Insegnamento della lingua italiana ad apprendenti anglofoni dislessici. L'esperienza di Umbra Institute

BORBÁLA SAMU

Arizona State University

Proceeding of the AATI Conference in Siena [Italy], June 17-21, 2015. Section Pedagogy.
AATI Online Working Papers. ISSN: 2475-5427. All rights reserved by AATI.

Abstract

Students with dyslexia can expect to have serious difficulties learning a second language. Nevertheless, they should be given the same opportunities to learn languages as other learners. This study provides a brief review on how dyslexia complicates learning a second language (§2); a description of the criteria for preparing effective teaching materials for students with difficulties in learning (§3); an example of teaching materials developed by Umbra Institute in a study abroad context, with a view to making Italian language learning more appropriate for dyslexic college students (§4); a description of the results and the effects on single students (§5).

Keywords: dyslexia, foreign language learning, study abroad, teaching materials, college students

1. Introduzione

A Umbra Institute, università americana con sede a Perugia, arrivano ogni semestre studenti con segnalazione di dislessia. La richiesta, da parte dei loro istituti negli Stati Uniti è quella di fornire a questi studenti *extra-time* nelle prove e di assicurargli una valutazione fatta su misura. Tuttavia, la nostra esperienza ha dimostrato che queste agevolazioni sono

insufficienti: benché rendano lo studio meno stressante, non assicurano affatto un percorso di apprendimento efficace e gli studenti dislessici non traggono altrettanto profitto dai loro corsi di lingua quanto i loro compagni non dislessici. Partendo dal presupposto che gli apprendenti con bisogni educativi speciali dovrebbero avere opportunità uguali a tutti gli altri apprendenti per imparare una lingua straniera, insieme agli altri docenti di lingua della scuola abbiamo iniziato un percorso per poter affrontare i bisogni speciali di questi studenti. Le nostre domande di partenza riguardavano in particolare la natura dei bisogni educativi speciali dei nostri studenti, le strategie cognitive e affettive che gli studenti svantaggiati usano per affrontare i problemi che incontrano nell'apprendimento di una lingua e, infine, i mezzi didattici appropriati, che includono tecniche, task e materiali, per aiutare questi apprendenti.

In questo articolo si riassume l'esperienza di Umbra Institute, che è stata all'inizio centrata sulla comprensione del fenomeno e che, in seguito, ha preso la forma della sperimentazione, con la creazione e la somministrazione di materiali di cui si presenterà un esempio. Quest'ultima attività riveste un'importanza particolare, vista la mancanza di materiali adeguati di lingua italiana per apprendenti stranieri dislessici.

2. La dislessia e l'apprendimento delle lingue straniere

Riepiloghiamo le caratteristiche principali della dislessia evolutiva partendo da una domanda fondamentale. Perché è un compito così arduo per un dislessico imparare una lingua straniera? Per poter rispondere a questa domanda dobbiamo prima di tutto capire che cos'è la dislessia e che conseguenze ha rispetto all'apprendimento di una lingua. Iniziamo con una definizione della dislessia largamente accettata, fornita dall'*International Dyslexia Association*: "La dislessia è un disturbo dell'apprendimento di origine neurologica. È contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e da scarse abilità di spelling e decodifica. Queste difficoltà sono tipicamente il risultato di un

