

VALENTINA BIANCHI¹ - MARIA ELENA FAVILLA²

Dislessia e apprendimento di lingue seconde: problemi da considerare per la costruzione di un syllabo per l'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti dislessici

How do reading difficulties condition second language learning? Can dyslexic subjects learn foreign languages? What general strategies can be used in order to enhance these difficulties? And what specific strategies can be used when the foreign language is Italian? In the framework of a wider research aimed at preparing a syllabus for teaching Italian as a foreign language to young adult dyslexic students, the paper introduces and discusses in the linguistic perspective some preliminary answers to these questions, which have not as yet been sufficiently investigated. More generally, the paper underlines the importance of the linguistic perspective to the study of language disorders and their treatment and management.

1. *Introduzione*³

È possibile per le persone dislessiche imparare le lingue? Come incidono le difficoltà di lettura sull'apprendimento di una lingua seconda? Quali possono essere le strategie da mettere in atto per compensare ed aggirare queste difficoltà? Che cosa accade nel caso in cui la lingua seconda sia l'italiano?

È con queste domande che si misura la ricerca nella quale si inserisce il presente contributo e che è volta a costruire un syllabo per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad adulti (e giovani adulti) dislessici. Si tratta di domande per le quali la letteratura non ha ancora fornito risposte definitive e che, a nostro avviso, non possono essere risolte senza un effettivo contributo da parte della linguistica e della linguistica applicata.

Nelle pagine che seguono vengono presentate le fasi iniziali di questa ricerca, nelle quali si definisce la prospettiva adottata e si discutono i problemi da affrontare. I primi tre paragrafi sono dedicati a inquadrare la dislessia nella prospettiva linguistica: vengono discussi gli ambiti linguistici rilevanti (§ 2), i soggetti considerati nella ricerca (§ 3) e l'utilità per la prospettiva linguistica dell'approccio neuropsicologico allo studio della dislessia, che fornisce un modello per classificare i diversi tipi di dislessia (§ 4). Con riferimento più specifico all'apprendimento di una seconda

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Università di Modena e Reggio Emilia.

³ Questo saggio è frutto della collaborazione tra le due autrici. Ai fini della stesura finale del testo, Valentina Bianchi ha scritto i §§ 5-8, Maria Elena Favilla i §§ 2-4, mentre i §§ 1 e 9 sono stati scritti congiuntamente dalle due autrici.

lingua da parte di soggetti dislessici, dopo un'introduzione dei diversi modi in cui tale apprendimento può essere condizionato (§ 5), ci si sofferma sul ruolo che le caratteristiche delle diverse lingue hanno nelle difficoltà di lettura (§ 6), approfondendo gli aspetti legati alle variabili fonologiche (§ 6.1) e a quelle ortografiche (§ 6.2), che sono quelli più frequentemente trattati nella letteratura. Proponiamo alcune prime indicazioni su metodi e strategie da utilizzare per l'insegnamento dell'italiano a soggetti dislessici, nell'ottica di una personalizzazione del percorso didattico (§ 7). Nelle ultime pagine del contributo, vengono fornite indicazioni sul modo in cui intendiamo procedere per la costruzione del sillabo di italiano L2, cercando di evidenziare come sia necessario tenere conto delle caratteristiche della lingua italiana ai vari livelli linguistici e considerare sia gli aspetti che possono risultare più problematici rispetto alle difficoltà di lettura, sia quelli che possono invece costituire una facilitazione rispetto ad altre lingue (§ 8).

2. *Difficoltà solo nella lettura?*

Come noto, la dislessia evolutiva rientra tra i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), insieme a disortografia, disgrafia e discalculia. Viene definita come un disturbo che colpisce le capacità di lettura, si manifesta in forme varie, è associata a sintomi diversi (oltre alle difficoltà di lettura, anche quelle fonologiche, sensoriali e di controllo motorio), che sono spesso in comorbidità con altri sintomi riconducibili a patologie o disturbi di diversa tipologia (disortografia, disturbi specifici del linguaggio, disturbi specifici dell'apprendimento, sindrome da deficit di attenzione e iperattività, ecc.), viene indagata rispetto a livelli di descrizione diversi, tipicamente genetico, neurobiologico, cognitivo (Ammaniti *et al.*, 2015; Bishop - Snowling, 2004; Cornoldi - Tressoldi, 2014; Pennington, 2006; Ramus, 2004; Snowling - Melby-Lervag, 2016).

