

*Giacomo Guaraldi, Antonella Valenti
e Elisabetta Genovese (a cura di)*

DSA: dalla scuola secondaria all'università

Percorsi per il successo formativo

Erickson

Oggi sono sempre di più gli studenti con DSA che terminata la scuola secondaria di secondo grado, desiderano iscriversi all'università e che cercano di inserirsi in contesti lavorativi in linea con i propri studi e le proprie aspirazioni. Questo è sicuramente un segnale positivo, soprattutto per la crescente attenzione da parte del mondo accademico, anche se rimane ancora molto da fare per approdare a una completa inclusione.

I contributi presenti in questo volume, attraverso un'ottica multidisciplinare, indagano quali siano le misure dispensative e gli strumenti compensativi da utilizzare, le buone prassi da seguire, le possibili prospettive lavorative e le strategie più efficaci per favorire il successo formativo di ragazzi e giovani con DSA.

ISBN 978-88-590-1674-8



€ 18,00

Indice

Introduzione (<i>A. Valenti, E. Genovese e G. Guaraldi</i>)	9
<i>Capitolo primo</i>	
La rilevazione delle problematiche di apprendimento degli studenti universitari attraverso l'uso del questionario Vinegrad (<i>L. Montesano, A. Valenti e C. Cornoldi</i>)	13
<i>Capitolo secondo</i>	
DSA e memoria di lavoro (<i>G. Stella, M. Ferrara, M. Scorza, M.P. Zonno e C.D. Boni</i>)	23
<i>Capitolo terzo</i>	
Caratteristiche ed evoluzione della dislessia nell'apprendimento della lingua italiana: il ruolo dell'esercizio di lettura (<i>M. Pallotta, M. De Luca e P. Zoccolotti</i>)	35
<i>Capitolo quarto</i>	
Valutazione delle competenze nella scuola secondaria (<i>F. Da Re</i>)	47
<i>Capitolo quinto</i>	
Ricerca e didattica speciale per l'inclusione: l'esperienza del corso di lingua inglese per studenti con dislessia evolutiva del Centro Linguistico dell'Università di Pisa (<i>G. Cappelli e S. Nocchetti</i>)	61
<i>Capitolo sesto</i>	
Favorire l'apprendimento del latino da parte di studenti con DSA: spunti metodologici e proposte operative (<i>R. Iovino</i>)	85

Capitolo settimo

- L'intervento con il dislessico adulto oltre la compensazione:
l'esperienza di SuperReading a UNIMORE
(*F. Santulli e M. Scagnelli*) 103

Capitolo ottavo

- Studenti con DSA e mondo del lavoro
(*G. Guaraldi*) 117

Capitolo nono

- Monitoraggio delle carriere universitarie di studenti con DSA:
il database di UNIMORE
(*G. Guaraldi e E. Genovese*) 127

Capitolo decimo

- Accessibilità dei libri di testo
(*G. Guaraldi e P. Ponzio*) 137

Capitolo undicesimo

- TIDE, un progetto europeo per l'inclusività
(*G. Guaraldi, E. Genovese, M.P. Zonno, M. Scorza e G. Stella*) 147

Capitolo dodicesimo

- Studenti con DSA dell'Università della Calabria:
analisi e proposte d'intervento (*A. Valenti*) 153

Introduzione

A. Valenti, E. Genovese e G. Guaraldi

Negli ultimi anni un numero sempre maggiore di alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) terminata la scuola secondaria, si iscrive all'università per poi, ottenuta la laurea, inserirsi nel mondo del lavoro. Ciò avviene nonostante le numerose difficoltà riscontrate da tali studenti durante l'intero percorso scolastico. Sappiamo, infatti, che esistono fattori di protezione e di rischio che possono influenzare il successo formativo degli studenti, in particolar modo di coloro che hanno maggiori fragilità nelle abilità scolastiche, e sappiamo anche che la scuola stessa, così come l'ambiente familiare, potrebbe diventare un grosso ostacolo e impedirne la piena realizzazione in ambito scolastico e, successivamente, in quello lavorativo. La scuola, infatti, potrebbe demotivare tali ragazzi (che, solitamente, iniziano il loro percorso già con una bassa autostima e motivazione), emarginandoli ulteriormente. Occorre, pertanto, sempre più spesso, prestare attenzione ai «campanelli d'allarme» mostrati dagli studenti con DSA e non sottovalutare importanti aspetti psicologici. Parecchie delle difficoltà riscontrate derivano dalle modalità di apprendimento, nonché dalle difficoltà nella memoria di lavoro e da quelle derivanti da una lettura lenta e inaccurata. Molti studenti con DSA, come sappiamo, incontrano problemi nell'apprendimento delle lingue straniere, in particolare dell'inglese (in quanto lingua opaca, a differenze dell'italiano), ma anche delle lingue classiche, quali il latino e il greco. È importante, infatti, ricordare che, mentre la legge 170/2010 prevede che lo studente con DSA possa essere esonerato dalla lingua straniera (il che non gli permetterebbe di

acquisire un titolo di studi valido), le Linee guida a essa allegate parlano di «dispensa» dall'inglese scritto. È interessante, inoltre, notare come gli studenti con DSA che riescono a ottenere un successo formativo siano, fondamentalmente, giovani particolarmente motivati, supportati dalle famiglie e in grado di utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative durante l'intero percorso scolastico. La presente pubblicazione intende sottolineare come sia possibile favorire l'apprendimento degli alunni con DSA favorendo il loro successo scolastico e lavorativo tramite il monitoraggio delle carriere scolastiche e la dotazione di strumenti e strategie compensative.

Grazie al lavoro di Montesano, Valenti e Cornoldi (*Capitolo primo*), si vogliono rilevare le problematiche di apprendimento degli studenti universitari attraverso l'uso di una versione modificata del questionario Vinegrad. Il lavoro ha lo scopo di individuare le difficoltà riconducibili a un disturbo specifico dell'apprendimento negli studenti universitari calabresi. Dall'indagine si deduce che sono ancora pochi in questa regione gli studenti universitari con DSA. Secondo gli autori ciò è dovuto alla mancanza di consapevolezza di questa tipologia di disturbi e, nella maggior parte dei casi, a una sorta di resistenza nel voler conoscere le cause delle difficoltà di studio, oltre che alla paura di essere stigmatizzati. L'accuratezza di diagnosi redatte secondo le indicazioni proposte dalla *Consensus Conference* e l'opera di sensibilizzazione e attenzione nei confronti dei DSA nel territorio potranno favorire, secondo gli autori, il superamento di pregiudizi e del senso di diffidenza nei confronti dei DSA stessi.

Stella, Ferrara, Scorza e Zonno e Boni (*Capitolo secondo*) sottolineano l'importanza della memoria di lavoro (*working memory*), ovvero la capacità, negli alunni con DSA, di mantenere in mente e manipolare informazioni per un breve periodo di tempo e quanto questa incida nella personale realizzazione. Sapendo che la memoria di lavoro ha una notevole influenza in diversi ambiti, come la scuola e la vita quotidiana, dallo studio condotto si deduce che è fondamentale conoscere le sue funzioni e potenziarla tramite attività educativo-didattiche in ambito scolastico. Pallotta, De Luca e Zoccolotti (*Capitolo terzo*), facendo seguito a quanto appena affermato, evidenziano le caratteristiche della dislessia nell'apprendimento della lingua italiana tramite il ruolo fondamentale dell'esercizio di lettura, un'attività che accompagna gli studenti con DSA per l'intero percorso scolastico e che assume sempre maggiore importanza man mano che procedono da un ordine

scolastico a quello successivo. Diversi studi scientifici rilevano, infatti, come i dislessici adulti, nonostante una prolungata scolarizzazione, mantengano, nel tempo, significative difficoltà di lettura rispetto ai coetanei normolettori. Viene, infatti, confermato il divario tra dislessici e normolettori, divario che non viene colmato nel tempo nonostante i miglioramenti apprezzabili e i processi di compensazione funzionale che modificano le prestazioni dei ragazzi con dislessia, ma che non fanno scomparire del tutto il disturbo della lettura. In generale l'esercizio richiesto per ottimizzare la fluenza di lettura è estremamente prolungato negli anni, mentre l'accuratezza della lettura viene ottenuta in tempi molto più rapidi. L'intervento riabilitativo può, pertanto, essere uno stimolo in grado di modificare (in modo clinicamente significativo) la velocità di lettura in un dato momento. Tale intervento può modificare notevolmente la prestazione del soggetto durante l'intero periodo scolastico.

Da Re (*Capitolo quarto*) tratta il tema della «didattica per competenze» e riferisce come essa rappresenti, in realtà, la chiave di volta per favorire una reale inclusione di soggetti con bisogni educativi speciali (BES), studenti con dislessia compresi. Le competenze, infatti, presuppongono l'integrazione dei saperi e pertanto l'autrice afferma che in tutti gli alunni vada promosso l'apprendimento significativo. Occorre, pertanto, distinguere nettamente la valutazione di competenze da quella di profitto, mettendo in evidenza i progressi ottenuti da ciascuno studente e promuovendone motivazione e autostima.