deficit nella componente fonologica del linguaggio, che spesso risulta inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e alla qualità dell'istruzione scolastica. Tra le conseguenze secondarie si possono riscontrare problemi nella comprensione scritta e un contatto ridotto con i testi scritti che impediscono l'espansione del bagaglio lessicale e delle conoscenze sul mondo" (citato in Daloiso, "Dislessia" 40). Questa definizione corrisponde alle teorie dominanti degli anni Novanta che collegavano la dislessia alle differenze individuali nell'elaborazione fonologica (si veda per es. Snowling), e sottolinea la difficoltà di manipolare i suoni della lingua a vari livelli. Le operazioni di analisi e sintesi dei suoni della lingua sono alla base della lettura. Le lingue, ed in particolare i loro sistemi ortografici, sembrano incidere sulle manifestazioni della dislessia: è stato verificato che le difficoltà sono maggiori nelle lingue opache, cioè nelle lingue in cui non c'è una corrispondenza chiara tra grafemi e fonemi, rispetto alle lingue trasparenti, cioè nelle lingue che presentano un'alta corrispondenza tra grafemi e fonemi. L'ortografia dell'italiano, grazie all'elevata regolarità nella corrispondenza tra i suoni e i segni, è una delle lingue scritte più facili da apprendere. L'inglese, invece, ha un'ortografia molto più difficile e più irregolare dell'italiano. Già nel 1985, uno studio che ha messo a confronto gli Stati Uniti e l'Italia (Lindgren, De Renzi e Richman 1411) ha dimostrato che l'incidenza della dislessia sulla popolazione è il 7,3% negli Stati Uniti, mentre solo il 3,6% in Italia. Questi dati sottolineano un'importante caratteristica della dislessia: questa disabilità non è solo il risultato di una peculiarità dell'organismo, ma anche del suo impatto con l'ambiente. Se l'ambiente è ostile anche una disabilità lieve viene messa in evidenza, al contrario, se l'ambiente è favorevole, una disabilità lieve ha un'espressività così bassa da scomparire (Stella 54). Viste queste premesse, lo studio dell'italiano da parte di un dislessico anglofono potrebbe addirittura essere percepito come un'occasione di riscatto, una possibilità di colmare il divario rispetto al gruppo-classe. Tuttavia, questo possibile slancio motivazionale è destinato ad affievolirsi rapidamente se il

metodo d’insegnamento non offre supporti necessari all’apprendimento, anzi, può acuire le difficoltà dell’allievo.

La lettura, come abbiamo visto, è un punto cardine della dislessia, ma non è l’unico problema che l’apprendente trova ad affrontare nello studio di una nuova lingua. Tra le più recenti teorie della dislessia va ricordata l’ipotesi del deficit di automatizzazione (si veda Nicolson e Fawcett). I compiti più difficilmente automatizzabili possono essere di natura linguistica, in particolare, di natura fonologica e ortografica; di natura mnemonica (per cui un dislessico può trovare molto arduo il compito di contare e denominare rapidamente oggetti); di natura motoria (per cui può risultare problematico dover eseguire compiti complessi che richiedono la coordinazione di movimenti e attività verbali). Gli apprendenti dislessici tendono a compensare queste limitazioni intrinseche. Tuttavia, la compensazione richiede un maggiore controllo cosciente e un elevato grado di concentrazione che comportano sforzi maggiori e, di conseguenza, maggiore stanchezza rispetto ai non dislessici (Daloiso, "Dislessia" 54-56).

Per illustrare la relazione tra dislessia e competenza comunicativa in lingua straniera potremmo avvalerci della metafora dell’iceberg (tratta da Daloiso, "Materiali glottodidattici" 20), rappresentata nella Fig. (1).

