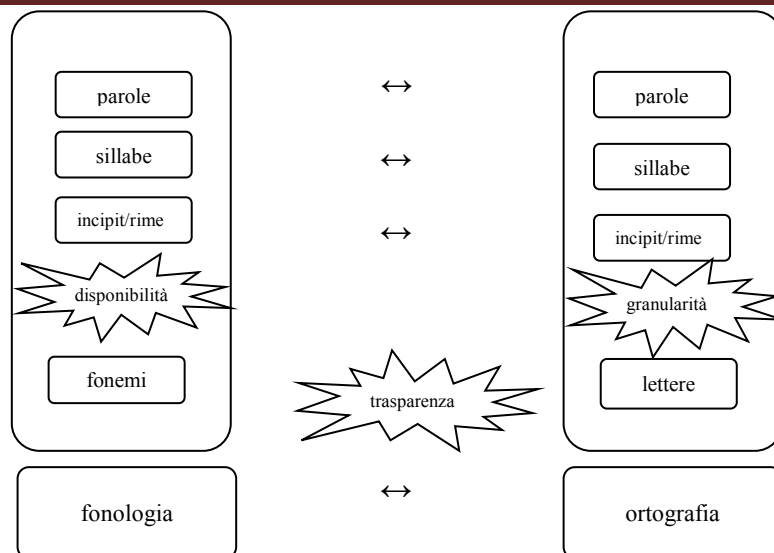


*Dislessia e lingue straniere*

**A. INQUADRAMENTO TEORICO**

- (1) Disturbi Specifici di Apprendimento o DSA: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Legge 8 ottobre 2010, n. 170); in alcuni paesi, si associa spesso a DSA anche la disprassia e la sindrome da deficit di attenzione e iperattività, che sono tuttavia disturbi comportamentali e non DSA. È in uso anche la denominazione **Differenze Specifiche di Apprendimento**.
  
- (2) **Definizione** di dislessia (definizione della International Dyslexia Association, traduzione mia, <http://www.interdys.org/FAQ.htm>):  
“La dislessia è un disturbo specifico dell’apprendimento di origine neurologica. La dislessia è contraddistinta da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza e da scarse abilità di *spelling* e di decodifica. Queste difficoltà sono generalmente causate da un deficit nel componente fonologico del linguaggio, spesso impreveduto se confrontato con le altre capacità cognitive dell’individuo e con la qualità dell’istruzione ricevuta. Gli effetti causati dalla dislessia possono condurre a problemi nella lettura e la pratica ridotta che ne deriva può ostacolare lo sviluppo del repertorio lessicale e delle conoscenze del mondo.  
Studi scientifici hanno mostrato che le persone affette da dislessia processano le informazioni in un’area diversa del cervello rispetto a chi non è affetto da dislessia.  
Molti individui dislessici hanno un livello di intelligenza nella media o superiore alla media.”
  
- (3) Origine neurologica:
  - a. Ipotesi del deficit fonologico, ossia uno sviluppo incompleto della consapevolezza fonologica (Ziegler / Goswami 2005)
  - b. Ipotesi del doppio deficit (Wolf / Bowers 1999: 416, 423), secondo cui alla base della dislessia ci possono essere due tipi di deficit indipendenti tra loro
    - un deficit nel componente fonologico, come nella definizione al punto (2), che si manifesta in difficoltà nei compiti di manipolazione fonemica (per es. cancellare/sostituire/aggiungere fonemi), di **lettura di parole inventate**, di comprensione scritta;
    - un deficit di denominazione rapida automatizzata, che si manifesta in difficoltà nella lettura sotto pressione (temporale), nell’accuratezza e velocità nell’identificazione di parole con qualche irregolarità (Wolf/Bowers 1999, pp. 416), nella fluenza, nella comprensione scritta.Dislessici possono avere l’uno o l’altro deficit oppure i due deficit possono coesistere e in questo caso il dislessico manifesta entrambe le tipologie di difficoltà. La dislessia connessa al deficit di denominazione rapida è più difficile da individuare, soprattutto perché i test diagnostici (e pure i programmi riabilitativi) non sono stati pensati per questo tipo di popolazione.
  