Cappelli e Nocetti (*Capitolo quinto*) presentano l'esperienza del Centro Linguistico dell'Università di Pisa in merito all'insegnamento della lingua inglese a favore di studenti con dislessia. Questa esperienza rappresenta un chiaro esempio di come la ricerca di base e quella applicata possano interagire per favorire la comprensione della lingua straniera anche da parte di soggetti con DSA. Per molto tempo, infatti, si è creduto che, in presenza di tali alunni, gli apprendimenti linguistici fossero destinati a fallire. Al contrario, la ricerca condotta a Pisa ha dimostrato che non esiste un «disturbo della lingua straniera», ma esistono, al contrario, difficoltà specifiche legate alle diverse modalità di apprendimento degli alunni con DSA. Per tale motivo si dovrebbe parlare di *specific learning differences*.

Iovino (*Capitolo sesto*) illustra, in modo analogo, le modalità per favorire in studenti con DSA l'apprendimento della lingua latina. Il suo contributo ha l'obiettivo di illustrare alcuni strumenti didattici che possono essere utili

a chi insegna latino e, più in generale, agli insegnanti di lingue classiche. La proposta didattica, privilegiando la descrizione dei fenomeni linguistici fondata sui risultati della linguistica formale, intende offrire un contributo per una didattica inclusiva del latino, da un lato privilegiando un approccio comparativo alla didattica delle lingue, dall'altro sostenendo la necessità di costruire la grammatica a partire dal testo, secondo un approccio di tipo induttivo.

Santulli e Scagnelli (*Capitolo settimo*) riportano l'esperienza di alcuni studenti universitari (sia lettori normotipici che con DSA) che hanno partecipato al corso SuperReading di UNIMORE per migliorare le abilità di lettura.

Per quanto riguarda il successo nella vita adulta, l'ultima frontiera per la persona con DSA è quella del mondo del lavoro. Occorre, pertanto, costruire contesti *dyslexia friendly* in cui l'essere una persona con DSA non costituisca un ostacolo alla realizzazione del potenziale di sviluppo della persona stessa, come si deduce dalla ricerca condotta da Guaraldi (*Capitolo ottavo*), realizzata intervistando numerosi laureati con dislessia e già inseriti nel contesto lavorativo.

Guaraldi e Genovese (*Capitolo nono*) presentano uno strumento nato presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia al fine di monitorare le carriere universitarie degli studenti con DSA favorendone l'apprendimento tramite la concessione di idonei strumenti compensativi e misure dispensative in sede di esame.

Guaraldi e Ponzio (*Capitolo decimo*) affrontano il problema dell'accessibilità dei libri di testo, argomento di attualità e in via di sviluppo.

Il progetto europeo TIDE (affrontato nel *Capitolo undicesimo*) suggerisce un modello di buone prassi che favoriscano il passaggio graduale degli studenti con DSA dalla scuola secondaria di secondo grado all'università.

La scuola, prima, e l'università, poi, devono, quindi, garantire il diritto allo studio dei soggetti con DSA e devono fornire interventi il più possibile mirati che tengano conto delle peculiarità di ciascuno. Il contributo di Valenti (*Capitolo dodicesimo*) testimonia la difficile condizione degli studenti universitari calabresi con DSA, situazione causata da ritardi nella diagnosi e nella formazione degli insegnanti.

Auspichiamo, pertanto, che, grazie a nuovi studi e ricerche, un numero sempre maggiore di studenti con DSA possa raggiungere i più elevati titoli di studio dotandosi di strumenti e strategie compensative, senza temere di essere stigmatizzato ed emarginato dalla società e ottenendo successi in ambito sia formativo che lavorativo.

Capitolo primo

La rilevazione delle problematiche di apprendimento degli studenti universitari attraverso l'uso del questionario Vinegrad

L. Montesano, A. Valenti e C. Cornoldi

Introduzione

Il presente contributo è il risultato di un'indagine nata dalla collaborazione tra l'Università della Calabria (UNICAL) e l'Università degli Studi di Padova (UNIPD), finalizzata a individuare difficoltà riconducibili a un disturbo specifico dell'apprendimento tra gli studenti universitari calabresi.

Negli ultimi anni si è assistito in Italia a un incremento dell'interesse nei confronti della diagnosi e della ricerca relative ai DSA nell'età adulta. Ciò è attribuibile non solo al numero crescente di richieste di valutazione diagnostica per persone di età superiore ai 18 anni, ma anche alla consapevolezza che i DSA permangono per tutta la vita.

La persistenza delle difficoltà legate ai DSA molto spesso può influire sia sulle scelte universitarie che su quelle occupazionali. Infatti, sebbene la dislessia e gli altri disturbi specifici dell'apprendimento spesso si compensino, il substrato neurobiologico non scompare e alcune difficoltà sono osservabili anche in età adulta.

In uno studio condotto da Tressoldi, Stella e Faggella (2001) è stato dimostrato che nel corso di ogni anno scolastico la velocità di lettura nei bambini con dislessia aumenta di circa la metà rispetto ai normolettori, nei quali si riscontra un incremento medio pari a 0,5 sillabe al secondo l'anno durante la scolarizzazione dell'obbligo (Tressoldi, 1996; Stella e Tintoni, 2007; Cornoldi e Candela, 2015). Questo dato implica che il divario tra

studenti normolettori e con dislessia aumenta sempre di più con il passare degli anni. Nei giovani adulti con dislessia si osserva un miglioramento nella correttezza di decodifica che si avvicina ai valori normativi della popolazione, mentre permangono difficoltà a livello di velocità e automatizzazione (Martino et al., 2011).

Si pone, dunque, anche in ambito universitario, la necessità di mettere in atto interventi idonei (Ghidoni et al., 2013), in particolare in quelle regioni ove il processo di sensibilizzazione nei confronti di questa tematica è recente; questo al fine di permettere a tutti gli studenti di avere la possibilità di proseguire con successo il percorso formativo.

Analizzando nel dettaglio la situazione della diagnosi di DSA nella Regione Calabria, i dati ufficiali del MIUR indicano che gli studenti con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento rappresentano solo lo 0,22%. Tali dati si discostano fortemente dalla percentuale stimata di studenti con DSA (ISS, 2011).

Nonostante negli ultimi anni ci sia stata anche in Calabria una crescente attenzione verso i disturbi specifici dell'apprendimento (numerosi i progetti di screening che vengono attuati durante i primi anni della scuola primaria), è molto probabile che molti studenti siano giunti alle soglie dell'università senza che il loro problema sia mai stato correttamente individuato. Sarebbe spiegata così l'esigua percentuale di studenti universitari con diagnosi di DSA presenti nell'ateneo cosentino, il più grande della Calabria (si contano circa 27.000 iscritti), rispetto alla diffusione del disturbo negli altri atenei italiani.

Nel corso degli anni, anche come conseguenza della legge 170/2010, il numero di studenti con DSA iscritti presso questo ateneo è gradualmente aumentato, passando da uno studente immatricolato nell'anno accademico 2007/2008 a otto studenti per il 2015/2016, per un totale di quindici studenti con DSA iscritti per l'anno accademico 2015/2016. Il numero di studenti con DSA continua comunque a essere esiguo nell'Università della Calabria e la maggior parte di questi riceve per la prima volta la diagnosi durante l'età adulta, con immaginabili ricadute durante il percorso universitario.

Sulla base di queste considerazioni è stato avviato presso l'Università della Calabria un progetto di ricerca finalizzato — tramite uno screening su tutti gli iscritti — all'individuazione di studenti con DSA da indirizzare ai servizi di diagnosi presenti nel territorio.

Metodologia

Il progetto si articola in due fasi. Nella prima sono stati posti a confronto un gruppo di studenti universitari con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento e un gruppo di studenti universitari senza questo tipo di diagnosi, al fine di individuare il punteggio soglia (il cosiddetto cut-off) da utilizzare per la fase di screening. Nella seconda fase, iniziata a maggio 2016 e tuttora in corso, il questionario è inviato via e-mail a tutti gli studenti iscritti presso l'Ateneo cosentino, attraverso l'utilizzo della piattaforma LimeSurvey (il programma consente di creare sondaggi con diverse tipologie di domande). La compilazione del questionario è anonima e allo studente è richiesto di riportare alcune informazioni (età, genere, corso di laurea e anno di corso). Al termine della compilazione del questionario il punteggio viene calcolato automaticamente dalla piattaforma. Quando viene superato il punteggio soglia (punteggio ≥ 9), la comparsa di un avviso scritto invita lo studente a rivolgersi al Servizio Accoglienza Studenti con Disabilità, DSA e BES per ulteriori approfondimenti. Durante gli incontri con gli studenti, in attesa che sia conclusa la standardizzazione di una nuova batteria specificamente costruita, è prevista la somministrazione della Batteria per la Valutazione di Lettura e Scrittura in età adulta messa a punto dal Gruppo MT di Cornoldi dell'Università degli Studi di Padova (Martino et al., 2011). La batteria prevede la somministrazione delle seguenti prove:

- prova di lettura di brano (Cornoldi, Pra Baldi e Friso, 2010);
- prove di lettura di parole e non parole (Sartori, Job e Tressoldi, 2007);
- prova di decisione lessicale in soppressione articolatoria (adattata da Sartori, Job e Tressoldi, 2007);
- prove di comprensione del testo (Cornoldi, Pra Baldi e Friso, 2010);
- prova di scrittura in condizione semplice e in soppressione articolatoria (adattata da Colombo, Fudio e Mosna, 2009);
- prova di velocità di scrittura in condizione semplice e in condizione di soppressione articolatoria (adattata da Tressoldi e Cornoldi, 2000);
- prova di memoria a breve termine, span di sillabe (Cornoldi et al., 2009);
- prova di memoria visuo-spaziale, test di Corsi (Milner, 1971).