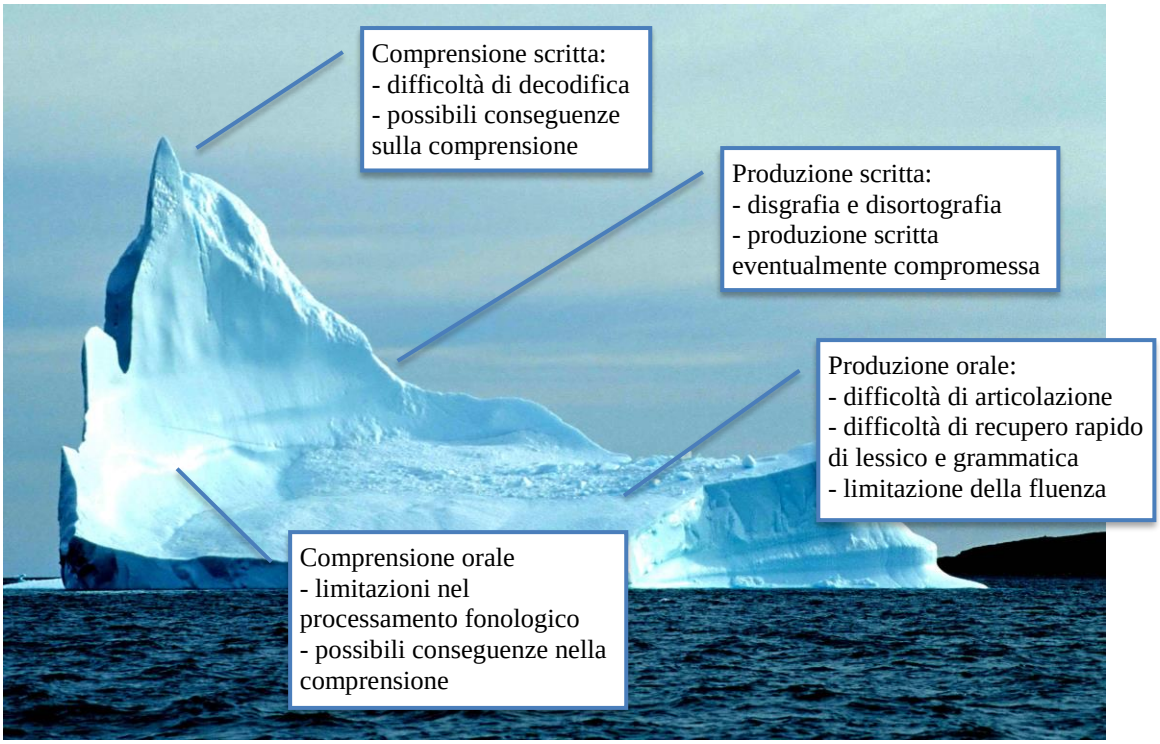


Fig.1 Dislessia e competenza comunicativa in lingua straniera

L'insegnante di lingua straniera può osservare direttamente solo la parte dell'iceberg in superfice, ossia l'insieme delle difficoltà che si manifestano durante le attività didattiche, mentre l'origine di queste difficoltà, essendo di natura neurologica non è immediatamente riconoscibile. In riferimento alle quattro principali abilità, le difficoltà maggiori emergeranno di fronte al testo scritto e la sua decodifica. Per quanto riguarda la comprensione orale la bassa consapevolezza fonologica che caratterizza i dislessici rende faticosa la segmentazione delle unità di significato nel flusso comunicativo. In riferimento alle abilità produttive, nell'espressione orale l'allievo dislessico potrà presentare difficoltà nell'articolare alcuni suoni, e nel pronunciare o ripetere parole non familiari. Tuttavia, la qualità della produzione orale, in generale, appare nella norma. Eventualmente la produzione orale può risentire di una minor fluenza, determinata dal deficit di automatizzazione. Per quanto concerne l'abilità di scrittura, va tenuto presente che la dislessia può correlare, in varie misure, con disgrafia e disortografia (Daloiso, "Dislessia" 68-9).

Per quanto riguarda invece la competenza socio-pragmatica è un ambito della competenza linguistica in cui i dislessici non presentano alcuno svantaggio. Al contrario, si potrebbe sostenere che proprio le abilità socio-pragmatiche rappresentino una sorta di compensazione comunicativa delle difficoltà tipicamente riscontrabili in altre aree (Daloiso, "Dislessia" 71). In effetti, tutto ciò che riguarda il saper osservare una cultura e le relative competenze non risulta minimamente compromesso dalla dislessia. In questo senso un programma *study abroad* può rappresentare una cornice ideale per gli studenti dislessici perché offre innumerevoli occasioni di incontri diretti con la cultura e la società italiane.

Contrariamente, la competenza metalinguistica costituisce l'area su cui l'insegnante deve prestare la massima attenzione: le difficoltà principali si concentrano ai livelli di analisi fonologica (e di conseguenza ortografica) e lessicale (a causa delle difficoltà di memorizzazione). La morfosintassi viene appresa con notevole fatica soprattutto quando si propongono riflessioni astratte o esercizi meccanici e decontestualizzati; sembra che le difficoltà in questo ambito non siano causate direttamente dalla dislessia quanto piuttosto dall'affaticamento conseguente al tipo di metodologia utilizzata in classe (Daloiso, "Dislessia" 72).

