

La grammatica in mente e i disturbi specifici dell'apprendimento

di Giovanna Pelizza (Università di Parma)

Le pagine che seguono costituiscono un'introduzione creata per aiutare il docente nel difficile compito di seguire gli studenti con DSA nel loro percorso di sviluppo delle competenze legate alla cosiddetta «grammatica», cioè competenze in particolare di tipo morfo-sintattico, lessicale-semantiche, testuale e metacognitive. Questa prima parte ha l'obiettivo di portare la riflessione sul tema DSA e grammatica a più stretto contatto con l'opera *La grammatica in mente*, a differenza dei contributi proposti in appendice che affrontano l'argomento in modo più generale. Abbiamo, tuttavia, ritenuto opportuno offrire alcuni strumenti pratici in più al docente, in quanto crediamo che la gestione della classe ad abilità differenziate, spesso con presenza di studenti con BES fra i quali rientrano gli studenti con DSA, abbia bisogno di supporti importanti finalizzati allo sviluppo di competenze professionali di alto livello. A questo scopo, nella parte finale di questa introduzione si danno indicazioni per l'utilizzo e l'adattamento dei diversi materiali che il testo offre, nella versione cartacea e multimediale, per rendere accessibile lo studio della grammatica agli studenti con DSA, e in particolare agli studenti dislessici.

Una riflessione sulla definizione di DSA

«I Disturbi Specifici dell'Apprendimento riguardano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica»¹. Rientrano quindi nell'acronimo DSA:

«**Dislessia**²: disturbo specifico di lettura che si caratterizza per la difficoltà ad effettuare una lettura accurata e fluente in termini di velocità e correttezza: tale difficoltà si ripercuote, nella maggioranza dei casi, sulla comprensione del testo.

¹ Così iniziano le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* – allegate al DM 12 luglio 2011.

² Questa la definizione scientificamente accettata: «La dislessia è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine

Disortografia: disturbo specifico che riguarda la componente costruttiva della scrittura, legata quindi ad aspetti linguistici: consiste nella difficoltà di scrivere in modo corretto.

Disgrafia: riguarda la componente esecutiva, motoria, di scrittura: in altre parole ci riferiamo alla difficoltà di scrivere in modo fluido, veloce ed efficace.

Discalculia: riguarda il disturbo nel manipolare i numeri, nell'eseguire calcoli rapidi a mente, nel recuperare i risultati delle tabelline e nei diversi compiti aritmetici.»³

Molto spesso questi disturbi non solo non appaiono isolati, ma si manifestano contemporaneamente. È stato ormai riconosciuto che «una caratteristica rilevante nei DSA è la comorbidità. È frequente infatti accertare la compresenza, nello stesso soggetto, di più disturbi specifici dell'apprendimento o la compresenza di altri disturbi neuropsicologici (come l'ADHD, disturbo dell'attenzione con iperattività) e psicopatologici (ansia, depressione e disturbi della condotta)»⁴.

Le abilità di lettura e scrittura e il ruolo della memoria

La lettura e la scrittura presuppongono una lunga serie di processi mentali che, attraverso l'attivazione di specifici circuiti cerebrali, attivano diverse funzioni non necessariamente utilizzate solo nella lettura e nella scrittura. Troppo spesso si pensa a queste attività in termini di automatismi che nei casi di DSA non sono per nulla scontati, dimenticando le numerose e diverse competenze che entrano in gioco in questi processi. A questo proposito vorremmo fare nostra la lunga, ma utilissima, enumerazione dei fattori che sottendono queste attività che Roberta Penge sottopone alla nostra attenzione nel paragrafo *I disturbi Specifici dell'Apprendimento – DSA* in apertura del saggio "Com'è 'fare grammatica' se sei un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento?". Riportiamo qui il paragrafo per intero⁵:

«Di fronte alla parola scritta vengono attivate:

- **competenze di base** come l'attenzione (selettiva visiva ed uditiva e simultanea) e la memoria di lavoro (verbale, visiva e cinestesica)
- **competenze** più raffinate come quelle **visuo-percettive** (analisi e riconoscimento delle caratteristiche distintive delle lettere, ordine sinistra-destra), **grafo-motorie** (rappresentazione, programmazione motoria, esecuzione, monitoraggio cinestesico)
- **competenze metafonologiche** (analisi e sintesi fonologica, codifica fonologica, codifica ortografica), ma anche
- **competenze sovraordinate** come la memoria a lungo termine (semantica ed enciclopedica)

neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà di effettuare una lettura accurata e/o fluente e da abilità scadenti nella lettura e nella decodifica. Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica della lettura che può impedire la crescita del vocabolario e della conoscenza generale». R.G. Lyon, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz, *Defining Dyslexia*, in «Annals of Dyslexia», 53, 2003, pp. 1-14.