Per la valutazione delle abilità di calcolo è prevista la somministrazione della Prova di Calcolo della Batteria MT Avanzate-2 (Cornoldi, Pra Baldi e Friso, 2010).

Strumento

Per la fase di screening è stata utilizzata una versione ampliata e modificata del *Revised Adult Dyslexia Checklist* di Vinegrad (1994). La versione originale si compone di 20 item, ai quali bisogna dare risposte negative e positive, finalizzati a riscontrare le difficoltà più comuni per le persone con dislessia (Cursi, 2012). La versione utilizzata per la fase di screening, da noi denominata «Questionario Caratteristiche di Apprendimento», è stata ampliata. Essa si compone di 26 item, ai quali bisogna dare risposte negative o positive, che valutano difficoltà non solo legate alla letto-scrittura ma anche difficoltà nel calcolo. Nella nuova versione sono stati aggiunti 6 item specificamente focalizzati sulle difficoltà dei DSA, quali: «sono lento e resto spesso indietro quando scrivo»; «ho difficoltà nel prendere appunti»; «mi capita di commettere molti errori nella lettura»; «ho difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere»; «ho difficoltà a controllare il resto dopo un acquisto»; «incontro grosse difficoltà nel fare i calcoli scritti».

Allo studente viene data la seguente consegna: «Ti preghiamo di leggere attentamente e rispondere indicando sì o no. Non tralasciare nessuna risposta, se sei incerto, scegli la risposta che più si avvicina al vero».

Il questionario prevede per ogni item una risposta dicotomica («sì» o «no»). Il calcolo del punteggio è molto semplice e rapido: si attribuisce un punto per ogni risposta positiva e zero punti per ogni risposta negativa. Il punteggio finale si calcola sommando i punteggi attribuiti agli item. Gli item 3 e 6 nel calcolo del punteggio vanno invertiti, cioè: 0 punti se la risposta è «sì», 1 punto se la risposta è «no».

Prima fase: la somministrazione a un gruppo di soggetti con DSA e la definizione del valore soglia

Partecipanti

Per individuare il punteggio soglia, da utilizzare durante la fase di screening, è stata effettuata una prima indagine confrontando un gruppo di studenti universitari senza diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento ($n = 317$) e un gruppo di studenti universitari con diagnosi di disturbo specifico dell'ap-

prendimento ($n = 34$). Il campione del gruppo di controllo era costituito da 204 studenti dell'Università della Calabria iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria e da 113 studenti iscritti al corso di laurea in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova (tabella 1.1).

Il gruppo clinico era costituito da 12 studenti con DSA iscritti presso l'Università della Calabria e da 22 studenti con DSA iscritti presso l'Università degli Studi di Padova (tabella 1.2): la maggior parte degli studenti presentava una diagnosi di dislessia (39%) o in comorbidità con altri DSA (43% disortografia, discalculia e disgrafia), il 9% una diagnosi di disgrafia, il 6% una diagnosi di discalculia e solo il 3% presentava una diagnosi di disortografia in comorbidità con discalculia.

TABELLA 1.1
Campione gruppo di controllo

	N. Studenti	Maschi	Femmine
Scienze della formazione primaria UNICAL	204	19	185
Psicologia dello sviluppo e dell'educazione UNIPD	113	10	103
Totale	317	29	288
Età media	23		

TABELLA 1.2
Campione gruppo clinico

	N. Studenti	Maschi	Femmine
Studenti con DSA UNICAL	12	6	6
Studenti con DSA UNIPD	22	14	8
Totale	34	20	14
Età media	20		

Risultati

Per calcolare il valore soglia ottimale (cut-off), ossia il valore del test che massimizza la differenza tra veri positivi e falsi positivi, è stata calcolata la

Curva ROC (*Receiver Operating Characteristics*). La Curva ROC ci consente di calcolare la proporzione di veri positivi (la sensibilità, cioè la capacità di individuare i soggetti nella condizione che ci si propone di individuare) e la proporzione di falsi positivi. La proporzione di falsi positivi si calcola con la formula standard: $1 - \text{specificità}$ (D'Arrigo et al., 2011). La specificità indica la capacità di un test di identificare correttamente i soggetti senza la condizione che ci si propone di individuare. Se un test ha un'ottima specificità, allora il rischio di falsi positivi è basso. Per la fase di screening è stato scelto come cut-off un punteggio superiore o uguale a 9, che consente di individuare il 79,4% di veri positivi mantenendo alta specificità (96,5%) con una probabilità di individuare falsi positivi del 3,5%. Dai primi risultati di questa indagine emerge che il questionario ha una buona capacità discriminativa e rappresenta un utile strumento per indagare difficoltà riconducibili a un disturbo specifico dell'apprendimento. A tal proposito si precisa che il questionario non è uno strumento diagnostico, ma consente di rilevare eventuali difficoltà riconducibili a un DSA e agevola l'invio degli studenti ai centri specializzati per la diagnosi.

Seconda fase: la ricerca in corso presso l'Università della Calabria

È tuttora in corso la ricerca per la standardizzazione dello strumento. Ad oggi, hanno compilato il questionario 5332 studenti dell'Università della Calabria, la maggior parte iscritti ai primi tre anni di università; di questi, 1994 maschi e 3338 femmine con età media di 22,82 anni (DS = 3,89). I corsi di laurea con il maggior numero di studenti interessati sono Economia aziendale, Servizio sociale, Lingue e culture moderne, Scienze della formazione primaria e Giurisprudenza.

Risultati

La figura 1.1 mostra il grafico di distribuzione di frequenza rispettivamente al punteggio totale ottenuto al questionario. Come possiamo osservare dal grafico, il 91,2% ($n = 4861$) degli studenti ottiene un punteggio inferiore al cut-off, mentre l'8,8% ($n = 471$) dei soggetti rientra in quella fascia che potremmo definire «a rischio», quindi con un punteggio superiore o uguale al livello soglia.

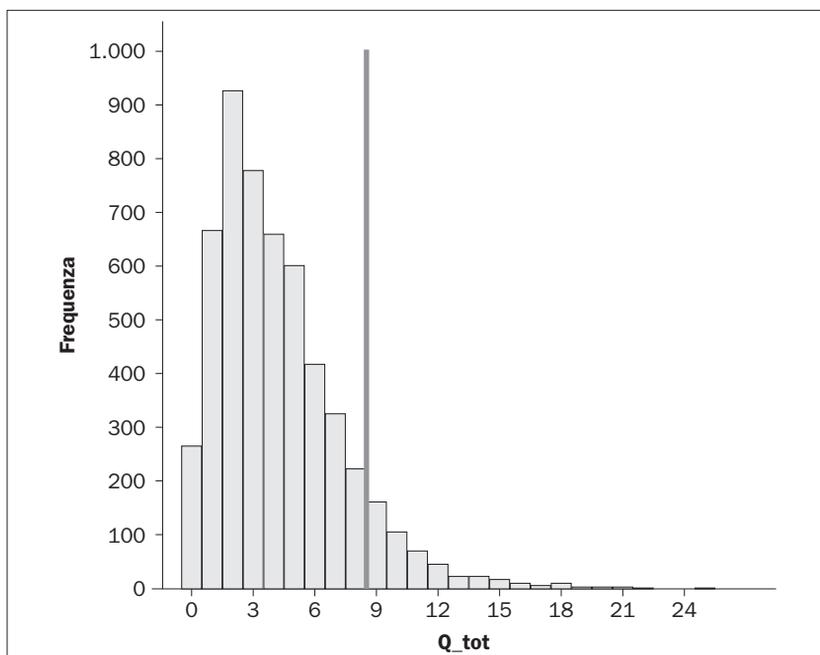


Fig. 1.1 Distribuzione di frequenza rispetto al punteggio totale ottenuto al questionario.

Conclusioni

Il lavoro descritto è ancora in fase di realizzazione e, come detto in precedenza, ha l'obiettivo di individuare difficoltà riconducibili a un disturbo specifico dell'apprendimento negli studenti universitari calabresi attraverso la somministrazione di una versione modificata e ampliata del *Revised Adult Dyslexia Checklist* di Vinegrad (1994).

Alla luce dei risultati ottenuti (471 studenti hanno superato il cut-off, ma solo 6 si sono rivolti al Servizio per richiedere ulteriori indagini) la bassa percentuale di studenti iscritti in ateneo parrebbe essere riconducibile non soltanto alla mancanza di consapevolezza di avere un DSA, ma anche a una sorta di resistenza nel voler conoscere le cause delle difficoltà di studio e, quindi, nell'approccio alla diagnosi. Dai colloqui avuti con i

pochi studenti che si sono rivolti al Servizio è emersa, nella maggior parte di essi, la preoccupazione di sentirsi o essere considerati «diversi» o «disabili». Qualcuno ha deciso, proprio per questi motivi, di rinunciare ad avere una diagnosi e, quindi, una certificazione, pur essendo a conoscenza dei diritti della legge 170/2010.