Ai fini di poter intervenire efficacemente come docenti di lingua è fondamentale capire che la principale causa delle difficoltà non è costituita dal disturbo specifico dell'apprendimento in sé, ma dall'interazione tra un insieme di fattori riguardanti l'allievo, la lingua e l'insegnante. Passiamo dunque ad esaminare cosa possono fare gli insegnanti di lingua nella pratica quotidiana e a quale tipo di metodologia possono ricorrere per agevolare l'apprendimento delle lingue straniere da parte dei dislessici.

3. La glottodidattica accessibile

Le scelte del docente, sia a livello della programmazione didattica (in particolare nella determinazione degli obiettivi da raggiungere), sia a livello metodologico-didattico, rivestono un'importanza fondamentale e possono influire in modo considerevole sull'apprendimento dell'allievo dislessico. L'impostazione tradizionale di una lezione di lingua pone diversi problemi, in quanto può colpire alcune limitazioni associate alla dislessia. Dal momento che la dislessia genera un deficit di automatizzazione, il processo di apprendimento può diventare un compito eccessivamente impegnativo sul piano cognitivo, se le attività sono troppo complesse. Per illustrare le attività che generano un carico cognitivo notevole vediamo due esempi: uno, le attività di ascolto che richiedono lo svolgimento contemporaneo di esercizi di comprensione all'iscritto; due, qualsiasi attività didattica che implichi l'uso fluente e spontaneo della lingua, come i role play, senza appositi sostegni. Per svolgere questi tipi di attività l'allievo deve cercare di compensare con il controllo cosciente ciò che non riesce ad automatizzare. A risentire del carico cognitivo eccessivo è soprattutto l'attenzione sostenuta: infatti, maggiore è lo sforzo cognitivo impiegato in un'attività, minore è la durata della concentrazione in un arco di tempo (Daloiso, "Dislessia" 67).

Un piano didattico fatto su misura per l'allievo dislessico deve assolvere due compiti fondamentali. In primo luogo deve abbattere le barriere glottodidattiche, cioè deve rimuovere le barriere ai materiali, alle attività e rendere i percorsi "accessibili". In secondo luogo deve ricorrere a strategie e tecniche glottodidattiche specifiche. In questa sede ci si sofferma solo sulla creazione dei materiali accessibili, ma va sottolineato che l'accessibilità glottodidattica deve essere un processo trasversale che influisce, oltre ai materiali, nell'analisi dei bisogni, nella programmazione, nella gestione della lezione e anche nella valutazione.

Vediamo ora alcuni suggerimenti operativi utili per la realizzazione di materiali didattici adatti agli studenti dislessici. È di fondamentale importanza la sistematicità per ovviare alle difficoltà di memorizzazione: l'allievo dislessico ha bisogno di sapere in quale

tappa del percorso didattico si trova e quali sono gli obiettivi della lezione e dell'attività che sta per svolgere. Gli obiettivi vanno quindi sempre esplicitati. Inoltre, a conclusione del percorso è utile proporre un momento di didattica metacognitiva in cui si chiede agli allievi di ripercorrere cosa si è fatto in classe, perché e come lo si è fatto. Nel contesto dei bisogni speciali la multisensorietà rappresenta una necessità glottodidattica, perché implica l'integrazione di più linguaggi che di fatto rappresenta una compensazione fondamentale per lo studente. Tra le strategie più efficaci ricordiamo la codificazione cromatica, i supporti sensoriali, le attività psicomotorie e le esperienze olistiche. La multimedialità rappresenta un altro principio dell'accessibilità glottodidattica perché permette lo sviluppo di una competenza comunicativa completa. La tecnologia può essere un ausilio importante anche nell'auto-apprendimento, pensiamo ad esempio ai programmi di sintesi vocale che consentono di leggere qualsiasi tipo di testo in formato digitale.