- (4) Imparare a leggere comporta la risoluzione dei tre problemi schematizzati qui sotto (Ziegler / Goswami 2005: 4):

(5) I livelli della **competenza fonologica**

<b>Livelli fonologici</b>	<b>esempio</b>	
<i>parola</i>	/ˈkaza/, <casa>	
<i>sillaba</i>	ka	za
<i>incipit-rima</i>	ka	za
<i>schema sillabico</i>	CV	CV
<i>analisi segmentale</i>	/k/ consonante occlusiva velare sorda; /a/ vocale bassa centrale non arrotondata.	/z/ consonante fricativa dentale sonora; /a/ vocale bassa centrale non arrotondata.

(Daloiso 2012: 18, con adattamenti)

(6) Fasi e cronologia dello sviluppo della **consapevolezza fonologica** (o sensibilità fonologica)

<b>sviluppo della consapevolezza fonologica</b>	<b>quando</b>
livello sillabico	di norma presso bambini di 3-4 anni
livello di incipit-rima (ma vd. punto (10))	di norma presso bambini di 4-5 anni
livello fonemico	contemporaneamente all'apprendimento della lettura/scrittura, indipendentemente dall'età in cui questo ha luogo; la consapevolezza fonemica è rafforzata dalla pratica della lettura/scrittura e viceversa

Tendenzialmente, gli **adulti analfabeti** sono **privi di consapevolezza fonemica**.(7) Metodologia della ricerca: **tipi di compiti** utilizzati per **misurare la consapevolezza fonologica** nei dislessici e nei non dislessici

*Misura le parole (tapping task)*: battere le mani una volta, se la parola che sentirai è formata da una sillaba/sonno; battere le mani due volte, se è formata da due sillabe/sonni...;

*Scova l'intruso*: individuare in una serie di tre/quattro parole l'intruso, ossia la parola che si differenzia dalle altre per incipit, per rima, per fonema;

*Cambia la parola*: cancellare/aggiungere la prima/l'ultima sillaba, il primo/l'ultimo suono;

*Individua l'unità comune*: individuare, ripetendolo, l'elemento comune (incipit, rima o fonema) nella serie di tre/quattro parole sentite;

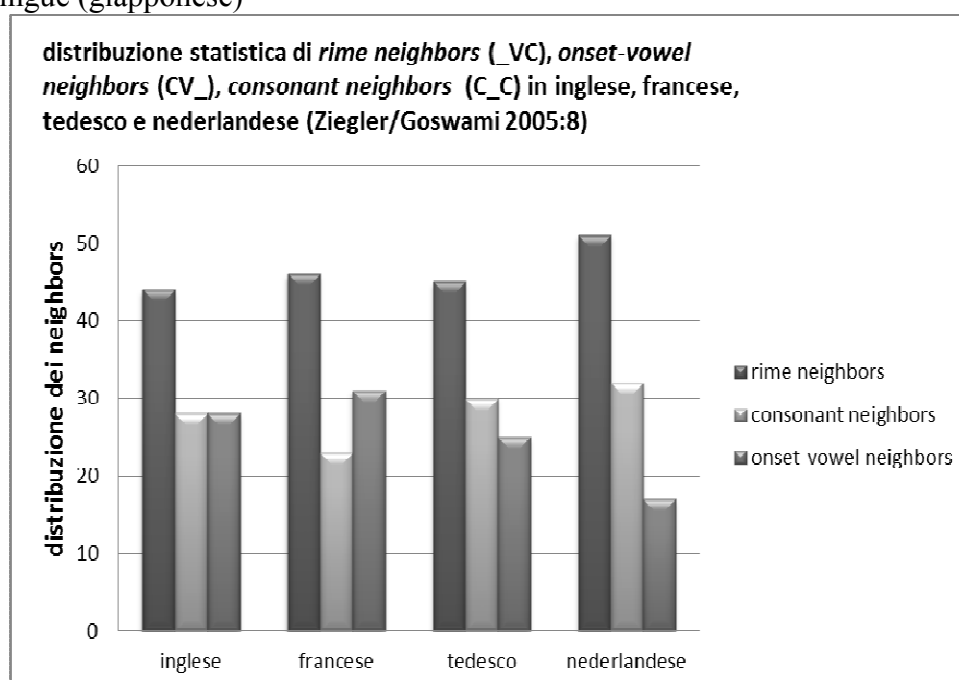
*Individua le rime*: individuare quale parola fa rima con una parola data (per es. *house*: *mouse, horse*; *bell*: *shell, ball*).

