straniere

La traduzione è sempre stata considerata l'attività principale se non esclusiva nella didattica delle lingue classiche, necessaria per garantire l'effettiva comprensione di testi complessi e stilisticamente elaborati come quelli degli autori antichi; tradizionalmente è prevalente nell'insegnamento il metodo grammaticale-traduttivo (MGT) (Balbo 2007, Richards, Rodgers 1986, 3-5).

Nella didattica delle lingue straniere, al contrario, la traduzione è stata a lungo considerata controproducente, e in parte lo è tuttora, in quanto «può abituare a tradurre dalla L1 alla lingua straniera anziché a generare testi direttamente in questa lingua» (Balboni 2018, 153). Tale visione nasce proprio dal rigetto del MGT a opera del *Reform Movement* di inizio Novecento, secondo cui «student attention should be exclusively focused on meaning and communication rather than on form, as this would stimulate the subconscious acquisition of the language system»: è chiaro che la traduzione, «which implies a conscious knowledge of two language systems, and the deliberate deployment of both, is not among the activities compatible with this belief» (Cook 2011, 114).

I metodi diretti e comunicativi prevedono l'insegnamento prevalentemente o esclusivamente in lingua target (*foreign-language-only-approach*) e considerano preferibile il docente madrelingua¹; di conseguenza viene esclusa la traduzione e del pari la sua funzione

¹ Una delle più autorevoli basi fondative di tale approccio è costituita dal richiamo al metodo usato nelle Berlitz School (*Berlitz Method*), che sopravvive a un secolo e mezzo di distanza dalla nascita: escludere l'uso di qualsiasi L1 degli apprendenti dallo studio della L2. Va osservato tuttavia che, alla base, si trova un *serendipitous event*: nella prima scuola fondata da Berlitz per insegnare il francese ai giovani americani, il docente, madrelingua francese, non parlava inglese, dunque la sua scelta è stata inevitabile, una *felix culpa* da cui il metodo si è poi diffuso (Hall, Cook 2012, 275). Del resto, l'attuale insegnamento dell'inglese L2 (ESL) in USA e UK necessariamente esclude l'attività di traduzione, in quanto viene rivolto a studenti immigrati da molti paesi diversi: non sarebbe possibile né individuare una unica lingua di arrivo, né pretendere che il docente, madrelingua inglese, potesse dominare tutte le numerose lingue dei suoi studenti.

pedagogica, in base al diffuso pregiudizio secondo cui «the achievement of a certain level of proficiency in a given foreign language will be itself enable you to translate and interpret successfully» (Naimushin 2014, 47).

Secondo Campbell (2002), nella didattica delle lingue straniere, si è imposta nel tempo una visione distorta per cui il curricolo di lingua e quello di traduzione sono come due navi che procedono in direzioni opposte e non si incontrano mai; di fatto la scelta sovente fatta nella pratica è quella di seguire uno solo di questi, quello propriamente linguistico appunto; pertanto non viene ritenuto necessario nemmeno prevedere una programmazione mirata e attività specifiche per la traduzione: Pergola (2020, 156) rinviene in questo atteggiamento la «spia della limitata attenzione scientifica riservata dalla glottodidattica al fenomeno della traduzione». Di riflesso, l'idea della traduzione come attività noiosa e demotivante è stata trasferita alle lingue classiche, sino a proporre l'abolizione o la sostituzione, soprattutto come attività di verifica; il contesto di insegnamento delle lingue classiche risulta tuttavia alquanto diverso rispetto a quello delle LS/L2, prima di tutto perché le classi di liceo sono costituite da studenti che, per la totalità o larghissima maggioranza, hanno la L1 in comune tra loro e con il docente.

Nelle recenti decadi, si assiste a una rivalutazione della traduzione anche nelle lingue straniere, pur escludendo di praticarla secondo il MGT: secondo Campbell la traduzione deve a buon diritto essere definita *fifth macroskill* e dovrebbe essere esplicitamente insegnata, in quanto «is not only an integral part of bilingual behaviour, but is integral to the behaviour of language learners and to the process of language acquisition itself» (Campbell 2002, 60); inoltre, le ragioni solitamente addotte contro la traduzione² «are mostly simplistic» e «there are convincing counter arguments for most of them», in particolare, nella pratica didattico-pedagogica, Campbell sottolinea l'importanza di un recupero del *focus-on-form* ai fini della effettiva comprensione del significato³; secondo analoga prospettiva, Naimushin (2014, 48) propone un esercizio affine alla traduzione (*adapting transcoding*), focalizzato sulla comprensione e sulla resa del testo di partenza nella lingua di arrivo e finalizzato a evitare non solo interferenze della L1 sulla LT, ma anche quelle di segno opposto, non meno rilevanti nel compromettere il risultato finale.

Riguardo alle lingue classiche nel liceo classico, nei documenti ufficiali la traduzione è prevista come obiettivo didattico fondamentale, a condizione che lo studente la pratichi (*Indicazioni licei*, 22)

² «Translation: Is independent of the four skills which define language competence: reading, writing, speaking and listening; Is radically different from the four skills; Takes up valuable time which could be used to teach these four skills; Is unnatural; Misleads students into thinking that expressions in two languages correspond one-to-one; Prevents students from thinking in the foreign language; Produces interference; Is a bad test of language skills; Is only appropriate for training translators» (Campbell 2002, 61).

³ «Now while it may be a good mechanical exercise for students to turn a hundred English active sentences into a hundred English passive sentences, it teaches them almost nothing about which meanings are appropriately expressed as passives and which are not. A translation exercise can show exactly this» (Campbell 2002, 67).

non come meccanico esercizio di applicazione di regole, ma come strumento di conoscenza di un testo e di un autore che gli consente di immedesimarsi in un mondo diverso dal proprio e di sentire la sfida del tentativo di riproporlo in lingua italiana.

L'attenzione va dunque focalizzata tanto sul testo di partenza quanto su quello di arrivo, nell'intento di accostarsi a una cultura diversa, quindi con una valenza intertestuale e interculturale. Dal punto di vista metodologico si leggono poi le seguenti indicazioni (*Indicazioni licei*, 23):

Per competenze linguistiche si intende: lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfosintattiche (in particolare flessione nominale e verbale); funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza del lessico (per famiglie semantiche e per ambiti lessicali).

L'acquisizione delle strutture morfosintattiche avverrà partendo dal verbo (verbo-dipendenza), in conformità con le tecniche didattiche più aggiornate [...]. Ciò consentirà di evitare l'astrattezza grammaticale, fatta di regole da apprendere mnemonicamente e di immancabili eccezioni, privilegiando gli elementi linguistici chiave per la comprensione dei testi e offrendo nel contempo agli studenti un metodo rigoroso e solido per l'acquisizione delle competenze traduttive; occorrerà inoltre dare spazio al continuo confronto con la lingua italiana anche nel suo formarsi storico. Allo scopo di esercitare nel lavoro di traduzione (nel senso sopra definito) è consigliabile presentare testi corredati da note di contestualizzazione (informazioni relative all'autore, all'opera, al brano o al tema trattato), che introducano a una comprensione non solo letterale. Dal canto suo lo studente sarà impegnato nel riconoscere le strutture morfosintattiche, i connettivi testuali, le parole-chiave; nel formulare e verificare ipotesi di traduzione e motivare le proprie scelte.

In linea con tali indicazioni, anche la seconda prova dell'esame di Stato è variata in quanto, a partire dall'anno scolastico 2018/2019, la traduzione decontestualizzata è stata sostituita da una prova che pone in dialogo due testi affini per argomento, in due lingue e talora due tipologie testuali diverse, come avvio alla produzione di altri due testi: è richiesta la traduzione del primo passo (corredato da contesto e co-testo: autore, opera e traduzione italiana delle righe precedenti e successive, e affiancato da un altro affine nell'altra lingua classica già tradotto e analogamente contestualizzato), e insieme la risposta a tre questioni aperte afferenti entrambi i passi.

Secondo Balboni (2018, 153-154) la traduzione è un'abilità linguistica complessa perché integra ricezione e produzione, è dunque un processo lento, faticoso, che «disabitua alle strategie di aggiramento dell'ostacolo fondamentali per comunicare», ma, pur a fronte di tali caratteristiche, risulta a pieno diritto un'attività linguistica di alto valore formativo, adatta a «studenti di livello intermedio alto o avanzato»; tra gli obiettivi didattici vanno annoverati la produzione di metacompetenza; lo sviluppo dei processi controllati; l'analisi dei testi; l'analisi e comparazione socio-pragmatico-culturale e la riflessione interculturale, tutti obiettivi altamente formativi.

Per salvaguardare tale valore formativo, la traduzione non può essere ridotta a mero accertamento nozionistico-quantitativo di conoscenze morfosintattiche e lessicali⁴; l'obiettivo didattico deve piuttosto essere quello di promuovere la consapevolezza testuale (con l'ausilio delle note di contesto), le strategie di analisi del testo, il potenziamento dei mezzi espressivi nella lingua della ricodifica, le capacità di formulare, verificare e motivare ipotesi, in linea con quanto previsto dai documenti ufficiali per i percorsi liceali (*Indicazioni licei*).

A fronte di tali considerazioni, l'insegnante di lingue classiche deve necessariamente programmare attività curriculari di promozione e sviluppo delle abilità traduttive e interpretative e prevedere verifiche di traduzione; negli indirizzi liceali diversi dal Classico, pur non costituendo prova di esame, è comunque attività formativa in prospettiva di educazione linguistica.

2. Verso un curriculum di traduzione

La traduzione, riconosciuta come attività *demanding* per eccellenza (Cook 2011), è probabilmente la prova di verifica più ardua e temuta dagli studenti, tanto che da tempo è stata proposta l'abolizione o comunque la necessità di ridurre ruolo e peso, con l'adozione di verifiche differenziate, sovente ispirate a metodi diretti o naturali come il metodo induttivo-contestuale (MIC)⁵.

Seguendo probabilmente anche tale suggestione, nel tempo si è venuto a istituire tra l'insegnamento delle LS/L2 e quello delle lingue classiche un parallelismo talora forzato e non sempre giustificato, nella convinzione che sia possibile (e didatticamente proficuo) separare la traduzione dei testi dall'apprendimento della lingua, valutabile autonomamente, analogamente a quanto accade nelle LS/L2, nei cui manuali sono presenti esercizi e attività mirati a mobilitare molteplici e diversificate competenze, afferenti a tutte e quattro le abilità linguistiche, ma che generalmente escludono la traduzione. Quindi, applicando tale convinzione alle lingue classiche, quanto più il metodo delle lingue classiche si avvicinerrebbe a quello delle LS/L2, tanto più alte sarebbero le probabilità di successo nell'apprendimento; viceversa, applicando il MGT forse si imparerebbe a tradurre, ma certamente non la lingua⁶. Rileva Milanese (2012, 77):

⁴ Secondo Balboni (2018, 155), verificare «tali elementi usando la traduzione corrisponde alla classica caccia alle zanzare usando il cannone: sono più i danni che i risultati».

⁵ Il metodo *induttivo-contestuale*, elaborato dal linguista danese Ørberg, che lo ha posto a fondamento del suo corso di latino, *Lingua latina per se illustrata*, è descritto in Balbo (2007) e in Ricucci (2013a). I documenti ufficiali (*Indicazioni licei*, 23) citano esplicitamente il manuale di Ørberg come alternativo al metodo tradizionale; tuttavia, proprio il fatto che non sia finalizzato alla traduzione resta un nodo da sciogliere.

⁶ Miraglia (2000, 10) rileva come «non si possa arrivare al difficile lavoro di traduzione, senza prima aver acquisito la capacità di comprendere direttamente e, come si dice, 'all'impronta' – cioè

I “canali” dell’apprendimento di qualunque lingua sono quattro, due per la lingua scritta (ricettivo/produttivo) due per la lingua parlata (anche qui ricettivo/produttivo). Nel caso del latino e forse ancor più del greco questi canali sono ridotti ad uno solo, ossia il ricettivo scritto. Come si pensa di poter imparare una lingua utilizzando solo il 25% delle risorse normalmente disponibili? Si tratta di un assurdo didattico così palmare da rasentare il ridicolo: chi mai penserebbe di imparare il tedesco solo traducendo silenziosamente testi letterari?

Ammesso di concordare nel suddividere l’apprendimento in quattro “canali” o parti uguali⁷, occorre che il docente preventivamente definisca con precisione gli obiettivi che intende raggiungere, in quanto usare tutti i suddetti “canali” costituisce, agli effetti dello sviluppo della competenza traduttivo-interpretativa, un carico cognitivo aggiuntivo e estraneo, anziché un vantaggio⁸.

I recenti manuali scolastici di lingue classiche riportano, con sempre maggiore frequenza rispetto al passato, molteplici esercizi e attività ispirati alle metodologie delle LS/L2, e analogamente mirati a sviluppare alcune o tutte le altre tre abilità linguistiche, esercizi di manipolazione, completamento, ovvero di comprensione del testo: tutte attività che di per sé esplicitamente non prevedono la traduzione.

Qualora quindi, anche nelle lingue classiche, si decida di voler sganciare comprensione e traduzione (e quindi valutarle indipendentemente), come appunto è la norma nel caso delle LS/L2, ciò provocherebbe di conseguenza la necessità di giustificare il ruolo euristico e formativo dell’apprendimento di lingue “morte”, poco spendibili e meno appetibili (anche perché di tutti i testi classici esistono traduzioni già pronte), rendendo necessario richiamarsi a considerazioni spesso generiche (Torzi 2014, 62-63), destinate a convincere probabilmente chi è già convinto⁹. Del resto Torzi (2014, 78)

senza il macchinoso ausilio di vocabolari e l’affannosa ricerca su ponderose grammatiche – il testo direttamente nella lingua di partenza, senza bisogno di versione».

⁷ In accordo con Milanese, Torzi (2015, 61) aggiunge che, pur essendo necessario salvaguardare la traduzione, questa non può tuttavia essere l’unico oggetto di studio, in quanto «ha notevole rilevanza la comprensione di un testo a prescindere dalla traduzione puntuale e è indubbio che non si possano stabilire le competenze in una lingua straniera sulla base della versione».

⁸ In quanto «by assuming that the goal of learners should be to emulate native-speaker proficiency, it has presented learners with an unattainable but not necessarily desirable ideal (not all native-speaker English is widely comprehensible, stylistically diverse, literate or eloquent)» (Hall, Cook 2012, 273): meta non solo irraggiungibile, ma soprattutto non necessaria agli effetti dell’abilità di traduzione. D’altra parte Ancona (1982, 35) rileva che, proprio perché il focus dell’insegnamento è sul *reading*, il vantaggio è che «for the dyslexic student of Latin, the ‘burden’ of conversing in foreign language is eliminated».

⁹ Non è questo il luogo per entrare nella oramai annosa polemica circa la validità e utilità dello studio delle lingue classiche: per una rassegna dei principali argomenti addotti si veda Carro (2015-2016). Milanese (2012, 41) richiama la vicenda esemplare dei *Great Books* di Erskine, classici proposti nei piani di studio delle università statunitensi nelle prime decadi del 1900, e destinati non

rileva come le difficoltà degli studenti in latino siano dovute a lacune di italiano e a «scarsa abitudine alla riflessione sulla struttura della lingua di partenza e di arrivo»: al proposito va rilevato che proprio la traduzione parola per parola è il dispositivo necessario a sviluppare competenze metalinguistiche riferite sia alla lingua classica di partenza sia alla L1 di arrivo¹⁰.

I limiti del tradizionale MGT e di una certa impostazione metodologica e docimologica della dimensione traduttiva sono efficacemente rilevati da Milanese (2012, 78):

un esercizio complesso come quello della traduzione, che rappresenta uno dei vertici dell'apprendimento di una lingua, viene proposto fin dalla prima o dalle primissime unità didattiche non solo come mezzo di controllo dell'apprendimento (e anche qui ci sarebbe molto da eccepire per l'introduzione della traduzione troppo presto) ma di descrizione della lingua, e questa è follia didattica pura. Il risultato è disastroso perché in questo modo la lingua che si dovrebbe apprendere (il latino, il greco) viene sempre 'filtrata' attraverso le strutture dell'italiano, e in questo modo, semplicemente, non si può imparare nessuna lingua

che poi aggiunge (Milanese 2012, 79-80):

E infine si arriverà, anche, a tradurre: ma sarà il risultato di un processo consapevole di confronto interlinguistico, non un impossibile e inefficace mezzo di apprendimento della lingua.

L'esperienza insegna che ben difficilmente uno studente può arrivare a tradurre dalle lingue classiche senza graduale e progressivo *training*: se non viene abituato sin dall'inizio a tradurre testi semplici, è arduo supporre che, nel giro di due o tre anni (a fronte anche di una diminuzione di ore nel triennio liceale), potrà affrontare complessi passi o intere opere di autori come Cicerone e Tacito o Tucidide e Demostene.

già a «introdurre ad uno studio specialistico, ma solo ad orientare il gusto e la capacità di leggere un libro». Analogamente, anche nella formazione classica, è possibile distinguere una formazione educativa generale (che potrebbe essere fatta coincidere con quella liceale) rispetto a una specialistica (universitaria), da condurre secondo logiche e criteri appropriati e differenziati.