Oltre a questi mezzi è necessario attuare il paradigma dell'adattamento linguistico, che consiste nel modificare l'input in lingua straniera al fine di renderlo più accessibile. Per essere accessibile l'input deve essere "decelerato", deve essere ridondante, semplificato e segmentato in sotto-compiti parzialmente autonomi. I testi scritti devono essere sottoposti ad un adattamento grafico (usare un carattere "senza grazie" come l'Arial o il Verdana, usare un colore scuro su sfondo chiaro, giustificare il testo a sinistra, preferire interlinea 1.5 e carattere 12/14, usare diagrammi per spiegare le procedure e segni grafici che aiutano a collocare le informazioni, ecc.).

Accanto ai principi generali possiamo attrezzarci di alcune strategie e tecniche glottodidattiche specifiche particolarmente proficue con gli allievi dislessici. Uno di questi strumenti è il *prompt*. Il *prompt* costituisce una possibile soluzione ai problemi di memorizzazione o il recupero delle strutture linguistiche e del lessico necessari per un determinato compito. I *prompt* possono essere costruiti e personalizzati dagli studenti a

conclusione della trattazione di un nuovo argomento e prima di procedere al riutilizzo orale (o scritto). Il *prompt* può contenere una o più schede didattiche: immagini-chiave con relativi parole che favoriscano il recupero del lessico di base, una struttura di riferimento per costruire il testo e formule linguistiche. Un altro strumento particolarmente utile è la mappatura linguistica. Abbiamo visto che la competenza meta-linguistica, ossia la capacità di riflettere sugli aspetti formali della lingua rappresenta un ostacolo per l'allievo dislessico. L'insegnante dovrà impostare i momenti di riflessione secondo i seguenti criteri: primo, la riflessione deve essere preceduta da una fase di azione concreta; secondo, in una fase successiva l'insegnante deve guidare gli studenti alla riflessione sul meccanismo della lingua; terzo, il punto di arrivo della riflessione deve essere la costruzione di una mappa di sintesi del fenomeno linguistico esplorato che contenga una parte relativa alla forma, una parte dedicata all'uso e una terza parte di esemplificazioni pratiche (anche in forma di vignette o foto) (Daloiso, "Dislessia" 169-170).

4. Unità didattica: L'arte a Perugia

In questo paragrafo si presenta un'unità didattica ideata per studenti universitari dislessici di livello A2. L'unità didattica è stata originariamente pensata come materiale integrativo ad un manuale di lingua italiana per stranieri (Mazzetti et al. 144-149, 156), destinato alle lezioni di recupero con gli studenti dislessici, ma varie parti di essa potrebbero essere usate anche durante l'ora di lezione con tutto il gruppo. Lo svolgimento dell'intera unità didattica richiede 4 ore.

L'arte e i nostri gusti

Obiettivi dell'unità

- parlare dei propri gusti
- chiedere i gusti a qualcuno

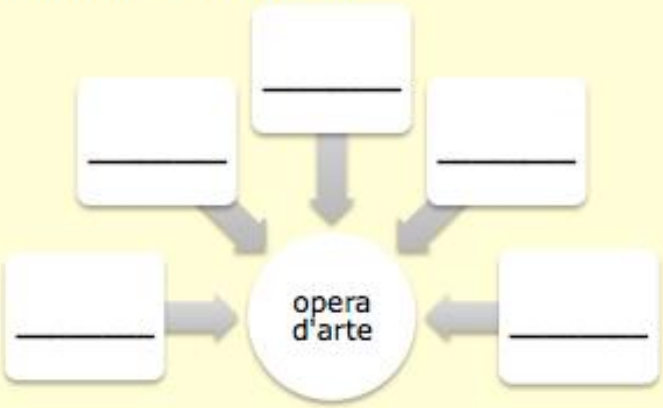
- il verbo *piacere* al presente
- ripetizione dei pronomi indiretti

- lessico relativo all'opera d'arte

- opere d'arte italiane famose
- italiani famosi nel mondo dell'arte

Avvicinamento al testo

1 Quali parole associ a opera d'arte?



2a Fai un elenco degli artisti italiani che conosci.

- _____
- _____
- _____
- _____

2b Fai un elenco delle opere d'arte che conosci.

- _____
- _____
- _____
- _____

3 Fai un'intervista con uno studente italiano a Perugia. Registra le sue risposte sul cellulare.

- Conosci queste opere d'arte?
- Come si chiamano?
- Dove si trovano?
- Chi è l'artista?

