



MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL LAZIO

Liceo Ginnasio Statale "Pilo Albertelli"

Via Daniele Manin, 72 - 00185 ROMA - Tel. 06121127520

IX Distretto - Cod. Mecc.RMPC17000D - C.F. 80209610585

e-mail: rmpc17000d@istruzione.it pec: rmpc17000d@pec.istruzione.it

sito web: piloalbertelli.it

Circolare n. 215
Roma, 14/04/2023

Agli studenti
Alle famiglie
Ai docenti
Al sito
Al RE

Oggetto: Didattica delle lingue classiche per allieve e allievi con dsa

Si trasmette il testo di ELISA VERONESI, *Didattica delle lingue classiche per DSA: un possibile intervento*

<<La promulgazione della Legge 170/2010, e del relativo DM5669/2011, ha posto il mondo scolastico nella necessità di confrontarsi in maniera "ufficiale" con dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, riconosciuti come Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Si tratta di un fenomeno che, secondo la stima presente nella proposta di Legge "Norme in materia di difficoltà specifiche di apprendimento" presentata l'8.5.2006, coinvolgeva circa il 4% della popolazione.

Vista la consistenza numerica si poneva, dunque, la necessità di una regolamentazione più specifica. Attraverso la nuova Legge e le relative Linee Guida, si è entrati in «una nuova civiltà pedagogica», nella quale vengono individuati precisi compiti e responsabilità per la scuola, che deve individuare le problematiche, segnalarle alla famiglia e provvedere alla stesura di Piani Didattici Personalizzati (PDP), secondo le specificità di ogni singolo alunno. Si tratta, dunque, di una serie di provvedimenti che esulano dagli ambiti compresi nella Legge 104/1992, che può, però, essere utilizzata nel caso in cui la certificazione evidenzia la presenza di gravi comorbidità, e che competono a tutti i docenti curricolari, poiché non è prevista la figura dell'insegnante di sostegno.

Vi è una grande disparità, in termini sia di ricerca scientifica sia di competenze possedute dagli insegnanti, tra scuola dell'infanzia e primaria da una parte e gli insegnanti di scuola secondaria dall'altra. Si ha l'impressione che, arrivati ad un certo livello scolastico e di crescita degli allievi, vi sia la tendenza da parte del corpo docente a non considerare più questi aspetti nella programmazione della loro attività. Ci si limita spesso a segnalare alle famiglie le difficoltà dello studente, senza cercare di identificarne le cause. Poiché i DSA, oltre ad essere congeniti, sono anche evolutivi, richiedono degli interventi specifici e delle strategie didattiche differenti per ogni livello scolastico: di qui la necessità di elaborare, anche al livello della scuola secondaria, dei modelli didattici che permettano di agevolare il percorso scolastico di questi studenti, caratterizzati da una differente modalità di apprendimento. In qualità di Dirigente scolastico di un liceo classico ho cercato di individuare dei possibili interventi relativi all'insegnamento delle lingue classiche, convinto che la sfida che oggi viene posta ai docenti di latino e di greco sia proprio quella di coinvolgere e attirare gli studenti, anche quando questi presentino delle difficoltà.

La Riforma Gelmini è entrata in vigore a partire dall'anno scolastico 2010/2011 e ha comportato un radicale cambiamento nell'organizzazione del sistema scolastico italiano: il "riordino" dei licei e degli istituti

tecnici e professionali è basato su una riduzione degli indirizzi di studio, che diventano venti, obbligatori ed uguali per tutta Italia. L'intento di garantire l'unitarietà sul territorio nazionale è inoltre ulteriormente messo in evidenza dalla promulgazione di Indicazioni Nazionali e di Linee Guida, specifiche per ciascun indirizzo scolastico.

Per quanto riguarda il sistema dei licei, esso si articola nelle seguenti tipologie: Liceo Artistico, Classico, Linguistico, Scientifico, Scientifico con opzione scienze applicate, Liceo delle Scienze Umane, Liceo Musicale e Coreutico. Questo contesto di rinnovamento ha influenzato anche l'insegnamento del latino e del greco. Molto significativo è che per entrambe le discipline si utilizzi la definizione di «Lingua e Cultura greca», e di «Lingua e Cultura latina». L'unica eccezione è rappresentata dal Liceo Linguistico il cui ordinamento prevede la presenza di «Lingua latina». Come sottolinea Giordano Rampioni «non è da sottovalutare la definizione della disciplina, in quanto primo segnale del tipo di apprendimento che si vuole per gli studenti. Sembra quindi perdere importanza la letteratura [...] che va quindi considerata come uno degli aspetti della cultura».