¹⁰ Secondo Cook (2011) infatti la traduzione sviluppa l'*accuracy* nella lingua di arrivo, dato che il *focus on communication* ha come conseguenza un maggiore sviluppo della *fluency* ma parallelamente anche una *formal inaccuracy* che invece può e deve essere superata; di fatto, la traduzione concentra una maggiore attenzione sul testo di partenza e di arrivo (e sui rispettivi sistemi linguistici), in quanto sia «can focus attention upon subtle differences between L1 and L2 and discourage the naive view that every expression has an exact equivalence»; sia allo studente è «denied resort to avoidance strategies and obliged confront areas of the L2 system which he or she may find difficult». Quest'ultima considerazione fa da controcanto a quanto *supra* osservava Balboni, ovvero che la traduzione «disabituata alle strategie di aggiramento dell'ostacolo fondamentali per comunicare»: infatti il suo scopo non è comunicativo, bensì di riflessione sul testo.

Occorre altresì evidenziare la non comparabilità tra i curricoli di lingue classiche e di lingue straniere, in quanto in greco, dove il concetto è drammaticamente chiaro, lo studente si trova all'inizio della quarta Ginnasio a un livello che, nelle lingue straniere, sarebbe pari a Pre-A1, ma alla fine della quinta (dopo solo due anni con quattro ore di studio settimanali) deve essere in grado di tradurre qualsiasi testo di autore, quindi a un livello da B2 a C2 (il livello degli autori greci si potrebbe far rientrare verosimilmente tra questi): in nessuna lingua straniera il curriculum procede così spedito, nemmeno in inglese prima lingua straniera per tutti; del pari, nelle seconde o terze lingue straniere curricolari, è previsto e possibile fermarsi a livelli intermedi e ottenere relativa certificazione; mentre nelle lingue classiche fermarsi a un certo punto del percorso renderebbe impossibile tradurre. È ragionevole quindi ritenere che ciascun docente debba responsabilmente e coerentemente operare scelte strategiche e didattiche in base al tempo a disposizione, al profilo della classe, alle indicazioni normative.

Secondo Pasetti (2015, 6), «educare alla traduzione significa niente meno che educare a una lettura vigile e accurata del testo: si tratta di un momento importante dell'educazione letteraria, che non va sottovalutato e tantomeno rimosso», il cui presupposto fondamentale risiede in una formazione dei docenti che dovrebbero giungere a possedere «solide competenze traduttive (da non confondere con quelle metatraduttive, che possono aiutare, ma naturalmente non bastano)», così da essere in grado di guidare gli studenti sia nell'analisi linguistica del passo in esame (competenze passive), sia nella riproposizione in italiano di un testo frutto di una interpretazione non solo letterale, bensì anche culturale del testo di partenza (competenze attive).

Passando dalla normativa nazionale a quella europea, il *QCER-Volume complementare* presenta un'impostazione rinnovata rispetto al volume del 2001, fondata, anziché sulle tradizionali quattro *abilità* linguistiche, sulle quattro *modalità* della comunicazione, di cui la principale è la Mediazione, che ricomprende in sé le altre tre (Ricezione, Produzione, Interazione); di conseguenza il nuovo QCER assegna un diverso ruolo e statuto anche alla traduzione, in quanto, annoverando la *traduzione scritta di un testo scritto* tra le attività specifiche della Mediazione, la sottrae al dominio delle attività professionali, collocandola nell'appropriato orizzonte didattico, e soprattutto sottrae il traduttore al confronto con il parlante nativo¹¹: la scala di valutazione viene redatta (QCER-VC, 111)¹², facendo presente che

¹¹ Va da sé, dunque, che confrontare «un corpus di testi tradotti» dalle lingue classiche con «un secondo corpus 'di controllo' composto da testi redatti in italiano da parlanti nativi» (come proposto da Bigoni, Palma 2020), non può dare che i risultati prevedibili: forzature sintattiche, calchi lessicali, alto tasso di artificiosità: in una parola, il famigerato “traduttese”, tanto più che gli autori di entrambe le tipologie sono giovani studenti in formazione, non già esperti professionisti, a riprova della necessità che ciascun docente individui con chiarezza obiettivi ragionevoli per il suo insegnamento.

¹² Precisando che va considerata attività diversa dalla traduzione (e dall'interpretariato) dei professionisti (QCER-VC, 111).

gli utilizzatori/apprendenti plurilingui [...] si trovano a volte in situazioni in cui è chiesto loro di fornire la traduzione scritta di un testo in un contesto professionale o personale. In questo caso si chiede loro di restituire la sostanza del messaggio del testo di partenza più che interpretare lo stile o il tono del testo originale con uno stile e un tono necessariamente appropriati nella traduzione, come invece ci si aspetterebbe da parte un traduttore professionista.

Quel che la scala fornisce è una descrizione funzionale della capacità necessaria a riprodurre un testo di partenza in un'altra lingua. I concetti chiave resi operativi nella scala sono:

- la comprensibilità della traduzione;
- i limiti entro i quali le formulazioni e la struttura originali (sovra)influenzano la traduzione, in opposizione al testo che rispetta le convenzioni nella lingua di arrivo;
- la capacità di cogliere le sfumature di significato del testo di partenza.

Pertanto, se si riconoscono valide tali indicazioni, è lecito applicarle anche alle lingue classiche, elaborando un curriculum realistico, con obiettivi via via proporzionati alle competenze linguistiche dei giovani studenti.

Studi e ricerche recenti evidenziano la necessità di un curriculum esplicito di “traduzione”, distinto sebbene integrato con quello di “lingua”, in quanto la competenza traduttiva va intesa come «competenza esperta che poggia su conoscenze dichiarative e procedurali» (Pergola 2020, 160 riporta il modello elaborato dal PACTE¹³, che prevede cinque sotto-competenze: bilingue, extralinguistica, sulla traduzione, strumentale e strategica): dunque deve essere progressivamente acquisita nel tempo grazie alla pratica su testi di tipologie differenti e con il concorso di molteplici saperi relativi sia alla lingua di partenza sia a quella di arrivo, i cui effetti benefici sull'acquisizione/apprendimento della lingua sono però rilevanti (illustrati in Pergola 2020, 165-166).

3. La traduzione e gli studenti con DSA

Imagine yourself before a great forest, thick with trees and dense with undergrowth. Your mission is to travel through this wooded maze to its other side, tracing your steps so you can return via the same path. Imagine your intimidation at the thought of this effort. Imagine your intense desire for a good guide. This mental picture of imposing challenge parallels in many ways the situation of students with dyslexia as they encounter Latin or any other foreign language. As formidable as the trees seem to you, so foreign words appear to students with

¹³ *Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation*, gruppo di ricerca fondato nel 1997 presso la Universidad Autònoma di Barcellona per studiare la competenza traduttiva e la sua acquisizione (Pergola 2020, anche per la relativa bibliografia).

dyslexia. Both woods wanderers and challenged students need a path or a means to gain understanding of the new terrain. Both need a competent guide or teacher to help them on the way.

Students with dyslexia and other language based learning disabilities work at significant disadvantage in Latin and other foreign language classes. Their phonological processing skills are usually weak, and they have difficulty comprehending spoken explanations and following directions, particularly if statements are not accompanied by text. Weaknesses in short-term memory and working memory may cause them to lose grasp of the meanings of words and phrases as they struggle to comprehend the content of complex sentences, whether spoken or written. Spelling may be poor, and these students may fail to recognize spoken words in written form.

Questa lunga citazione rende esattamente la sensazione dello studente con DSA nell'approccio al latino: *overwhelmed by words* (Hill 2009, 6): negli apprendimenti linguistici, e nella traduzione in particolare, questi studenti incontrano particolari difficoltà di tipo psicolinguistico, comunicativo, e emotivo¹⁴.

Le difficoltà di tipo psicolinguistico sono riscontrabili sia a livello procedurale (non riuscire a automatizzare i processi di decodifica, né a recuperare nella *working memory* le necessarie informazioni linguistiche e lessicali); sia a livello dichiarativo (difficoltà di analisi linguistica e di studio formale della lingua, per esempio nell'impiego corretto del metalinguaggio della grammatica che, astratto per natura, risulta spesso opaco allo studente con DSA, «che solitamente è più pragmatico» (Grasso 2016, 23) e trae beneficio semmai da immagini e esempi concreti): sono tutte operazioni fondamentali per la traduzione, soprattutto perché i manuali di lingue classiche sono impostati seguendo modelli di grammatica descrittiva¹⁵. Infine risultano difficoltà a livello strategico: pianificare e organizzare il tempo e lo studio in modo autonomo; sviluppare consapevolezza delle proprie risorse e limiti; applicare strategie appropriate al compito. Lo studente è certamente in grado di apprendere e quindi svolgere tali operazioni, meglio se con la guida o la supervisione del docente, ma esse gli risultano più impegnative, provocandogli maggiore affaticamento.

Le difficoltà di tipo comunicativo si riscontrano nel decodificare il codice scritto (dovute a limitata consapevolezza fonologica); nell'interagire col testo; nel pianificare, selezionare, gerarchizzare le informazioni.

Infine, le difficoltà di tipo emotivo (basso grado di autostima; difficoltà relazionali; fragilità motivazionale), note in ambito linguistico come *ansia linguistica*, sono parti-

¹⁴ Di seguito riportiamo in sintesi quanto rilevano Daloiso, Genduso (2020, 20-22), adattandolo al contesto delle lingue classiche.

¹⁵ Ovvero definizioni e poi tabelle di declinazioni (nomi, aggettivi, pronomi) e coniugazioni verbali, già di per sé alquanto impegnativi da imparare a memoria. Di fatto, l'applicazione pratica richiede sovente il processo inverso: scomporre, analizzare, ricercare sul vocabolario.

colarmente rilevanti per le lingue classiche, in cui tradizionalmente risulta più debole l'attenzione dei docenti agli aspetti di educazione linguistica e a quelli affettivi¹⁶.

4. A distanza: una questione etica

L'ultimo periodo dell'anno scolastico 2019/20 è stato caratterizzato dall'emergenza sanitaria mondiale dovuta alla pandemia da CoViD-19: la DaD poi DDI¹⁷ spostando *online* l'insegnamento, ha evidenziato le criticità legate ai metodi tradizionali, per cui è risultato materialmente impossibile riproporre le stesse attività che in presenza; riguardo la verifica, poi, ha posto le lingue classiche al bivio, innescando una riflessione epistemologica, docimologica e nel contempo etica, cui sono state date differenti risposte, tra cui le seguenti: alcuni docenti hanno continuato le traduzioni esattamente come in presenza (assegnate da svolgere in remoto), traduzioni "secche", che hanno provocato il ricorso al *cheating*, pratica non educativa né moralmente accettabile, ma che soprattutto rende inefficace l'apprendimento; altri, proprio per evitare il *cheating*, hanno interrotto ogni forma di verifica, rinunciando così alla valutazione delle abilità relative allo scritto, e nel contempo privando gli studenti di una forma di esercizio fondamentale e del necessario *feed-back*¹⁸; altri ancora hanno preferito sostituire la traduzione con altri tipi di prova, che non la prevedessero e promuovessero altre e diverse competenze, tra le più frequenti ci sono prove riferibili empiricamente alle tre seguenti macroaree¹⁹:

1. prove di comprensione/analisi del testo, con domande di contenuto e linguistiche, tutte senza il "passaggio" dalla traduzione e spesso senza prevederla nemmeno come punto di arrivo; in genere sono costituite da *cloze* e scelte multiple, oppure domande e risposte in LT; composizioni o manipolazioni di brevi testi in LT; alcune alternano la traduzione letterale soltanto di una parte del passo, mentre del rimanente occorre rispondere a domande di comprensione o rias-

¹⁶ Gli studi di riferimento sono tutti svolti sulle LS/L2: per esempio Horwitz et al. (1986); Dewaele et al. (2018).

¹⁷ Didattica a Distanza (anno scolastico 2019/20); Didattica Digitale Integrata (anno scolastico 2020/21).

¹⁸ Taluni docenti hanno prolungato la rinuncia a qualsiasi tipo di verifica scritta di traduzione anche nel successivo anno scolastico 2020/21, attendendo la ripresa della didattica in presenza: si è verificato così un "vuoto" pari a un anno: se non "vuoto" di traduzione (ci sono pur sempre i compiti per casa), quanto meno di *verifica* di traduzione, mentre lo svolgimento delle programmazioni è comunque proseguito. È intuitivo immaginare che gli studenti, dopo un così lungo periodo, faticino a riabituarsi e si trovino poi a fronteggiare prove alquanto più complesse rispetto alle ultime da loro svolte.

¹⁹ Proponiamo una semplice ricognizione (senza alcuna pretesa di esaustività) delle più diffuse prove, che hanno costituito punto di riferimento nel periodo di DaD.

- sumere il contenuto²⁰. Cambiando il tipo di prova, tuttavia, non si ottiene di migliorare la performance dello studente, semmai di diversificare il tipo o la quantità delle richieste, evitando quelle più gravose e impegnative dove l'insuccesso è più probabile
2. compiti di realtà, generalmente a gruppi cooperativi: fondati sulla mobilitazione di competenze diversificate, specialmente quelle sociali e la motivazione, ma la traduzione non è centrale o non è prevista²¹. Va rilevato prima di tutto che il cooperative learning non coincide con il generico lavoro di gruppo, quindi non si può improvvisarlo in DaD o in simili circostanze eccezionali, bensì richiede preparazione metodologica al docente (e in aggiunta, reperimento o creazione dei materiali) e alla classe, di solito poco abituata e non sempre propensa a attività non individualistiche; in secondo luogo, accade che gli studenti con DSA o più deboli vengano relegati a svolgere parti di lavoro magari a loro congeniali o gradite, ma spesso poco rilevanti (grafica, illustrazioni, aspetti creativi): il loro contributo può essere significativo e apprezzabile, ma il sospetto è che il ragazzo venga messo a fare esattamente quello che sapeva già fare, pertanto non impari niente di nuovo, e soprattutto non migliori le competenze traduttive e interpretative
 3. traduzione orale: risulta emotivamente ardua, specie se svolta alla presenza dei compagni²², ma soprattutto va considerata alquanto più affine all'interpretariato che alla traduzione scritta tipica delle lingue classiche; in particolare l'interpretariato, per il suo carattere estemporaneo, appare attività inadatta per studenti con DSA in quanto non viene concesso loro troppo tempo di *rehearsal*, bensì, secondo Kamarov (2020, 389)

implies memory and speech related to the competence and the ability to remember a word, a word combination, a sentence, numbers and proper names, and to recreate it in a foreign language or in a native language speech.

Adottare in luogo della traduzione prove come queste o simili, sia nella didattica ordinaria delle lingue classiche sia in quella speciale, significa intersecare il curriculum di traduzione con quello di apprendimento linguistico, senza tuttavia tenere adeguatamente conto del fatto che alcuni obiettivi e strategie di quest'ultimo si trovano in conflitto con la traduzione²³, pertanto la compresenza in un curriculum unico di prove dei due tipi

²⁰ Prove di questo tipo si trovano in Ricucci (2013b); Ugenti (2017); Guerra (2015).

²¹ Prove di questo secondo tipo si trovano, ad esempio, in Reali, Turazza (2014); Ugenti (2015); Bianchi, Rossi (2016); Bertarione (2016).

²² Secondo Balboni (2018, 156-157) una prova come questa può generare stress, innescare il filtro affettivo e comunque, per essere utile, la performance dovrebbe essere registrata e riascoltata.

²³ Per esempio, nelle lingue straniere è possibile giungere alla comprensione generale di un testo, attraverso inferenze e evitamento di lessico non noto, senza che risulti compromesso il senso generale (*gist*), mentre la traduzione esclude simili procedure e prevede un lavoro che consideri il testo parola

rischierebbe di risultare fuorviante, a maggiore ragione nei casi di DSA, per cui ci si troverebbe a dover proporre misure dispensative/compensative contraddittorie²⁴; d'altra parte, adottarle per il solo studente con DSA sarebbe in aggiunta stigmatizzarlo ma soprattutto privarlo delle risorse della traduzione e del suo valore formativo²⁵ e dimostrargli sfiducia non ritenendolo in grado di imparare a tradurre²⁶.

Occorre quindi definire un curriculum di traduzione che guidi la selezione delle tipologie di attività, strategie e verifiche, necessariamente coerenti e allineate tra di loro. Dato che il limitato *budget* temporale impone scelte, ogni attività disallineata deve essere esclusa (a discrezione del singolo docente e in base al profilo della classe, possono essere eventualmente associate al curriculum attività complementari di tipo culturale, ludolinguistico, motivazionale e simili, progettate allo scopo di approfondimenti o pause di riflessione).

5. Il “blocco appunti” e il suo impiego

A fronte di queste circostanze e di queste criticità, chi scrive ha inteso di tragguardare la situazione contingente, puntando a dare agli studenti qualche indicazione di metodo che potesse accompagnarli oltre il termine dell'anno scolastico in corso, continuando quindi a praticare la traduzione in modo attivo, mirando allo sviluppo di competenze metalinguistiche e metacognitive e alla promozione del metodo di studio (*prima misura compensativa* per studenti con DSA, utile anche per tutti gli altri), nel contempo evitando un vuoto di sei mesi (marzo-agosto 2020), che, alla ripresa dell'anno scolastico successivo, avrebbe potuto rivelarsi arduo da colmare.