Con molta probabilità, la scarsa sensibilizzazione e attenzione — nei confronti dei DSA — che hanno caratterizzato in passato il territorio calabrese hanno lasciato troppi vuoti a livello culturale, vuoti che dovranno essere colmati con una corretta informazione e formazione su studenti, docenti, famiglie e clinici che operano sul territorio calabrese. La corretta diagnosi e, ancora di più, la competenza territoriale nelle risposte e nei servizi forniti potranno sicuramente favorire il superamento di pregiudizi e diffidenza nei confronti dei DSA e della diversità in generale. La messa a punto e la condivisione di strumenti predittivi e diagnostici adeguati possono senz'altro dare un sostanziale contributo alla diffusione di risultati basati sull'evidenza scientifica e, quindi, alla diffusione di buone prassi in ambito scolastico e sanitario. Gli obiettivi descritti perdono però di significato se non vengono inquadrati in una cornice più ampia: la finalità è quella di favorire lo sviluppo del *modello* che mette al centro la persona e non la sua «malattia» o «diversità».

Solo in quest'ottica assume significato quel complesso e articolato processo psicopedagogico, antropologico e culturale definito inclusione, che considera la diversità come una caratteristica della persona e non come qualcosa da «normalizzare», nella consapevolezza che *essere diversi* non significa *essere da meno*.

Bibliografia

- Colombo L., Fudio S. e Mosna G. (2009), *Phonological and working memory mechanisms involved in written spelling*, «European Journal of Cognitive Psychology», vol. 21, n. 6, pp. 837-861.
- Cornoldi C. e Candela M. (2015), *Prove di lettura e scrittura MT-16-19. Batteria per la verifica degli apprendimenti e la diagnosi di dislessia e disortografia – Classi terza, quarta, quinta della scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Miato L., Molin A. e Poli A. (2009), *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*, Firenze, Giunti O.S.

- Cornoldi C., Pra Baldi A. e Friso G. (2010), *MT avanzate-2. Prove MT avanzate di lettura e matematica 2 per il biennio della scuola secondaria di secondo grado*, Firenze, Giunti O.S.
- Cursi R. (2012), *Dislessia in età adulta. Il questionario di Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari*, «Dislessia», vol. 9, n. 2, pp. 261-279.
- D'Arrigo G., Provenzano F., Torino C., Zoccali C. e Tripepi G. (2011), *I test diagnostici e l'analisi della curva ROC*, «Giornale Italiano di Nefrologia», vol. 28, n. 6, pp. 642-647.
- Ghidoni E., Guaraldi G., Genovese E. e Stella G. (a cura di) (2013), *La dislessia in età adulta*, Trento, Erickson.
- Istituto Superiore di Sanità (ISS) (2011), *Consensus Conference Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, https://www.aiditalia.org/Media/Documents/consensus/Cc_Disturbi_Apprendimento.pdf (consultato il 13 marzo 2018).
- Martino M.G., Pappalardo F., Re A.M., Tressoldi P.E., Lucangeli D. e Cornoldi C. (2011), *La valutazione della dislessia nell'adulto. Un contributo alla standardizzazione della Batteria dell'Università di Padova*, «Dislessia», vol. 8, n. 2, pp.119-134.
- Milner B. (1971), *Interhemispheric differences in the localization of psychological processes in man*, «British Medical Bulletin», vol. 27, n. 3, pp. 272-277.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, *Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento AA. SS. 2010/2011 e 2011/2012*.
- Sartori G., Job R. e Tressoldi P.E. (2007), *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva*, Firenze, Giunti O.S.
- Stella G. e Tintoni C. (2007), *Indagine e rilevazione delle abilità di lettura nelle scuole secondarie di secondo grado*, «Dislessia», vol. 4, n. 3, pp. 271-285.
- Tressoldi P. (1996), *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2a elementare alla 3a media. Dati per un modello di sviluppo e per la diagnosi dei disturbi specifici*, «Età Evolutiva», vol. 53, pp. 43-55.
- Tressoldi P.E. e Cornoldi C. (2000), *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Giunti O.S.
- Tressoldi P.E., Stella G. e Faggella M. (2001), *The development of reading speed in italians with dyslexia. A longitudinal study*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 34, pp. 414-417.
- Vinegrad M. (1994), *A revised Adult Dyslexia Checklist*, «Educare», vol. 48, pp. 21-23.

Capitolo sesto

Favorire l'apprendimento del latino da parte di studenti con DSA

Spunti metodologici e proposte operative

R. Iovino

Introduzione

Questo contributo si pone l'obiettivo di illustrare alcuni strumenti didattici che possano essere utili a chi insegna latino, e più in generale le lingue (antiche), in classi in cui siano presenti studenti con DSA e BES.

Sviluppando l'analisi di un testo latino adatto a una classe terza di liceo, i materiali proposti si giustificano alla luce di due esigenze fondamentali della scuola contemporanea: la didattica per competenze e l'inclusione di tutti gli studenti, da perseguire tenendo conto degli stili di apprendimento e delle caratteristiche cognitive di ciascuno, perché la *specialità* di ogni persona è indispensabile nella costruzione della *normalità* quotidiana (Ianes, 2006).

Per quanto riguarda la didattica per competenze, le politiche scolastiche dell'ultimo ventennio fino al più recente programma di riforma della scuola che va sotto il nome di «La Buona Scuola» (legge 107, 13 luglio 2015) hanno insistito sulla necessità di considerare la scuola non più (o almeno, non solo) un luogo in cui acquisire conoscenze, bensì dove sviluppare *abilità* e *competenze* spendibili anche al di fuori dell'esperienza scolastica. In questo senso, le proposte avanzate in questo contributo sono finalizzate allo sviluppo della competenza relativa alla riflessione consapevole sulla lingua e alla capacità di affrontare il testo come una struttura complessa, costruita su unità minori organizzate in precise relazioni gerarchiche. La didattica del

latino rientra così a pieno titolo in un progetto più ampio di educazione linguistica a cui tutte le lingue conosciute e studiate possono contribuire.

Come già proposto in Iovino (2014), di cui questo contributo rappresenta un avanzamento nella ricerca, il progetto di educazione linguistica può essere sviluppato proponendo una didattica delle lingue di tipo comparativo (Cardinaletti, 2006; 2007; 2008), che includa tanto le lingue moderne quanto le lingue antiche e che sia accessibile anche a studenti con DSA e BES (Iovino, Cardinaletti e Giusti, 2012; Cardinaletti, Giusti e Iovino, 2016; Giusti e Iovino, 2016; Iovino, 2013; 2014; 2015; Iovino e Bellin, 2016). La didattica comparativa si basa sull'adattamento a fini didattici di alcuni concetti basilari della linguistica generale, allo scopo di superare l'identificazione (che troppo spesso avviene nella scuola) delle lingue con la loro grammatica, e di iniziare invece a considerarle come patrimonio umano di cui ogni persona è portatrice. Come facoltà umana, le lingue condividono molti aspetti, i cosiddetti «principi», mentre le diversità interlinguistiche possono essere comprese e spiegate in termini di «parametri» di differenziazione.

Impostando la didattica in questi termini è auspicabile che si possano raggiungere due obiettivi: da un lato quello di descrivere il maggior numero di fenomeni con il minor numero di regole possibile e, dall'altro lato, quello di avviare una riflessione esplicita sulla grammatica per sviluppare la consapevolezza interlinguistica. Un approccio didattico di questo tipo consente anche di restituire al latino la dignità di lingua *tout court* caratterizzata da una serie di meccanismi comuni alle lingue vive (considerandola quindi non solo lingua letteraria).

Rispetto all'inclusione di studenti con DSA, la legge 170/2010 e le relative linee guida per il diritto allo studio di studenti con DSA insistono sulla necessità di elaborare delle strategie didattiche personalizzate per aiutare le persone con DSA a superare gli ostacoli che incontrano nel loro percorso di studi, anche a livello avanzato (Genovese et al., 2011), garantendo l'accessibilità delle discipline. Per raggiungere questi obiettivi è fondamentale che la scuola metta a disposizione di chi apprende gli strumenti compensativi appropriati e le misure dispensative più opportune a seconda dei casi (Stella e Savelli, 2011). Alla luce di ciò, questo saggio intende contribuire a un rinnovamento della didattica del latino che tenga conto delle necessità degli studenti con DSA, nonché degli strumenti e delle strategie a cui si può e

si deve ricorrere per superare le difficoltà che spesso l'intera classe incontra nel percorso di apprendimento del latino.

Latino e DSA: un binomio non impossibile

Considerare i punti di forza e gli aspetti di criticità del latino rispetto alle caratteristiche di apprendimento degli studenti con DSA rappresenta un importante punto di partenza per elaborare una didattica inclusiva del latino in prospettiva comparativa.