Ciascuno degli aspetti menzionati in questa sommaria definizione richiederebbe una discussione specifica, perché le difficoltà di lettura rappresentano un problema complesso, che coinvolge molte funzioni e abilità e, di conseguenza, ambiti e prospettive eterogenei (oltre ai riferimenti indicati sopra, per una recente introduzione sulla dislessia evolutiva con riferimento al contesto clinico, scolastico e sociale italiani si rimanda a Lorusso, 2016).

Questa discussione non rientra tra gli obiettivi del presente scritto. Quello che è importante osservare rispetto agli obiettivi della nostra ricerca è che le varie definizioni della dislessia evolutiva fanno riferimento quasi esclusivamente a difficoltà nell'accuratezza e velocità della lettura e, in alcuni casi, a difficoltà nella comprensione del testo. Nella prospettiva linguistica, invece, risulta impossibile limitarsi a considerare le abilità di lettura isolatamente dalle altre abilità linguistiche, e non tenere conto del fatto che le difficoltà di lettura non possono non condizionare anche altri aspetti dell'elaborazione linguistica.

In effetti, come sottolinea Cardinaletti (ad esempio, 2014 e in stampa), varie ricerche linguistiche hanno evidenziato che i soggetti dislessici possono manifesta-

re anche deficit fonologici, lessicali (lessico povero e difficoltà in denominazione), morfologici e sintattici (nell'elaborazione di verbi, pronomi clitici e frasi relative, passive e negative). Queste difficoltà possono essere ricondotte almeno in parte a difficoltà in altri ambiti cognitivi, come nelle memorie di lavoro e nell'attenzione. Tuttavia, come evidenzia chiaramente Santulli (2014), è necessario considerare anche la variazione linguistica e le differenze determinate dalla variazione diamesica, tenendo conto del fatto che una difficoltà di accesso alla varietà scritta non può non condizionare le capacità di elaborazione linguistica delle unità e strutture che caratterizzano questa varietà differenziandola da quella parlata.

Per queste ragioni, la ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti dislessici ha bisogno di raccogliere dati su tutti gli aspetti dell'elaborazione linguistica che possono essere collegati alle difficoltà di lettura e non può concentrarsi solo sugli aspetti fonologici e ortografici, i quali, invece, come vedremo, sono quelli più trattati dalla letteratura su questo tema.

3. *Quali apprendenti?*

La necessità di non limitarsi agli aspetti dell'elaborazione linguistica solo primariamente riconducibili alle difficoltà di lettura, unita alla grande varietà di manifestazioni dei disturbi di lettura, rende particolarmente importante delimitare il più possibile le caratteristiche degli apprendenti rispetto alle loro abilità linguistiche e cognitive. Per questo, abbiamo scelto di concentrarci su apprendenti adulti con dislessia evolutiva.

Ciò significa, anzitutto, che facciamo riferimento a soggetti con dislessia evolutiva, che si distingue da quella acquisita in quanto, trattandosi di un disturbo presente fin dalla loro nascita, ha condizionato tanto il modo in cui questi soggetti hanno imparato a leggere, quanto il loro sviluppo linguistico e cognitivo.

A ciò si aggiunge che anche l'età scelta fa rientrare questi apprendenti soprattutto nella categoria dei cosiddetti "dislessici compensati" (Stella, 2004), che sono riusciti a sviluppare strategie per poter leggere in modo abbastanza fluente, anche se più lento dei normolettori e significativamente lento per la lettura di non parole. Ovviamente, la lentezza significativa nella lettura di non parole, che in un lettore adulto può risultare un problema trascurabile quando legge nella propria lingua, torna ad essere un problema rilevante nello studio di una seconda lingua, nella quale tutte le parole da apprendere sono elaborate come non parole.