- (8) Misurare la consapevolezza fonologica (sillabe e fonemi): percentuali di correttezza ottenute da bambini non dislessici in età prescolare vs. scolare di lingue materne diverse in compiti di conteggio delle sillabe e dei fonemi

lingua	rifer. bibliografico	scuola dell'infanzia		scuola primaria classe prima	
		sillaba	fonema	sillaba	fonema
turco	Durgunoglu/Oney 1999	94	67	98	94
italiano	Cossu <i>et al.</i> 1988	80	27	100	90
greco	Harris/Giannouli 1999	85	0	100	100
francese	Demont/Gombert 1996	69	2	77	61
inglese	Lieberman <i>et al.</i> 1974	48	17	90	70

(Ziegler / Goswami 2005: 5)

- (9) Metodologia della ricerca sulla dislessia: **design** della ricerca
- basato sul confronto tra dislessici e non dislessici della stessa età anagrafica/durata del periodo di istruzione: *design CA (Chronological Age)*;
  - basato sul confronto tra dislessici e non dislessici (normolettori < per es. a pag 424 cita anche gruppo che è a performance di lettura di 4 aa inferiore alla sua età anagrafica) dello stesso livello di competenza nella lettura e dello stesso livello di sviluppo lessicale: *design RL (Reading Level)*;
  - basato sul confronto con lettori deboli non dislessici (per es. con QI inferiori alla media)
- (10) la suddivisione incipit-rima non è ugualmente saliente in tutte le lingue; lo è in lingue come il tedesco, l'inglese, il francese e il nederlandese (vd. la tabella qui sotto), ma non lo è in altre lingue (giapponese)



ess. ingl: *sight, fight, night, might, right, light, white, byte, bite*

(11) Variabilità nelle manifestazioni della dislessia:

- la dislessia si situa su un *continuum* di intensità, dalla dislessia lieve alla dislessia grave;
- può manifestarsi in a) lentezza, scarsa fluenza nella lettura o in b) inaccuratezza (e lentezza) nella lettura (presumibilmente a seconda del tipo di deficit, fonologico e di denominazione rapida; vd. punto (3));
- ‘lingue di alfabetizzazione’ diverse possono porre problemi diversi ai dislessici in dipendenza di diversi parametri tra cui i seguenti:
  - a) a grandi linee, nella lettura di lingue più trasparenti, meno opache dal punto di vista del rapporto ‘lettera/fonema’ i dislessici possono essere lenti, ma accurati, mentre nella lettura di lingue più opache dal punto di vista del rapporto ‘lettera/fonema’ i dislessici possono essere sia lenti sia inaccurati (vd. punti (12) e (13) qui sotto);
  - b) la tipologia della lingua in termini di proprietà isosillabica (come l’italiano) o isoaccentuale (come l’inglese): lingue isoaccentuali posticipano il processo per cui il bambino ‘cattura’ la sillaba come unità fonologica;
  - c) i bambini sono più sensibili a certe strutture sillabiche anziché altre in ragione della frequenza con cui tali strutture sillabiche compaiono nella loro lingua.