Riascolta la registrazione e presenta le opere d'arte al gruppo.

Comprensione del testo

4a Ascolta il dialogo e decidi se le affermazioni sono vere o false.

1. Marta va a visitare un museo.	V	F
2. È la prima volta per Marta.	V	F
3. Marta ha molto tempo.	V	F
4. C'è molta gente.	V	F

4b Ascolta di nuovo il dialogo e completa la tabella.

museo	
artista	
soggetto del quadro	

4c Ascolta di nuovo il dialogo e continua le frasi.

A Francesco piace _____

A Francesco piacciono _____

4e Ora guarda l'affresco. Secondo te chi è Salomone? Perché?

Analisi

5 Ascolta le battute del dialogo e completa gli schemi.

Chiedere i gusti a qualcuno: _____

Modi di esprimere i propri gusti: _____

6 A coppie, leggete gli esempi e completate lo schema con i pronomi.

1 Simone, **ti** piace il Perugino?
Sì, **mi** piace molto. **Mi** piacciono molto gli affreschi del Nobile Collegio del Cambio.

2 Signore, **Le** piace il viso del pittore?
No, non **mi** piace affatto.

3 Ragazzi, **vi** piace visitare i musei?
Sì, **ci** piace, ma non **ci** piacciono i musei troppo affollati.

4 A Carlo piace l'arte del Cinquecento?
Sì, **gli** piace, **gli** piacciono soprattutto i quadri di Raffaello.

5 A Maria piace l'arte del Cinquecento?
No, non **le** piace, preferisce l'arte moderna.

6 Ai vostri genitori piace Perugia?
Sì, **gli** piace molto, **gli** piacciono tutte le città storiche.

Pronomi indiretti	
to me	
to you	
to you (formal)	
to her	
to him	
to us	
to you (plural)	
to them	

Facciamo il punto

Pronomi indiretti

mi	• **Mi** piacciono questi affreschi.
ti	• **Ti** piace il Perugino?
Le	• Signore, **Le** piace il viso del pittore?
gli	• **Gli** piace l'arte del Cinquecento.
le	• **Le** piace l'arte moderna.
ci	• Non **ci** piacciono i musei affollati.
vi	• Ragazzi, **vi** piace visitare i musei?
gli	• I miei genitori hanno visitato Perugia e **gli** piace molto la città.

Verbo *piacere*

Mi piace + nome singolare + infinito	• Mi piace l'arte. • Mi piace la pittura. • Mi piace visitare i musei.
Mi piacciono + nome plurale	• Mi piacciono i dipinti. • Mi piacciono le opere d'arte.

Esprimere i propri gusti

Mi piace	Non mi piace
I musei italiani mi piacciono molto. L'arte moderna mi piace veramente tanto.	Non mi piace affatto visitare i musei. Non mi piacciono per niente i musei affollati.

7 Completate le espressioni come volete. Create un disegno per rappresentare le vostre frasi.

Mi piace.....

Ti piace.....

Gli piace.....

Le piace.....

Mi piacciono.....

Ti piacciono.....

Riutilizzo

8 Guarda l'affresco. Poi completa le frasi di Marta e Francesco con *mi piace* e *mi piacciono*.

Marta: _____ i colori di questo affresco.

Francesco: _____ il viso di Gesù Bambino.

Marta: _____ la ricchezza di questo quadro.

Francesco: _____ le figure sullo sfondo.

Marta: _____ gli animali.

Francesco: _____ il paesaggio.

9a Completa i dialoghi con i pronomi *mi* e *ti*, come nell'esempio.

1 Simone, ...*ti*..... piace la Venere di Botticelli?
Sì, _____ piace.

2 Giovanna, _____ piace l'archeologia?
Sì, _____ piace da morire.

9b Completa i dialoghi con i pronomi *ci* e *vi*.

1 Ragazzi, _____ piace la pittura italiana?
Sì, _____ piace molto.

2 Ragazze, _____ piace visitare i musei?
No, non _____ piace per niente, preferiamo andare al cinema.

9c Completa i dialoghi con i pronomi *gli* e *le*.