Se, da un lato, il latino presenta il vantaggio di essere una lingua per lo più trasparente,¹ dall'altro lato prevede, almeno nell'approccio grammaticale-normativo privilegiato dalla didattica tradizionale, che gli studenti debbano memorizzare molti paradigmi flessivi (nominali, verbali, aggettivali, pronominali, ecc.) e debbano confrontarsi con grandi quantità di testo, poiché lo scopo primario dell'apprendimento del latino è quello di comprendere i testi e il sistema culturale che li ha prodotti. Inoltre, è notevole anche l'aspetto della difficoltà della previsione della struttura della frase e dei sintagmi che costituiscono le frasi, essendo il latino considerato tradizionalmente una lingua a ordine libero delle parole (si veda la discussione in Iovino, 2012; 2013; 2014; 2015).

Fermo restando che il rinnovamento della didattica del latino nella direzione dell'inclusività dovrebbe riguardare non tanto la riduzione degli obiettivi di apprendimento previsti alla fine del cammino scolastico, quanto piuttosto la diversificazione dei percorsi intrapresi per raggiungerli, in questa sede si intende offrire un esempio di come sia possibile superare i limiti della didattica tradizionale, pur senza metterne in discussione i presupposti fondamentali e gli obiettivi specifici. Più in dettaglio, mentre la didattica tradizionale è basata per lo più su uno stile cognitivo visivo-verbale, che si rivela quasi totalmente inefficace per le persone con DSA, proprio per le difficoltà che queste incontrano con la letto-scrittura, è auspicabile favorire

¹ Si definisce «trasparente» una lingua che ha un'alta corrispondenza tra lingua scritta e lingua parlata; una lingua che non presenta questa caratteristica si definisce «opaca». Appartengono al primo gruppo lingue come l'italiano o il latino; al secondo gruppo lingue come l'inglese o il francese.

approcci didattici alternativi che sfruttino il canale visivo-non verbale e cinesico privilegiato dalle persone con DSA. A questo scopo, particolarmente utili e fruttuose sono le strategie di didattica multisensoriale che si rifanno, tra l'altro, ai metodi di insegnamento elaborati da Samuel Torrey Orton, da Anna Gillingham e dai loro colleghi a partire dagli anni Venti del secolo scorso presso la clinica di salute mentale diretta da Orton stesso in Iowa, negli USA: quella da loro proposta è una prassi didattica che, consentendo l'utilizzo simultaneo della visione, dell'udito e del tatto, può favorire la memorizzazione e l'apprendimento.

Per quanto concerne le strategie operative adottabili in classe, è auspicabile partire dalla lettura del testo latino ad alta voce da parte del docente (o dei compagni e delle compagne nei momenti di didattica partecipata). Il momento della lettura è, infatti, fondamentale per almeno due motivi. In primo luogo, perché, come è stato messo in evidenza in diversi studi (Lumbelli, 2009), la comprensione di una frase appena letta viene corretta e rimodulata da chi ascolta sulla base del significato di ciò che viene letto di seguito. In secondo luogo, perché la lettura espressiva può costituire uno strumento efficace tramite cui iniziare a scomporre gli elementi costitutivi del brano (frasi, sintagmi, parole, morfemi) per vedere come ciascuno di essi si organizza in unità sempre più complesse per formare il tutto. La scomposizione può facilitare, infatti, la comprensione, e può contribuire a contenere l'ansia che spesso si genera quando ci si misura con la lunghezza del testo (Carretti, Cornoldi e De Beni, 2002). Dopo la fase della lettura, una adeguata analisi morfologica rappresenta lo strumento più efficace per favorire la comprensione del testo.

Di grande supporto alla didattica è anche l'uso di font grafiche sufficientemente grandi, chiare e prive di «grazie» come, ad esempio, Arial pt. 14,² il ricorso ai colori per segnalare e rappresentare le categorie grammaticali, nonché a video e file multimediali proiettabili. Questi strumenti consentono di rappresentare e visualizzare il testo in maniera dinamica: la visualizzazione di animazioni colorate che rappresentano le strutture sintattiche che costituiscono il testo contribuisce a renderlo un'entità tangibile e manipolabile. L'animazione è, inoltre, un buon espediente per adattare alla prassi didattica

² In Cardinaletti, Giusti e Iovino (2016), si è fatto ricorso alla font biancoenero©, messa gentilmente a disposizione da Biancoenero Edizioni Srl.

il concetto di movimento sintattico, scientificamente fondato e utile per descrivere in modo efficace i meccanismi delle lingue naturali. Oltre a ciò, può essere utile anche distribuire agli alunni fotocopie a colori di tabelle, schemi riassuntivi, rappresentazioni grafiche delle strutture frasali, ecc., affinché chi è più in difficoltà possa ritagliarli e ricomporli migliorando così la memorizzazione di concetti astratti. L'uso continuato nel tempo di questi strumenti didattici può favorire l'apprendimento linguistico da parte delle persone con DSA.

Da quanto detto finora emerge quanto sia fondamentale che una didattica inclusiva del latino non dia alle persone con DSA e BES le briciole della didattica tradizionale, bensì sia pensata e strutturata in modo diverso e innovativo a vantaggio dell'intera classe, visto anche quanto è scoraggiante la situazione generale in cui versa la didattica del latino nella scuola italiana.³ Per questo motivo è quanto mai indispensabile rivolgersi in primis ai docenti e dedicarsi al loro aggiornamento; i docenti sono, infatti, i principali artefici di un vero cambiamento della didattica del latino nel senso dell'inclusione reale, e a loro deve essere offerta una solida formazione linguistica.

Un esempio di didattica inclusiva del latino: l'approccio al testo e i livelli di analisi

In questa sezione verrà fornito un esempio concreto di come sia possibile impostare una didattica inclusiva del latino, sulla base della proposta di didattica comparativa avanzata in Cardinaletti, Giusti e Iovino (2016), dove si ribadisce la necessità di evitare, così come richiesto dalla scuola contemporanea, che la didattica del latino, e delle lingue antiche in generale, venga impostata indipendentemente dalla didattica delle lingue moderne. Secondo le Indicazioni Nazionali degli Obiettivi Specifici di Apprendimento per i licei emanate dal MIUR (DPR 15 marzo 2010), alla fine del primo biennio,

³ Allo scopo di fare il punto sulla situazione della didattica del latino e delle lingue classiche, e sul futuro del liceo classico, a cadenza regolare vengono organizzati importanti convegni come, ad esempio, «Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo», Torino 12-13 aprile 2012 (per gli atti si veda Cardinale e Canfora, 2012), e «Lingue antiche e moderne dai licei alle università», Udine 23-24 maggio 2012 (per gli atti si veda Oniga e Cardinale, 2012).

ogni studente deve essere, infatti, in grado di «confrontare [...] il latino con l'italiano e con le altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio più maturo e consapevole della nostra lingua», nonché di «sviluppare una lettura-comprensione del testo «ragionata», con la guida dei connettivi sintattici e delle parole chiave, e «motivata» con formulazione e verifica consapevole delle ipotesi di traduzione. In virtù di questo, è auspicabile iniziare a sviluppare sin dalle prime lezioni di latino la competenza relativa alla riflessione sulla lingua nonché la relativa metacompetenza, che consiste nell'applicare gli strumenti acquisiti in ambito disciplinare in contesti diversi, anche extrascolastici (lingue straniere, lingua madre, standard e varietà locale, microlingue, registri, ecc.). A questo scopo, come si è detto, è opportuno ricorrere ad alcuni strumenti della linguistica teorica, che consentono a chi apprende di comprendere i meccanismi profondi di funzionamento della lingua così come si evincono a partire dai testi. Lo scopo è quello di sviluppare la consapevolezza che tali meccanismi sono propri non solo del latino bensì di tutte le lingue naturali, mentre le differenze interlinguistiche possono essere ricondotte a differenze superficiali, facilmente individuabili quando si procede con il confronto sistematico di strutture e, soprattutto, facilmente comprensibili.

Comprensione del testo

Il contatto con il testo latino deve costituire il punto di partenza della didattica e non il punto di arrivo. Questo contatto deve essere favorito tenendo conto dei diversi stili cognitivi che caratterizzano i singoli studenti; in questo senso è possibile seguire un approccio di tipo globale-analitico, così come inteso dalla psicologia della Gestalt, la cui direzionalità (globale → analitico, oppure analitico → globale) sarà valutata dal docente in base alla tipologia di studenti: chi adotta uno stile prevalentemente globale preferisce avere prima una visione d'insieme del materiale per poi procedere progressivamente verso il particolare; chi adotta, invece, uno stile prevalentemente analitico preferisce partire dai dettagli per ricostruire man mano il quadro generale. Sarà illustrato di seguito un esempio concreto che implica una scelta in questo senso.

Ipotizzando di seguire la direzione globalità → analicità, è possibile considerare il testo nella sua interezza, leggendolo e provando a formulare

delle ipotesi sul suo contenuto in maniera partecipata. In questa fase saranno quindi utili attività di *brainstorming* e di ricerca delle parole chiave che possano guidare chi apprende nella prima comprensione del testo, che sarà incompleta ma fondamentale per l'orientamento nel testo.