(12) l’acquisizione della lettura in lingue diverse: percentuali di correttezza nella lettura di parole esistenti e parole inventate al termine della prima classe della scuola primaria in bambini non dislessici per 14 lingue di alfabetizzazione (Seymour/Aro/Erskine 2003)

<i>lingua</i>	<i>percentuale di correttezza nella lettura</i>	
	parole esistenti	parole inventate
greco	98	92
finnico	98	95
tedesco	98	94
tedesco austriaco	97	92
italiano	95	89
spagnolo	95	89
svedese	95	88
nederlandese	95	82
islandese	94	86
norvegese	92	91
francese	79	85
portoghese	73	77
danese	71	54
inglese	34	29
scozzese		

(13) **direzionalità dell’opacità:** le lingue possono essere opache sul versante della scrittura, della lettura o di entrambe

l’opacità sul versante della scrittura si realizza quando uno stesso fonema corrisponde a lettere diverse: in tedesco /t/ è scritto con la lettera <t>, dalla lettera <d> o dal grafema <dt> in *Staat, Hund, Stadt*; in italiano /k/ è reso dalla lettera <c> o dalla lettera <q>; in inglese /-i:p/ è dato da *deep* ‘profondo’ e *heap* ‘mucchio, cumulo’

l'opacità sul versante della lettura si realizza quando una stessa lettera dà rese fonologiche diverse: in ingl. <a> corrisponde a /æ/ /ɑ/ /eɪ/ in *cat, father, made...*

- (14) tre tipi di strategie utilizzate nell'insegnamento della letto-scrittura:
- strategia della corrispondenza "lettera o grafema (=sequenza di lettere)/fonema";
  - strategia della corrispondenza "grafema/rima";
  - strategia della parola intera.
- il fattore "strategia nell'insegnamento della letto-scrittura" non pare avere effetti sulla fenomenologia della dislessia.
- (15) Studi sulla consapevolezza fonologica nei dislessici (Ziegler/Goswami 2005: 15-18):  
in uno studio longitudinale condotto con il protocollo dello *screening* nei Paesi Bassi (De Jong/van der Leij 2003) i bambini per i quali è stata diagnosticata a posteriori la dislessia avevano ottenuto risultati significativamente inferiori in test che misuravano la consapevolezza fonologica a livello della rima rispetto agli altri bambini a posteriori non diagnosticati come dislessici;  
soggetti dislessici confrontati con bambini comparabili per abilità nella lettura (RL) e comparabili per età (CA) riportano le seguenti percentuali di correttezza ottenute in diversi compiti:

<i>soggetti e compito</i>	<i>percentuale di correttezza</i>		
	<i>dislessici</i>	<i>ReadingLevel</i>	<i>ChronologicalAge</i>
anglofoni di 8-15 aa impegnati in compito di conteggio dei fonemi in parole inventate;	47	72	77
nederlandesi di 11 aa impegnati in compito di cancellazione di fonemi in parole inventate;	61	83	99
grecofoni di 6 aa impegnati in compito di segmentazione di fonemi;	78	nd	100
grecofoni di 6 aa impegnati in compito di cancellazione di fonemi	78	nd	98

## B. STRUMENTI OPERATIVI

- (16) Verso l'individuazione dello studente dislessico: rilevare le prestazioni atipiche  
La **diagnosi** di dislessia viene fatta **solo** da **specialisti**; tuttavia, gli **insegnanti** possono **rilevare prestazioni atipiche**.

La tabella che segue (adattata da Daloiso 2012, da sito UTET) serve a rilevare le prestazioni atipiche.

attività/ livelli ling.	Indicatori linguistici	Frequenza della difficoltà
-------------------------------	------------------------	-------------------------------