Per quanto riguarda la lingua latina, mi sono confrontato con le ricerche e le riflessioni di Elisa Veronesi. Le differenze di obiettivi e di pratiche didattiche, dovute alla specificità degli indirizzi, risultano chiaramente evidenti nella considerazione del monte orario annuale assegnato a questa disciplina. La tendenza che emerge dall'analisi dei quadri orari è quella di un progressivo ridimensionamento e di una marginalizzazione di questa disciplina per gli ordinamenti diversi dal Liceo Classico. Per questo indirizzo, le Indicazioni Nazionali pongono ancora l'accento sul valore dell'attività di traduzione come principale strumento di conoscenza dei testi e degli autori. Esse stabiliscono che il primo biennio debba essere dedicato allo studio degli aspetti morfologici, sintattici e fonetici delle due lingue, mentre la programmazione del secondo biennio e del quinto anno debba essere orientata verso un ulteriore approfondimento di questi elementi grazie allo studio di brani di autori esaminati nello studio della letteratura. «Lingua e cultura latina» e «Lingua e cultura greca» sono anche discipline presenti, in quanto materie caratterizzanti, nella seconda prova nazionale dell'Esame di Stato, che consiste, per questo indirizzo, in una traduzione dal greco o dal latino. Le Indicazioni Nazionali per «Lingua e cultura latina» relative al Liceo Scientifico e al Liceo delle Scienze Umane sono le medesime. L'obiettivo che esse si pongono è l'acquisizione di una padronanza della lingua latina sufficiente a orientarsi nella lettura dei testi, sia diretta sia in traduzione con testo a fronte. Per quanto riguarda lo studio grammaticale, si sottolinea la necessità di limitarsi alle strutture essenziali della morfologia e della sintassi, privilegiando un approccio che parta dal confronto diretto con il testo. Per quanto riguarda il Liceo Linguistico, la riforma ha ridotto significativamente le ore dedicate a «Lingua latina» che risultano essere solo due per settimana e limitate al solo primo biennio. L'approccio che il legislatore suggerisce nella trattazione della morfologia, della sintassi e, soprattutto, del lessico è di matrice contrastiva: lo studio deve porsi l'obiettivo di mettere in luce gli elementi di affinità e di divergenza tra la lingua latina e le altre lingue romanze.

Le lingue classiche, dunque, malgrado la marginalizzazione a cui sono state sottoposte dalla Riforma Gelmini, mantengono tuttora un ruolo significativo all'interno dei curricula scolastici italiani e il nucleo centrale del loro apprendimento viene ancora riconosciuto nello studio delle strutture linguistiche e nell'attività di traduzione.

L'ICD-10 inserisce i DSA all'interno dei disturbi dello sviluppo psicologico con il termine di «disturbi specifici delle abilità scolastiche», comprendendo in essi i disturbi specifici di lettura, di scrittura, di abilità aritmetiche e disturbo specifico misto. Il DSM-IV-TR li inquadra, invece, nell'Asse I come disturbi della lettura, dell'espressione scritta e del calcolo. Zappaterra insiste sull'importanza del termine «specifici»: «il termine specifici sta ad indicare che questi disordini non sono dovuti a fattori esterni, come lo svantaggio socio-culturale e la scarsa scolarizzazione, o a condizioni di disabilità sensoriale o psichica, ma sono intrinseci all'individuo, probabilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale e sono presenti lungo l'intero arco di vita».

Si distinguono infatti dagli altri disturbi di apprendimento secondo due criteri. Il primo di essi è l'esclusione di deficit sensoriali, motori e socio-ambientali e, dunque, la presenza di un QI nella norma, superiore al valore 85. Altro elemento è rappresentato dalla discrepanza tra le abilità che il soggetto mostra nel dominio specifico oggetto di interesse e quelle attese per fascia di età o classe frequentata. L'età minima in cui è possibile formulare diagnosi di DSA coincide con la fine della seconda classe della scuola primaria.

Le Raccomandazioni per la pratica clinica sui disturbi specifici dell'apprendimento, elaborate dalla Consensus Conference nel 2007, sottolineano il carattere «evolutivo» di questi disturbi e, dunque, la diversa espressività di questi ultimi nelle differenti fasce di età e nelle diverse abilità richieste.