³ G. Stella, S. Grandi (a cura di), *La dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze 2010, p. 7.

⁴ *Disturbi specifici dell'apprendimento* Consensus Conference, p. 8. http://www.aiditalia.org/upload/cc_disturbi_apprendimento_sito.pdf

⁵ R. Penge, "Com'è 'fare grammatica' se sei un alunno con un Disturbo Specifico di Apprendimento?", in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 61.

- **competenze linguistiche** (magazzino lessicale-semantic, regole morfosintattiche, pianificazione morfosintattica e semantica, convenzioni che regolano gli atti linguistici, regole del linguaggio scritto)
- **competenze meta-linguistiche** (consapevolezza della struttura formale del linguaggio orale e consapevolezza delle regole morfosintattiche che veicolano i significati)
- **competenze cognitive** (collegamento con le conoscenze precedenti, inferenze, deduzioni sulle informazioni non esplicite, riconoscimento e correzione di incongruità, errori, ambiguità)
- **competenze metacognitive** (selezione delle modalità di lettura, monitoraggio della propria prestazione, selezione di "ausili", conoscenza dell'argomento, scelta del contenuto, conoscenza del tipo di compito, conoscenza delle procedure del compito).»

Se è vero che le competenze cui si riconosce un ruolo di causa nella genesi dei Disturbi Specifici di Apprendimento sono soprattutto le competenze metafonologiche e, in percentuale minore, quelle visuo-percettive e grafo-motorie, non vi è dubbio che molte delle altre competenze sopra enumerate rivestano un ruolo importantissimo nel favorire o meno l'uso di meccanismi di compensazione nei confronti della difficoltà originaria. Purtroppo i ragazzi con DSA presentano spesso, anche se a diversi gradi, debolezze in molte delle competenze sopraelencate. La memoria di lavoro può presentare fragilità nel tenere a mente, anche per un lasso di tempo molto breve, e nell'immagazzinare informazioni e definizioni utili per portare avanti un determinato compito. Anche la memoria a lungo termine, che comprende la memoria lessicale, semantica, procedurale ed enciclopedica, può presentare debolezze che hanno bisogno di essere supportate in vari modi.

La terminologia della grammatica è spesso fatta di lunghe stringhe di parole; i termini hanno radici e suffissi molto simili, quindi difficili da distinguere, e soprattutto si tratta di termini astratti, disancorati dalla realtà e non sempre direttamente collegabili a processi concreti portati avanti in precedenza. Di frequente il carico cognitivo che comporta la messa in campo di più competenze procedurali anche metacognitive finisce per affaticare eccessivamente lo studente con un DSA. Assistiamo così a un sovraccarico della memoria di lavoro, con la conseguente perdita di informazioni ed errori frequenti, a un rapido esaurimento dell'attenzione e della concentrazione. Subentra quindi la necessità di un uso compensativo delle competenze sovraordinate che a sua volta determina una notevole variabilità delle prestazioni.

L'impatto sul piano emotivo e psicologico

A questo tipo di difficoltà occorre aggiungere le conseguenze sul piano emotivo e psicologico di chi deve fare i conti con questo tipo di debolezze. Si assiste quindi all'alternanza di atteggiamenti di evitamento e rifiuto insieme alla dipendenza dall'adulto o addirittura di eccessivo impegno, condizione che porta immancabilmente a frustrazione e vissuti di incapacità.

Occorre però ricordare che la mancata automatizzazione di alcuni processi e procedure non significa affatto che lo studente con DSA sia incapace di comprendere e realizzare quegli stessi processi attraverso un controllo consapevole dei diversi passaggi.⁶

È quindi importante essere coscienti del fatto che, nonostante l'estrema settorialità del disturbo in sé, a scuola esso si manifesta con difficoltà ben più ampie. Laddove per i pari età si tratta di facili automatismi, per gli alunni con DSA si tratta di un cammino lungo e faticoso che rende necessario, per giungere agli stessi risultati, mettere in gioco molteplici e diverse competenze che, come si è visto, sono spesso deboli.

⁶ Ivi, p. 62.