Comunicazione orale	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ha difficoltà nell'improvvisare dialoghi e <i>role-play</i> senza supporto scritto</li> <li>– ha difficoltà nella comprensione di brani orali</li> <li>– non comprende le consegne, se espresse in lingua straniera</li> <li>– ha difficoltà nel rispondere prontamente in forma orale</li> <li>– parla molto più lentamente dei compagni</li> <li>– fa fatica a contare anche usando le sequenze numeriche più elementari (es. numeri da 1 a 20 in lingua straniera)</li> <li>– ha una consapevolezza fonologica molto bassa</li> <li>– non riesce a ripetere la sequenza delle lettere dell'alfabeto</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4  <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Scrittura e lettura	<ul style="list-style-type: none"> <li>– la lettura si blocca di fronte alle parole nuove</li> <li>– legge o scrive la stessa parola in modi diversi, anche se si tratta di una parola molto frequente</li> <li>– non riconosce la forma scritta di una frase/parola appena pronunciata</li> <li>– elimina/sostituisce parti di parola quando legge</li> <li>– legge molto più lentamente dei compagni</li> <li>– si blocca o pronuncia male anche le parole più frequenti</li> <li>– copia dalla lavagna in modo poco accurato</li> <li>– confonde lettere simili, come &lt;p&gt;, &lt;b&gt; e &lt;d&gt;</li> <li>– perde spesso il segno mentre legge</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4  <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Lessico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– impiega molto tempo a nominare simboli o immagini (vd. anche att. in 2)</li> <li>– ha difficoltà a ripetere parole lunghe</li> <li>– elimina o mescola le sillabe di una stessa parola</li> <li>– confonde parole molto simili (es. <i>cat</i> e <i>bat</i>)</li> <li>– non riesce a ricordare il significato delle parole in isolamento (ma le ricorda meglio in un contesto)</li> <li>– fatica a fare lo <i>spelling</i> delle parole, anche dopo aver svolto esercitazioni mirate</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Morfo-sintassi	<ul style="list-style-type: none"> <li>– fatica a cogliere le regole di formazione e composizione delle parole (suffissi, prefissi, parole composte ecc.)</li> <li>– fatica a distinguere gli elementi-base della frase da quelli facoltativi</li> <li>– mostra difficoltà nel comprendere le regole grammaticali</li> <li>– non riesce ad applicare le regole grammaticali, seppur comprese</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4  <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
<b>Indicatori comportamentali</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– non riesce a finire l'esercizio nel tempo assegnato, specialmente se scritto</li> <li>– impiega troppo tempo nei compiti a casa</li> <li>– si rifiuta o ha paura di leggere a voce alta</li> <li>– ottiene scarsi risultati, pur impegnandosi a scuola e a casa</li> <li>– non riesce o fatica a usare il dizionario cartaceo</li> <li>– crede di non essere portato per le lingue</li> <li>– crede di essere poco intelligente</li> </ul>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no

(2) Attività di monitoraggio dei tempi di denominazione, da somministrare a tutta la classe (cfr. l'ipotesi del doppio deficit; Wolf / Bowers 1999)

**Leggi il più velocemente possibile in inglese/tedesco/francese e misura con un cronometro il tempo che ci metti per arrivare fino in fondo.**

1 5 3 1 4 2 3 2 5 3  
 3 2 1 5 4 4 5 2 1 4  
 5 1 3 1 2 3 2 4 5 4  
 4 5 5 1 4 3 5 4 2 2  
 2 3 1 5 2 3 4 1 3 1

(17) I DSA e le lingue straniere:

I DSA rispondono in modo diverso dai non DSA all'ambiente circostante; nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere è quindi necessario adottare strategie/aggiustamenti

che possano compensare le loro difficoltà; una di queste è il Piano Glottodidattico Personalizzato (PGP, per il quale si veda Dalosio 2012, scheda 5bis; si veda anche per modello di Piano Didattico Personalizzato il sito MIUR alla pagina <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/DSA>).

(18) il PGD è “uno strumento di lavoro concreto su cui fondare l’azione didattica [...]. [Esso] esplicita: gli obiettivi di apprendimento stabiliti per l’allievo; le misure compensative e/o dispensative da adottare per il raggiungimento di tali obiettivi; le scelte metodologiche e le procedure valutative. Il PGP si configura all’atto pratico come un documento di programmazione tarato sull’allievo con bisogni speciali. [...] i bisogni speciali richiedono adattamenti che vanno ben oltre il singolo strumento, e investono l’area della progettazione glottodidattica, della metodologia e della valutazione. Per questa ragione proponiamo qui la prospettiva dell’accessibilità glottodidattica, che [...] non appare certo perseguibile semplicemente utilizzando computer, sintesi vocale e mappe concettuali.” (Dalosio 2012: 116-117)

(19) Gli stili di apprendimento

Questionario, elaborato da Luciano Mariani e specifico per l’apprendimento delle lingue straniere, che indaga diversi parametri per individuare il proprio stile di apprendimento, reperibile alla pagina <http://www.learningpaths.org/Questionari/stilimodal2.html>.