1 A Carlo piace l'arte moderna?
No, non _____ piace.

2 Ai vostri amici piacciono le chiese moderne?
No, non _____ piacciono per niente. Secondo loro sono fredde.

3 A Valeria piace la scultura?
Mah, così così, _____ piace di più la pittura.

9d Completa con i pronomi *mi* e *Le*.

1 Signora, _____ piacciono i dipinti di Raffaello?
Sì, _____ piacciono veramente tanto.

2 Professore, quale architetto contemporaneo _____ piace di più?
_____ piacciono molto le opere di Renzo Piano.

10 In coppia, osservate le opere d'arte e a turno A chiede a B se gli piacciono. B risponde.

Ti piace?

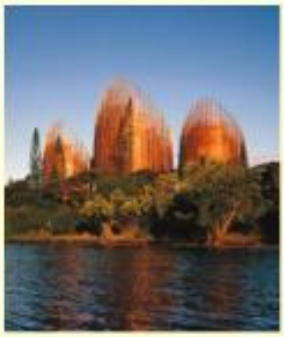
Che cosa (non) ti piace?

Perché (non) ti piace?

Gerardo Dottori, Umbria Primavera

Perugino, autoritratto

Botticelli, Venere



Renzo Piano, Tijbaou Cultural Center

Riassunto

11 Riassumiamo cosa abbiamo fatto in questa unità. In piccoli gruppi raccogliete:

a) le parole importanti per parlare di un'opera d'arte

b) la struttura che usiamo per parlare dei nostri gusti

c) esempi di espressioni per chiedere i gusti a qualcuno

d) esempi di espressione per esprimere il proprio gusto

Italia, italiani e perugini

12a Intervista al Nobile Collegio del Cambio

Ora andiamo a visitare il Nobile Collegio del Cambio. Nel museo chiedete a due persone diverse se gli piacciono gli affreschi, i colori, i vestiti, il viso dei personaggi, i capelli dei personaggi, gli animali, lo sfondo, il paesaggio. Alla prossima lezione raccontate il risultato dell'intervista al gruppo.

12b Gioco

Osservate bene una figura nel museo e chiedete al bigliettaio chi rappresenta. Alla prossima lezione raffigurate il personaggio al gruppo. Gli altri devono indovinare chi è.

12b Gioco

Osservate bene una figura nel museo e chiedete al bigliettaio chi rappresenta. Alla prossima lezione raffigurate il personaggio al gruppo. Gli altri devono indovinare chi è.

Scheda di autovalutazione

Che cosa ho imparato in questa unità?
Ho imparato a dire:
Ho imparato a fare:
È stato facile:
È stato difficile:

5. Conclusioni

Nell'unità didattica presentata si è cercato di rispettare ogni criterio della glottodidattica accessibile. Il testo scritto è stato sottoposto ad un adattamento grafico, è stato usato il carattere Verdana, di colore nero su sfondo giallo chiaro, il testo è stato giustificato a sinistra, con un'interlinea 1.5 e carattere 12/14. Sono stati usati diagrammi per spiegare le procedure e segni grafici per aiutare a collocare le informazioni (per es. nell'esposizione degli obiettivi, nella scheda di valutazione, nel segnalare i dialoghi).

Abbiamo visto che la sistematicità e la gradualità sono di fondamentale importanza per ovviare alle difficoltà di memorizzazione e di processamento. Quindi si è collocato uno schema all'inizio dell'unità che sintetizza gli obiettivi glottodidattici. C'è un richiamo esplicito a ciascun sotto-obiettivo che permette all'insegnante di precisare in quale tappa del percorso ci si trova. Gli esercizi di lingua sono stati riorganizzati in un modo molto graduale, introducendo una nuova variante alla volta. C'è molta ridondanza all'interno dell'unità didattica: ci sono frequenti ricapitolazioni e ripetizioni. A conclusione del percorso lo schema di autovalutazione permette allo studente di ripercorrere cosa si è fatto in classe.