Secondo le Linee Guida citate, la dislessia si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata ed istruzione ricevuta. Per la valutazione delle prove di lettura la Consensus Conference del 2007 sottolinea la necessità di un'indagine strumentale delle funzioni deficitarie e delle funzioni integre, di un'indagine relativa ai fattori ambientali e alle condizioni emotive e relazionali e, infine, di un esame della comorbilità per verificare la contemporanea presenza di altri DSA o di altri disturbi. Si deve dunque stabilire la somministrazione di prove adeguatamente standardizzate di lettura a più livelli: parole, non-parole e brano, valutando congiuntamente i parametri rapidità, correttezza e comprensione. In particolare, Zappaterra mette in risalto come la dislessia si manifesti attraverso «una particolare difficoltà a riconoscere e discriminare i segni alfabetici contenuti nelle parole, ad analizzarle in sequenza ed a orientarsi sul rigo da leggere». La studiosa propone una casistica degli errori che ricorrono con maggiore frequenza:

- confusione di segni diversamente orientati nello spazio (p/b/d/q; u/n);
- confusione di segni che differiscono per piccoli particolari (m/n; c /e);
- confusione nel discriminare segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano (f /v, t /d ,p/b);
- omissione di grafemi e di sillabe (fonte/forte; fuoco/foco);
- salti di parole e salti da un rigo all'altro, soprattutto quando si tratta di andare a capo;
- inversione di sillabe (in/ni; al /la; il/li; tavolo/talovo);
- aggiunte e ripetizioni;
- trasformazione di parole;

il soggetto spesso legge solo la prima parte della parola e la termina inventandone il finale.

Utilizzando l'espressione «universo disorientato» del dislessico, Zappaterra, riprendendo una riflessione di Mucchielli Bourcier, mette in evidenza come il disturbo debba essere ricondotto a generali difficoltà del soggetto a relazionarsi con il mondo nel suo orientamento spazio-temporale, poiché la capacità di leggere è legata a quelli che vengono definiti i «quattro fondamentali fattori»: la lateralizzazione, lo schema corporeo, l'orientamento spazio-temporale e la stabilizzazione dei valori, cioè la sicurezza nella loro stabilità. Tutti questi elementi sono fondamentali per l'acquisizione della capacità di lettura, poiché permettono di rispettare l'orientamento sinistra-destra e di distinguere lettere diverse in base a diversi orientamenti che presentano. Nel complesso, queste difficoltà possono inoltre influire su alcuni aspetti di incertezza nell'autonomia personale, soprattutto per quanto riguarda le capacità organizzative e di orientamento temporale. Poiché la dislessia rappresenta un aspetto costituzionale, essa accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della sua esistenza. Per quanto riguarda l'ambito scolastico, vi sono però delle difficoltà che si manifestano in maniera differente e che sono legate alle specificità e alle competenze richieste in ogni ordine scolastico. Infatti, le difficoltà di decodifica in termini di rapidità e di accuratezza che si evidenziano nella scuola primaria, migliorano per effetto degli esercizi e del supporto lessicale fino a raggiungere, in taluni casi, una completa compensazione. Subentrano, invece, difficoltà legate allo svolgimento di attività quali la comprensione di testi sempre più lunghi e complessi, l'espressione scritta e la capacità di concentrazione e organizzazione del proprio lavoro intellettuale. Esse si mostrano in maniera evidente nell'estrema lentezza nella lettura, la quale comporta un grande sforzo ed affaticamento, e nella difficoltà a memorizzare i contenuti studiati. Significativa su questo aspetto è la testimonianza di Marco: «in classe sto sulle mie e nonostante la mia difficoltà a mantenere alta la concentrazione per cinque ore, faccio di tutto per assorbire il maggior numero di informazioni possibili, ma sono lento ad apprendere, terribilmente lento, molto più dei miei compagni di classe e questa cosa mi snerva» ed anche di Irene: «ogni tanto esco e scappo in libreria, mi guardo i libri, li annuso e sogno di poterli leggere tutti. Poi però spesso li inizio ma non riesco a finirli perché mi affatico o mi distraigo e non ce la faccio».

Alle difficoltà di studio che aumentano con le richieste più complesse della scuola, si uniscono le problematiche relative all'età adolescenziale, momento di sperimentazione e di scoperta di se stessi. Così si esprime Falconi: «in questa fase i ragazzi e le ragazze devono integrare le loro nuove possibilità cognitive con tutte le variabili emotive proprie di questa fase dell'arco della vita, per costruirsi una solida identità capace di sistematizzare logicamente gli eventi».