Scopo del questionario dal punto di vista dello studente: riflettere sul proprio stile di apprendimento, discutendone anche in classe; sfruttare pienamente i propri punti di forza e lavorare sui propri punti deboli.

(20) Strumenti compensativi a ‘costo zero’: adattamenti nel *layout* della pagina e altri dispositivi (adattato da *DSA Documento d’intesa*, PARCC, Bologna, 2011, [www.lineeguidadsa.it](http://www.lineeguidadsa.it)):

carta opaca, color bianco avorio priva di immagini di sfondo o, in alternativa, uso di fogli trasparenti colorati;

carattere **Arial** o **Lexia**; per simulare corsivo **Comic sans MS** o, eventualmente, per testi più formali **Century Gothic**;

aumento spaziatura caratteri (di 1 pt) (espansa, di 1,5 pt) (CARATTERE > AVANZATE > SPAZIATURA > ESPANSA in Word);

interlinea 1,5, corpo carattere 16 pt;

evitare il corsivo e le sottolineature;

non spezzare la parola per andare a capo;

allineamento a sinistra adoperare tabelle e numerare gli elenchi;

massimo 60-70 caratteri per rigo;

aumentare i margini della pagina;

consentire verticalizzazione del testo con leggio;

buona illuminazione;

evitare fonti luminose fastidiose all’interno del campo visivo;

predisporre due cartoncini colorati tagliati a L per inquadrare il paragrafo da leggere;

evitare testi fotocopiati;

consentire di seguire il testo col dito

(21) Altri strumenti compensativi generali:

- fornire in anticipo allo studente il testo su cui si lavorerà la lezione successiva;
- chiarire esplicitamente il piano della lezione della lezione e a ogni passaggio a fase successiva riprendere il piano;

- se si usa lavagna luminosa, dare alla fine della lezione i fogli allo studente;
- prevedere esercizi di discriminazione fonologica (ess.: distinzione tra vocali lunghe e brevi del tedesco, tra fonemi dell'inglese che in italiano non hanno valore distintivo /n/ e /ŋ/), anche a tutta la classe;
- strategie gestionali adeguate (compiti differenziati) che non stigmatizzino la disabilità;
- fornire/far preparare *prompts* che lo studente possa usare nei momenti della produzione orale e scritta (vd. per un modello sul sito UTET, Daloiso 2012, scheda 8);
- permettere che lo studente usi word processor;
- fornire materiale extra per esercitazione a casa

(22) Le attività linguistiche: la lettura in L1 e in lingua straniera nei dislessici

- il processo di lettura è **cruciale** nello studio di **qualsiasi disciplina**: → nessun insegnante può chiamarsi fuori dalla presa in carico dello studente con dislessia;
- la **lettura implica due procedure diverse**, non sequenziali, ma in sovrapposizione, che si intersecano, ossia
  - c) un primo processo (che nell'adulto non dislessico è automatizzato) di decodifica di primo livello che implica il riconoscimento delle corrispondenze lettere-suoni, parole, processi morfologici e strutture sintattiche, è un processo a un livello cognitivo inferiore, è una procedura di tipo *bottom-up*, ossia una procedura che parte dal basso, cioè dalle lettere, dalle parole verso l'alto, cioè le frasi, i periodi, i paragrafi;
  - d) una seconda procedura di comprensione, più complessa, che implica la processazione del significato testuale; è una procedura di tipo *top-down*, che va dal generale al particolare, ossia dalle ipotesi sul testo, dalle aspettative, dalle conoscenze sull'argomento, al particolare (verifica delle ipotesi formulate, analisi del testo)
- nei dislessici la lettura può comportare problemi di fluenza, di accuratezza, di comprensione e, di conseguenza, anche di memorizzazione

La lettura per i dislessici è particolarmente **onerosa**; quindi essa deve essere praticata in modo graduale.