Oltre al testo scritto ci sono anche delle registrazioni audio che si ascoltano in classe e a loro volta anche gli studenti sono sollecitati a registrare e a riascoltare dei testi orali. La multimedialità permette di aggirare l'ostacolo costituito dal testo scritto e può essere un ausilio importante anche nell'auto-apprendimento.

Le attività proposte si avvalgono di supporti multisensoriali, in particolare quelli visivi. Nel materiale scritto si fa largo uso dei colori e delle immagini: nei dialoghi e negli esercizi si usa sistematicamente il rosso per indicare le domande e il color verde per le risposte. Molte attività sono collegate all'osservazione di opere d'arte. Ma il vero punto di forza dello *study abroad* è quello di poter collegare la lingua al movimento, alle azioni e delle esperienze che coinvolgono l'allievo in tutta la sua persona, come la visita al museo, le

interviste e la rappresentazione delle figure osservate di persona. Di conseguenza i mezzi linguistici e le regole d'uso non rimangono dei concetti astratti, ma vengono collegati ad oggetti concreti, a persone, ad esperienze reali e a situazioni comunicative effettive. In questo modo si dà agli studenti la possibilità di fare leva sulle loro abilità socio-pragmatiche per compensare le difficoltà presenti in altre aree e di sviluppare la propria capacità di osservare una cultura e una società diverse da quella americana.

Infine, si è fatto ricorso a strategie e a tecniche specifiche. In particolare, per la produzione orale insieme agli studenti è stato creato un prompt linguistico in base all'attività (11) dell'unità didattica, rappresentato nella Fig. (2). Il prompt contiene tre schede didattiche: immagini con relativi parole che favoriscono il recupero del lessico di base, la struttura grammaticale di riferimento e formule linguistiche utili per l'interazione.

Fig.2 Prompt per parlare dell'arte e dei propri gusti

Quali sono stati i risultati della nostra sperimentazione? Nei casi di dislessia lieve gli studenti sono riusciti a tenere il ritmo della classe e a raggiungere livelli paragonabili al gruppo dei non dislessici. Fin adesso abbiamo avuto solo due studentesse dislessiche con sintomi gravi che sono riuscite ad ottenere buoni risultati investendo sforzi notevoli nello studio. Tuttavia, nel loro caso il successo non riguardava principalmente la riuscita scolastica in sé. Ad una di loro in passato era stato sconsigliato studiare lingue straniere e quindi si è cimentata in questa impresa per la prima volta nella sua vita; l'altra invece aveva avuto esperienze deludenti e ha iniziato il suo percorso perugino rassegnata, sostenendo di essere negata per l'apprendimento delle lingue. Il successo nel loro caso è stato quello di farle riacquistare fiducia nelle proprie possibilità. Infatti, entrambe hanno deciso di continuare lo studio dell'italiano al loro ritorno negli Stati Uniti.

A conclusione si sottolinea un tratto importante del lavoro sui materiali integrativi e sulle unità didattiche ideate per i dislessici. I bisogni speciali rappresentano un'occasione per riflettere sulla qualità dei materiali di lingua nel loro complesso. È infatti possibile elaborare risorse per l'apprendimento più accessibili non solo agli alunni con bisogni speciali ma a tutti gli studenti. Le proposte avanzate, infatti, possono di fatto favorire il lavoro di tutta la classe, e promuovere una glottodidattica inclusiva che supporti anche altri studenti in difficoltà.

Riferimenti bibliografici

Daloiso, Michele. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET, 2012. Stampa.

---. *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino: Loescher, 2014. Libro digitale.

International Dyslexia Association. http://eida.org/.Web.

Lindren, Scott D., De Renzi, Ennio, e Richman, Lynn C. "Cross-National Comparison of Developmental Dyslexia in Italy and the United States." *Child Development* 56.6 (1985): 1404-1417. Stampa.

Mazzetti, Alberto, et al. *QuiItalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare*. Firenze: Le Monnier, 2011. Stampa.

Nicolson, Roderick I., e Fawcett, Angela J. *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge: MIT Press, 2008. Stampa.

Snowling, Margaret. *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Blackwell, 1987. Stampa.

Stella, Giacomo. *La dislessia*. Bologna: il Mulino, 2004. Stampa.