Per di più, l'adolescenza rappresenta la fase della vita in cui è più forte il bisogno di identificarsi e di sentirsi parte del gruppo di pari, e dunque qualsiasi elemento che possa rappresentare un'estraneità rispetto all'omologazione imposta dal gruppo viene il più possibile nascosto e cancellato. Si spiega in questo modo la diffusa tendenza a nascondere le proprie difficoltà e a rinunciare agli strumenti compensativi per paura di perdere la propria credibilità sociale. L'adolescente DSA preferisce dunque essere considerato svogliato

o poco intelligente piuttosto che sentirsi diverso dai propri compagni. Anche la famiglia ha spesso una responsabilità molto forte nello sviluppo di queste dinamiche. Infatti, soprattutto le famiglie i cui membri hanno un alto livello di scolarizzazione, fanno fatica ad accettare queste caratteristiche nei propri figli e tendono a nascondere opponendosi frequentemente all'utilizzo di Piani Didattici Personalizzati, di strumenti compensativi e dispensativi. Così Marco: «subito i miei genitori si accorsero di quanto più lento fossi a capire tutto, a imparare l'alfabeto, i nomi dei colori e delle cose e a fare operazioni che implicavano il calcolo. Fecero di tutto per nascondere queste difficoltà, non volevano che i loro amici vedessero l'enorme differenza tra me e mia sorella».

Per queste ragioni, nella scuola secondaria di secondo grado è frequente non riconoscere la presenza di queste caratteristiche negli studenti e quindi non adottare gli specifici accorgimenti che permetterebbero loro di poter vivere il mondo scolastico con minor fatica e frustrazione. Infatti, la scuola che non riesce a riconoscere queste specificità rischia di irrigidirsi, sia nelle pratiche didattiche sia nella valutazione, favorendo un'avversione nei confronti dell'apprendimento e una scarsa fiducia nelle proprie capacità che sfocia, nei casi peggiori, nel disagio e nell'abbandono scolastico.

Su quest'ultimo punto, Cornoldi e Tressoldi mettono in risalto come «il DSA può essere portato a situazioni problematiche gravi, per gli elementi associati relativi all'insuccesso, al conflitto e all'esclusione. In effetti, un'altra conseguenza psicopatologica associata frequentemente ai disturbi di apprendimento nell'adolescenza è costituita dalla devianza sociale». Gli autori citano a questo proposito una ricerca condotta negli istituti penali del Nord America nel 1989, da cui emerge come il 36% dei soggetti incarcerati presenti disturbi di apprendimento.

Che cosa può e che cosa deve fare la scuola?

Termine e Rosana pongono l'accento sul concetto di "ambiente" come elemento discriminante per l'inclusione, citando la definizione di disabilità presente nell'ICF: «la disabilità può essere definita come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole» e, le riflessioni di Wiegand: «estremizzando si può affermare che in molti casi è l'ambiente a creare disabilità, il che si verifica quando il contesto non è in grado di prevenire e riconoscere, supportare e gestire le difficoltà del singolo individuo non mettendo in atto le opportune misure dispensative e non consentendo l'impiego dei necessari strumenti compensativi».

La Legge 170/2010 e le Linee Guida perseguono queste finalità, stabilendo il bisogno di individuare una didattica di supporto che miri a favorire il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità dei singoli. Questi interventi legislativi sono puntuali e dettagliati nel definire l'uso di strumenti compensativi e dispensativi, differenziati per ogni ordine scolastico, sottolineando che «l'adozione è finalizzata ad evitare situazioni di affaticamento e di disagio in compiti direttamente coinvolti dal disturbo, senza peraltro ridurre il livello degli obiettivi di apprendimento previsti nei percorsi didattici individualizzati».

Gli strumenti compensativi sono definiti come: «strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria».

I più utilizzati per la dislessia sono la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto, il registratore, i programmi di videoscrittura con correttore automatico, tabelle e mappe concettuali.

Le misure dispensative sono, invece, definite come «interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento».

L'esigenza di utilizzare questo tipo di didattica individualizzata e personalizzata nasce dalla constatazione che gli studenti con DSA posseggono un diverso stile di apprendimento, che avviene in maniera multisensoriale, principalmente attraverso canali non verbali: visivo, uditivo, cinestesico, etc.