Anche per gli studenti che hanno già raggiunto un livello alto di competenza, la lettura è sempre impegnativa; quindi è opportuno agire sul testo per facilitare la comprensione. Tra le varie strategie impiegabili:

- sollecitare strategie di inferenza dal paratesto e dal testo osservato parzialmente (“**la grammatica dell’anticipazione**”): leggere indici/titoli dei paragrafi, osservare immagini, grafici o tabelle, individuare parole in grassetto, leggere la prima frase di ogni capoverso, leggere le didascalie dei capoversi per formulare ipotesi sul contenuto del testo, per creare aspettative e anche per elicitare le conoscenze pregresse; fare previsioni su cosa verrà dopo; leggere agli studenti la consegna dell’esercizio che segue la lettura /invitare gli studenti a leggere anche l’esercizio in sé;
  - (far) evidenziare la **struttura del testo** attraverso colori diversi (introduzione, corpo centrale, conclusione) oppure riquadri (frase centrale; esempio che sostiene affermazione precedente ecc.); (far) dare titoli ai capoversi; (far) evidenziare informazioni fondamentali del testo e individuare informazioni superflue; identificare logica del testo;
  - spiegare **nuove parole** oppure fornire glosse ai lati del testo; far sottolineare parole chiave; far tenere una ‘rubrica disciplinare’; permettere l’uso del dizionario digitale;
  - favorire **approcci multisensoriali**, cioè che attivino contemporaneamente diversi canali sensoriali;
  - insegnare un **metodo di studio**:
- “Perché uno studente con dislessia ha bisogno di un efficiente metodo di studio?”



Sostanzialmente perché rispetto ai suoi coetanei normolettori non può permettersi di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel leggere più volte il materiale da studiare, da cui poter eventualmente ricavare riassunti o schemi scritti più o meno ricchi di contenuti, da rileggere prima delle verifiche.” (Cornoldi *et al.* 2010: 78).

In classe durante la spiegazione: mantenere un livello elevato di attenzione, porre domande al docente/esperto, cercare di capire cosa l’insegnante/valutatore reputa essenziale;

Lo stesso giorno della spiegazione: verifica e riordino delle annotazioni riportate e primo studio; immaginare le domande dell’insegnante (domande di autoverifica);

Prima della lezione successiva: assimilazione dei contenuti fondamentali, revisione e risposte alle domande di autoverifica; predisposizione di promemoria sul testo o su altri supporti;

Prima delle verifiche: revisione dei materiali sintetici predisposti precedentemente.

**Non chiedere a dislessici di leggere a alta voce; inoltre, evitare il *multiple choice* che pare sia molto confusivo per i dislessici.**

(23) Le attività linguistiche: ascolto in lingua straniera nei dislessici

L’insegnamento dell’**ascolto** ha molto in comune con quello della lettura; in generale l’ascolto è meno ansiogeno per i dislessici, ma capire e scrivere contemporaneamente è difficilissimo per i dislessici; quindi se devono rispondere a domande di comprensione devono farlo quando non ascoltano. Almeno il primo ascolto deve essere di solo ascolto. Prendere appunti è particolarmente difficile.

(24) Le attività linguistiche: parlato in lingua straniera nei dislessici

**Parlato** è l’attività in cui i dislessici possono dare il meglio di se stessi, ma permangono problemi già sottolineati prima (ad es. difficoltà a imparare nuovi lessemi).