La “grammatica” a scuola

Se quindi il fattore tempo è un discrimine importante da tenere presente nell'insegnamento ai ragazzi con DSA, esso non è certamente l'unico. Infatti la messa in gioco di determinate competenze rimanda a difficoltà che, a nostro parere, sono direttamente legate a una precisa modalità di fare grammatica e non necessariamente alla grammatica in sé.

La grammatica scolastica è talvolta ancora legata a un insegnamento di tipo trasmissivo in cui il ruolo dello studente è spesso passivo, mentre sappiamo invece quanto un apprendimento attivo in cui lo studente sia portato a riflettere direttamente sui fenomeni che osserva quotidianamente attraverso l'uso della propria lingua possa aiutarlo nel comprenderne i meccanismi e le modalità di funzionamento. Sappiamo quanto un apprendimento che sia il frutto di un percorso di scoperta, di problematizzazione, di ricerca di soluzioni e spiegazioni, di messa in campo di diverse competenze e strategie, sia un apprendimento destinato a durare e soprattutto un tipo di apprendimento (ri)utilizzabile dagli studenti in modo autonomo fino a diventare una solida base su cui costruire altri apprendimenti.

D'altro canto, le conoscenze nel campo dei DSA stanno diventando gradualmente sempre più approfondite e precise e oggi si conoscono meglio i tipi di problemi e difficoltà che gli studenti che ne sono portatori incontrano a scuola. Spesso però questa maggiore consapevolezza fatica a tradursi in una pratica didattica inclusiva e davvero efficace per tutti. Una eccessiva frammentazione delle pratiche didattiche e dei materiali di studio da sottoporre agli alunni può tradursi in una condizione di incertezza e confusione sugli obiettivi da raggiungere, sia rispetto ai ragazzi con DSA che al resto della classe.

È per questo motivo che *La grammatica in mente* si costruisce intorno a una vera e propria *riflessione sulla lingua*, attraverso un percorso di scoperta che vede lo studente messo al centro del processo. I diversi stili di apprendimento sono sostenuti da agganci metodologici che si traducono in una impostazione che favorisce l'accesso all'informazione anche attraverso il canale visivo, grazie a una grafica variata e al linguaggio iconografico, particolarmente presente nella sezione *AlternativaMente* vedi pag.17.

Laddove il processo di *riflessione sulla lingua* vede lo studente partecipare attivamente e sperimentare in prima persona i meccanismi linguistici, egli è messo nelle condizioni di attuare una serie di strategie di osservazione e ragionamento, di generalizzazione e di confronto, che lo portano a capire il perché delle definizioni grammaticali. In questo modo tali definizioni divengono meno astratte e vengono a costituire il momento finale di un processo portato avanti dallo studente in prima persona.

Il tutto avviene senza stravolgere impostazioni consuete e riconosciute attraverso le abitudini di docenti e studenti. In altre parole, la quantità di induttività che porta alla scoperta delle regole è gestita in modo sobrio, nel tentativo costante di mantenere in equilibrio diversi stili e strategie d'apprendimento e gli approcci didattici che ne favoriscono una sintesi.

Astrazione vs astrattezza

Nel fare grammatica si può correre il rischio di cadere nell'astrattezza, e a questo proposito vogliamo fare nostra una riflessione particolarmente illuminante offertaci da Daniela Notarbartolo⁷, in cui si sottolinea come gli alunni con DSA si trovino in grandi difficoltà di fronte all'astrattezza di defini-

⁷ Vedi video <http://vimeo.com/59847338> dal titolo “Didattica della lingua italiana per alunni con DSA”, Seminario tenuto da Daniela Notarbartolo a Como il 7 febbraio 2013, all'interno del ciclo di seminari organizzati dal CTS-NTD di Como in collaborazione con l'USR-L-Ufficio XII AT Como.

zioni, di etichettature, di osservazioni di parti della lingua staccate tra loro senza che queste diventino mai un organismo di cui si possa osservare il funzionamento. Se invece si parte dal fatto che gli studenti con DSA non sono affatto incapaci di riflettere sulla lingua, ma si insiste maggiormente sulla loro esperienza personale di *problem solving* rispetto a operazioni che per i loro compagni sono automatizzate, si riesce a metterli in condizioni di trasformare le loro debolezze in punti di forza.