La piattaforma Microsoft TEAMS, adottata nella scuola sin dal periodo di DaD, prevede la funzione “blocco appunti” che permette di lavorare in remoto su fogli virtuali

per parola: sono in gioco due diversi ordini di strategie linguistiche, che corrispondono a due diverse visioni e traguardi formativi, entrambi utili, sebbene in contesti differenti.

²⁴ Forme di riscrittura semplificata di testi, per esempio sostituendo frasi attive a quelle passive del testo originale per renderlo accessibile, sono praticabili in LS/L2 (Troiano 2019; Daloiso, Genduso 2020), ma improponibili per le lingue classiche, per l'impossibilità di sostituire alcuni verbi e costrutti, ma soprattutto di proporre una nozione fondamentale come quella di diatesi mediopassiva in greco e diatesi deponente in entrambe le lingue classiche, senza contare che verrebbe alterata la dimensione retorico-stilistica del testo di autore: l'unica misura utile è insegnare la costruzione passiva anche allo studente con DSA.

²⁵ Rileva Colonna (2014, 122) che «lo scopo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è quello di arginare l'interferenza del disturbo nello svolgimento di alcuni compiti cognitivi (quali la lettura, l'analisi, la comprensione e la traduzione di un brano) e dispensare l'alunno da prestazioni che per l'eccessiva difficoltà non risultano utili o funzionali all'apprendimento»: quindi, non semplificare/ridurre/variare il lavoro per lo studente, ma porlo in grado di svolgere il lavoro degli altri.

²⁶ Secondo Ancona (1982, 35) l'esperienza mostra che il latino, sebbene possa rivelarsi arduo per un dislessico, è comunque accessibile.

condivisi e modificabili da ogni utente in sincronicità; consente di scrivere con ausilio di colori e evidenziatori e dà la possibilità di cancellare e riscrivere liberamente, e spostare porzioni di testo. A scelta del docente e a seconda delle necessità, il foglio può essere visibile all'intera classe (nella sezione denominata *Collaboration Space*) oppure solo a uno studente per volta (nel suo spazio personalizzato); l'applicativo è compatibile con la webcam.

L'abbiamo usato per lavorare alla traduzione in tempo reale, ricreando a distanza una situazione *student-friendly* simile a quella in presenza: ciascuno studente, a favore di microfono e webcam, ha affrontato la traduzione di un passo in modalità *thinking aloud*.

La prova è stata valutata come verifica orale di competenze traduttivo-interpretative; è risultata meno ansiogena rispetto all'interpretariato, sia perché il passo è stato reso visibile solo allo studente interessato, sia perché lavorando su supporto scritto si è reso possibile il tempo del *rehearsal*. Inoltre, il procedimento prevedeva l'applicazione di un protocollo di traduzione condiviso, preventivamente illustrato dal docente alla classe e impostato sulla sequenza gestaltica (globalità-analisi-sintesi) (Melero et al. 2019), che ha previsto, *prima* della traduzione, l'elicitazione delle risorse dell'*expectancy grammar*, la ricognizione del lessico (noto vs. non noto), e la formulazione di almeno due successive ipotesi di comprensione, da vagliare poi tramite dizionario (consultabile liberamente solo dopo questi passaggi); all'occorrenza era consentito anche l'utilizzo del manuale di teoria (gli studenti ne hanno molto raramente usufruito, a riprova del fatto che sono poco abituati a usarlo nello svolgimento degli esercizi). L'ultimo passaggio è stato costituito dalla discussione, con l'analisi metacognitiva delle ipotesi formulate e degli eventuali errori, e il confronto rispetto al metodo adottato dallo studente medesimo.

Il docente ha potuto così graduare complessità del compito e tempo a disposizione di ciascuno studente, così pure quantità e qualità del suo stesso intervento, è stato in grado di guidare lo studente a procedere dal globale al particolare e monitorare ogni passaggio *step-by-step*.

L'applicativo ha reso possibile la personalizzazione della didattica e l'elaborazione di un metodo autonomo, evitato lo stigma e contribuito a realizzare un contesto inclusivo, in cui le misure compensative/dispensative risultassero almeno parzialmente "invisibili": secondo il modello bio-psico-sociale (MIUR 2018), per una inclusione efficace non è più sufficiente semplicemente aggiungere misure speciali a un curriculum tradizionale, bensì diventa centrale la creazione di un *contesto*, che coinvolga e ponga in dialogo docenti e studenti. Ciò impone una logica nuova, che implica, rispetto alla didattica tradizionale, una diversa concezione del curriculum, delle modalità di lavoro e della valutazione, oltre a una diversa gestione delle risorse materiali e umane.

6. Problemi e prospettive

La principale criticità ha riguardato il tempo: sia il tempo necessario al docente per insegnare agli studenti a usare efficacemente il "Blocco appunti", sia quello necessario

a realizzare tutte le singole prove. In parecchi casi si sono manifestate difficoltà di connessione soprattutto nella fase iniziale della prova²⁷; in generale gli studenti si sono rivelati (specie in greco) molto più lenti nel lavoro di quanto si potesse inizialmente prevedere, a fronte del fatto che il docente aveva illustrato in teoria i capisaldi del metodo, lo aveva poi applicato e esemplificato costantemente durante i due anni di corso²⁸: posti di fronte a un breve testo non noto, gli studenti hanno sovente impiegato parecchio tempo nell'individuazione delle forme verbali, delle parole chiave, dei nessi testuali, ma anche nella formulazione di ipotesi e nella ricerca sul vocabolario; in più casi si è resa necessaria la supervisione e la guida esplicita del docente, a riprova del fatto che i ragazzi non applicano affatto il protocollo spontaneamente, ma, anziché per ipotesi ragionate e fondate su dati del testo, procedono per tentativi casuali, che quindi hanno molte meno probabilità di risultare efficaci; traducono le parole una dopo l'altra, nell'ordine in cui il testo le propone; disperdono tempo e attenzione su fatti linguistici casuali invece di concentrarsi sulla struttura del testo, sul lessico noto e sui nessi rilevanti.

L'esperienza suggerisce applicazioni future (in presenza e in DaD): l'applicativo si è rivelato molto adatto al lavoro a piccoli gruppi, soprattutto per il recupero e per interventi *face-to-face* con studenti con DSA o con altre difficoltà.

Il vantaggio principale è l'opportunità di prestare attenzione ai ritmi di apprendimento del singolo, mentre, al liceo classico, sia per la complessità delle discipline, sia per il peso determinante della tradizione, sovente accade che, nei casi di DSA, venga applicata la logica del recupero, ovvero prevedere l'utilizzo delle specifiche misure solo a insuccesso avvenuto, considerando quindi lo studente con DSA come deficitario.

Al contrario, le misure specifiche hanno lo scopo di compensare il disturbo dello studente, quindi occorre applicarle prima e indipendentemente dall'eventuale insuccesso, con lo scopo di prevenirlo. In questo modo è possibile porre attenzione al *pacing* individuale, e intervenire con guida istruttiva precocemente, già *durante* il processo di apprendimento. Nel caso di studenti con DSA va tenuta presente la necessità di «one-to-one instruction, sensitivity in establishing a stress-free, but demanding pace» e «intensified sensitivity, patience, and encouragement, and occasional humor» (Ancona 1982, 36): tutti aspetti che, a ben vedere, risultano utili con tutti gli studenti e tutte le classi.

²⁷ Occorre tenere presente che lo abbiamo utilizzato nell'anno 2019/20, nella fase ancora "pionieristica" precedente alla istituzionalizzazione normativa della DaD, quando anche le connessioni erano meno efficienti e non tutti gli studenti disponevano di adeguati *device*. Nel frattempo, Microsoft ha implementato e raffinato il "blocco appunti".

²⁸ Si trattava infatti di classi di secondo anno (quinta Ginnasio).

Riferimenti bibliografici

- Ancona R. (1982), *Latin and a Dyslexic Student: An Experience in Teaching*, in “Classical World”, 76.1, 33-36.
- Balbo A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, UTET.
- Balbo A., Ricucci M. (a cura di) (2014), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, Loescher.
- Balboni P.E. (2018), *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET.
- Bertarione S. (2016), *Un'unità didattica di apprendimento interdisciplinare*, in M.E. Bianchi, V. Rossi, D. Venturini (a cura di) (2016), 167-172.
- Bianchi M.E., Rossi V. (2016), *Il latino nella didattica per competenze*, in M.E. Bianchi, V. Rossi, D. Venturini (a cura di) (2016), 75-94.
- Bianchi M.E., Rossi V., Venturini D. (a cura di) (2016), *Studiare latino: una sfida per gli studenti con DSA*, Firenze, LibriLiberi.
- Bigoni L., Palma M. (2020), *Vortiti italici. La lingua italiana della traduzione. Linee guida per la definizione del traduttore nelle lingue classiche*, in “ItalianoLinguaDue”, 2, 558-570, <<http://www.italianolingua2.unimi.it>>.
- Campbell S. (2002), *Translation in the Context of EFL - The Fifth Macroskill?*, in “TEFLIN Journal”, 13.1, 58-72.
- Carro E. (2015-2016), *Argomenti ricorrenti nei recenti discorsi intorno al classico*, Tesi di laurea in Letteratura e civiltà greca, Università di Bologna, anno accademico 2015/2016, relatore prof. F. Condello.
- Colonna L.M. (2014), *La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 117-126.
- Cook G. (2011), *Foreign Language Teaching*, in M. Baker (a cura di) (2011) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York, Routledge, 112-115.
- Daloiso M., Genduso M. (2020), *Per una didattica accessibile dell'italiano L2 in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, in “Lingua in Azione”, 1.5, 20-31.
- Dewaele J.-M., Witney J., Saito K., Dewaele L. (2018), *Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The effect of teacher and learner variables*, in “Language Teaching Research”, 22.6, 676-697.
- Grasso S. (2016), *Quale didattica per i ragazzi con DSA?*, in M.E. Bianchi, V. Rossi, D. Venturini (a cura di) (2016), 21-32.
- Guerra M. (2015), *L'insegnamento della grammatica greca ad alunno dislessico di Ginnasio: un esempio di Piano Didattico Personalizzato*, in “Quaderni di Atene e Roma”, 5, 295-302.
- Hall G., Cook G. (2012), *Own-language use in language teaching and learning*, in “Language Teaching”, 45.3, 271-308.
- Hill B. (2009), *Overwhelmed by Words: Students with Dyslexia and Latin*, in “Bulletin of the Council of the University Classical Departments”, 38, 6-8.
- Horwitz E.K., Horwitz M., Cope J.A. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, in “Modern Language Journal”, 70.2, 125-132.
- Indicazioni licei* = Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegna-*

- menti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo d.P.R. (il testo ufficiale si legge al link <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>, ultima consultazione 28.02.2021).
- Kambarov N.M. (2020), *Translation as a Fifth Speech Activity*, in "American Journal of Social Science and Education Innovations", 5.525, 386-392.
- Melero Rodriguez C.A., Caon F., Bricchese A. (2019), *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, in "EL.LE", 2.3, 341-366.
- Milanese G. (2012), *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di) (2012), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Atti del Convegno internazionale "Lingue antiche e moderne dai Licei all'Università", Udine, 23-24 maggio 2012, Bologna, Il Mulino, 67-82.
- Milanese G. (2013), *John Erskine, i 'Great Books' e i classici antichi*, in "Latina Didaxis", 27, 23-46.
- Miraglia L. (2000), *Latine doceo. Guida per gli insegnanti*, Montella, Accademia Vivarium Novum.
- MIUR (2018), *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*, Nota 1143 17/5/2018.
- Naimushin B. (2002), *Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill*, in "MET", 11.4, 46-49.
- Pasetti L. (2015), *Quale traduzione a scuola?*, relazione presentata al seminario di studio "Insegnare i classici. Apprendere per competenze", USR Padova, 24 settembre 2015.
- QCER-VC = Consiglio d'Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Volume complementare, traduzione italiana, in "Italiano LinguaDue", <http://www.italianolingua2ue.unimi.it>.
- Richards J.C., Rodgers T.S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ricucci M. (2013a), *Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale*, in "Letras Clàssicas", 17.2, 31-51.
- Ricucci M. (2013b), *La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico*, in "EL.LE", 2.2, 349-373.
- Torzi I. (2014), *Consecutio o persecutio temporum? I misteri della resa in italiano dei tempi relativi latini*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 159-181.
- Troiano G. (2019), *L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, in "Italiano LinguaDue", 1, 319-374.
- Ugenti M. (2015), *Oltre la traduzione: per un recupero di significatività delle discipline classiche. Riflessioni su un intervento didattico*, in "Rudiae. Ricerche sul mondo classico", 1, 163-188.
- Ugenti M. (2017), *L'approccio alla lingua latina con il metodo Ørberg. Nemo litteras latinas maestitia et oblivione damnavit*, in "Mizar. Costellazione di pensieri", 7, 29-45.

Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino e le audioguide: esperienze di sperimentazioni tra scuola e università

1. Il “suono del latino”

Nonostante sia stata spesso rilevata l'importanza dell'utilizzo del canale uditivo nell'insegnamento della lingua latina, nella realtà delle pratiche didattiche tale suggerimento è stato, ed è ancora, poco seguito. Circa vent'anni fa Guido Milanese, in un articolo pionieristico sul tema, significativamente intitolato *Il suono del latino* (Milanese 2002), cercava di dimostrare che il metodo tradizionale di insegnamento della lingua, grammaticale-traduttivo, non era quello vincente, perlomeno alla luce dei risultati medi degli studenti universitari dei corsi di laurea in Lettere nelle prove di traduzione. Milanese osservava che, dopo circa sette anni di studio della lingua latina, gli studenti commettevano ancora molti errori nella traduzione del testo, un risultato che sarebbe stato considerato inaccettabile rispetto a qualsiasi altra lingua moderna. La conclusione che ne derivava era che il metodo didattico correntemente usato, nato non da una tradizione millenaria, ma prodotto di una scelta compiuta negli anni Quaranta del XIX secolo, dovesse essere modificato, seguendo un approccio glottodidattico più vicino a quello dell'insegnamento delle lingue moderne¹. In questa prassi didattica, fondamentale è il rilievo conferito alla fonetica, poiché «non è possibile apprendere una lingua sacrificando o eliminando *tout court* quella dimensione che dell'apprendimento linguistico costituisce l'esordio naturale, cioè la dimensione sonora» (Milanese 2002, 131)². La tesi di Milanese non è certo peregrina: chiunque può testimoniare che ripetere ad alta voce quanto si è ascoltato non solo consente di imparare più agevolmente la pronuncia di una lingua, ma permette anche di memorizzare vocaboli e strutture sintattiche più ricorrenti grazie a un apprendimento per imitazione: «si tratta di comprendere che, come avvenuto cent'anni fa con le lingue moderne, anche con il latino occorrerà dare spazio al

¹ Milanese (2012; 2014) è tornato spesso sulla questione della necessità della valorizzazione dell'aspetto sonoro nella didattica del latino.

² Sull'argomento, si veda anche Milanese (2012), che ribadisce l'importanza del suono come elemento fondamentale della glottodidattica.

canale uditivo e in generale al suono della lingua: non si impara il tedesco osservando in silenzio un manuale di grammatica, lo si impara, come tutte le lingue moderne, unendo lettura/scrittura da un lato e ascolto/produzione sonora dall'altro» (Milanese 2014, 21)³.

È stata in effetti dimostrata una correlazione tra le capacità uditive e la padronanza della lingua straniera da apprendere, sia in termini di comprensione che di produzione linguistica: in una fase iniziale di apprendimento, allenare l'udito consente di conseguire maggiori risultati a livello di sviluppo linguistico, come riporta Berne (1998, 169). Una ricerca di Macleod (2010, 227-240) relativa all'incidenza del lavoro di gruppo sulla memorizzazione ha fornito informazioni rilevanti sull'apporto didattico del canale uditivo, poiché ha dimostrato che il lessico pronunciato ad alta voce si memorizza in maniera molto più efficace rispetto a quello acquisito attraverso la lettura a mente.

Tuttavia, i principali metodi di insegnamento del latino si concentrano ancora in maniera quasi del tutto esclusiva sul canale visivo: il cosiddetto metodo tradizionale⁴, infatti, è legato alla pratica traduttiva e all'apprendimento delle regole grammaticali della lingua, di cui promuove una competenza soltanto passiva; la grammatica valenziale o verbodipendenza⁵ valorizza la visualizzazione, incoraggiando la produzione di schemi volti a sintetizzare le relazioni sintattiche tra gli elementi del periodo. Sono invece più aperti alla dimensione sonora il metodo neocomparativo⁶ e l'Ørberg⁷, proprio perché si basano sull'analogia tra latino e lingue moderne dal punto di vista fonetico e comunicativo.