Quanto alle altre tipologie di dislessici adulti, i cosiddetti dislessici "recuperati", definiti così quando hanno raggiunto prestazioni comparabili in tutti gli ambiti a quelle dei normolettori, non dovrebbero sentire l'esigenza di un sillabo per apprendenti dislessici (e, al massimo, potrebbero rendersi conto di avere nello studio della seconda lingua difficoltà analoghe a quelle dei dislessici compensati), mentre i dislessici "persistenti", che continuano ad avere prestazioni significativamente sotto soglia per rapidità e accuratezza, dovrebbero avere bisogno di un sillabo quasi esclusivamente basato sulla sola lingua orale.

4. I diversi tipi di dislessia interpretati in base al modello neuropsicologico a doppio accesso

La dislessia, come già ricordato, viene studiata in varie prospettive. Tra i principali approcci si possono distinguere quelli neurobiologico, neurocognitivo e neuropsicologico.

Con qualche semplificazione, l'approccio neurobiologico può essere inteso come quello che riconduce e interpreta le difficoltà di lettura in base a differenze in specifici sistemi o circuiti biologici (ad esempio, a livello corticale, magnocellulare e cerebellare). L'approccio neurocognitivo, invece, si concentra sull'interazione tra i diversi domini cognitivi implicati nella lettura (elaborazione uditiva, visiva, fonologica, motoria, attenzione, memorie, funzioni esecutive) e riconduce le difficoltà di lettura ad un cattivo funzionamento di uno o più di questi domini. L'approccio neuropsicologico, infine, considera i diversi tipi di dislessia come la conseguenza di danni in una o più componenti dei sistemi di lettura e li interpreta in base ad un modello sul funzionamento normale, tipicamente il modello di lettura a doppio accesso (*dual route model*), elaborato da Coltheart e collaboratori a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso (ad es., Coltheart *et al.*, 2001). Al momento questo è il modello in grado di spiegare e prevedere il maggior numero dei tipi di dislessia conosciuti.

Tra i tre, l'approccio neuropsicologico è quello più immediatamente utilizzabile nella prospettiva di chi è interessato a ricercare dati sul modo in cui le difficoltà di lettura possono incidere sull'elaborazione linguistica e sull'apprendimento di una seconda lingua.

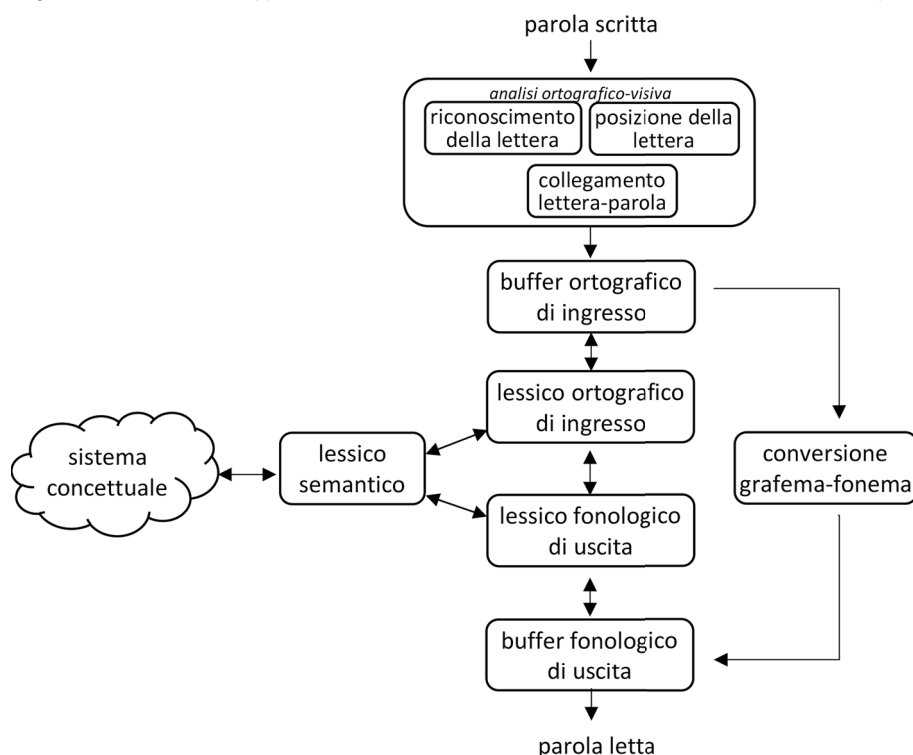
Come ribadito in un saggio molto recente dedicato alla descrizione dei diversi tipi di dislessia evolutiva finora individuati nelle varie lingue (Friedmann e Coltheart, in stampa), il modello a doppio accesso permette di interpretare i vari tipi di dislessia risalendo al tipo di componente danneggiata, sia nei casi in cui il danno sia dovuto ad un disturbo evolutivo, sia in quelli in cui sia dovuto ad un disturbo acquisito, conseguente ad una lesione cerebrale successiva al pieno apprendimento del processo di lettura da parte di tutte le componenti coinvolte.