Nella differenza tra *astrattezza*, indeterminatezza, genericità di definizioni avulse dal contesto, e *astrazione*, vale a dire la capacità di riflettere su fenomeni osservati e ricostruirne il funzionamento, si gioca la possibilità dello studente con DSA di agire in modo non dissimile da quello dei suoi coetanei. Lo studente con disturbo specifico di apprendimento non è affatto minato nella propria capacità di astrazione laddove essa rappresenti il punto finale di un processo di osservazione e descrizione dei fenomeni, siano essi linguistici o di altro tipo. È per questo che, anche di fronte alla lingua, «occorre osservare ciò che succede e descriverlo, ricercando quindi un'idea di ragione come mossa di fronte alla realtà e non come schema da imporre alla realtà».⁸ In questo senso crediamo che questo manuale rappresenti già di per sé un grande aiuto allo studente con DSA. Inoltre, occorre sottolineare il fatto che le esperienze che lo studente è portato a fare si fondano sul testo, cioè sulla possibilità di osservare i fenomeni linguistici e di riflettere su di essi partendo da un'esposizione ai testi. Testi brevi e selezionati ma significativi, che permettono di fare di un approccio al significato e non, già in prima battuta, alla forma e alla regola il paradigma dei percorsi di apprendimento/insegnamento proposti. Tutto questo per permettere allo studente di sviluppare a poco a poco solide competenze di tipo testuale che lo metteranno in grado di comprendere e di produrre nuovi testi.

Parafrasando quanto scritto sopra: dal testo alle regole e dalle regole al testo è l'andamento didattico proposto da *La grammatica in mente*.

Automatismo vs ragionamento e riflessione

Le difficoltà che gli studenti con DSA incontrano nell'affrontare la grammatica dipendono molto spesso più dalle nostre richieste *sulla* grammatica che dall'oggetto in sé. Uno studente con DSA riuscirà a recuperare dalla memoria tante più informazioni quanto più queste saranno il frutto del ragionamento che l'alunno ha elaborato attraverso il collegamento ad altre conoscenze e l'osservazione degli interventi dei propri compagni. La difficoltà di raggiungere un'automatizzazione di questi processi sarà superata attraverso un controllo consapevole di tutti i passaggi che lo studente ha fatto in precedenza.⁹ È infatti lo studente stesso che in classe comincia a creare delle rappresentazioni mentali del funzionamento della lingua: guidato dall'insegnante e grazie al confronto con i compagni, sviluppa le sue riflessioni sulle strutture osservate e le sistematizza completando degli schemi aperti, anziché affidarsi all'osservazione di schemi prefabbricati.

È quindi opportuno che il docente si serva anche di alcune strategie compensative al fine di aiutare lo studente nel suo percorso di comprensione e riflessione sulla lingua.

Si tratta dunque di:

- mettere a disposizione dello studente memorie esterne come mappe, schemi e schede riassuntive;

⁷ Vedi video <http://vimeo.com/59847338> dal titolo "Didattica della lingua italiana per alunni con DSA", Seminario tenuto da Daniela Notarbartolo a Como il 7 febbraio 2013, all'interno del ciclo di seminari organizzati dal CTS-NTD di Como in collaborazione con l'USR-L-Ufficio XII AT Como.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Penge, p. 61.

- tenere sempre sotto controllo il carico cognitivo, ricordando che un eccesso di richieste può mettere in crisi lo studente facendolo rendere al di sotto delle sue possibilità; a tal fine è utile che l'insegnante controlli la progressione di difficoltà dei compiti richiesti dalle attività proposte dal testo attraverso un'ulteriore scomposizione in parti della loro sequenza, che ne aumenti gradualmente il carico cognitivo.
- utilizzare il più possibile la scelta multipla per introdurre risposte e/o spiegazioni;
- mettere in rilievo tutti i successi dei ragazzi, combattendo così l'idea di incapacità che si portano dietro;
- partire dal presupposto che l'errore è un elemento costitutivo dell'apprendimento. In questo modo si incoraggia lo studente a sperimentare la possibilità dell'insuccesso non come una sconfitta ma come tappa di avvicinamento alla comprensione. Inoltre, così facendo si rafforza la fiducia in se stessi e si incoraggia la capacità di rischiare.

Come usare il manuale con gli alunni con DSA

Un buon numero di attività proposte nella parte generale delle unità dei volumi A e C, nella sezione *PraticaMente*, si prestano ad essere svolte anche da studenti con DSA. Nella sezione *AllenaMente* la suddivisione in livelli di difficoltà non significa necessariamente che gli alunni con DSA possano affrontare solo le attività dei livelli bassi e/o medi (cioè contrassegnati con ● oppure ●●): infatti nelle tabelle di pagg. 33-51 sono indicati gli esercizi che sarebbe buona norma evitare o modificare per questo tipo di studenti, ma che non necessariamente coincidono con quelli di maggiore difficoltà (●●●).