D'intesa con alcune docenti del Liceo Scientifico Statale Da Vinci di Treviso, che si sono rese disponibili alla sperimentazione in classe dei materiali prodotti dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, costituito da Anna Cardinaletti, Giuliana Giusti e Rossella Iovino, si è scelto di analizzare il testo di Cornelio Nepote (*Phocion*, 3), adatto a una classe terza di liceo e riportato di seguito in carattere Arial pt. 14, dunque nelle dimensioni reali in cui è stato proiettato alla classe con la LIM:

Erant eo tempore Athenis duae factiones, quarum una populi causam agebat, altera optimatum. In hac erat Phocion et Demetrius Phalereus. Harum utraque Macedonum patrociniis utebatur. Nam populares Polyperchonti favebant, optimates cum Cassandro sentiebant. Interim a Polyperchonte Cassandrus Macedonia pulsus est. Quo facto populus superior factus statim duces adversariae factionis capitibus damnatos patria propulit, in his Phocionem et Demetrium Phalereum, deque ea re legatos ad Polyperchontem misit, qui ab eo peterent, ut sua decreta confirmaret. Huc eodem profectus est Phocion. Quo ut venit, causam: apud Philippum regem verbo, re ipsa quidem apud Polyperchontem iussus est dicere:

namque is tum regis rebus praeerat. Hic ab Agnone accusatus, quod Piraeum Nicanori prodidisset, ex consilii sententia in custodiam coniectus, Athenas deductus est, ut ibi de eo legibus fieret iudicium.

Le attività preliminari da svolgere su un testo considerato nella sua globalità possono essere molteplici. Innanzitutto, una prima riflessione potrà riguardare il fatto che si tratta di un testo latino «autentico»: a questo proposito, il docente potrà valutare la possibilità di fornire indicazioni sull'autore e sull'opera, contestualizzando il brano; ciò sarà ancora più utile considerato il fatto che, a partire dalle classi terze, il lavoro sulla lingua è sempre condotto parallelamente a quello sulla letteratura. In seguito, il docente potrà guidare la classe nell'individuazione delle parole chiave del brano da evidenziare collaborativamente in grassetto con l'ausilio della LIM. L'individuazione guidata delle parole chiave può offrire spunti interessanti per approfondimenti sui personaggi citati, per ricerche su tematiche interdisciplinari e di ampio respiro come, ad esempio, percorsi sul genere biografico, oppure attività sul lessico della politica. Quelle qui proposte sono, quindi, attività alternative alla traduzione, ma efficaci per la comprensione del testo e del sistema culturale in cui esso è inserito.

Analisi morfologica

Conclusa la prima fase di comprensione generale del testo, si potrà procedere in maniera progressivamente più analitica, sviluppando un'analisi morfologica che consisterà nell'osservazione degli elementi costitutivi del testo, nell'individuazione delle parti del discorso e nell'assegnazione a ciascuna di esse di un colore, come si vede nell'esempio seguente, in cui è riportata una frase estrapolata dal testo visto sopra:

Quo ut venit, causam apud Philippum regem verbo, re ipsa quidem apud Polyperchontem iussus est dicere: namque is tum regis rebus praeerat. Hic ab Agnone accusatus, quod Piraeum Nicanori prodidisset, ex consilii sententia in custodiam coniectus, Athenas deductus est, ut ibi de eo legibus fieret iudicium.

Nel brano si nota la seguente associazione tra parti del discorso e colori:

- Verbi → Rosso
- Nomi → Blu
- Avverbi → Arancione
- Preposizioni → Carattere grassetto nero
- Congiunzioni → Viola
- Sintagmi → Carattere sottolineato

A proposito di questa attività, due osservazioni sono opportune. In primo luogo, sarà cura del docente stabilire all'inizio dell'anno scolastico questa o altra associazione di colori, che sarà da mantenere in maniera costante nel tempo, per garantirne l'efficacia didattica. In secondo luogo, il docente potrà valutare la direzionalità del lavoro: potrà fornire alla classe il quadro di insieme in cui tutte le parti del discorso sono segnalate contemporaneamente, per poi operare le dovute distinzioni (globalità → analiticità), oppure potrà individuare una classe di parole per volta a partire dal testo nero e arrivare allo sguardo di insieme solo al termine del percorso (analiticità → globalità).

Lo scopo di questa attività sul testo è duplice. Da un lato è finalizzata alla realizzazione delle tabelle dei paradigmi a partire dagli elementi presenti nel testo: in questo modo la classe sarà chiamata a costruire da sé i paradigmi in modo induttivo e non dovrà limitarsi a memorizzarli dal manuale allo scopo di eseguire successivamente batterie di esercizi mirati. Dall'altro lato, consente di fare osservazioni importanti sulle singole parti del discorso, che vanno oltre gli aspetti strettamente morfologici e che sono utili a sviluppare le competenze e le metacompetenze. A proposito dei nomi, ad esempio, che sono indicati in blu, si potrà osservare come questi siano quantitativamente più presenti dei verbi e delle altre parti del discorso; a questo punto sarà fondamentale far riflettere la classe sul fatto che si tratta di un dato atteso e valido interlinguisticamente perché è vero che un solo verbo può ricevere più argomenti, ma non è vero il contrario. Interessanti sono poi le osservazioni posizionali: a differenza dei verbi, ad esempio, i nomi possono essere contigui realizzando una relazione sintattica di concordanza, come nel caso delle apposizioni (*regem Philippum*), o di dipendenza, come nel caso dei genitivi (ex *consilii sententia*). Ciò è indispensabile anche per introdurre il concetto di «sintagma», indicato qui convenzionalmente con

il carattere sottolineato che, sebbene troppo spesso ancora trascurato nella didattica delle lingue, è fondamentale per condurre una consapevole analisi sintattica del testo. A proposito dei verbi, invece, si vedrà come essi siano collocati preferibilmente alla fine della frase, spesso in prossimità del segno di interpunzione; inoltre, il verbo è di solito adiacente al suo complemento, che lo precede (*regis rebus praeerat*), mentre il soggetto precede entrambi (*is tum regis rebus praeerat*). Un'attività di questo tipo consente di rendersi conto concretamente che l'ordine delle parole del latino è libero, ma non arbitrario, educando così a ricercare le ragioni alla base di ordini particolari che spesso rispondono a esigenze di struttura dell'informazione (messa in evidenza di un elemento, enfaticizzazioni, contrasti, ecc.).

L'idea alla base di questo tipo di lavoro sul testo latino è che, pur partendo da un singolo brano, sia possibile sviluppare molte attività, progressivamente più complesse, che finiscono per prescindere da esso e che possono costituire una valida e fondata alternativa in grado di ribaltare l'approccio tradizionale alla didattica del latino, favorendo un approccio induttivo che si sostituisce a quello deduttivo, privilegiato dalla grammatica di ispirazione normativa. Il lavoro di analisi del testo non è più subordinato allo studio del manuale, bensì è prioritario rispetto a esso ed è alla base della costruzione attiva dei paradigmi, che saranno così imparati in maniera attiva.

Analisi sintattica

Il terzo livello di analisi del testo è quello dedicato all'analisi sintattica in cui si può riflettere sulla struttura delle frasi. Come si è accennato l'analisi sintattica viene sviluppata in prospettiva comparativa con la lingua madre e con le altre lingue straniere studiate. Lavorare sulla sintassi seguendo un approccio comparativo può dare buoni risultati, perché rende gli apprendenti consapevoli del fatto che i meccanismi alla base del funzionamento linguistico non sono così diversi nelle varie lingue e sono i medesimi a cui i parlanti ricorrono quando usano la propria lingua madre, e che studiano durante il processo di apprendimento di una o più lingue straniere. Questa consapevolezza consente di mitigare l'ansia spesso generata dallo studio di una lingua sconosciuta e, in particolare, di una lingua antica per la quale si è persa una dimensione fondamentale per la motivazione allo studio delle lingue straniere, che è quella comunicativa.

Un punto di partenza fondamentale per sviluppare l'analisi sintattica di un testo, spesso poco praticato e che va invece fortemente incoraggiato nelle scuole, è quello relativo alla riflessione sulla *struttura tematica* e sulla *struttura argomentale* dei verbi.