Interpretare i vari tipi di dislessia riconducendoli alle singole componenti danneggiate permette nella pratica clinica di sviluppare procedure di valutazione e trattamenti mirati. A sua volta, poi, l'individuazione e la caratterizzazione dei diversi tipi di dislessia forniscono informazioni sul modello cognitivo della lettura, permettendo di modificarlo e di aggiungere nuove componenti ogni volta che vengono individuati due tipi o sottotipi diversi di dislessia (Friedmann e Coltheart, in stampa: 2-3).

Ai fini della nostra ricerca, la classificazione è utile anche per cercare di collegare i diversi tipi di difficoltà alle componenti danneggiate e, di conseguenza, per prevedere percorsi didattici personalizzati.

Il modello a doppio accesso, che rende conto delle operazioni coinvolte nel processo di lettura di parole e non parole da parte di una persona adulta normodotata, è riportato nella figura 1 nella versione più recente descritta da Friedmann e Coltheart.

Figura 1 - Il modello a doppio accesso (tratto e adattato da Friedmann e Coltheart, in stampa)



Il primo tipo di operazione riguarda la cosiddetta analisi visivo-ortografica, che è costituita da tre sotto-operazioni distinte: il riconoscimento della lettera astratta (indipendentemente dal tipo di carattere e dalle dimensioni, ma ancora senza essere associata al fonema corrispondente né al nome della lettera), l'assegnazione della posizione della lettera nella parola, rispetto alle posizioni iniziale e finale (per leggere *amori* e non *aromi*), e il collegamento delle lettere decodificate alle altre lettere della stessa parola, attenuando le lettere delle parole vicine e individuando le lettere come appartenenti alla stessa parola.

Un danno a queste tre diverse sotto-componenti determina tipi di dislessia diversi. Anzitutto, un danno alla sotto-componente del riconoscimento della lettera determina la cosiddetta *letter identity dyslexia*, caratterizzata da difficoltà a riconoscere l'identità astratta delle lettere a partire dalla loro forma grafica, così che chi ha questo tipo di dislessia non riesce a dire il nome o il suono delle lettere che vede, né ad indicarle quando le sente pronunciare o quando gli viene detto il nome della lettera, né, ancora, ad accoppiare la stessa lettera presentata in formati diversi (maiuscola e minuscola o corsivo e stampatello), pur essendo in grado di copiare lettere e abbinare sia coppie di simboli non ortografici, sia coppie della stessa lettera anche di dimensioni diverse. Un danno alla sotto-componente della posizione della lettera determina, invece, la cosiddetta *letter position dyslexia*, che porta a confondere tra loro parole che contengono le stesse lettere in posizioni diverse (ad esempio, leggen-