Le spiegazioni e le attività della sezione *AlternativaMente* possono essere svolte in massima parte senza problemi dagli alunni DSA; tuttavia è preferibile che non siano l'unico strumento di studio loro proposto, sebbene questa sezione possa rappresentare, nei casi di maggiore severità del disturbo, un percorso alternativo che diventerà anche più agevole seguire per lo studio autonomo. Grazie alle informazioni schematizzate, talvolta alleggerite, e presentate attraverso stimoli visivi, lo studente potrà ripercorrere in modo più agile il cammino di scoperta fatto in classe. In alcuni casi o in determinati contesti l'insegnante potrà comunque usare questo percorso anche per tutta la classe (vedi pag. 17).

In generale, per quanto riguarda **tutti** gli esercizi del manuale per i quali non sono presenti indicazioni specifiche nelle tabelle di pagg. 33-51, si intende che possono essere svolti anche dagli alunni con DSA, purché l'insegnante abbia l'accortezza di mettere in atto, a seconda delle occasioni e degli studenti che avrà di fronte, una o più delle seguenti strategie:

- far lavorare a coppie lo studente dislessico con normo-lettore che dovrà leggere per entrambi;
- non richiedere un carico eccessivo di scrittura per disgrafici o disortografici. Anche in questo caso è possibile chiedere l'aiuto di uno studente che possa, a volte, scrivere ciò che viene loro suggerito oralmente;
- abbreviare il testo da leggere nel caso si tratti di individuarvi degli elementi (per dislessici);
- ridurre il numero di frasi o di elementi da cui è composto l'esercizio;
- scomporre gli esercizi che richiedono due o più passaggi in modo da ridurre e/o diluire nel tempo il carico cognitivo;
- invitare lo studente a servirsi del paratesto (illustrazioni, disegni, colori delle parole);
- problematizzare l'oggetto grammaticale attraverso domande mirate, sottolineature visive, richieste di completamento di informazioni fatte oralmente;
- elicitarne esempi orali simili a quelli forniti dal testo in modo da aiutare lo studente a osservare i meccanismi prima di giungere al momento dell'astrazione e al reimpiego dello stesso ragionamento in altri contesti;

- invitare sempre lo studente all'uso delle **mappe** che si trovano su supporto cartaceo, ma anche nell'E-book e sul web. Queste mappe, che sono la versione completata di quelle proposte alla fine della sezione *AllenaMente* in forma di esercizio, fanno sempre riferimento alla tabella *SchematicaMente*, che riassume la parte teorica di ogni unità e che andrà poi a puntellare, o meglio, a *compensare* quelle debolezze proprie del disturbo specifico di apprendimento. Le mappe devono sempre essere a disposizione dello studente, sia nel percorso di scoperta in classe, che durante le verifiche e naturalmente nello studio autonomo.

Nelle tabelle di pagg. 33-51 sono quindi indicati gli esercizi appartenenti alle diverse sezioni che sarebbe buona norma evitare¹⁰ o modificare; viene anche indicato il tipo di intervento da mettere in atto per renderli fruibili ad alunni DSA.

Per quanto riguarda il lavoro sulle unità del volume B (vedi pag. 18), valgono in linea generale le indicazioni sopraelencate, alle quali aggiungiamo i seguenti suggerimenti:

- dedicare particolare attenzione e tempo alle attività in apertura di ogni unità (*IntroduttivaMente*, vedi pag. 18), che aiutano a prepararsi alla lettura e all'ascolto del testo, facilitando la comprensione globale dei suoi contenuti a tutti gli studenti, e a maggior ragione a quelli che per cause diverse trovano maggior difficoltà a confrontarsi con testi di una certa lunghezza;
- per le unità che sono incentrate sulla lettura silenziosa di un testo scritto, per supportare gli studenti dislessici si può prevedere una successiva lettura a voce alta da parte dell'insegnante, oppure proporre la lettura con un compagno, o naturalmente ricorrere alla sintesi vocale per lo studio individuale a casa;
- per gli studenti DSA, per i quali la scrittura di testi liberi di una certa lunghezza rappresenta una difficoltà, è possibile trasformare molte delle attività della sezione *Parlare e Scrivere* a scuola in attività orali, oppure ridurre la lunghezza e l'articolazione dei testi richiesti;
- in generale, le diverse sezioni delle unità del volume B contengono un'ampia gamma di esercizi di diverse tipologie: per questo il docente può selezionarne alcune da modificare o eliminare per i diversi studenti DSA, tenendo conto anche delle indicazioni riportate nella tabella degli esercizi adattabili pagg. 42-44, permettendo loro di seguire comunque tutto il percorso proposto, nelle sue diverse fasi, in modo coerente e insieme ai compagni.