Come afferma il già citato Milanese (2012, 77), «occorre riflettere su un dato elementare. I 'canali' dell'apprendimento di qualunque lingua sono quattro, due per la lingua scritta (ricettivo/produttivo) due per la lingua parlata (anche qui ricettivo/produttivo). [...] Come si pensa di poter imparare una lingua utilizzando solo il 25% delle risorse normalmente disponibili? Si tratta di un assurdo didattico». Ciò nonostante, il predominio assoluto della dimensione visiva è un dato di fatto con cui è necessario confrontarsi: senza voler ignorare le differenze significative che intercorrono tra lingue moderne e latino e tra i loro principali metodi di insegnamento, diventa sempre più urgente la riflessione su nuove e diverse modalità didattiche, nell'ottica di avvalersi di

³ Sull'importanza dello stimolo acustico nell'acquisizione di qualsivoglia lingua, compresa quella madre, si leggano anche Feyten (1991, in particolare 175), e Rost (2011, 118-127).

⁴ Su cui si legga Balbo (2007, 55-59).

⁵ Il modello della grammatica valenziale nasce tra gli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo con Tesnière (1965); in Italia è stato sperimentato a partire dagli anni Settanta, prima nella didattica delle lingue classiche, grazie alla divulgazione di Proverbio (1979), che traduce Happ (1979), e poi nella didattica dell'italiano con Sabatini (2011) e con il suo dizionario DISC (Dizionario dell'italiano Sabatini Coletti) che ha introdotto nelle voci verbali la formula di valenza.

⁶ Sul metodo neocomparativo nella didattica del latino si segnalano i molti recenti interventi di Ricucci (2014a; 2014b; 2015a; 2015b), Brancaloni, Gallerani (2014) e, soprattutto, Oniga, Iovino, Giusti (2011), Oniga (2011; 2012; 2020).

⁷ Detto anche metodo natura, cfr. Ørberg (1997), Miraglia (2004).

tutti gli strumenti e di tutte le risorse a disposizione, a partire dagli stimoli acustici, indispensabili per l'apprendimento.

Queste considerazioni sul valore del canale uditivo non sono intese a promuovere uno specifico metodo a sfavore di altri, poiché la scelta di una metodologia e la sua efficace applicazione sono strettamente e inevitabilmente legate al profilo culturale del docente che la propone e alla sua platea di riferimento⁸; tuttavia, la valorizzazione dell'aspetto sonoro può avvenire nell'ambito di qualsiasi metodo, per offrire a chi apprende un'ulteriore via di accesso alla lingua. Da tale valorizzazione possono trarre vantaggio tutti gli apprendenti, che avranno la possibilità di memorizzare meglio vocaboli e frasi associandoli a una pronuncia ben precisa; inoltre, essa sarà utile anche per chi ha uno stile di apprendimento uditivo, che potrà avvantaggiarsi del suono per comprendere con maggiore facilità; infine, risultati positivi potranno essere sperimentati sugli studenti con Disturbi specifici di apprendimento (da ora in avanti DSA)⁹, per i quali l'importanza di strumenti compensativi quali sintesi vocali e supporti audio è stata ampiamente dimostrata¹⁰. A tal proposito, già Barbara Hill (2009), nell'offrire alcune indicazioni utili a favorire l'apprendimento del latino a studenti con dislessia, sottolineava quanto fosse necessario un insegnamento capace di esplicitare i propri obiettivi e sotto-obiettivi, con il coinvolgimento di altri canali rispetto a quello visivo-verbale: oltre alla scomposizione della presentazione degli argomenti in più parti, per renderne maggiormente agevole l'acquisizione, Hill ritiene fondamentale un'ottica di insegnamento-apprendimento davvero multisensoriale. Un insegnamento efficace a studenti con DSA, infatti, deve tenere in considerazione non solo le difficoltà, ma anche le potenzialità di questi allievi¹¹.

Necessario corollario a quanto appena affermato è la consapevolezza che gli strumenti audio di cui si tratterà a breve non sono validi in assoluto, ma rientrano nella logica di incoraggiare l'autonomia dell'allievo, che potrà servirsi di un canale di apprendimento ulteriore, qualora lo ritenga più agevole o più opportuno in rapporto alla propria modalità di studio.

⁸ Inoltre, come osserva Milanese (2014, 20), «se non si vuole studiare una cosa non c'è metodo che tenga», giudizio che aiuta a comprendere quale ruolo possa giocare la motivazione, sia dello studente che del docente, nel processo di apprendimento di qualsiasi disciplina in generale e, in questo contesto, del latino in particolare.

⁹ Le difficoltà riscontrate da studenti con DSA nell'apprendimento delle lingue sono ben delineate in Daloso (2014, 2015).

¹⁰ Si vedano, per esempio, Peroni (2006); Gianferrari (2011); Neri, Gianferrari (2015). Sull'insegnamento delle lingue classiche agli studenti con DSA si leggano Colonna (2014) e i volumi collettivi Bianchi, Rossi (2013); Alvoni, Garulli, Rosa (2015); Ricucci (2015c); Bianchi, Rossi (2016); Cardinaletti, Giusti, Iovino (2016); Triolo (2016); Ricucci (2020). Per ulteriori approfondimenti sul tema si rimanda alla bibliografia contenuta in [https://site.unibo.it/dispel/it/dsa-e-lingue-classiche_\(ultima_consultazione: 28.02.2021\)](https://site.unibo.it/dispel/it/dsa-e-lingue-classiche_(ultima_consultazione: 28.02.2021)).

¹¹ Laurence (2007, 10): «the problem for the dyslexic student is that so much of Classics curriculum would seem to depend on 'verbal and sequential' thinking, and to limit opportunities for the deployment of 'visual and holistic' thinking».

2. Il potenziamento del canale uditivo nella didattica del latino: esperienze di sperimentazione

Il presente contributo intende relazionare su alcune esperienze di creazione e somministrazione di file audio nella didattica del latino in alcune classi di liceo classico e scientifico¹²; la sperimentazione, che si inserisce all'interno del progetto DISPEL dell'Università di Bologna, per la parte coordinata da Lucia Pasetti, ha coinvolto laureandi, tutor e docenti di liceo.

La sperimentazione è stata preceduta da una fase di raccolta dati in cui si è effettuato un sondaggio sugli strumenti al momento disponibili per valorizzare il canale sonoro; particolare attenzione è stata rivolta alle TIC che, in questa prospettiva, sembrerebbero costituire una risorsa importante.

Per indagare su questo aspetto, un valido punto di partenza è stato il repertorio di Andrea Balbo dedicato ai materiali e ai metodi per la didattica multimediale del latino¹³; tuttavia una recensione più approfondita delle risorse elettroniche mirate alla glottodidattica¹⁴ ha rivelato che gli strumenti multimediali sono per lo più incentrati sull'aspetto visivo e che ciò che più si avvicina all'uso auspicato da Milanese per una didattica fondata anche sull'importanza della dimensione uditiva sono le videolezioni. In questo ambito segnaliamo due principali strumenti didattici: innanzitutto, i docenti del corso di Lingua latina dell'Università di Bologna hanno creato nel 2017 due cicli di videolezioni¹⁵, pensate come integrazione del manuale in adozione: nella prima sezione sono affrontati fonologia, morfologia, lessico e sintassi di base; nella seconda si tratta più approfonditamente la sintassi. Le videolezioni sembrano riscuotere un buon successo e, d'altra parte, è sufficiente una ricerca su YouTube per verificare la ormai capillare diffusione di questa tipologia di strumento, a prescindere dalla qualità dei contenuti, non sempre garantita. Un secondo esempio meritevole di citazione è il sito di Luca Graverini, *Latino pratico*¹⁶, in cui alcuni esercizi di morfologia e sintassi sono accompagnati da videolezioni e da file audio che forniscono la corretta pronuncia dei paradigmi verbali.

Con la consapevolezza che la videolezione è utile, ma non sufficiente, da sola, a soddisfare il bisogno di materiali audio, sono state avviate delle sperimentazioni che

¹² Nulla vieta, tuttavia, di utilizzare questi strumenti anche in altri ambiti, sia scolastici che universitari.

¹³ Balbo (2017, in particolare 47-80), nel capitolo "Gli strumenti della nuvola latina", che contiene un censimento di siti utili per gli studi di latino.

¹⁴ Sull'argomento, si veda Solfrini (2018).

¹⁵ <https://elearning-pro.unibo.it/course/view.php?id=1162>, accessibile con le credenziali dell'Università di Bologna.

¹⁶ <https://www.latinopratico.it/>. Il sito è la versione rinnovata del precedente *Studiare latino* <https://www.graverini.net/learning-latin/?lang=it>: l'innovazione consiste proprio nell'aver aggiunto agli esercizi un percorso di trenta videolezioni (ultima consultazione: 28.02.2021).

prendessero le mosse da questo punto di partenza per creare nuovi strumenti volti a fornire un sostegno ancor più concreto agli esercizi e alla memorizzazione di contenuti. Un lavoro interessante in questo senso è stata la tesi assegnata da Lucia Pasetti a Eleonora Pigoni, intitolata *Il canale uditivo nella didattica del latino. Un'esperienza pratica*, discussa nel 2018. Pigoni, infatti, in collaborazione con la docente Rita Ferrari, in servizio presso il Liceo classico e linguistico “Muratori - San Carlo” di Modena, ha creato dei file audio sulle subordinate complete con *ut* e ne ha sperimentato l'efficacia con una classe quarta dell'indirizzo di liceo classico, formata da una ventina di alunni, di cui uno con DSA: dopo una sintetica presentazione dell'argomento, si è proceduto a un'esercitazione, alla valutazione e al *feedback*. L'argomento, infatti, era già noto alla classe dall'anno precedente e tutto il modulo si è quindi configurato come consolidamento di conoscenze pregresse; in seguito, sono stati assegnati esercizi come compito domestico, ma solo metà della classe ha potuto utilizzare i file audio con le relative trascrizioni. Le registrazioni contenevano le principali espressioni che introducono le complete con *ut* e alcuni esempi mirati di manipolazione verbale a esse relative: sia gli esempi che le espressioni sono stati registrati in latino e accompagnati dalla traduzione in italiano. Gli studenti dovevano ascoltare gli audio, ma l'uso dello *script* è stato lasciato a loro discrezione: era quindi possibile avvalersi soltanto del canale uditivo o integrarlo con quello visivo. Il momento successivo è stato la verifica: nell'analisi dei risultati, Pigoni osserva che non per tutti gli studenti a cui sono stati forniti i file audio c'è stato un miglioramento significativo della prestazione, mentre è possibile un maggiore ottimismo in relazione allo studente con DSA, che ha tratto indubbi benefici dalla sperimentazione. Infine, è stato somministrato un questionario di gradimento, utile a comprendere il punto di vista degli allievi: chi ha utilizzato i file audio se ne è detto soddisfatto, soprattutto per quanto riguarda la memorizzazione dei termini e per lo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva sullo stile di apprendimento di ciascuno; molti hanno considerato il *transcript* fondamentale per concentrarsi al meglio durante l'ascolto e poter usufruire dei vantaggi di una spiegazione visiva dell'argomento. Pigoni ne trae la conseguenza che sia necessario un approccio didattico multisensoriale, capace di coniugare i benefici dello stimolo uditivo con quelli dello stimolo visivo. Lo studente con DSA ha sottolineato l'importanza di poter lavorare con uno strumento manipolabile, che gli fornisce cioè la possibilità di fermare e mandare indietro la registrazione in caso di necessità, e l'importanza di un uso sistematico delle registrazioni accompagnate dal *transcript* nel suo apprendimento del latino.

Dal lavoro di Pigoni ha preso le mosse quello di Matteo Lupo (2020), documentato nella sua tesi magistrale, che si è concentrata sull'esercizio di traduzione dal latino; Lupo ha collaborato con la docente Marta Guerra del Liceo classico “Marco Minghetti” di Bologna e ha prodotto delle audioguide per la traduzione di alcuni brani di esercitazione di latino per una classe prima e per una quarta, nelle quali sono presenti una studentessa non vedente e uno studente con un Piano Didattico Personalizzato per Bisogni Educativi Speciali (da ora in avanti BES). L'obiettivo è stato verificare se il potenziamento del canale uditivo possa avere una ricaduta positiva sull'apprendimento della tecnica traduttiva e se

possa condurre a un miglioramento dell'acquisizione mnemonica del lessico e di alcune strutture sintattiche. I file audio contengono indicazioni preliminari (lettura del titolo, del paratesto e delle note), seguite da una lettura espressiva del brano nella sua interezza; successivamente, il traduttore viene guidato attraverso le diverse sezioni del testo con osservazioni che riguardano l'analisi del periodo: si inizia sempre con la sollecitazione a identificare i verbi e a trovare la frase reggente, per poi passare alle coordinate e alle subordinate. In questo modo lo studente assimila il metodo di traduzione e, in maniera graduale, riesce a diventare sempre più autonomo. Infatti, i file audio sono pensati per contenere un numero sempre più limitato di indicazioni di lavoro, che, grazie all'esperienza della docente, si concentrano sulle difficoltà più comuni incontrate da un liceale; inoltre, viene sempre fornito lo *script* come ulteriore supporto allo studio. I risultati dell'esercitazione hanno dimostrato che la disponibilità del file audio ha aumentato i livelli di attenzione degli studenti, non più propensi a comunicare con i compagni di classe per cercare aiuto nello svolgimento del compito assegnato; mediamente, inoltre, si è potuto osservare un miglioramento nelle singole prestazioni, sia a livello di correttezza della traduzione effettuata, sia in termini di tempo necessario per concludere l'esercizio: in particolare, alcuni studenti che, di solito, faticavano ad arrivare alla soglia di sufficienza, l'hanno invece raggiunta. D'altra parte, lo strumento non ha mostrato risultati apprezzabili riguardo coloro che, invece, hanno sempre ottenuto una media di valutazione di fascia alta: questi studenti si sono anzi detti distratti, nell'esecuzione, dalle osservazioni contenute nei file. Come nel caso di Pignoni, si è proceduto, infine, alla somministrazione di un questionario di gradimento: la quasi totalità degli studenti ha mostrato apprezzamento per lo strumento in sé e per la sua novità; qualcuno ha fornito utili suggerimenti per il miglioramento, chiedendo che vengano fornite maggiori indicazioni di contesto e a livello lessicale, per un'ottimale comprensione dei passaggi più complessi del testo. La buona riuscita della sperimentazione si è potuta osservare anche per l'alunna non vedente, solitamente poco incline all'uso di alcuni strumenti compensativi tra cui le risorse audio: nel questionario, la ragazza ha riconosciuto l'importanza della guida, che può fermare e far tornare indietro per un secondo ascolto in caso di necessità, e, in generale, dell'utilizzo del canale uditivo nell'apprendimento del latino, confermando i già constatati benefici di un tale accorgimento nei confronti di studenti con BES.

Lo stesso Lupo ha potuto ribadire la necessità di calibrare lo strumento in base al livello degli apprendenti con una breve sperimentazione condotta in ambito universitario, in collaborazione con la docente Ottavia Mazzon¹⁷, responsabile del seminario di esercitazione alla traduzione per gli studenti del corso di Letteratura latina dell'Universi-

¹⁷ Mazzon è rimasta molto soddisfatta della sperimentazione, che ha portato avanti anche nel corso di "Prova scritta di greco" per la Laurea magistrale di Lettere classiche e storia antica dell'Università di Padova, svoltosi nel secondo semestre del 2020, in piena emergenza CoViD-19: lavorando con studenti avanzati, ha dovuto ovviamente ricalibrare le indicazioni contenute nelle audioguide di accompagnamento al materiale didattico preparato per adattare a un livello di riflessione metalinguistica più elevato. Mazzon testimonia che gli studenti hanno apprezzato la novità costituita dallo strumento vocale.

tà di Bologna nell'anno accademico 2018/2019. Dal momento che, infatti, questo tipo di pubblico, per età, ha maggiore autonomia rispetto alla popolazione scolastica liceale precedentemente testata, l'audioguida è stata proposta come sussidio di autoapprendimento per compiere esercizi di rinforzo dell'attività didattica svolta a lezione. In questo caso, i risultati hanno mostrato una ben più ampia oscillazione di quelli del Liceo "Minghetti": ciò si spiega facilmente con l'eterogeneità del livello degli iscritti al seminario, provenienti da tutti i tipi di scuola secondaria di secondo grado e talvolta principianti in latino. I questionari sottoposti agli interessati hanno chiarito che lo strumento è valutato in maniera positiva solo nel caso in cui le indicazioni fornite nell'audioguida sono commisurate al livello di partenza dell'apprendente, mentre quando ciò non si è verificato, l'ausilio dell'audio è stato considerato insufficiente o addirittura inutile. Se ne deduce, perciò, che un adeguato impiego delle audioguide non può prescindere da un'accurata diagnosi (o autodiagnosi) del livello di partenza del destinatario.