Le strategie di potenziamento per la scuola secondaria di secondo grado messe in luce dal "Comitato Tecnico-Scientifico ex Legge 170" sono le seguenti:

- utilizzo del metodo del cooperative learning nello studio;
- vocabolari in formato digitale;

- lettura altrui delle tracce delle consegne, delle tracce dei temi e dei questionari a risposta multipla;
- utilizzo della sintesi vocale e dei libri in formato digitale;
- interrogazioni programmate e scaglionate per materia;
- utilizzo di mappe e schemi per la creazione e la riorganizzazione dei testi.

Per questo ordine di scuola è importante anche lavorare sul potenziamento del metodo di studio, favorendo negli studenti l'individuazione delle proprie potenzialità e quindi dei propri stili di apprendimento. Questi processi sono principalmente realizzati attraverso interventi di metacognizione: «tentativo di sviluppare nel soggetto la capacità di apprendere, ovvero i meccanismi attraverso cui riflettere sul proprio sapere e sui processi di sviluppo della propria conoscenza».

Sviluppare questa consapevolezza consente anche di promuovere nei ragazzi un tentativo di accettazione della propria specificità, il senso di autoefficacia e, infine, di responsabilizzazione.

La personalizzazione e l'individualizzazione devono riguardare anche i momenti della verifica e della valutazione. Su questi ultimi punti le Linee Guida precisano: «devono essere previste forme di verifica e di valutazione personalizzate».

Questo comporta per il docente una particolare attenzione nella pianificazione delle interrogazioni che permetta all'alunno DSA, che ha spesso difficoltà anche nella gestione del tempo, di pianificare lo studio. Nel momento della verifica, l'alunno deve poter consultare le mappe e gli schemi che utilizza usualmente per il lavoro domestico. L'insegnante deve inoltre strutturare in maniera differente le esercitazioni ponendo, ad esempio, in risalto le parole chiave e antepoendo le domande più importanti. I tempi di esecuzione devono essere maggiori. Anche per l'Esame di Stato, che a partire dalla Riforma Berlinguer si compone di tre prove scritte e di un colloquio, è previsto, dall'anno scolastico 2004/2005, l'utilizzo di tutti gli strumenti e le procedure previste dal PDP: «le Commissioni, in particolare, terranno in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive sia in sede di predisposizione della terza prova scritta sia in sede di valutazione delle altre due prove, valutando anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari».

In particolare, per l'anno scolastico 2012/2013, la circolare che forniva le istruzioni circa le modalità di svolgimento dell'Esame di Stato, sottolineava che «la Commissione d'Esame, sulla base di quanto previsto dall'articolo 10 del DPR 122/2009 e dal relativo DM 5669/2011 di attuazione della Legge 170/2010, recante "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" nonché dalle "Linee Guida" allegate al citato DM 5669/2011, considerati gli elementi forniti dal Consiglio di classe, dovesse tenere in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, adeguatamente certificate, relative ai candidati con disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati». E tali principi ed indicazioni sono rimasti anche negli anni successivi con eccezione del periodo della pandemia Covid.

DSA e scelta della scuola secondaria di secondo grado.

Benché fino ad ora non siano state condotte a livello ministeriale ricerche miranti ad identificare il numero di studenti con certificazione DSA che frequentano i diversi istituti di istruzione secondaria di secondo grado, è comunque lecito pensare che l'individuazione di un DSA influisca notevolmente sulla scelta del percorso di studio. La situazione presentata nel contributo di Bianchi e Gangi relativa alla regione Piemonte evidenzia la seguente situazione.

Una tendenza, in presenza di un DSA, ad orientarsi verso istituti che nel pensiero comune vengono percepiti come «più semplici» e caratterizzati da un approccio meno teorico alle discipline (vedi tecnici e professionali rispetto al classico).

Approfondiamo ora il tema specifico dei DSA e dello studio delle lingue classiche: problemi ed opportunità.

Lo studio condotto da Larini in prospettiva biolinguistica e cognitivista mette in luce come l'apprendimento delle lingue classiche «sia diversamente necessario anche oggi per la formazione dell'uomo e del cittadino».