Suggerimenti per adattare attività e percorsi

Per gli studenti dislessici, al fine di non sovraccaricare eccessivamente la memoria di lavoro e di rendere più agevole il recupero di informazioni dalla memoria a lungo termine è consigliabile ridurre la complessità di alcuni esercizi. Per complessità non si intende tanto la difficoltà del compito richiesto, quanto la strutturazione dell'esercizio che prevede più di un passaggio al fine di poter fornire la risposta esatta. Vediamo insieme qualche esempio pratico.

Nell'esercizio che segue si richiedono due passaggi. Il primo implica la ricerca delle congiunzioni subordinanti, che lo studente deve recuperare dalla memoria a lungo termine. Il secondo passaggio prevede di individuarne i diversi tipi:

¹⁰ Non ci si vuole sostituire all'insegnante di classe che meglio di chiunque altro sa cosa ogni suo studente con DSA può o meno affrontare. Ci si limita qui a segnalare quegli esercizi che per uno studente con disturbo severo possono divenire controproducenti se svolti in modo autonomo.

1. Nelle frasi seguenti sottolinea le congiunzioni subordinanti e indica di che tipo sono.

1. Claudio non capisce perché abbia preso un'insufficienza in matematica, nonostante la professoressa abbia cercato in mille modi di spiegarglielo.
.....
2. È ormai certo che l'effetto serra è in buona parte dovuto all'azione dell'uomo, mentre non è credibile che il riscaldamento globale sia dovuto a eventi atmosferici naturali.
.....
3. Che io sappia, chi sostiene che l'uomo non c'entra con il riscaldamento terrestre, non è in buona fede.
.....
4. Se ti sbrighi, dovresti riuscire a portare il certificato in segreteria prima che chiuda, purché non ti fermi a chiacchierare come fai di solito.
.....
5. Visto che mi piace fare immersioni, ho deciso di prendere il brevetto.
.....

Nella versione semplificata si chiede unicamente di trovare le congiunzioni subordinanti, poi nell'esercizio successivo si chiede di indicare di quale tipo sono:

1a. Leggi le frasi e sottolinea le congiunzioni coordinanti.

1. Claudio non capisce perché abbia preso un'insufficienza in matematica, nonostante la professoressa abbia cercato in mille modi di spiegarglielo.
2. È ormai certo che l'effetto serra è in buona parte dovuto all'azione dell'uomo, mentre non è credibile che il riscaldamento globale sia dovuto a eventi atmosferici naturali.
3. Che io sappia, chi sostiene che l'uomo non c'entra nel riscaldamento terrestre, non è in buona fede.
4. Se ti sbrighi, dovresti riuscire a portare il certificato in segreteria prima che chiuda, purché non ti fermi a chiacchierare come fai di solito.
5. Visto che mi piace fare immersioni, ho deciso di prendere il brevetto.

1b. Adesso indica nella tabella di che tipo di congiunzioni si tratta. Usa la mappa "Le congiunzioni subordinanti".

CONGIUNZIONI SUBORDINANTI	TIPOLOGIA
perché
mentre
che
prima che
purché
visto che

Nel prossimo esercizio si richiede di fare prima l'analisi grammaticale degli aggettivi qualificativi, poi di quelli determinativi individuati in una precedente lettura. Come si può vedere dall'esempio, il compito implica il recupero di una notevole quantità di etichette grammaticali dalla memoria e inoltre richiede anche molta scrittura:

2b. Sul quaderno, fai l'analisi grammaticale degli aggettivi determinativi che hai trovato nel testo dell'esercizio 1. Segui l'esempio.

1. dieci	aggettivo numerale, cardinale, invariabile.
----------	---

Nella versione per studenti con DSA sarà possibile agevolare gli studenti dislessici evitando di chiedere un'altra lettura del brano, mentre disortografici e disgrafici non dovranno scrivere tutte le definizioni evitando così i possibili errori:

2b. Fai l'analisi grammaticale dei primi 6 aggettivi qualificativi che hai trovato nel testo dell'esercizio 1.

	maschile	femminile	singolare	plurale	grado positivo	grado comparativo/superlativo	primitivo	derivato
1. nuovo	✓		✓		✓		✓	
2. generale								
3. culturale								
4. ambizioso								
5. stranieri								
6. veri								

Nel prossimo esercizio si richiede di completare una frase e, nello stesso tempo, di recuperare dalla memoria a lungo termine le congiunzioni coordinanti e metterle per iscritto. La scrittura spontanea (cioè priva un modello di riferimento) necessita di un ulteriore passaggio dalla memoria a lungo termine, oltre che implicare problemi riguardanti la grafia per disgrafici e disortografici:

3. Sul quaderno completa ognuna delle frasi seguenti inventandone una seconda a piacere. Unisci le due proposizioni con una congiunzione coordinante.