I DSA traggono beneficio da esercizi che accrescono consapevolezza fonologica nella L2, come segmentazione delle parole in sillabe o fonemi, aggiunta o cancellazioni o sostituzione di suoni sillabe in parole (vd. Nijakowska J. 2010, *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol, Multilingual Matters). Foni simili non devono essere insegnati contemporaneamente né in lezioni adiacenti

(25) Le attività linguistiche: scrittura in lingua straniera nei dislessici

Anche la scrittura è un’attività faticosa per i dislessici, soprattutto se prolungata: lo studente si deve (poter) preparare con *brainstorming* ([www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)) e con scaletta; l’insegnante deve offrire modelli/*templates*, lasciare pause frequenti, procedere molto gradualmente; preferire computer con correttore ortografico, usare colori per identificare struttura del testo (introduzione, corpo centrale, conclusione) o, in alternativa, riquadri (frase centrale; esempio che sostiene affermazione precedente ecc.), insegnare autocorrezione con liste di controllo (vd. ad es. Gatta/Pugliese 2002: 85-86). Quando possibile, prediligere attività come *fill-in*.

(26) Punto importante che differenzia prassi comunicativa più diffusa è che DSA necessitano di spiegazione grammaticale esplicita e diretta ad ogni livello (anche fonologico e ortografico) e ampie opportunità di applicazione della regola (per es. *drills*). Per la spiegazione della **grammatica**: dare spiegazioni semplici e, secondo alcuni autori, senza terminologia tecnica (concetti come quello della classe lessicale possono essere troppo astratti e difficili) (Kormos / Smith 2012: 134).

(27) Anche l’acquisizione del **lessico** è difficile per DSA: imparare una nuova parola significa imparare molte cose insieme (sequenza di fonemi, significato, ortografia, valore pragmatico, classe lessicale e altre informazioni sintattiche); è opportuno insegnare solo 6/8 vocaboli per

volta abbinandoli a canale visivo – immagine – o mimico e fare pratica estesa, revisioni frequenti. Invitare studenti a ripassare autonomamente ogni giorno il nuovo vocabolario (dedicare 15 min. al giorno). Acquisizione incidentale del lessico non funziona.

(28) Forme di accomodamento disponibili per studenti dislessici per verifiche o esami (Kormos / Smith 2012: 152)

Differenze tra accomodamenti e modifiche:

In un test di comprensione del testo scritto il testo viene letto ad alta voce da un lettore: questa è una modifica, il test è snaturato, perché una delle due caratteristiche del tipo di test viene eliminata. Al contrario, permettere allo studente di rispondere oralmente non snatura il test, si tratta di un accomodamento, e non di una modifica.

<i>Formato di presentazione</i>	<i>Formato di risposta</i>	<i>Tempi</i>	<i>Ambiente</i>
Letture orale (per es. delle consegne)	Uso del pc	Tempo supplementare	Somministrazione individuale
Corpo carattere più grande	Tutor che scrive sotto dettatura	Pause diverse e frequenti con vigilanza	Somministrazione in aula separata
Dispositivo di lettura dello schermo (narratore digitale)	Risposta su foglio della prova anziché su foglio separato	Modifiche nella programmazione delle prove	Somministrazione in piccolo gruppo
Fogli trasparenti colorati	Dispositivi di controllo ortografico (word processor)	Test distribuiti su diversi giorni	Controllo della luminosità dell'aula

.Tabella 1

Riferimenti bibliografici

- Cardona, Mario, 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET.
- Cornoldi, Cesare / Tressoldi, Patrizio E. / Stretti, / Vio, Claudio, 2010, "Il primo strumento compensativo per un alunno con Dislessia. Un efficiente metodo di studio". *Dislessia* 1: 77-87.
- Daloiso, Michele, 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET.
- Damiano, Elio, 2007, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Gatta, Francesca / Pugliese Rosa, 2002, *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bologna, Bononia University Press.
- Kormos, Judith / Smith, Anne Margaret, 2012, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol, Multilingual Matters.
- Nijakowska, J 2010, *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol, Multilingual Matters.
- Wolf, Maryanne / Bowers, Patricia Greig, 1999, "The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias". *Journal of Educational Psychology* 1999, 91/3: 415-438.
- Ziegler, Johannes C. / Goswami, Usha 2005, "Reading acquisition. Developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic Grain Size Theory" *Psychological Bulletin* 131/1: 3-29 [disponibile on line dalla pagina della biblioteca umanistica BG].