A proposito della personalizzazione delle audioguide, citiamo ancora la sperimentazione descritta nella tesi di Margherita Guidi (2020), discussa nell'anno accademico 2019/2020 e rivolta espressamente a uno studente con DSA. Guidi ha seguito da remoto come tutor uno studente con dislessia frequentante un liceo scientifico e ha prodotto per lui una serie di file audio che comprendono sia esercizi di grammatica che guide per la traduzione. L'esperienza è molto interessante proprio perché Guidi, concentrando i propri sforzi su un solo studente, ha potuto registrarne dettagliatamente le reazioni e modificare in modo attento e mirato il materiale, adattandolo volta per volta alle esigenze che emergevano. Infatti, le audioguide per la traduzione sono state pian piano modificate rispetto al modello di partenza: in alcuni casi è stato necessario intervenire per integrare informazioni necessarie laddove lo strumento si era rivelato insufficiente, in altri si sono eliminate indicazioni ormai non più utili, in quanto lo studente aveva acquisito maggiore autonomia di azione. La sperimentazione ha quindi avuto un esito positivo, ma ha anche confermato che tali strumenti di supporto alla didattica devono essere sempre, e ancor più in presenza di studenti con DSA, accompagnati da un attento e continuo monitoraggio da parte del docente.

3. La sperimentazione del progetto DISPEL

3.1. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino

È evidente che le sperimentazioni di cui sopra sono, oltre che di grande interesse, anche di indubbia utilità per gli studenti a cui sono rivolte. Per questo motivo si è deciso di proseguire la ricerca grazie a un incarico di tutorato indetto nell'ambito del progetto Almaidea-DISPEL per il supporto alla sperimentazione in didattica del latino, svoltosi tra il febbraio e l'ottobre 2020. Partendo dai lavori di Pigoni e Lupo, sono state create delle audioguide sia per agevolare lo svolgimento di esercizi di manipolazione grammaticale, sia per il miglioramento del metodo di traduzione.

Destinatari del progetto sono stati gli studenti di alcune classi di liceo classico¹⁸ e scientifico¹⁹ delle città di Bologna e La Spezia che hanno aderito alla sperimentazione²⁰, ma nulla vieta, in futuro, di utilizzare i materiali realizzati anche per studenti universitari principianti in latino, per esempio per un corso zero di alfabetizzazione o per un seminario di consolidamento delle conoscenze morfosintattiche. In ogni caso, i materiali sono stati pensati *in primis* per le scuole: per esempio, si è scelto di usare, nella lettura dei testi, la pronuncia ecclesiastica, largamente preferita nelle aule liceali, e non la *restituta*. Inoltre, le audioguide non sono concepite, almeno per il momento, per un apprendimento totalmente autonomo: non vengono, infatti, fornite le soluzioni degli esercizi, proprio perché si suppone che il lavoro si svolga sotto la guida di un docente.

Quanto ai contenuti, la selezione si è orientata su dieci argomenti di morfosintassi di base, tra i più significativi per una classe di biennio liceale: participio, ablativo assoluto, infinito, subordinate infinitive, congiuntivo, subordinata finale e volitiva, subordinata consecutiva e completiva di fatto, *cum* e congiuntivo, sintassi del nominativo e uso di *videor*, e infine una guida su gerundio, gerundivo e supino. All'interno di un singolo argomento, poi, trovano spazio specifici approfondimenti; per esempio, nella guida sul congiuntivo si trovano indicazioni ed esercizi su alcuni usi del congiuntivo indipendente (esortativo, desiderativo, imperativo negativo), in quella sul participio e in quella sul gerundivo sono presenti indicazioni sulla costruzione perifrastica attiva e passiva.

Gli argomenti elencati, dunque, sono di solito quelli su cui viene speso più tempo in classe e, in alcuni casi, seguono la scansione proposta dai più diffusi libri di testo: ad esempio, quasi tutti i manuali di esercizi affrontano la trattazione delle complete volitive subito dopo (o subito prima) quella delle subordinate finali, poiché le due proposizioni presentano una costruzione sintattica molto simile; perciò, si è deciso di costruire l'audioguida unendo i due tipi di subordinata, per andare incontro alle esigenze didattiche dei docenti; nulla vieta, tuttavia, di separare il modulo e di usare in momenti diversi la parte sulle volitive e quella sulle finali. L'audioguida costituisce, insomma, uno strumento duttile e capace di adattarsi alle necessità più diverse.

Anche per quanto riguarda gli apprendenti, la fruizione delle guide può essere diversificata secondo le esigenze: l'accesso all'audio, come si è anticipato sopra, può essere utile, *in primis*, agli studenti con DSA o BES, in quanto puntano sul canale uditivo e consentono allo studente di ascoltare e riascoltare con i propri tempi, solitamente più lenti di quelli

¹⁸ Si tratta di un gruppo interclasse di dodici studenti con DSA del Liceo classico "Lorenzo Costa" della Spezia coordinato dalla prof.ssa Graziella Meduri in vista di un recupero extracurricolare.

¹⁹ Sono stati coinvolti 55 studenti delle classi 2F e 3H del Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Bologna, grazie alla collaborazione della prof.ssa Clementina Marsico, e 135 studenti delle classi 2A, 3A, 3E, 3G, 4C e 4D del Liceo scientifico "Antonio Pacinotti" della Spezia, grazie alla collaborazione dei proff.ri Chiara Bonomi, Nicole Casto, Sara Fornasini e Damiano Moscatelli.

²⁰ La scelta dei licei coinvolti è stata puramente dettata da ragioni personali: la scrivente, infatti, è in servizio presso il Liceo scientifico "Antonio Pacinotti" della Spezia e ha contattato colleghi del Liceo classico "Lorenzo Costa" della stessa città e del Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Bologna.

di una spiegazione frontale. Tuttavia, le guide possono anche essere usate come supporto allo studio domestico per gli studenti con maggiori difficoltà e come strumento di ripasso per gli studenti di livello medio-alto, che potrebbero affiancarle allo *script*, sempre presente in ogni modulo. Starà al docente indirizzare i singoli allievi verso l'uso più consono dello strumento didattico, in una continua e attenta personalizzazione dell'apprendimento.

Le audioguide non sono collegate a uno specifico manuale e gli esercizi sono preceduti da una scheda di riepilogo dei contenuti: si prestano quindi a un utilizzo autonomo e per ciascun argomento, infatti, sono stati preparati dei file di spiegazione, esercizi mirati e una traduzione guidata di un brano di versione. Per andare incontro alle esigenze di docenti e studenti, che devono poter anche vedere gli esercizi e i testi proposti in lettura, ogni modulo è accompagnato da uno *script*; inoltre, nel caso della traduzione, l'audioguida sollecita la manipolazione del testo scritto, suggerendo di evidenziare, ad esempio, verbi e congiunzioni coordinanti e subordinanti: in questo modo, l'aspetto sonoro viene combinato con quello visivo, come richiesto dai questionari raccolti nelle sperimentazioni di Pigoni e Lupo.

3.2. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino: estratti

A titolo esemplificativo, proponiamo qui alcuni estratti dallo *script* del modulo di morfologia sull'infinito, propedeutico a quello di sintassi sulla subordinata infinitiva. I primi cinque file audio del modulo sono incentrati sulla parte teorica e contengono spiegazioni sulla morfologia e sull'uso sintattico del modo infinito nei suoi tre tempi presente, perfetto e futuro:

L'infinito è un modo verbale indefinito, non possiede cioè indicazione della persona né del numero, e, in latino, possiede tre tempi: presente, perfetto e futuro. Può essere usato in funzione nominale o verbale; in funzione nominale viene detto anche infinito sostantivato e può essere soggetto o complemento oggetto della frase. Per esempio, nella frase *iustum est filios educare* (è giusto educare i figli), l'infinito *educare* svolge la funzione di soggetto; invece, nella frase *necesse habeo scribere* (ritengo necessario scrivere), l'infinito *scribere* svolge la funzione di complemento oggetto. Quando l'infinito viene usato in funzione verbale, lo si trova in alcune subordinate completive che vengono chiamate infinitive²¹.

A livello morfologico, l'infinito presente si forma dal tema del presente con l'aggiunta delle desinenze *-re* per l'attivo e *-ri* per il passivo di I, II e IV coniugazione, mentre di *-i* per la III coniugazione e per la mista dei verbi in *-iō*.

Esempi:

I coniugazione *laudo*. Infinito presente attivo *laudare*, infinito presente passivo *laudari*.

²¹ Infinito, file "1. Introduzione".

II coniugazione *moneo*. Infinito presente attivo *monēre*, passivo *moneri*.

III coniugazione *lego*. Infinito presente attivo *legēre*, passivo *legi*.

IV coniugazione *audio*. Infinito presente attivo *audire*, passivo *audiri*.

Coniugazione mista dei verbi in *-io capio*. Infinito presente attivo *capēre*, passivo *capi*.

Verbi anomali.

Sum: infinito presente *esse*.

Possum: infinito presente *posse*.

Volo, nolo, malo: infinito presente *velle, nolle, malle*.

Eo: infinito presente *ire*.

Fero: infinito presente attivo *ferre*, passivo *ferri*²².

Come si può facilmente osservare, la spiegazione introduttiva è molto breve e sintetica, utile in vista del ripasso dei concetti appresi in classe. Segue una guida sulla morfologia dell'infinito presente con esempi tratti dalle coniugazioni verbali regolari e dai verbi anomali, per maggiore completezza. Un ulteriore file è prodotto allo scopo di favorire la memorizzazione dell'apprendente tramite la coniugazione all'infinito attivo e passivo in tutti i tempi di una serie di verbi, divisi per coniugazione (ad esempio, per la prima *paro, amo, impero*; per la seconda *habeo, suadeo, video* ecc.) e letti con il loro intero paradigma. Seguono poi quattro esercizi mirati, di cui riportiamo la consegna:

- es. 1 completa la tabella seguente inserendo le forme di infinito attivo
- es. 2 completa la tabella seguente inserendo le forme di infinito passivo
- es. 3 individua il tempo dell'infinito
- es. 4 trasforma i seguenti verbi da attivo a passivo e viceversa

Più complesso il modulo di sintassi sull'ablativo assoluto: esso presuppone la conoscenza della morfologia del participio e alcuni suoi usi sintattici. I primi tre file dell'audioguida offrono sintetiche spiegazioni su che cosa sia l'ablativo assoluto e come possa essere tradotto in base ai valori che può esprimere, per poi fornire un breve elenco di forme particolari di ablativo assoluto (nominali e costituite dal solo participio). Riportiamo lo *script* del file introduttivo:

L'ablativo assoluto è un costrutto molto frequente nella lingua latina, formato da:
un nome o pronome in ablativo, che ha la funzione di soggetto;

un participio, presente o perfetto, più raramente futuro, anch'esso all'ablativo, che ha la funzione di predicato. Il participio è quindi usato nel suo valore verbale.

Il termine **assoluto**, dal latino *absolutus*, significa "sciolto": il costrutto dell'ablativo assoluto è infatti "sciolto" da legami sintattici con il resto della frase. Ciò

²² Infinito, file "2. Morfologia infinito presente".

significa che l'ablativo assoluto è, a livello sintattico, un elemento accessorio della frase, che si regge anche senza di esso, pur perdendo delle informazioni anche fondamentali. Evidentemente, quindi, nella reggente non possono comparire riferimenti grammaticali al soggetto dell'ablativo assoluto (ad es. pronomi che lo richiamino).

Pulso fratre, Amulius regnat (Eutr.) Cacciato il fratello, Amulio regna.

È necessario precisare che:

> l'ablativo assoluto con il participio presente esprime un rapporto di **contemporaneità** rispetto alla reggente, ha valore attivo e può quindi essere ammesso da tutti i verbi, transitivi e intransitivi sia attivi che deponenti.

Romulo regnante, Spurius Tarpeius arci praeerat (Val. Max.)

Regnando Romolo (= mentre Romolo regnava), Spurio Tarpeio governava la roccaforte.

> l'ablativo assoluto con il participio perfetto esprime un rapporto di **anteriorità** rispetto alla reggente; ha valore passivo con i verbi transitivi attivi e attivo con i deponenti intransitivi.

Regibus exterminatis, libertas in re publica constituta est (Cic.)

Eliminati i re (= dopo che i re furono eliminati), nello stato fu instaurata la libertà.

Mortuo rege Pompilio, Tullum Hostilium populus regem creavit (Cic.)

Morto il re Pompilio (= dopo che il re Pompilio morì), il popolo fece re Tullio Ostilio²³.

Come si può osservare, la spiegazione è essenziale e non può sostituire del tutto quella fornita dal docente di classe; tuttavia, ne riprende i concetti fondamentali e contiene alcune frasi esemplificative, utili da riascoltare e memorizzare. Per venire incontro a coloro che vogliono leggere lo *script*, insieme all'ascolto del file, sono state poste in grassetto le parole più significative della lezione e sono state evidenziate le forme di ablativo assoluto nelle frasi, così che siano evidenti anche a un primo sguardo, durante l'attività di ripasso domestico.

Il secondo file è incentrato su un argomento che risulta generalmente ostico agli studenti: la traduzione in italiano dell'ablativo assoluto. Anche qui, la trattazione è oltremodo sintetica e necessita di un'integrazione del docente, che, per esempio, dovrà spiegare il motivo per cui è doveroso prestare molta attenzione all'uso del gerundio in lingua italiana, per non incorrere in errori sintattici e spingere gli studenti a riflettere sul valore del costrutto nel contesto in cui è inserito, prima di decidere quale traduzione possa essere la migliore. Gli esempi forniscono tutta la gamma delle possibili traduzioni, che possono essere recuperate facilmente in fase di ripasso.

²³ Ablativo assoluto, file "1. Introduzione".

L'ablativo assoluto corrisponde a una proposizione subordinata circostanziale implicita dal **valore temporale, causale, concessivo o ipotetico**. In italiano può quindi essere tradotto sia in forma implicita che in forma esplicita.

Pulso fratre, Amulius regnat (Eutr.).

La frase può essere tradotta in vari modi:

> Forma implicita: participio passato (*cacciato il fratello*); gerundio passato (*essendo stato cacciato il fratello*).

> Forma esplicita: subordinata temporale o causale (*dopo che il fratello era stato cacciato; poiché il fratello era stato cacciato*). Spesso non è facile decidere quale di questi due valori è il più adatto.

Multis vulneribus acceptis (*hostes*) *resistebant* (Caes.).

> Forma implicita: pur ricevute / pur essendo state ricevute molte ferite, i nemici resistevano.

> Forma esplicita: sebbene fossero state ricevute molte ferite, i nemici resistevano²⁴.

L'ultimo file di spiegazione si concentra su forme particolari di ablativo assoluto, fornendone una breve lista. In questo caso, l'ascolto di espressioni quasi idiomatiche può essere molto utile per la memorizzazione, in una sorta di apprendimento, per così dire, "a orecchio" che, per l'ablativo assoluto, può rivelarsi utilissimo nei casi in cui esso debba essere riconosciuto all'interno di un periodo:

Esistono forme di ablativo assoluto **nominale**, formato cioè da due sostantivi, oppure da un sostantivo e un aggettivo o ancora da un sostantivo e un pronome; si intende sottinteso il verbo *sum*, che manca di participio presente e perfetto.

Caesare duce: sotto il comando di Cesare (= essendo Cesare comandante);

Me puero: durante la mia infanzia;

Cicerone consule: sotto il consolato di Cicerone;

omnibus invitis: contro la volontà di tutti.

Alcune di tali forme si trovano spesso usate in maniera formulare, per esempio per indicare l'anno, calcolato riportando il nome dei consoli in carica. In qualche locuzione di carattere religioso o militare si può trovare anche l'ablativo assoluto formato dal **solo participio**:

auspicato: tratti gli auspici;

litato: compiuti i sacrifici;

debellato: finita la guerra;

explorato: compiuta l'esplorazione²⁵.

²⁴ Ablativo assoluto, file "2. Traduzione ablativo assoluto".

²⁵ Ablativo assoluto, file "3. Casi particolari".

A questa prima parte teorica seguono gli esercizi²⁶, che sono diversificati per tipologia e difficoltà crescente. La possibilità di ascoltare la consegna può essere utile a chi ha uno stile di apprendimento uditivo, ma anche agli altri, poiché favorisce la concentrazione sulla consegna e allena ad ascoltare la giusta pronuncia delle parole latine. Nel caso dell'ablativo assoluto, sono stati preparati sei esercizi, di cui riportiamo la consegna:

- es. 1 sottolinea nelle frasi seguenti gli ablativi assoluti
- es. 2 seleziona la traduzione corretta degli ablativi assoluti seguenti
- es. 3 abbina la traduzione corretta agli ablativi assoluti nominali seguenti
- es. 4 inserisci l'ablativo assoluto con il participio presente nelle frasi che seguono
- es. 5 inserisci l'ablativo assoluto con il participio perfetto nelle frasi che seguono
- es. 6 inserisci l'ablativo assoluto nelle frasi seguenti

Ogni esercizio contiene tra le quattro e le sei frasi, un numero ritenuto appropriato per evitare i rischi di uno svolgimento troppo lungo e stancante, e non prevede traduzione; a questo esercizio, caratterizzato da un grado maggiore di complessità, infatti, è dedicata l'ultima parte del modulo, una guida alla traduzione che, ovviamente, contiene esempi dell'argomento trattato, ma inevitabilmente impegna l'apprendente in operazioni assai più complesse del semplice riconoscimento di strutture sintattiche²⁷. Ad esempio, nel caso dell'ablativo assoluto è stato scelto il testo *Ulisse e la ninfa Calipso*, riadattato dal manuale di Flocchini, Guidotti Bacci, e Sampietro (2014a, 181):

Ulisse e la ninfa Calipso

Narra Igino che Ulisse, di ritorno da Troia, approdò all'isola di Eea, dove la ninfa Calipso, innamorata di lui, lo trattenne a lungo. Liberato per ordine di Giove, l'eroe riprese il viaggio verso Itaca.