La struttura tematica riguarda la semantica ed è per questo universalmente valida. Si consideri, ad esempio, il caso del verbo latino *mitto*, che ricorre nel testo oggetto di analisi. Ragionando in prospettiva comparativa, si potrà notare, con relativa semplicità e facendo leva sull'intuito di parlanti nativi degli studenti, che in tutte le lingue il verbo che esprime il concetto di «mandare» seleziona un Agente, che compie volontariamente l'azione di «mandare», un Tema, cioè un'entità coinvolta nell'evento, presso un Beneficiario o presso un Luogo, come si vede nello schema seguente:

Lat.	<i>mitto</i>	
Ita.	<i>mandare</i>	[Agente], [Tema], [Beneficiario/Luogo]
Ingl.	<i>to send</i>	

A parità di struttura tematica, ciò che può cambiare – e che cambia effettivamente nelle diverse lingue – è la struttura argomentale, cioè il modo in cui gli elementi si combinano in sintassi. Si consideri la frase latina seguente, tratta dal testo di Cornelio Nepote oggetto di analisi, in cui ricorre il verbo *mitto*, e una possibile traduzione di essa in italiano e in inglese:

Populus _[Agente]	legatos _[Tema]	ad	Polyperchontem _[Beneficiario]	misit
Il popolo _[Agente]	inviò	degli	ambasciatori _[Tema]	a
The people _[Agente]	sent	ambassadors _[Tema]	to	Polyperchont _[Beneficiario]

Sfruttando anche il fatto che l'uso del colore consente di individuare con semplicità la classe di parole a cui ciascun elemento della frase appartiene, una prima riflessione che il docente può stimolare a proposito di queste frasi riguarda l'ordine delle parole. Si vede, infatti, come in latino il verbo *misit* sia collocato alla fine della frase, mentre in italiano e in inglese segue il soggetto e precede l'oggetto. Si può notare anche come in latino la classe di parole dell'articolo non esista, mentre in italiano e in inglese sono presenti diverse classi di articoli (determinativi, indeterminativi e partitivi per l'italiano; determinativi e indeterminativi per l'inglese); inoltre, soprattutto in quest'ultima lingua, in alcuni contesti specifici l'articolo si omette (*the people* vs *ambassadors*). Questa caratteristica, che è legata alla codificazione della definitezza del referente e

che costituisce spesso una difficoltà per chi studia l'inglese a partire da una lingua come, ad esempio, l'italiano, può essere compresa meglio, dopo aver studiato una lingua priva di articolo e i meccanismi mediante i quali è possibile rendere i tratti di definitezza del referente.

Un'analisi linguistica di questo tipo mette, dunque, in evidenza come in fase di apprendimento linguistico possa essere proficuo partire dalle (molte) somiglianze e corrispondenze interlinguistiche e soffermarsi a riflettere sulle (relativamente poche) differenze di natura sintattica.

Un metodo didatticamente efficace per favorire l'apprendimento della struttura frasale è quello di rappresentarne graficamente la struttura, che consta dell'unione di più sintagmi. La rappresentazione grafica dei sintagmi e della frase può procedere con l'ausilio della LIM, strumento molto utile nella creazione di cerchi animati, colorati nello stesso tono della parte del discorso che ne costituisce la testa, e progressivamente più complessi,⁴ come si vede negli esempi seguenti (figure 6.1, 6.2, 6.3) che rappresentano le frasi commentate sopra:

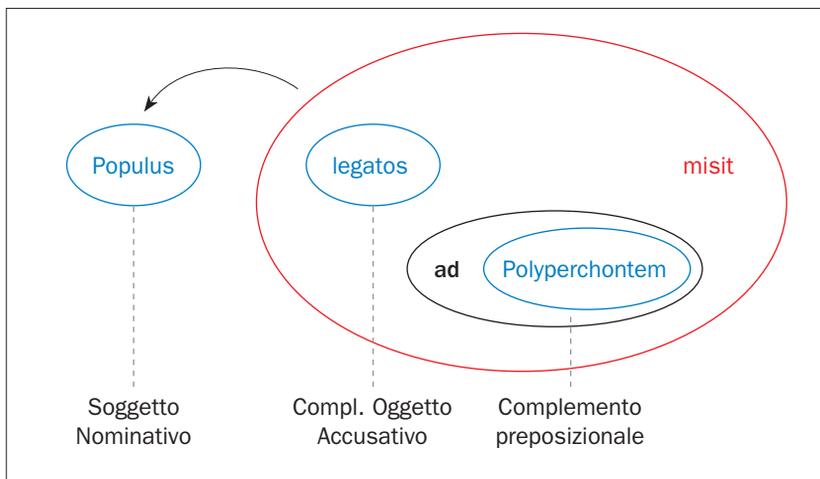


Fig. 6.1 Struttura di una frase latina.

⁴ Un modello, in parte simile, di rappresentazione delle strutture sintattiche è stato proposto da Sabatini (2011).

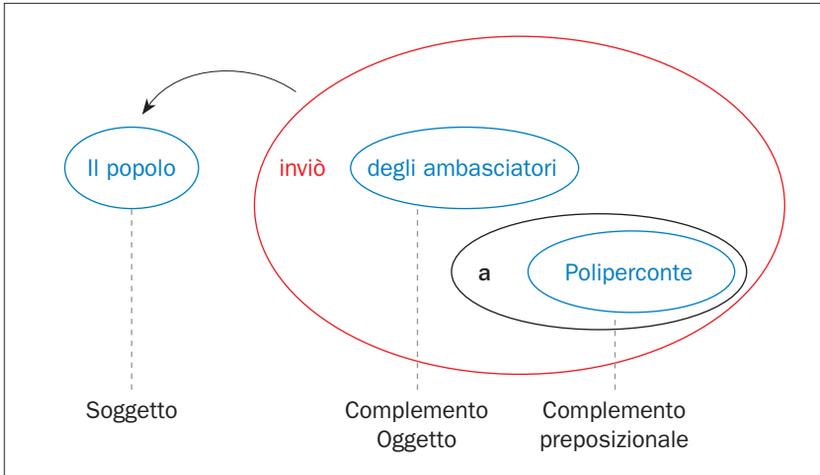


Fig. 6.2 Struttura di una frase italiana.

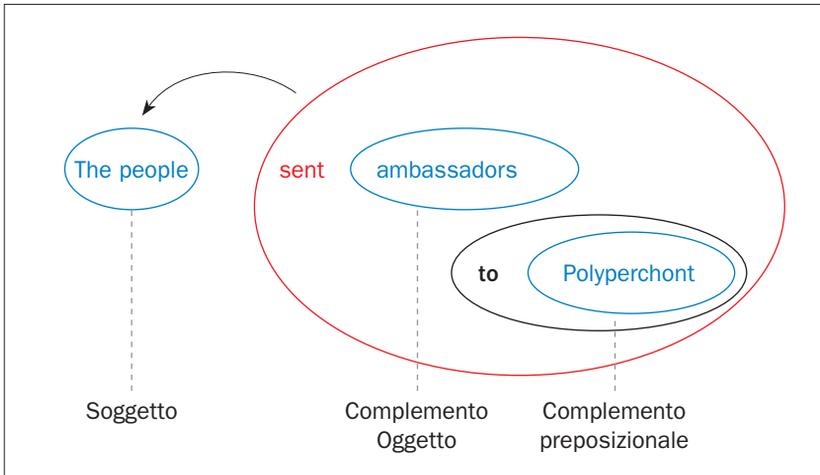


Fig. 6.3 Struttura di una frase inglese.

Nelle tre figure presentate, si vede come la struttura della frase latina sia sostanzialmente analoga a quella della corrispondente frase italiana e inglese, con un soggetto (Agente) selezionato da un predicato verbale costi-

tuito dall'unione di un complemento oggetto (Tema) e di un complemento preposizionale (Beneficiario). Le differenze tra le lingue sono sintattiche e riguardano la posizione del verbo che in latino si trova alla fine della frase, mentre in italiano e in inglese precede i complementi, la presenza (in latino) / assenza (in italiano e in inglese) di desinenze di caso, la presenza (in italiano e in inglese) / assenza (in latino) di articolo.

Adottare un metodo di visualizzazione della struttura sintattica delle frasi come quello proposto può rivelarsi vantaggioso quando si affronta lo studio di strutture ritenute notoriamente difficili, quale il passaggio dall'attivo al passivo, che spesso viene ridotto a una serie di incroci e spostamenti di elementi, come è noto a chi insegna secondo l'approccio della didattica tradizionale. Si considerino ora le figure 6.4, 6.5, 6.6.

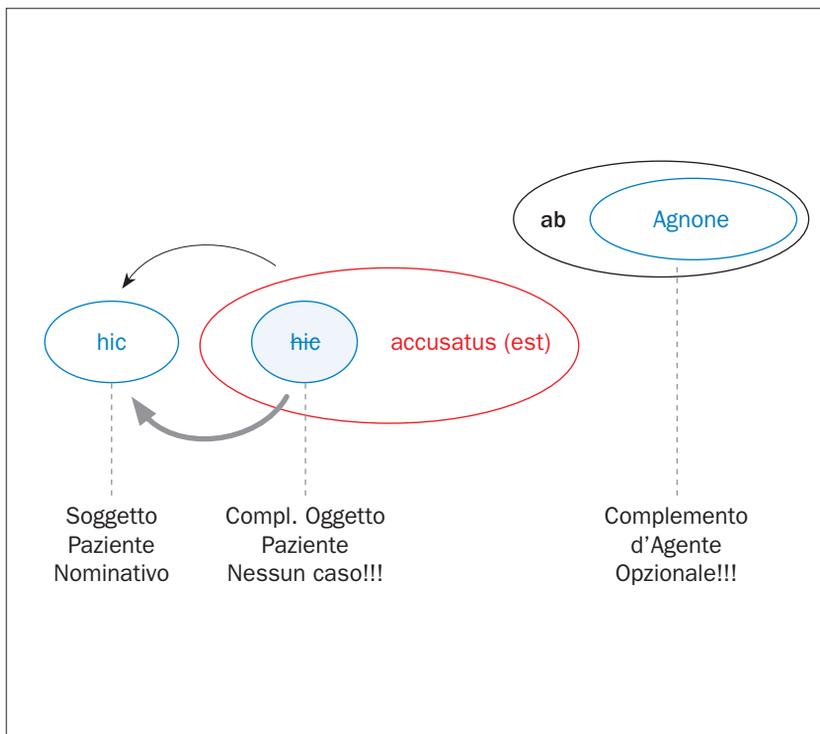


Fig. 6.4 Struttura della frase passiva in latino.