1. Adoro la cucina italiana...
2. Penso che sia importante fare attività fisica regolarmente...
3. Quest'estate dedicherò più tempo a fare ciò che mi piace...
4. Vado abbastanza d'accordo con i miei genitori...
5. Trovo la scuola complessivamente interessante...

Nella versione per DSA l'esercizio si focalizza unicamente sull'uso delle congiunzioni coordinanti:

3. Abbina le frasi della colonna di sinistra con una frase della colonna di destra introdotta da una congiunzione coordinante.

1. Adoro la cucina italiana	a. perciò nuoterò un sacco.
2. Penso che sia importante fare attività fisica regolarmente	b. però a volte non li capisco.
3. Vado abbastanza d'accordo con i miei genitori	b. ma non mi piace la trippa.
4. Quest'estate dedicherò più tempo a fare ciò che mi piace	d. quindi ci vado volentieri.
5. Trovo la scuola complessivamente interessante	e. perciò faccio ginnastica due volte la settimana.

Nel prossimo esercizio la grafica non aiuta il dislessico, in quanto le frasi da leggere sono una dopo l'altra senza interruzione di riga e lo studente deve scrivere le lettere nei quadratini. Nella versione per DSA prima di tutto si suddivide chiaramente l'esercizio in due fasi: nella prima fase si richiede l'individuazione del verbo all'interno delle frasi che sono ben separate graficamente, mentre in un secondo momento si chiederà di indicare la tipologia del verbo.

1. Cosa indica il verbo in ognuna delle seguenti frasi: un'azione (A), un modo di essere (M) o l'esistenza di qualcosa (E)? Segui l'esempio.

1. Domani mattina vado al mercato. A 2. Sicuramente ci sarà il sole. 3. Meno male! Con la pioggia dei giorni scorsi ero triste. 4. Ho letto della nuova perturbazione. 5. Però non arriverà da noi, ma solo sulle Alpi. 6. Da noi c'è l'anticiclone delle Azzorre. 7. Che bello! Mi sento più allegro con il sole. 8. Molte persone sono sensibili al tempo, sono meteoropatiche.

1. Leggi le frasi che seguono e cerchia i verbi. Indica poi se il verbo esprime un'Azione (A), un Modo di essere (M) o l'Esistenza (E).

	A	M	E
1. Domani mattina <u>vado</u> al mercato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sicuramente ci sarà il sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Meno male! Con la pioggia dei giorni scorsi ero triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho letto della nuova perturbazione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Però non arriverà da noi, ma solo sulle Alpi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Da noi c'è l'anticiclone delle Azzorre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Che bello! Mi sento più allegro con il sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Molte persone sono sensibili al tempo, sono meteoropatiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Come si può osservare, l'esercizio che segue potrebbe confondere lo studente dislessico perché richiede di cambiare continuamente prospettiva passando da una tipologia all'altra di sostantivi:

2. Scrivi un nome proprio a fianco del nome comune o un nome comune a fianco del nome proprio.

1. città →
2. → Ferrari
3. cantante →
4. → Po
5. → Puglia
6. poeta →
7. giocatore di calcio →
8. → Congo
9. festa →
10. → Seconda guerra mondiale

Nella versione qui proposta, invece, la possibilità di confusione è notevolmente limitata e, ancora una volta, disgrafici e disortografici non possono commettere errori legati alla grafia:

2. Collega il nome proprio con il nome comune appropriato.

NOME COMUNE	NOME PROPRIO
1. continente	a. Giorgio Napolitano
2. monarchia	b. Arno
3. cantante	c. Dante Alighieri
4. presidente	d. Asia
5. fiume	e. Lionel Messi
6. poeta	f. Marco Mengoni
7. calciatore	g. Josè Mourinho
8. allenatore	h. Gran Bretagna
9. attore	i. Bielorussia
10. nazione	l. Raoul Bova

L'esercizio che segue implica una scomposizione dei verbi che con tutta probabilità l'alunno dislessico saprà svolgere oralmente, ma che per iscritto potrà creargli grossi problemi. Quindi di seguito, come alternativa al completamento della fase orale, si propone una versione leggermente facilitata che può forse permettere al dislessico e al disgrafico di limitare la possibilità di errore.