Bello Troiano confecto, Ulixes, Troia in patriam rediens, naufragio facto, classe comitibusque omissis, in insulam Aeaenam enatavit, ubi nympha Calypsus, Atlantis filia, habitabat. Nimpha, amore capta, cupiens eum in perpetuum secum habere, per decem annos virum in insula retinuit. Sed ille, desiderio patriae pulsus, tristis erat et totum diem in litore sedebat spectans mare, trans quod insula Ithaca erat. Tum Iuppiter, deorum contione advocata, omnibus consentientibus, Ulixis dimissionem

²⁶ Alcuni esercizi e i testi di versione sono tratti da manuali in uso nelle scuole – in particolare Flocchini, Guidotti Bacci, Sampietro (2014a); Diotti, Ciuffarella (2017); Domenici (2014) – e modificati all'occorrenza.

²⁷ Sulla pratica traduttiva e le sue difficoltà, si legga Pasetti (2015), che ne sottolinea le insidie sul piano didattico: la traduzione è infatti un esercizio complesso, che mette alla prova tanto le competenze passive nella lingua di partenza (lettura, comprensione), quanto le competenze attive (produzione) nella lingua d'arrivo. Interessante a questo proposito è Ragazzini (2018), che ha operato presso il Liceo "Torricelli Ballardini" di Faenza una sperimentazione didattica in una classe terza di liceo classico relativa a note di corredo alla traduzione.

decrevit. Itaque Mercurius de Olympo in insulam Aegaeam descendit atque Calypso nymphae Iovis iussum denuntiavit. Calypsus, etiamsi invita, deorum regi paruit et Ulixem, omnibus necessariis rebus ornatum, dimisit. Is, rate instructa, insulam reliquit et se navigationi commisit Ithacam rediturus, sed Iunonis voluntate rursus naufragium fecit et ad Pheacum insulam tandem pervenit.

Prima di iniziare la traduzione vera e propria è necessario effettuare alcuni passaggi preliminari: innanzitutto bisogna leggere il titolo, il paratesto e le note, ove presenti, poiché questi elementi consentono di contestualizzare il brano e capire quale potrebbe essere l'argomento trattato. Non è raro che il titolo o l'introduzione riprendano una frase della versione stessa e che quindi offrano un aiuto alla traduzione. (Lettura integrale del testo)

(Lettura primo periodo) La prima proposizione ha una struttura sintattica complessa, perciò è necessario sottolineare tutti i verbi, compresi i participi, che sono quattro; è poi presente una subordinata relativa introdotta da *ubi*. (Pausa). La principale è dunque *Ulixes in insulam Aegaeam enatavit*; rifletti ora sui participi: in che caso si trovano? *Rediens* è al nominativo e svolge la funzione di participio congiunto: puoi quindi tradurlo con il gerundio. Tutti gli altri sono al caso ablativo: rifletti se è possibile che siano parte di un ablativo assoluto e, se sì, fai attenzione al tempo del participio per tradurre in modo corretto.

(Lettura secondo periodo) La frase seguente è anch'essa complessa: contiene due participi, *capta* e *cupiens*, l'infinito *habere* e l'indicativo *retinuit*. Puoi cominciare a tradurre dalla principale per capire bene il senso della frase; passa poi all'analisi di *capta*: a chi è riferito? Ricordati che il participio perfetto ha valore passivo, quindi puoi aspettarti di trovare un complemento di agente o di causa efficiente in sua dipendenza. Passa ora a *cupiens*: ha valore di participio congiunto ed è quindi opportuno tradurlo inizialmente con un gerundio; avrai tempo alla fine per esplicitarlo e curare la resa in italiano. Pensa anche a *secum*: che cos'è? Se non te lo ricordi, prova a separare le due parti della parola, *se* e *cum*.

(Lettura terzo periodo) Sottolinea tutti i verbi, compresi i participi; cerchia la congiunzione e il pronome relativo: ora la struttura del periodo è più evidente. Rifletti su *pulsus* e ricordati le osservazioni precedenti circa il participio perfetto; rifletti poi su *spectans* e ricordati le osservazioni precedenti circa il participio congiunto. Infine, traduci la subordinata relativa introdotta da *trans quod*.

(Lettura quarto periodo) Sottolinea i verbi, tenendo ben presente la struttura della frase grazie alla punteggiatura; ci sono due participi: in che caso sono declinati? È possibile che ci siano degli ablativi assoluti? Se sì, rifletti sul tempo del participio. Considera che questo è il punto di svolta del brano, con l'ingresso in scena di Giove: la situazione iniziale (Ulisse trattenuto da Calipso) sta per essere modificata da una decisione divina, quindi presta attenzione al lessico.

(Lettura quinto periodo) Sottolinea i verbi e cerchia la congiunzione *et*: il periodo è formato da una principale e una coordinata. Attenzione a *Iovis*: è un nome particolare della terza declinazione, quindi cerca di capire bene qual è il suo caso.

(Lettura sesto periodo) Come sempre, sottolinea i verbi e cerchia le congiunzioni, facendo attenzione alla punteggiatura: i due incisi *etiamsi invita* e *omnibus necessariis rebus ornatum* sono riferiti rispettivamente al soggetto e al complemento oggetto della frase; puoi quindi tradurli in un secondo momento e concentrarti sulla principale e la sua coordinata. Cerca con attenzione sul vocabolario il verbo *paruit* e non fare confusione: tieni ben presente il contesto del brano.

(Lettura settimo periodo) L'ultimo periodo del brano è complesso: abbiamo un participio, il verbo della principale, una coordinata con *et*, un altro participio e altre due coordinate (con *sed* e con *et*). Qual è il caso del primo participio? Concentrati poi su *rediturus*: quali sono i valori sintattici del participio futuro? Con quale subordinata è meglio tradurlo in questo contesto? Concludi la traduzione del periodo con le due coordinate.

Rifletti ora su tutte le indicazioni fornite, poi rileggi attentamente quanto hai scritto e, dove lo ritieni opportuno, rendi esplicite le subordinate e controlla che il lessico sia corretto²⁸.

Come si può osservare dallo *script*, il testo della versione è preceduto da un titolo e da un breve riassunto della vicenda, elementi utili per conoscere il contesto di quanto dovrà essere tradotto. Dopo una lettura dell'intero brano, la guida sottolinea infatti l'importanza degli elementi paratestuali e la necessità di porvi la dovuta attenzione, anche per ottenere qualche informazione preliminare relativa ai fatti narrati. Tali osservazioni sono state tratte dalle audioguide prodotte da Matteo Lupo, che correttamente sottolineava l'importanza di ricordare agli studenti di differire di qualche minuto l'inizio della traduzione per giungere a una prima comprensione generale del senso del testo. Successivamente, ogni periodo viene riletto e l'apprendente è sollecitato ad analizzarlo a partire dai verbi e dalle congiunzioni in esso presenti; seguono indicazioni di morfologia, di sintassi e talvolta di lessico, che non forniscono mai la soluzione al problema, ma aiutano a individuarlo e a trovare le chiavi per risolverlo (es.: Attenzione a *Iovis*: è un nome particolare della terza declinazione, quindi cerca di capire bene qual è il suo caso; Pensa anche a *secum*: che cos'è? Se non te lo ricordi, prova a separare le due parti della parola, *se* e *cum*). Sono inoltre presenti delle domande-stimolo che servono a indirizzare lo studente facendo leva sulle sue conoscenze pregresse (es.: Concentrati poi su *rediturus*: quali sono i valori sintattici del participio futuro? Con quale subordinata è meglio tradurlo in questo contesto?), mentre in altri casi la guida fornisce indicazioni di supporto che costituiscono, di per sé, un ripasso (es.: Ricordati che il participio perfetto ha valore passivo, quindi puoi aspettarti di trovare un complemento di agente o di causa efficiente in sua dipendenza). Spesso l'attenzione viene posta sul contesto, per aiutare lo studente a selezionare il miglior significato del lemma cercato sul dizionario (es.: Cerca con attenzione sul vocabolario il verbo *paruit* e non fare confusione: tieni ben presente il contesto del brano). Esattamente come la parte iniziale di stimolo all'attenzione verso

²⁸ Ablativo assoluto, file "10. Versione Ulisse e Calipso".

gli elementi paratestuali è riproposta identica in tutti i file di guida alla traduzione, così accade anche per la parte finale, che invita alla rilettura e al controllo della traduzione svolta e a una migliore resa in lingua italiana.

Tutte le osservazioni sopra citate nascono dall'esperienza del lavoro in classe, visti gli errori più comuni commessi dagli studenti durante l'esercizio traduttivo, che in molti casi potrebbero essere evitati semplicemente con una riflessione più attenta e con l'eliminazione di ostacoli di natura emotiva (stress, ansia da prestazione ecc.): proprio a questo scopo, nelle audioguide ci si rivolge all'ascoltatore con il tu, per catturarne l'attenzione e sollecitarlo direttamente (fai attenzione, osserva, concentrati ecc.). Resta da osservare che le audioguide per la traduzione sono pensate per diminuire gradualmente il numero delle indicazioni fornite in base all'argomento trattato: la guida sull'uso di *videor*, per esempio, presuppone un livello più avanzato di conoscenza della sintassi rispetto all'ablativo assoluto e pertanto vede ridursi le osservazioni di supporto alla traduzione.

3.3. Le audioguide per il supporto alla didattica del latino: il feedback

Veniamo ora all'analisi dei riscontri ottenuti con la sperimentazione, possibile grazie alla somministrazione a docenti e studenti di un questionario di valutazione delle audioguide, per conoscere la loro opinione e per capire se ci siano margini di miglioramento nella loro produzione. Si è preferito dare spazio alla valutazione qualitativa, senza raccogliere, per il momento, dati quantitativi veri e propri, a differenza di quanto avvenuto nelle sperimentazioni di Pigoni e Lupo: le nostre audioguide non sono state, infatti, utilizzate in classe in occasione di esercitazioni, né sono stati confrontati i risultati ottenuti con quelli medi degli studenti; la motivazione soggiacente risiede nella difficoltà oggettiva di coinvolgere studenti e docenti durante l'emergenza epidemiologica CoViD-19²⁹: la preparazione dei materiali, infatti, è iniziata nel febbraio 2020, a sole due settimane dalla chiusura delle scuole delle regioni Liguria ed Emilia-Romagna, dove si è svolta la sperimentazione. La somministrazione delle audioguide, dunque, è stata affidata a docenti disponibili, ma oberati da problemi organizzativi: si è ritenuto opportuno somministrarle comunque per verificarne l'efficacia, ma ciò è necessariamente avvenuto in maniera meno sistematica di quanto la sperimentazione avrebbe meritato; ci riserviamo di procedere diversamente in futuro. I docenti coinvolti hanno assegnato l'ascolto delle audioguide come compito a casa o come materiale di recupero e hanno raccolto i dati dei questionari senza renderne la compilazione obbligatoria per gli studenti, date alcune difficoltà di comunicazione e scambio intercorse soprattutto nel primo periodo dell'anno scolastico, che ha visto un largo impiego della Didattica Digitale Integrata (DDI), se non addirittura della Didattica a Distanza (DAD).

²⁹ Sulle difficoltà della didattica del latino durante la Didattica a distanza si legga il recente Balbo (2021), che, nel discutere le prospettive dell'insegnamento da remoto delle lingue classiche, fornisce esempi di buone pratiche e di risorse *open access*.

Agli studenti³⁰ è stato chiesto di indicare da quanti anni studiano latino e quali sono le principali difficoltà che incontrano nel farlo: è infatti molto utile comprendere in quale modo specifico le audioguide possano costituire un supporto per l'apprendimento; in effetti, qualcuno ha lamentato difficoltà di concentrazione e memorizzazione, altri hanno invece ammesso una fatica nell'applicazione pratica delle regole grammaticali precedentemente imparate, oppure più generici problemi nella costruzione del periodo o nel lessico.

Le domande successive riguardano direttamente la sperimentazione; si chiede se si ritenga che l'audioguida possa essere uno strumento utile per risolvere i problemi di cui sopra e quale tipologia di guida è stata più apprezzata (spiegazione, esercizi mirati o traduzione). Tutti gli studenti intervistati ritengono che le audioguide siano utili e ne auspicano un uso più ampio nella didattica di classe, per svariati motivi: c'è chi impara meglio ascoltando che leggendo, chi le trova un modo veloce ed efficace per ripassare prima di una verifica, chi per studiare, approfittando della possibilità di recuperare parti di spiegazioni che in classe si sono perse per distrazione o lentezza nel prendere appunti, chi ancora apprezza la possibilità di acquisire la corretta pronuncia e un metodo di traduzione. La tipologia preferita è quella della traduzione, esercizio ragionevolmente considerato in assoluto il più complesso; seguono i file audio relativi alle spiegazioni e, infine, gli esercizi. Nell'ultima parte del questionario la richiesta riguarda le proposte per il miglioramento delle guide: qualcuno ha richiesto la produzione di spiegazioni che rimarchino ulteriormente i concetti importanti, altri si sono concentrati sul lessico, che considerano poco valorizzato nelle guide alle versioni.

Il questionario rivolto ai docenti³¹ è molto simile a quello per gli studenti, con la differenza che si chiede conto delle difficoltà degli allievi e, in particolare, di quelli con BES o DSA, qualora ve ne siano. I docenti concordano, infatti, con i loro alunni nell'evidenziare che la principale sfida è costituita dalla pratica versoria, per cui le audioguide sono un ottimo alleato, poiché consentono la dimensione laboratoriale anche nel lavoro domestico; gli insegnanti ritengono che le guide siano davvero significative nel supportare gli alunni con BES e DSA, e in generale tutti coloro che hanno problemi a concentrarsi sulle consegne, ma meno efficaci con chi ottiene già risultati buoni o eccellenti, confermando così quanto emerso anche dai lavori di sperimentazione di Pigoni e Lupo. Segnaliamo inoltre che le audioguide sono in fase di sperimentazione presso il Liceo Classico "Lorenzo Costa" della Spezia sotto la supervisione della prof.ssa Graziella Meduri, che le ha richieste come supporto allo sportello di recupero per allievi con DSA, quest'anno svoltosi in modalità a distanza a causa dell'emergenza sanitaria in corso.

³⁰ Ha risposto alle domande del questionario il 20% degli studenti coinvolti.

³¹ Hanno risposto al questionario tutti i docenti coinvolti.

4. Conclusioni

In conclusione, pare opportuno riaffermare che, come accade per ogni tipo di strumento didattico, i vantaggi si possono ottenere soprattutto con azioni e interventi ben pianificati e attentamente monitorati e, in questo, la formazione degli insegnanti e il loro coinvolgimento sono fondamentali. Auspichiamo che in futuro la produzione e l'uso delle audioguide vadano incontro a un incremento sempre maggiore, pur nella consapevolezza che spesso i docenti, oberati da incombenze e difficoltà, non hanno tempo di creare strumenti specifici: tuttavia, un contributo potrebbe arrivare da chi si occupa di ideare esercizi digitali, poiché è innegabile che i sussidi audio possono avere ricadute importanti sull'apprendimento del latino, come è stato fin qui dimostrato. Da parte nostra, continueremo in questa direzione perché “il suono del latino” riecheggi in maniera sempre più distinta.

Riferimenti bibliografici

- Alvoni G., Garulli V., Rosa P. (a cura di) (2015), *Atti della Giornata di Studio “Dislessia e studio delle lingue classiche” (Bologna, 10/04/2014)*, in M. Capasso (a cura di) (2015), 283-457.
- Balbo A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara, UTET Università.
- Balbo A. (2017), *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*, Bologna, Pàtron.
- Balbo A. (2021), *Latino, didattica e COVID-19: riflessioni e proposte*, “EL.LE”, 10.1, 73-94.
- Balbo A., Ricucci M. (a cura di) (2014), *Prospettive per l'insegnamento del latino: la didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, Loescher.
- Berne J.E. (1998), *Examining the Relationship Between L2 Listening Research, Pedagogical Theory, and Practice*, in “Foreign Language Annals”, 31.2, 169-190.
- Bianchi M.E., Rossi V. (a cura di) (2013), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Firenze, LibriLiberi.
- Bianchi M.E., Rossi V., Venturini D. (a cura di) (2016), *Studiare il latino: una sfida per i DSA*, Firenze, LibriLiberi.
- Brancaleoni C., Gallerani M. (2014), *Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 31-46.
- Cardinaletti A., Giusti G., Iovino R. (2016), *Il latino per studenti con DSA*, Venezia, Cafoscara.
- Capasso M. (a cura di) (2015), *Cinque incontri sulla cultura classica*, Lecce, Pensa multimedia.
- Colonna M.L. (2014), *La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto*, in A. Balbo, M. Ricucci (a cura di) (2014), 117-126.
- Daloiso M. (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Novara, UTET Università.