do le parole *aromi* e *trota* come *amori* e *torta*), ma anche a leggere non parole, o parole non conosciute nella forma scritta e, dunque, non presenti nel lessico ortografico, come parole esistenti contenenti le stesse lettere in altre posizioni (ad esempio, *crota* riconosciuta e letta come *corta*). Un danno alla sotto-componente del collegamento lettera-parola, infine, è alla base della cosiddetta *attentional dyslexia*, che causa migrazioni delle lettere tra parole vicine, così che, ad esempio, una sequenza come *gatto rosso* può essere letta come *ratto rosso*, *gatto grosso* o *ratto grosso*. Le lettere migrate possono essere prese dalla parola che si trova a destra o a sinistra della parola da leggere, ma anche sopra o sotto, e possono essere prodotte sia in sostituzione delle lettere che si trovano nella stessa posizione della parola, sia in aggiunta.

Una volta compiuta l'analisi visivo-ortografica della parola da leggere, i risultati vengono depositati nel buffer ortografico di ingresso, una memoria a breve termine sensibile alla lunghezza delle parole e nella quale qualcuno ipotizza che possa avere luogo la scomposizione morfologica in morfemi lessicali, derivazionali e flessivi. Un danno in questa componente determina la cosiddetta dislessia visiva, definita anche *orthographic input buffer dyslexia*, che porta a leggere le parole confondendole con altre visivamente simili. La differenza rispetto ai tipi di dislessia riconducibili alle singole sotto-componenti coinvolte nell'analisi visivo-ortografica è data dal fatto che la dislessia visiva presenta contemporaneamente tutte le difficoltà che negli altri tipi sono presenti in modo selettivo.

Dal buffer ortografico di ingresso l'informazione passa in due vie distinte, quella lessicale, più rapida e accurata, soprattutto per le parole più frequenti (rispetto alla forma scritta, perché l'elaborazione delle parole orali implica componenti diverse), e quella sublessicale, indispensabile per la lettura di non parole e parole sconosciute, che, non trovandosi nel lessico ortografico, non possono essere lette attraverso la via lessicale.

Nella via lessicale, l'informazione passa dal lessico ortografico di ingresso, che contiene forme scritte conosciute al lettore (e connessioni alle rappresentazioni relative ai significati e ai suoni delle parole) ed è organizzato per frequenza ortografica, così che l'accesso ad una parola scritta frequente è più veloce e rende, dunque, più veloce sia la lettura ad alta voce sia la decisione lessicale visiva (cioè la capacità di riconoscere una forma ortografica come corrispondente o meno ad una parola esistente), rispetto a parole con forme ortografiche e fonologiche simili ma meno frequenti.

Dal lessico ortografico di ingresso l'informazione passa al lessico fonologico di uscita, che contiene le informazioni fonologiche delle parole note al lettore nella forma orale, tra cui le informazioni su quali sono le consonanti e le vocali della parola, il numero di sillabe, la posizione dell'accento.

Un danno nella via lessicale determina la cosiddetta dislessia superficiale (*surface dyslexia*) e costringe il lettore a leggere utilizzando la via sublessicale, con la conseguenza che la lettura risulta più lenta, soprattutto con l'aumentare della lunghezza delle parole, e che possono esservi problemi di accento, errori di regolarizzazione (molto rari in italiano, considerato che ha un'ortografia trasparente, ma possibili,