La studiosa si sofferma in particolare su alcune componenti fisiologiche e metodologiche che verrebbero potenziate attraverso la pratica della traduzione. Lo studio di queste discipline potrebbe, dunque, rappresentare un valido aiuto e uno strumento di potenziamento per studenti con disturbi dell'apprendimento. Infatti, benché qualsiasi attività di traduzione sviluppi, a livello cerebrale, sia i neuroni presenti nell'emisfero sinistro, utilizzati nella lingua parlata, sia i neuroni collocati a destra, deputati alla scelta semantica e lessicale, lo specifico del lavoro sulle lingue classiche e, dunque, su testi scritti, è quello di poter controllare meglio le aree di interesse del linguaggio nel processo di transfert tra le due lingue, sottraendosi agli elementi di disturbo che intervengono nel messaggio parlato. Inoltre, l'esigenza di tradurre pone continue sfide di problem solving, in cui al singolo è richiesto di attivare, per arrivare ad una conclusione, una serie di processi cognitivi che si basano su ipotesi e verifiche e, dunque, ad attivare procedimenti di metacognizione attraverso cui «gli studenti si abituano [...] ad imparare dai propri errori ed a partire da essi per trovare una via alternativa».

La didattica delle lingue classiche non si è occupata, fino ad ora, di queste tematiche, così che i docenti che si sono trovati ad avere nelle proprie classi studenti con certificazione, hanno dovuto operare per tentativi, oppure hanno ignorato la situazione limitandosi semplicemente a segnalare le difficoltà riscontrate, allontanando così progressivamente questi studenti da questo tipo di discipline. La mancanza è ravvisabile anche sul piano legislativo, poiché le indicazioni presenti nelle Linee Guida rimangono molto generali soprattutto per quanto riguarda le lingue classiche. Di scarsa utilità risultano anche quelle fornite dalle Ordinanze Ministeriali contenenti Istruzioni e Modalità Organizzative ed Operative per lo Svolgimento degli Esami di Stato, in cui una specifica attenzione è data solo alle lingue straniere, mentre non si fa menzione alcuna al latino e al greco, nonostante siano queste oggetto di seconda prova.

Ipotesi di un intervento “pratico” e metodologico

Un possibile intervento pensato per facilitare lo studio delle discipline classiche per studenti con DSA dovrebbe riguardare due aspetti. Uno, più “concreto”, dovrebbe aiutare la decodificazione dei testi e l'uso degli strumenti, mentre l'altro dovrebbe essere di natura metodologica e quindi di supporto all'attività di traduzione e di studio.

L'aspetto preliminare è rappresentato dal fattore tempo: è infatti importante fornire agli studenti testi più brevi o un tempo supplementare per lo svolgimento delle prove, riconoscendo come le difficoltà di decodifica del testo, soprattutto greco, e la consultazione del dizionario, richiedano un grande sforzo per gli studenti. Così Marco: «il greco come il latino sono le materie con cui ho più difficoltà. Durante le verifiche non riesco mai a finire la versione e il professore di latino, che è quello più tremendo, di solito fa il conto alla rovescia prima in minuti: «ragazzi, mancano 13 minuti, concludete». Poi in secondi e piazzato davanti al mio banco conta: dieci, nove, otto, sette, sei, cinque, quattro, tre, due, uno... zero. Tempo scaduto. E mi strappa il compito».

Su questo punto, un notevole aiuto è stato dato negli ultimi anni dai progetti di digitalizzazione dei dizionari più adottati nella scuola e di miglioramento, nelle nuove edizioni, dell'impostazione grafica con colori, tabelle e griglie riassuntive.

Per il greco Rocci(2011) e Montanari (2013), per il latino IL(2007), Campanini-Carboni(2007) e Conte-Pianezzola (2012).

Non sempre, però, i docenti sono favorevoli al loro utilizzo. Così Marco: «ormai con lui [il docente di latino e greco] sono in guerra. Pensa che non ha voluto in tutti i modi farmi usare il computer con il vocabolario di greco incorporato! Sai quanto tempo avrei potuto guadagnare senza stare a sfogliare quel maledetto vocabolario per delle ore senza riuscire a trovare la parola che voglio, perché per me si assomigliano tutte? Probabilmente sarei riuscito a finire anche prima degli altri! Quel programma è incredibile, tu digiti la parola che vuoi cercare e PUFF ecco che ti appare in un nanosecondo come sul vocabolario».

Venturini propone una serie di attività sul testo per migliorarne la leggibilità. Si tratta, ad esempio, di fornire il testo greco in fotocopia ingrandita, di utilizzare delle diverse spaziature e di prevedere l'impiego di colori diversi per evidenziare le parti del discorso ed i rapporti tra essi. L'impatto visivo con il testo rappresenta infatti, per chi ha tali difficoltà, la prima causa di rifiuto psicologico di questa disciplina, come viene evidenziato nell'intervista alla studentessa presentata in questo stesso articolo: «vedo la versione e vorrei scappar via [...]. Vedo una macchia nera e mi blocco; a casa riesco a lavorare meglio, ad analizzare il testo, ma in tempi molto dilatati».