- Diotti A., Ciuffarella M.P. (2017), *Mirum iter. Lingua lessico cultura*, 2 voll., Milano, Scolastiche Bruno Mondadori.
- Domenici I. (2014), *Monitor. Corso di lingua e di cultura latina*, 2 voll., Torino, Paravia.
- Feyten C.M. (1991), *The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition*, in "The Modern Language Journal", 75.2, 173-180.
- Flocchini N., Guidotti Bacci P., Sampietro M. (2014a), *Studiare latino. Grammatica lessico civiltà*, 2 voll., Milano, Bompiani.
- Flocchini N., Guidotti Bacci P., Sampietro M. (2014b), *Studiare latino. Strumenti per l'insegnante*, Milano, Bompiani.
- Gianferrari S. (2011), *Scripting fonetico. Nuove risorse per leggere il greco antico mediante la sintesi vocale*, in "Tecnologie didattiche", 52, 61-63.
- Guidi M. (2020), *Lo stimolo uditivo e l'apprendimento del Latino: una sperimentazione nell'ambito dei DSA*, Tesi di laurea, Bologna.
- Happ H. (1979), *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, in G. Proverbio (a cura di) (1979), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino, Rosenberg & Sellier, 186-214.
- Hill B. (2009), *Overwhelmed by words: students with dyslexia and latin*, in "Bulletin of the council of University Classical Departments", 38, 6-9.
- Laurence L. (2010), *Classics and Its Dyslexics*, in "Bulletin of the council of University Classical Departments", 39, 6-10.
- Lupo M. (2020), *'Audioversionario': una proposta innovativa per la didattica del latino*, Tesi di laurea, Bologna.
- MacLeod C.M. (2010), *When Learning Met Memory*, in "Canadian Journal of Experimental Psychology", 64.4, 227-240.
- Milanese G. (2002), *Il suono del latino (qualche riflessione didattica)*, in A. Martucci Lanza (a cura di) (2002), *La didattica umanistica oggi. Metodologie e strumenti operativi (Atti del Convegno AICC, Verona 29 settembre 2001)*, Verona, Gutenberg, 125-133.
- Milanese G. (2012), *Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni*, in *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di) (2012), 67-80.
- Milanese G. (2014), *Dopo i miti didattici, a partire dal "Documento dei Saggi"*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 9, 16-24.
- Miraglia L. (2004), *Metodo natura e storia culturale*, in G. Milanese (a cura di) (2004), *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università*, Galatina, Congedo, 23-62.
- Neri C., Gianferrari S. (2015), *Una sintesi vocale (anche) per la dislessia*, in "I quaderni di Atene e Roma", 5, 319-33.
- Oniga R., Iovino R., Giusti G. (a cura di) (2011), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Oniga R., Cardinale U. (a cura di) (2012), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, Bologna, Il Mulino.

- Oniga R. (2012a), *Insegnare latino con il metodo neo-comparativo*, in R. Oniga, U. Cardinale (a cura di) (2012), 101-121.
- Oniga R. (2020), *Riscoprire la grammatica. Il metodo neo-comparativo per l'apprendimento del latino*, Udine, Forum Edizioni.
- Ørberg H.H. (1954), *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, 4 voll., Amsterdam, The Nature Method Institutes.
- Ørberg H.H. (1997), *Lingua latina per se illustrata*, 2 voll., Montella, Accademia vivarium novum.
- Pasetti L. (2015), *Quale traduzione a scuola? Vantaggi e svantaggi di un esercizio 'difficile'*, comunicazione al seminario di studio "Insegnare i Classici – Apprendere per competenze", USR Padova, 24 settembre 2015.
- Peroni M. (2006), *La sintesi vocale come strumento compensativo per i soggetti con Dislessia: quali effetti?*, in "Dislessia", 3.3, 309-323.
- Pigoni E. (2018), *Il canale uditivo nella didattica del latino. Un'esperienza pratica*, Tesi di laurea, Bologna.
- Proverbio G. (1985), *Fra tradizione e innovazione. La grammatica della dipendenza nell'insegnamento delle lingue classiche*, in AA.VV. (a cura di) (1985), *Il latino e il greco nella scuola oggi, esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia, Atlantica, 153-168.
- Ragazzini C. (2018), *La traduzione nella glottodidattica del latino: nuove proposte per un esercizio antico*, Tesi di laurea, Bologna.
- Ricucci M. (2014a), *Sulla via del metodo neocomparativo: il latino nella scuola e nella società plurilingue*, in "Babylonia. La rivista svizzera per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue", 1, 80-85.
- Ricucci M. (2014b), *Oltre i confini di Babele; riflessioni per una didattica della grammatica latina con il metodo neocomparativo*, in "Euphrosyne. Revista de filologia clásica", 42, 227-245.
- Ricucci M. (2015a), *Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo*, in "Scuola e lingue moderne", 7.9.2015, 15-20.
- Ricucci M. (2015b), *La presentazione della grammatica con il metodo neocomparativo agli alunni con DSA*, in "La Nuova Secondaria", 3.33, 62-64.
- Ricucci M. (2015c), *L'apprendente dislessico del latino: lineamenti di glottologia, psicolinguistica e linguistica ad uso del docente*, in G. Alvoni, V. Garulli, P. Rosa (a cura di) (2015), 361-380.
- Ricucci M. (a cura di) (2020), *Latino e dislessia: riflessioni, buone pratiche, esperienze*, Brescia, Studium.
- Rost M. (2011), *Teaching and Researching Listening*, Harlow, Longman.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza del testo*, Torino, Loescher.
- Solfrini M. (2018), *Eserciziari elettronici per la glottodidattica del latino: una rassegna critica e una proposta operativa*, Tesi di laurea, Bologna.
- Tesnière L. (1965), *Eléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck.
- Triolo R. (2016), *Interventi specifici per le lingue classiche*, in M. Dalouis (a cura di) (2016), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, UTET Università, 273-290.

L'eredità di una grande maestra: ispirazioni montessoriane per la didattica del greco antico rivolta a studenti con DSA

1. Introduzione

Nell'ultimo decennio il numero di studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) iscritti al liceo classico è notevolmente cresciuto: di conseguenza, i docenti hanno dovuto mettere in discussione le loro modalità di insegnamento e riconsiderare la didattica tradizionale da nuovi punti di vista. Questa circostanza ha comportato molteplici risvolti positivi: il rinnovamento delle strategie educative e la nuova attenzione di cui recentemente queste discipline sono state protagoniste possono aiutare tutti gli studenti, avvicinarli alla reale comprensione dei testi classici e liberare lo studio del greco e del latino dai dettami conservatori con cui per secoli sono stati insegnati, in modo da rendere l'intramontabile fascino dei classici ancora manifesto e condivisibile (Imbrogno 2016, 2-4).

Pertanto, l'aggiornamento delle consuetudini didattiche può rendere l'inclusione scolastica più reale e vissuta, dal momento che le modifiche alla prassi tradizionale sono operate a vantaggio di tutti e non per i soli studenti con DSA.

In particolare, il presente contributo illustrerà le attuazioni di un lavoro di ricerca didattica svolto a partire dalla straordinaria esperienza della pedagoga Maria Montessori (1870-1952) e sui fondamenti metodologici dei suoi materiali di sviluppo. Nonostante Maria Montessori operasse nell'ambito della scuola primaria, il suo lavoro merita di essere esaminato con una maggiore apertura mentale, affinché anche i docenti della secondaria possano coglierne la reale portata innovativa e comprendere come alcuni aspetti rispondano anche alle esigenze degli studenti con DSA. Basti pensare all'importanza del supporto iconico e alla simbologia legata ai colori (par. 3.1).

Inoltre, l'applicazione dei principi montessoriani, nati per l'insegnamento della lingua italiana, alla didattica del latino e del greco può consentire anche una maggiore trasversalità tra le discipline linguistiche: l'utilizzo dello stesso sistema di riferimento, della medesima simbologia, nonché di un unico fondamento metodologico, può facilitare l'apprendimento, perché supportato da coerenza e congruenza di metodi e strumenti.

2. Le caratteristiche metodologiche del metodo Montessori

Poiché in questa sede non è possibile illustrare in modo esaustivo le ragioni scientifiche che si trovano alla base del sistema montessoriano, ci si limiterà a richiamare i tratti salienti del metodo, con particolare riferimento ai materiali riadattabili alla didattica delle lingue classiche.

Gli strumenti montessoriani – da lei chiamati materiali di sviluppo perché considerati solo come un punto di partenza, uno stimolo per il percorso che gli studenti dovranno compiere autonomamente per arrivare alla reale comprensione di un determinato argomento (Chiosso 2012, 90-92) – prevedono di norma il coinvolgimento attivo dell'alunno, attraverso un'azione pratica che comporti l'utilizzo del senso motorio; inoltre, essi privilegiano il supporto iconico, le associazioni di immagini e colori, non casuali; infine, ogni materiale di sviluppo deve consentire l'autocorrezione, affinché sia il ragazzo stesso a rendersi conto dell'errore senza subire l'intervento adulto (educazione indiretta), e la libertà decisionale, principio che si trova alla base dell'intera concezione pedagogica montessoriana e che difficilmente viene tenuto in considerazione nella didattica tradizionale.

Alla base di queste peculiarità si trova la concezione montessoriana dello studio della grammatica come palestra per la ginnastica mentale e nel contempo esperienza viva, in cui le astrazioni vengono materializzate attraverso un oggetto concreto che funge da ponte fra lo studente e la comprensione, un aiuto tangibile per iniziare a superare il primo gradino di un percorso articolato che soltanto l'attività prolungata e ripetuta potranno portare a compimento (Montessori 2017, XXIV-XXX).

Sebbene esso non sia espresso in modo esplicito da Maria Montessori, l'analisi delle caratteristiche metodologiche rende evidente l'importanza di un altro elemento: i materiali di sviluppo non si rivolgono solo agli studenti che privilegiano un determinato stile cognitivo (Imbrogno 2020), come ad esempio quello verbale, ma al contrario stimolano e coinvolgono una varietà di stili e canali, in modo da poter essere usati agevolmente da tutti gli studenti e da aiutarli ad allenarsi nell'utilizzo di quegli stili che solitamente non privilegiano.

Da quanto detto finora emergono chiaramente i molteplici aspetti dei materiali di sviluppo che potrebbero facilitare l'apprendimento degli studenti con DSA. Nel dettaglio, i punti di forza di questo tipo di lavoro si sono rivelati nella possibilità di svolgere un'attività in maniera individuale, nella percezione delle forme attraverso i sensi, nell'utilizzo dei simboli grammaticali, che permettono agli alunni di avere un'esperienza sensoriale delle varie parti che compongono una frase, nelle discriminazioni visive e uditive, nello sviluppo della memoria sequenziale e dell'ordine¹.

¹ Su questo proficuo collegamento si è già espressa la comunità scientifica, come nel congresso montessoriano che si è svolto ad Ancona il 16 e il 17 marzo del 2012, dove la dott.ssa Raffaella Maggi ha presentato i risultati di una ricerca svolta nell'istituto comprensivo montessoriano di Chiaravalle, il cui obiettivo era la dimostrazione dell'aiuto che i materiali di sviluppo possono dare

3. Strumenti grammaticali di ispirazione montessoriana

3.1. I simboli della psicogrammatica (Imbrogno 2017)

Nello studio delle lingue classiche, in particolar modo durante il primo biennio del liceo classico, gli argomenti grammaticali sono numerosi e spesso richiedono un consistente sforzo mnemonico, impegno gravoso per tutti gli studenti e che spesso diventa quasi impossibile per gli allievi con DSA, i quali frequentemente hanno difficoltà nella memorizzazione a lungo termine.

Da queste ragioni deriva la necessità di concretizzare l'astrazione grammaticale e di utilizzare materiali che possano rendere il più possibile esperienziali e pragmatiche le operazioni concettuali, in modo che gli studenti con DSA possano vivere questo tipo di studio più serenamente, attraverso tutti i canali di apprendimento.

Gli strumenti che saranno proposti e illustrati nel séguito sono di ispirazione montessoriana senza alcuna pretesa di riconoscimento ufficiale, in quanto costruiti in modo rudimentale, con materiali di riciclo casalingo, caratteristica che li rende facilmente replicabili, sia dai docenti, che dagli studenti stessi.

In primo luogo, con il termine "psicogrammatica" Maria Montessori intendeva una nuova modalità di studio grammaticale, alla cui base si trova la convinzione che per assimilare le nozioni astratte, anche di tipo linguistico, sia prima necessario trasformarle in oggetti concreti. In accordo con questa concezione, a ognuna delle nove parti del discorso è assegnato un simbolo e un preciso colore: ad esempio, per il nome è usato un triangolo equilatero nero (come la materia primordiale), stabile e fermo, ben piantato sulla base, indicante tutte le cose materiali e immateriali e le idee che gli uomini si sono fatti riguardo ad esse; al verbo invece è associato un cerchio rosso (come il sole), per mostrare il concetto di movimento ed energia, perché proprio come il sole non si ferma mai e irradia la sua forza, al punto da animare la materia stessa (Montessori 2017, 44 ss., 121-123). Per rendere più efficace tale associazione, a ogni forma è assegnato anche un ruolo all'interno di piccole storie (il paese della grammatica, la famiglia del nome), che, con le opportune modifiche, possono essere proposte anche agli studenti del liceo.

Per utilizzare efficacemente questo sistema nell'insegnamento delle lingue classiche, non è necessario affrontare tutta la teoria grammaticale con i simboli montessoriani, ma anche solo usarne i suoi elementi fondamentali (ad esempio il nome e

ai bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (Maggi 2012, 119-124). Rosanna Cofone ha dimostrato poi l'importanza degli esercizi montessoriani preparatori alla scrittura corsiva come metodo preventivo della disgrafia: per i bambini dislessici è ancor più importante affinare le capacità di combinazione psicomotoria, affinché essi possano affrontare le difficoltà della scrittura conoscendone già i fondamenti ed avendo abituato la mano ad eseguire i corretti movimenti (Cofone 2015, 19-21).

Infine, va segnalato che nell'anno accademico 2019/2020 l'Università Ca' Foscari di Venezia ha aperto per la prima volta le iscrizioni al master "Pedagogia montessoriana e DSA", a dimostrazione dell'interesse scientifico suscitato dall'applicazione del metodo Montessori alla didattica per studenti con DSA (<https://www.unive.it/pag/38659/>, ultima consultazione: 28.02.2021).

il verbo), in modo da creare una relazione proficua per i ragazzi e non ridondante o cognitivamente superata².

L'applicazione più riuscita della psicogrammatica risiede nella creazione e nell'uso delle scatole speciali (par. 3.2), oltre che nella spiegazione di determinati argomenti teorici.

3.2. Le scatole speciali

A ogni parte del discorso è possibile assegnare fisicamente un contenitore ben preciso, come riadattamento dello strumento delle scatole speciali o casellari grammaticali (Montessori 1962, 323-394), contrassegnato dal simbolo corrispondente ai riferimenti della psicogrammatica, e riportare gli elementi da analizzare, come sostantivi, aggettivi e verbi, su bigliettini singoli, fisicamente separati gli uni dagli altri; i contenitori sono molto utili per lo studio delle lingue classiche, poiché è frequente che, specialmente nella fase iniziale, gli studenti facciano confusione fra i concetti di coniugazione e declinazione, ed è bene aiutarli a comprendere fin da subito che si tratta di categorie del tutto differenti.

In particolare, è funzionale iniziare con due soli contenitori: uno per i sostantivi e uno per i verbi, e all'interno di questi si possono creare poi ulteriori scomparti, attraverso cartoncini colorati, indicanti la distinzione fra le coniugazioni, i casi o i generi, a seconda della necessità del contesto specifico in cui il docente si trovi ad operare. In un secondo momento, con il procedere del percorso di studi, gli insegnanti possono creare ulteriori scatole, sempre corredate dai simboli della psicogrammatica, ad esempio una per ogni declinazione o per ogni classe di aggettivi, in modo da rendere anche l'analisi più complessa scomponibile nei suoi principali costituenti.

L'esercizio vero e proprio consiste nel collocare i bigliettini delle forme grammaticali al posto giusto, nella scatola o nello scomparto corrispondente. Se l'attività viene svolta individualmente, è importante che lo studente abbia a sua disposizione anche le tabelle di consultazione della grammatica normativa, in modo da poter verificare la correttezza del suo esercizio.

Nella quotidianità scolastica i docenti potrebbero decidere di utilizzare le scatole speciali in momenti diversi: subito dopo la spiegazione di un nuovo argomento, come applicazione pratica della regola appena enunciata; nel contesto di uno sportello didattico, ovvero le ore in più che un insegnante può mettere a disposizione degli studenti

² È necessario precisare che il metodo Montessori si basa sulla didattica tradizionale della grammatica italiana, che utilizza l'analisi logica e le domande per riconoscere i complementi; di conseguenza, anche gli strumenti di ispirazione montessoriana qui proposti seguono il modello tradizionale, per non allontanarsi eccessivamente dai canoni con i quali sono stati originariamente creati. Ciononostante, è auspicabile la realizzazione di un'ulteriore sperimentazione, in cui i materiali di sviluppo montessoriani potrebbero basarsi su un altro modello grammaticale, più vicino agli ultimi studi effettuati nell'ambito della didattica grammaticale, come quello valenziale o della verbo-dipendenza (Cricca 2001, 114-116).

affinché approfondiscano o recuperino un determinato concetto; in vista di una versione in classe, come attività riepilogativa da svolgere in aula; durante le verifiche orali o, per creare momenti ludici e ricreativi all'interno delle lezioni, come strumento di sfida fra gruppi di alunni.