1. Completa le forme verbali con la desinenza corretta.

1. Luigi lavor..... in uno studio di fisioterapia prima di insegn..... educazione fisica in una scuola media. 2. A Camilla piacer..... fare la psicologa da grande. 3. Questo pomeriggio Valeria e Cecilia ha..... fatto una passeggiata sul lungolago. 4. Se Elisa verr..... a trovarci, la port..... a visitare il centro delle nostra città. 5. Se Monica e Alice ci av..... ascoltati, non sar..... finite nei guai. 6. La Seconda guerra mondiale termin..... nel 1945.

1. Separa la radice dalla desinenza dei verbi evidenziati.

- Luigi **lavor / ava** in uno studio di fisioterapia prima di insegnare educazione fisica in una scuola media.
- A Camilla **piacerebbe** fare la psicologa da grande.
- L'anno scorso Valeria e Cecilia **passeggiavano** sempre sul lungolago.
- Se Elisa **venisse** a trovarci, la **porteremmo** a visitare il centro delle nostra città.
- Se Monica e Alice ci **ascoltassero**, non **finirebbero** nei guai.
- La Seconda Guerra Mondiale **terminò** nel 1945.

Una tipologia di esercizi che è invece buona norma evitare per i dislessici sono quelli in cui si richiede di mettere in ordine una frase dopo che si sono fornite tutte le parole in disordine, separate da una barra. Anche le attività che richiedono di trovare errori ortografici nella parole sono sconsigliabili ai dislessici e ai disortografici.

Le verifiche: caratteristiche e uso

Le prove di verifica per gli studenti con DSA sono a disposizione sia sul web che nel CD con l'aggiunta di colori per agevolare la lettura, per richiamare l'attenzione su determinati termini o parti di parole e guidare lo studente durante gli esercizi.

La versione sul CD è in formato word e quindi modificabile a piacere da parte dell'insegnante.

Nel contenuto e nelle richieste le prove di verifica per gli studenti DSA ricalcano le prove di verifica standard, nel senso che testano gli stessi argomenti che, a volte, sono stati suddivisi in più attività in modo da ridurre il carico cognitivo. Nello stesso tempo, le verifiche per i DSA si differenziano per le seguenti caratteristiche:

- sono più brevi e quindi, come suggerito dalla normativa in vigore, presentano circa il 30% in meno degli items. Nonostante la maggiore brevità ogni insegnante, valutato il tipo e la gravità del disturbo dell'alunno in questione, potrà decidere di accordare comunque un tempo maggiore di svolgimento;
- i brani presentati, per ovviare alle difficoltà di lettura, sono solitamente più brevi e comunque impostati graficamente in modo più definito con spazi tra i paragrafi per permettere una lettura più agevole; possono essere somministrate a tappe (non per intero, bensì le varie parti diluite in momenti diversi) in modo da ridurre lo sforzo cognitivo.

Quanto alla preparazione delle prove, si ricorda di programmarle con largo anticipo e di verificare che nello stesso giorno lo studente non abbia verifiche o compiti in classe di altre materie. Inoltre, è necessario informare l'alunno sugli argomenti precisi che saranno oggetto di verifica.

Quanto all'impiego da parte dell'insegnante, come suggerito dalle Linee Guida del 12/07/11 e dalla C.M. del 2004, si consiglia l'uso di strumenti dispensativi e compensativi, e cioè:

- lasciare allo studente le mappe allegate a questo libro di testo o altre che lo studente abbia preparato;
- utilizzare un computer con correttore ortografico e sintesi vocale (in alternativa alla sintesi vocale l'insegnante può leggere le consegne e i brani più impegnativi per lo studente).

In fase di correzione si consiglia di non dare peso a errori che non siano direttamente correlati alla struttura oggetto di verifica. Le risposte dell'alunno devono rispecchiare il ragionamento fatto riguardo a una specifica richiesta dell'esercizio. Gli errori di ortografia, ma anche quelli grammaticali, non direttamente testati dall'attività valutata non vanno presi in considerazione per quella particolare verifica. Sarà poi compito dell'insegnante tornare in un secondo momento su quegli errori che riguardano strutture o regole non direttamente presenti nella verifica oggetto di valutazione.