Il secondo punto, ovvero quello metodologico, presuppone invece sia il tentativo d'individuare un modello grammaticale che possa essere più adatto allo specifico stile di apprendimento degli studenti con DSA, sia una serie di strumenti e di indicazioni che possano guidare gli studenti durante il loro studio. Il dibattito su

quale potesse essere il modello grammaticale più efficace per l'insegnamento delle lingue classiche ha preso piede dagli anni '70 in seguito alle suggestioni provenienti dalla linguistica teorica, in particolare dalle ricerche di De Saussure e di Bloomfield. Come rileva Giordano Rampioni, «gli studi di linguistica mutarono completamente la concezione del sistema e del funzionamento della lingua e offrirono nuovi modelli per la sua analisi, sostituendo un criterio linguistico a quello logico».

Infatti, fino ad allora il modello utilizzato è stato unicamente quello “tradizionale”, basato sull'analisi logica. Il presupposto teorico è essenzialmente classificatorio: fonetica, morfologia, nella sua articolazione per parti del discorso, sintassi dei casi, sintassi del periodo. Il punto di partenza per l'analisi è rappresentato dal soggetto, al quale è assegnata una posizione speciale rispetto a tutti gli altri elementi della frase, e che costituisce, insieme al predicato, la “frase minima”. Tutti gli altri componenti sono considerati dipendenti e non necessari alla costruzione delle frasi. Per questo tipo di classificazioni si utilizzano essenzialmente dei riferimenti semantici. Lo studente viene quindi introdotto alla conoscenza della lingua attraverso lo studio mnemonico di regole e di eccezioni. Tenendo in considerazione il fatto che gli studenti con DSA possiedono un diverso stile di apprendimento, che si sviluppa, in prevalenza, in maniera multisensoriale attraverso canali visivi, uditivi, cinestesici e specifiche strategie di memorizzazione, appare evidente che il modello proposto dalla grammatica tradizionale non si rivela particolarmente efficace per questo tipo di studenti.

Il modello della “verbo dipendenza”: un possibile intervento

Qualora si cerchi di applicare anche all'insegnamento delle lingue classiche le indicazioni di potenziamento per la scuola secondaria, proposte dal «Comitato ex Legge 170», in particolare l'utilizzo di mappe e schemi di sintesi, appare un possibile tentativo di intervento quello di utilizzare le metodologie proposte dal modello della verbo dipendenza di Tesnière-Happ-Proverbio.

Questo modello si sviluppa tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60 a seguito degli studi di Lucien Tesnière applicati alla lingua francese. Il testo di riferimento, pubblicato postumo a Parigi nel 1959, è *léments de syntaxe structurale*.

Così Tesnière:

«tout mot qui fait partie d'une phrase cesse par lui-même d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins l'esprit aperçoit des connexions, dont l'ensemble forme la char-pente de la phrase. Ces connexions ne sont pas indiquées par rien. Mais il est indispensable qu'elles soient aperçues par l'esprit [...]. Les connexions structurales établissent entre les mots des rapports de dépendance. Chaque connexion unit en principe un terme supérieur à un terme inférieur [...]. L'étude de la phrase est essentiellement l'étude de sa structure qui n'est autre que la hiérarchie de ses connexions [...]. L'ensemble des traits de connexion constitue le stemma. Le stemma montre clairement la hiérarchie des connexions, fait apparaître schématiquement les différents noeuds en faisceau, et matérialise ainsi visuellement la structure de la phrase»

Partendo da queste premesse teoriche, il linguista non ritiene valido il modello proposto dalla grammatica tradizionale che stabilisce un'opposizione tra verbo e soggetto, ma ipotizza un modello in cui la frase è vista come «un petit drame qui comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances».

Il verbo-azione rappresenta, infatti, il nucleo essenziale attorno al quale si combinano tutti gli altri elementi. Tesnière utilizza il termine «valenza», preso in prestito dalla chimica, per indicare la necessità di un verbo di legare a sé dei complementi per ottenere un significato completo ed essere, quindi, “saturo”. Questi complementi necessari, chiamati attanti, costituiscono, insieme al verbo, il nucleo della frase.

(...)

I manuali dedicano una parte propedeutica ai concetti che sono alla base della sintassi strutturale, per presentare il metodo di analisi e, quindi, la costruzione degli stemmi, utilizzando come punto di partenza anche la lingua italiana.