Gli impieghi possono essere molteplici e la presenza del docente stesso li renderebbe ancora più validi, perché attraverso sollecitazioni verbali potrebbe stimolare l'analisi della forma grammaticale riportata sul bigliettino, ad esempio attraverso la determinazione del modo verbale, della diatesi o del grado dell'aggettivo; oppure l'insegnante potrebbe invitare a manipolare ulteriormente la lingua e a trasformare la forma presa in considerazione, per renderla plurale a partire da un singolare e viceversa, per giungere alla forma passiva a partire da una attiva ecc.

Dal momento che le scatole speciali qui presentate sono molto agevoli da replicare, gli alunni stessi possono essere invitati a riprodurle individualmente, in modo che anche durante lo studio a casa possano disporre di uno strumento valido e personalizzato, pratico e stimolante, che li aiuti a mantenere viva la concentrazione e a memorizzare le forme grammaticali, attraverso la riflessione sulle terminazioni e la ripetizione del movimento fisico.

È evidente che questa metodologia può essere di supporto per gli studenti con DSA, poiché coinvolge il senso della vista, quello del tatto e il movimento (stile di apprendimento cinestesico, cfr. nota 1) nel contesto di uno studio che di solito si presenta come esclusivamente verbale. Inoltre, l'applicazione continua dei simboli della psicogrammatica, grazie al loro coerente sistema di forme e colori, stimola ulteriormente quei canali – ad esempio quello visuo-spaziale – che potrebbero favorire l'apprendimento dei ragazzi con DSA (Grenci 2015, 80).

Infine, le scatole speciali indirizzano l'attività cognitiva verso la capacità analitica (cfr. nota 1), che spesso – ma non è una regola – può rivelarsi deficitaria negli studenti dislessici.

3.3. La stella dell'analisi logica (Imbrogno 2017)

Prima di analizzare lo strumento montessoriano legato all'ambito dell'analisi logica, è importante sottolineare che il modello grammaticale di riferimento è quello tradizionale, basato sull'utilizzo delle domande per il riconoscimento dei complementi, poiché è quello con cui è stato creato il materiale originario. Nel contesto contemporaneo potrebbe essere considerato superato e sarebbe auspicabile un'ulteriore sperimentazione in cui i materiali di sviluppo vengano revisionati all'interno di una diversa ottica grammaticale, come ad esempio quella della verbo-dipendenza (cfr. nota 2).

Lo strumento in questione è la stella dell'analisi logica (Gagliardi 1964, 59-61): si tratta in realtà di due grafici (facilmente realizzabili con l'ausilio di un compasso e di cartoncini colorati) al centro dei quali si trova il cerchio rosso del verbo, il perno attorno al quale ruota tutta la frase, alla sua sinistra il cerchio nero del soggetto (nominativo), alla sua destra il cerchio nero del complemento oggetto (accusativo), mentre i cerchi degli

altri complementi, sempre neri, si possono disporre sia sopra che sotto (preferibilmente secondo l'ordine dei casi della declinazione: nominativo, genitivo, dativo ecc.); in una delle due mappe, accanto ad ogni cerchio sono indicate le desinenze e i casi corrispondenti (sia singolari, che plurali), nell'altra sono collocati soltanto i cerchi, senza alcuna indicazione aggiuntiva.

A completamento di questo grafico ci sono alcune frecce, eseguibili con cartoncino colorato, su cui si scrivono le domande che vengono utilizzate nella didattica tradizionale della grammatica per aiutare gli studenti a memorizzare i complementi (per esempio "Chi, che cosa?", "Di chi, di che cosa?"). Per soddisfare il canone dell'autocorrezione, sul retro di ogni freccia si troverà la risposta indicante il complemento corrispondente nell'analisi logica italiana e anche la preposizione e il caso con cui si forma in latino o in greco.

Quando lo studente ha una frase da analizzare, deve in primo luogo trascriverla su un foglio e dividerla in biglietti singoli, a seconda dell'elemento grammaticale: in seguito potrà confrontare le desinenze con il grafico completo e collocare ogni parte del discorso nel cerchio corrispondente della mappa vuota (quella in cui sono stati realizzati solo i cerchi); qualora vi siano più possibilità di scelta (come il nominativo e il vocativo singolare della prima declinazione di entrambe le lingue), il ragazzo potrà servirsi delle frecce e valutare quale complemento sia il più adatto.

È doveroso precisare che il sistema delle frecce non è sempre efficace, dal momento che sono numerose e spesso si perde molto tempo nel consultarle tutte; di conseguenza è preferibile utilizzarle solo nella fase iniziale dell'apprendimento o con quei ragazzi che non hanno ancora interiorizzato i principi dell'analisi logica.

Anche nell'utilizzo dei grafici della stella dell'analisi logica sono stimolati più sensi e vengono coinvolti più stili di apprendimento, in modo da agevolare l'apprendimento degli studenti con DSA.

Per quanto riguarda i momenti didattici in cui uno strumento del genere potrebbe essere utilizzato, valgono le stesse considerazioni fatte per le scatole speciali (par. 3.2).

4. Il gioco del lessico

Nella didattica montessoriana una fase molto importante dell'apprendimento linguistico è costituita dal sistema delle nomenclature (Montessori 1950, cap. XV ss.), cioè la lettura di cartellini su cui sono scritti nomi di oggetti noti e, possibilmente, presenti nell'aula, in modo che i bambini associno al gruppo di lettere un oggetto concreto e tangibile; successivamente, sui cartellini la maestra scrive frasi intere che sono in realtà dei comandi, delle azioni, che i bambini possono compiere dopo averle lette. Nell'ambito dello studio delle lingue classiche questa pratica potrebbe rivelarsi molto utile per lo studio del lessico.

È necessario, in primo luogo, fornire agli studenti le nozioni di base sulla fonetica greca e, successivamente, abituare gli alunni all'individuazione delle formanti, delle

radici e delle famiglie di parole, per ridurre il numero di entità da memorizzare e per facilitare la comprensione del significato etimologico (Rongoni, Grisendi 2010, 65-74). In questo modo, gli alunni acquisiscono un vero e proprio metodo di analisi e vengono abituati a trattare la lingua con cognizione, a cercare di comprenderne i meccanismi e a ragionare su di essa.

Idealmente, per facilitare il lavoro analitico e rendere più agevole la memorizzazione del lessico, ogni classe dovrebbe avere a disposizione modellini di siti archeologici famosi o del prototipo di una *polis* greca e cartine di diversi tipi (storica, politica e geografica) della Grecia e delle sue colonie, da usare come base dove apporre i bigliettini per gli esercizi di nomenclatura.

In concreto, si può riadattare il principio metodologico a un materiale più facilmente reperibile: sulla pagina Facebook Greco Latino Vivo³ si trovano diverse tavole raffiguranti molteplici contesti nei quali sono inserite parole greche e latine sulle immagini corrispondenti. Per rendere queste tavole più vicine all'idea montessoriana di nomenclatura, è possibile modificarle in modo da avere due immagini: una in cui le indicazioni verbali sono presenti e una in cui su ogni elemento rimane la casella vuota; l'esercizio consiste nel sovrapporre sulla tavola vuota i bigliettini con le parole corrette, dopo aver osservato e successivamente girato la tavola completa: una sorta di gioco di memoria in cui il ragazzo, attraverso i canali di apprendimento visivi e motori, può imparare nuove parole e acquisirle nel proprio bagaglio lessicale.

Come per le scatole speciali e la stella dell'analisi logica, i momenti di utilizzo possono essere diversi, ma considerata la maggiore caratterizzazione ludica di queste tavole, si potrebbe pensare in particolare a competizioni fra gruppi o fra singoli, così da coinvolgere anche l'aspetto emotivo dei ragazzi.

5. Conclusioni: dalle ispirazioni alla pratica

Dopo aver analizzato nel dettaglio alcuni strumenti di ispirazione montessoriana applicabili allo studio delle lingue classiche, appare evidente che si tratta di una metodologia che può aiutare ogni tipo di studente, non soltanto i ragazzi con DSA, e che l'uso di pratiche che ne seguano i dettami può rendere effettivamente inclusiva la didattica, in quanto non opera distinzioni fra gli allievi.

È chiaro che non tutta la prassi scolastica può essere adattata a questi principi o trasformata con gli strumenti di ispirazione montessoriana: la gestione dell'aula e la presenza di numerosi studenti, che spesso presentano problematiche diverse fra loro, può comportare difficoltà organizzative; così come non è assicurata la loro efficacia in tutti i contesti.

Resta naturalmente fondamentale la disponibilità dei docenti a rinnovarsi e a non fermarsi a un unico metodo, in considerazione del fatto che non ne esiste uno valido

³ <https://www.facebook.com/grecolatinovivo/> (ultima consultazione: 28.02.2021).

sempre e per tutti, ma che di volta in volta esso va “cucito” sulla classe e sulle persone che ci si trova davanti, e che è inevitabile ricorrere a una commistione di metodi e idee. Anche per questo, è utile che i docenti non si stanchino di sperimentare continuamente, così da trovare le modalità più idonee, che rispettino individualità e casi specifici.

Riferimenti bibliografici

- Chiosso G. (2012), *Novecento pedagogico*, II ed., Brescia, La scuola.
- Cofone R. (2015), *Se il corsivo va in soffitta...*, in “Il pepe verde”, 64, 19-21.
- Cricca R. (2001), *Applicazioni della verbo-dipendenza nell'insegnamento della lingua greca*, in F. Piazzini (a cura di), *Noi e i Greci. Permanenza della cultura greca nel mondo d'oggi*, Bologna, I.R.R.E. Emilia-Romagna, Sezione scuola secondaria superiore, 113-127.
- Gagliardi M. (1964), *Primi contatti con il latino: esperimenti montessoriani*, Roma, Vita dell'infanzia.
- Grenci R. (2015), *Le aquile sono nate per volare*, Trento, Erickson.
- Imbrogno G. (2016), *La dislessia e il greco antico. Storia, metodi, esperienze e progetti*, Tesi di Laurea Magistrale in Filologia, letteratura e tradizione classica, Università di Bologna.
- Imbrogno G. (2017), *Buone pratiche per la didattica inclusiva del greco antico, rendere concreti i concetti astratti*, in “Articolo 33”, 3-4, 29-31.
- Imbrogno G. (2020), *Latino e DSA: l'importanza dello stile cognitivo*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, 6, 160-177.
- Maggi R. (2012), *Amoroso lavoro*, in A.M. Ferrati, E. Francioni, R. Maggi, P. Martinelli, R. Scocchera, (a cura di) (2012), *L'anima dell'umanità*, Atti del Convegno (Ancona, 16-17 marzo 2012), Chiaravalle, Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, 117-124.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (1962), *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti.
- Montessori M. (2017), *Psicogrammatica – Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco*, Milano, FrancoAngeli.
- Rongoni N., Grisendi E. (2010), *Chioma o radici? L'importanza dell'apprendimento del lessico nella lingua greca*, in “Aufidus”, 71, 65-74.

Informazioni sugli autori e le autrici

ROBERTO BATISTI è docente di lettere nella scuola secondaria di secondo grado. Ha conseguito il dottorato di ricerca ed è stato assegnista di ricerca in Storia della lingua greca presso l'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, dove ha partecipato al progetto DISPEL. Attualmente collabora con il corso di Didattica della lingua e della cultura greca in qualità di cultore della materia.

FRANCESCA BUSI, laureata in Italianistica, Culture letterarie europee e Scienze linguistiche presso l'Università di Bologna, è insegnante di scuola secondaria. Ha collaborato con il Master di I livello “DSA, BES e disturbi dello sviluppo” dell'Università di Urbino “Carlo Bo”. I disturbi specifici dell'apprendimento, il ruolo delle tecnologie e la didattica dell'italiano sono i filoni principali dei suoi studi.

CLAUDIA CAPPA è ricercatrice presso l'Istituto di Fisiologia Clinica del CNR di Pisa, dove si occupa di difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento. Ha lunga esperienza nella progettazione di strumenti di *screening* per la rilevazione dei prerequisiti degli apprendimenti di base.

OTTAVIA CEPRAGA si è laureata in Italianistica, Culture letterarie europee e Scienze linguistiche presso l'Università di Bologna con una tesi in linguistica storica. Nel corso della sua formazione, ha svolto un tirocinio formativo al Liceo “M. Minghetti” di Bologna, nel corso del quale ha affiancato docenti di greco e latino.

MICHELE DALOISO è professore associato di Didattica delle Lingue presso l'Università di Parma, dove dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione). È autore di svariate ricerche e pubblicazioni sull'argomento, tra cui *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom* (OUP), vincitrice del Ben Warren Trust Prize nel 2018.

MARCELLO FERRO, laureato in Ingegneria Elettronica presso l'Università di Roma “La Sapienza”, è dottore di ricerca in Bioingegneria e dal 2009 è ricercatore presso l'Istituto di

Linguistica Computazionale del CNR di Pisa, dove si occupa di *machine learning* e modelli della lettura.

VALENTINA GARULLI insegna Lingua greca e Grammatica greca all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Fa parte del Comitato Direttivo dell'Associazione Italiana di Cultura Classica di Bologna e in tale ruolo ha organizzato i primi due convegni bolognesi su Dislessia e studio delle lingue classiche (2014 e 2016). Fa parte della redazione della rivista "Eikasmós. Quaderni bolognesi di filologia classica".

SARA GIULIVI è ricercatrice presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana di Locarno, dove si occupa di didattica dell'italiano e di difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento.

GAIA IMBROGNO, laureata in Filologia, Letteratura e Tradizione classica presso l'Università di Bologna, ha lavorato come docente di lingue classiche in un centro psicopedagogico specializzato in disturbi dell'apprendimento ed è fondatrice dell'associazione culturale "Il Cannocchiale", con la quale prosegue studi e ricerche in ambito didattico.

STEFANIA LEONDI, laureata in Lettere presso l'Università degli Studi di Padova, da circa venti anni insegna nel Liceo classico "S. Maffei" di Verona. Ha partecipato come relatrice a convegni e seminari di studio; ha pubblicato alcuni articoli su riviste specializzate sui temi della didattica per competenze e quella inclusiva, l'insegnamento dell'italiano e delle lingue classiche, la metodologia CLIL.

ELENA MARTINELLI, docente di Lettere alla scuola secondaria di primo grado e formatrice, è tra i soci fondatori del GISCEL Trentino Alto Adige. In una prospettiva di apprendimento attivo e laboratoriale, si occupa di problemi di comprensione del testo, di disturbi specifici dell'apprendimento, di grammatica e di scritture di sintesi.

DANIELA NOTARBARTOLO è stata docente di italiano e latino nei licei. Autrice di manuali scolastici, è attualmente professore a contratto di Didattica della lingua italiana presso l'Università statale di Milano. Fa parte del gruppo di lavoro di italiano dell'INVALSI ed è responsabile del sito www.insegnaregrammatica.it.

LUCIA PASETTI insegna Didattica del latino, Lingua latina e Grammatica latina all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Coordina il progetto europeo "Eulalia", sulla certificazione linguistica del latino, e un progetto di edizione e commento delle *Declamazioni Minori Pseudo-Quintilianee*; dirige il "Centro di studi retorici e grammaticali" ed è co-direttrice della collana "Testi e manuali per l'insegnamento universitario del latino" presso l'editore Pàtron di Bologna.

CATERINA PISANO, laureata in Letteratura greca presso l'Università degli Studi di Bologna, si è specializzata presso l'Università di Macerata nella classe di concorso dedicata all'inse-

gnamento di sostegno. Come docente di sostegno e come referente dell'inclusione presso il Liceo "C. Rinaldini" di Ancona si occupa da lungo tempo dell'insegnamento delle lingue classiche a studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

JENNY POLETTI RIZ, docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado e formatrice, ha introdotto in Italia la metodologia del Writing and Reading Workshop ideata presso la Columbia University. Ha narrato il suo viaggio e descritto il Writing and Reading Workshop nel volume *Scrittori si diventa* (Trento, Erickson, 2017).

FLORIANA CARLOTTA SCIUMBATA è dottoressa di ricerca in Studi Linguistici e Letterari (Università di Udine) e assegnista di ricerca in Linguistica Italiana (Università di Trieste). È la creatrice delle indicazioni italiane per l'*Easy-to-Read*, modello di scrittura semplificata per persone con disabilità intellettive e difficoltà di lettura (<https://faciledaleggere.online>).

CHIARA VALENZANO, docente di materie letterarie e latino (Liceo scientifico "A. Pacinotti", La Spezia), è assegnista di ricerca in Letteratura latina presso il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Università di Bologna, dove ha conseguito il dottorato di ricerca con una tesi sulle *Declamationes minores* dello Pseudo-Quintiliano.

MATTEO VIALE insegna Didattica della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano, è condirettore della rivista *open acces* "Italiano a scuola" (<https://italianoascuola.unibo.it>) e direttore della collana "Didattica dell'italiano" presso Bononia University Press.

Finito di stampare nel mese di novembre 2021
per i tipi di Bononia University Press