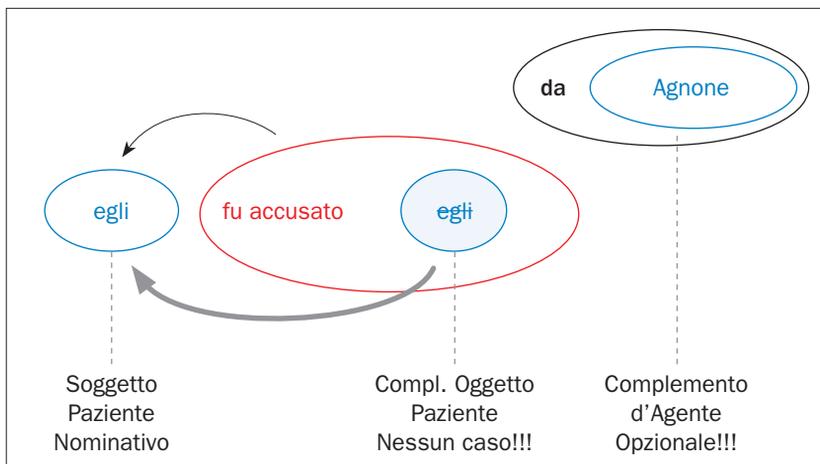


Fig. 6.5 Struttura della frase passiva in italiano.

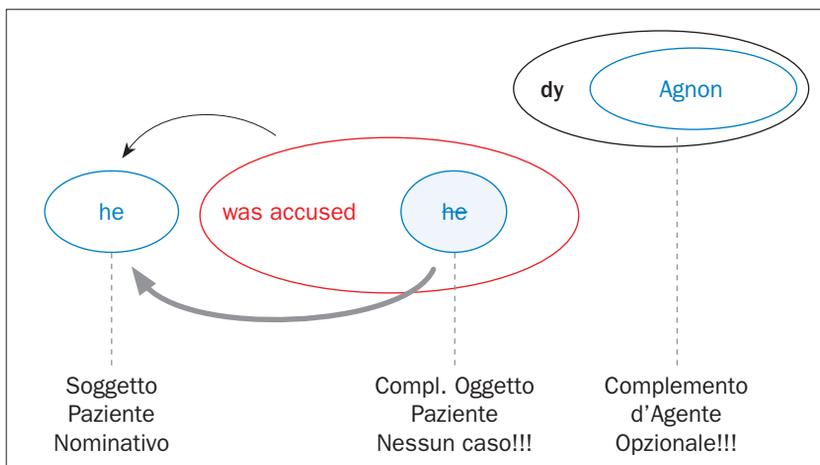


Fig. 6.6 Struttura della frase passiva in inglese.

Nelle immagini appena presentate, che rappresentano la struttura passiva del latino, dell'italiano e dell'inglese in prospettiva comparativa interlinguistica, si riesce a comprendere, preferendo il canale visivo, il dato scientificamente valido per cui si ricorre al passivo quando si ha l'intenzione di «oscurare l'A-

gente», quando, cioè, non si vuole esplicitare chi compie l'azione. Per questo motivo, nella frase in questione l'Agente (*Agnon*) viene recuperato come elemento facoltativo, reso, quindi, con un complemento preposizionale esterno al dominio di frase. A questo punto, allo scopo di soddisfare la legge universale per cui tutte le frasi devono avere un soggetto, si verifica la cosiddetta «promozione a soggetto» dell'argomento interno al predicato verbale, cioè il Tema, che subisce uno spostamento sintattico dalla sua posizione di origine a quella canonica del soggetto, esterna al predicato verbale. Il medesimo movimento osservato in latino si trova anche in italiano e in inglese, indipendentemente dal fatto che l'ordine degli elementi all'interno del predicato verbale in italiano e in inglese (con il verbo che precede l'oggetto), sia diverso rispetto a quello che si trova in latino (con il verbo che segue l'oggetto). La visualizzazione del movimento mediante il supporto della diapositiva animata realizzata con la LIM può favorire la comprensione del fenomeno e, di conseguenza, un apprendimento efficace e duraturo.

Conclusioni e prospettive future

La proposta didattica delineata in questo contributo offre una descrizione dei fenomeni linguistici a fini didattici fondata sui risultati scientifici della linguistica formale, e intende offrire un contributo al rinnovamento della didattica del latino nel senso di una sempre maggiore inclusività, seguendo due strade: da un lato, adottando un approccio comparativo alla didattica delle lingue, che sia in grado di collocare lo studio di una singola lingua nel più ampio quadro dell'educazione linguistica; dall'altro, sostenendo la necessità di costruire la grammatica a partire dal testo, secondo un approccio di tipo induttivo che può procedere nella direzione globalità → analiticità o in quella opposta, in base ai diversi stili cognitivi. Risultati confortanti in questa direzione sono stati ottenuti nel corso della sperimentazione avviata nell'anno scolastico 2015/2016, di cui si è dato conto in Iovino e Bellin (2016). In particolare, in quella sede si è visto come un approccio didattico di questo tipo, unito alla maggiore operatività sul testo, contribuisca a favorire lo sviluppo di una maggiore (meta)competenza nella comprensione e nell'analisi di un brano latino, nella convinzione, poi confermata dai riscontri oggettivi in fase di verifica, che anche la traduzione possa migliorare di conseguenza.

Un siffatto rinnovamento della didattica del latino costituisce anche un punto di partenza per una riflessione docimologica, incentrata sulla complessa problematica relativa alle modalità di valutazione delle prove, che non dovrebbe essere *sottrattiva*, bensì dovrebbe tenere conto di ciò che gli studenti hanno acquisito in termini di competenze e dei loro miglioramenti in itinere. Infine, alla base di questa proposta didattica c'è anche il proposito di contribuire al percorso di formazione linguistica dei docenti, mettendo loro a disposizione anche dei prototipi di materiali per l'autoaggiornamento.

Bibliografia

- Cardinale U. e Canfora L. (a cura di) (2012), *L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, il Mulino.
- Cardinaletti A. (2006), *Una proposta per l'insegnamento linguistico del latino e del greco antico: alcune considerazioni generali*. In U. Cardinale (a cura di), *Essere e Divenire del «Classico»*, Torino, UTET, pp. 330-347.
- Cardinaletti A. (2007), *L'approccio comparativo in linguistica e in didattica*, «Quaderni Patavini di Linguistica», vol. 23, pp. 3-18.
- Cardinaletti A. (2008), *Le ragioni del comparare per insegnare le lingue*. In U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Novara, UTET Università, pp. 267-289.
- Cardinaletti A., Giusti G. e Iovino R. (2016), *Il latino per studenti con DSA. Nuovi strumenti didattici per la scuola inclusiva*, Venezia, Cafoscarina.
- Carretti B., Cornoldi C. e De Beni R. (2002), *Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto*. In S. Vicari e M.C. Caselli (a cura di), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino.
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. e Stella G. (a cura di) (2011), *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie per il successo*, Trento, Erickson.
- Giusti G. e Iovino R. (2016), *La didattica comparativa dei verbi psicologici all'interfaccia semantica/morfo-sintassi*. In L. Corrà (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale: acquisizione, apprendimento*, Roma, Aracne, pp. 59-75.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Iovino R. (2012), *La sintassi dei modificatori nominali in latino*, (poster) 9th Workshop on Syntax and Semantics, Università degli Studi di Siena, 15-16 novembre 2012.

- Iovino R. (2013), *Come la linguistica moderna può contribuire a rinnovare l'insegnamento della sintassi nominale latina*, «Lingue Antiche e Moderne», vol. 2, pp. 5-33.
- Iovino R. (2014), *Le lingue a scuola: la didattica del latino nell'ottica dell'educazione linguistica comparativa e inclusiva*. In A. Cardinaletti, E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e F. Santulli (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*, Trento, Erickson, pp. 123-138.
- Iovino R. (2015), *Il latino nella prospettiva dell'educazione linguistica comparativa e inclusiva*. In M. Capasso (a cura di), *Cinque incontri sulla cultura classica*, «I Quaderni di "Atene e Roma"», vol. 5, pp. 303-318.
- Iovino R. e Bellin P. (2016), *Ripensare la didattica del latino nella scuola dell'inclusività: una proposta didattica*, Perugia, Guerra edizioni.
- Iovino R., Cardinaletti A. e Giusti G. (2012), *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*. In U. Cardinale e L. Canfora (a cura di), *L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna, il Mulino, pp. 443-451.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza.
- Oniga R. e Cardinale U. (2012), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Bologna, il Mulino.
- Sabatini F. (2011), *Sistema e testo*, Torino, Loescher.
- Stella G. e Savelli E. (2011), *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Trento, Erickson.