Azzoni-Nanni-Montanari-Carbone stabiliscono i seguenti passaggi utili a rappresentare graficamente la struttura sintattica, dunque la rete di dipendenze, di una frase semplice. La stessa procedura può essere applicata anche alla frase complessa.

È necessario:

–partire dal verbo;

- predisporre in base al significato del verbo i rami degli argomenti tracciando delle linee collegate al verbo;
- individuare gli elementi espliciti della frase e collegarli al verbo, rappresentando così il nucleo della frase;
- procedere a individuare i complementi circostanziali e collegarli con linee più sottili al verbo, in uno spazio sottostante il nucleo;
- individuare i complementi del nome e dell'aggettivo e collegarli con delle linee più sottili ai nomi e agli aggettivi da cui dipendono.

Segue poi l'interrogativo «come tradurre?»:

–tradurre il nucleo: questa operazione è essenziale perché la traduzione del nucleo permette di chiarire il significato fondamentale dell'intera frase, che offre un orientamento prezioso per stabilire coerentemente il valore degli elementi accessori o circostanziali;

–separare gli elementi non necessari: su un piano diverso (più in basso) collocheremo gli altri elementi delle frasi che sono, ovvia-mente, indispensabili per capire il senso del reale, ma che sono sin-tatticamente secondari e, quindi, daranno senso solo dopo aver costruito la struttura base.

Il modello obbliga a partire dal testo procedendo ad un'analisi funzionale e formale dei suoi costituenti, cercando di limitare l'uso di definizioni e di categorie grammaticali, quindi con un notevole alleggerimento del carico cognitivo richiesto. Nello specifico, il processo di traduzione viene guidato per mezzo di una serie di passaggi da seguire che vedono il verbo come primo punto di analisi. Dal significato di esso si parte per rispondere ai quesiti posti e per identificare i rapporti di dipendenza tra gli elementi. Infine, la scelta di un mediatore iconico per visualizzare i processi linguistici permette, oltre che di identificarli chiaramente, di utilizzare un linguaggio a cui le giovani generazioni sono abituate e che può essere compatibile con l'uso del computer. Le potenzialità di questo modello possono essere sfruttate anche con alunni DSA, soprattutto in riferimento ad alcuni aspetti. L'utilizzo di una metodologia che miri a promuovere un'analisi funzionale degli elementi costitutivi degli enunciati e che non punti solo al riconoscimento di costrutti e strutture studiate in precedenza, può sicuramente eliminare una parte consistente delle difficoltà mnemoniche che sono spesso associate a questi studi. Certo, permane la necessità di memorizzare le desinenze e le formazioni morfologiche, aspetto che può essere reso meno gravoso dall'impiego di formulari, come suggerito da Bertone, che possono essere consultati durante le attività di traduzione e possono essere costruiti dagli stessi studenti. Così Bertone: «i formulari hanno lo scopo di rendere disponibili nella memoria i dati a cui lo studente con DSA potrebbe accedere con fatica, slegando tale compito da quello primario di utilizzarli in modo logico».

Anche dal punto di vista del lavoro di traduzione sul testo, il sistema della «verbo dipendenza» fornisce una serie di tappe chiare da seguire, elemento molto importante per questi studenti che hanno una maggiore difficoltà a pianificare e ad organizzare attività basate essenzialmente sulla decodifica di testi scritti. Inoltre, il fatto che il modello di analisi preveda la creazione di grafiche riproducono i legami funzionali tra gli elementi che costituiscono l'enunciato, risponde ad una modalità di organizzazione della conoscenza che si adatta agli stili di apprendimento tipici degli studenti con DSA. Come già messo in evidenza, infatti, essi possiedono, generalmente, una maggiore capacità ad utilizzare mediatori iconici.

Per questa ragione, uno degli strumenti compensativi più utilizzato come supporto allo studio è rappresentato da mappe, già esistenti o costruite dai ragazzi stessi. Le mappe, così come i grafi della struttura linguistica, mirano ad evidenziare le connessioni logiche tra i concetti e, nello stesso tempo, permettono di esplicitare visivamente i processi mentali di analisi compiute.

La proposta di applicazione illustrata rappresenta, dunque, una delle possibili strategie di intervento che permetterebbe di superare alcune delle problematiche messe in luce, consentendo anche agli studenti con queste difficoltà di potersi approcciare alle lingue classiche con meno frustrazioni.

Il Dirigente Scolastico

Prof. Antonio Volpe

(Firma autografa sostituita a mezzo stampa ai sensi dell'art.3 D.lgs n.39/93)