ad esempio, in casi come *glicine*, dove un errore di regolarizzazione porterebbe a leggere le lettere iniziali con la laterale palatale invece che con il nesso occlusiva velare e laterale alveolare) e anche una comprensione più lenta, perché per accedere alle componenti semantiche occorre prima pronunciare ad alta voce la parola (o, comunque, immaginarne la forma fonologica) e poi elaborarla come una parola orale invece che scritta. La dislessia superficiale non comporta problemi con le non parole e con le parole non conosciute, ma rende praticamente impossibile la lettura in lingue ad ortografia opaca come l'inglese, in cui, per poter leggere correttamente determinate sequenze ortografiche, è necessario conoscere la parola e, dunque, utilizzare la via lessicale per recuperare queste informazioni nel lessico ortografico di ingresso. Non possiamo entrare qui nel dettaglio, ma occorre almeno precisare che la dislessia superficiale può essere determinata da un danno nel lessico ortografico di ingresso, nel lessico fonologico di uscita o anche nelle vie di connessione tra queste componenti. A seconda della localizzazione del danno, alcune operazioni saranno possibili nonostante il disturbo di lettura, così che, ad esempio, solo se il danno è nel lessico ortografico di input il lettore avrà difficoltà anche nello stabilire se una sequenza di lettere corrisponde o meno ad una parola esistente e nel distinguere parole omofone non omografe; invece, se il danno è nella via di connessione fra il lessico ortografico di ingresso e il lessico fonologico di uscita, il lettore avrà difficoltà solo nella lettura ad alta voce; infine, se il danno è nel lessico fonologico di uscita, le difficoltà si manifesteranno, oltre che nella lettura ad alta voce, anche nella denominazione orale e nella produzione spontanea.

L'informazione elaborata nella via lessicale passa al buffer fonologico di uscita, che è comune anche alla via sublessicale e che è un altro magazzino di memoria a breve termine che serve a mantenere l'informazione fonologica durante l'articolazione e ad assemblare le unità elaborate in unità più ampie (i fonemi tra loro per creare parole, gli affissi e le radici per ricostituire le parole morfologicamente complesse, le parole che indicano numeri per creare numeri a più cifre, e probabilmente anche i sintagmi e le parole funzionali in essi contenute).

Dal lessico ortografico di ingresso esiste anche una connessione al sistema semantico-concettuale, che permette la comprensione delle parole scritte. Non ci soffermeremo sulla descrizione di questa connessione, ma ricordiamo che un danno in questa parte dell'elaborazione può dar luogo a problemi di comprensione di ciò che si legge.

Per quanto riguarda la via sublessicale, dal buffer ortografico di ingresso l'informazione passa anche ai meccanismi di conversione automatica grafema-fonema per la lettura delle parole non presenti nel lessico ortografico di ingresso. Le lettere sono analizzate in grafemi, lettere e gruppi di lettere che costituiscono la forma scritta di un fonema (in una parola come *sciarpa* le due lettere <s> e <c> sono analizzate come un grafema unico, da convertire in un unico fonema). Vengono poi applicate sequenzialmente le regole di conversione da grafema a fonema, probabilmente con operazioni separate per consonanti e vocali: i fonemi ottenuti sono raccolti nel buffer fonologico di uscita e assemblati lì per formare la stringa completa della non parola o parola nuova.

Un danno in questa via determina i vari tipi di dislessie fonologiche, caratterizzati per lo più da difficoltà a leggere le non parole e, soprattutto nel caso di una lingua da apprendere, le parole nuove. Come nei casi precedenti, danni in parti diverse di questa via sono alla base di tipi di dislessia diversi, come la *letter-to-phoneme conversion phonological route* (associata a difficoltà nella lettura non solo di non parole, ma anche di singole lettere), la *multiletter phonological dyslexia* (con difficoltà nelle regole di conversione più complesse, come quelle per i casi in cui non c'è corrispondenza biunivoca tra suono e lettera e per digrammi e trigrammi), la *vowel letter dyslexia* (nella quale le difficoltà riguardano la lettura delle vocali nelle non parole e nelle parole nuove, in assenza di difficoltà analoghe nella lingua orale) e altri sottotipi di dislessia.

Infine, un tipo di dislessia particolarmente complesso e ricondotto a danni multipli in entrambe le vie, lessicale e sublessicale, è la dislessia profonda (*deep dyslexia*), che determina errori di lettura di vario tipo, semantici, morfologici e visivi.

Per quanto imprecisa e semplificata, questa panoramica sul modello e sui diversi tipi di dislessia individuabili dovrebbe rendere chiaro come l'approccio neuropsicologico permetta di cercare di fare ordine nelle diverse manifestazioni della dislessia e arrivare alla messa a punto di indicazioni per l'insegnamento dell'italiano ad apprendenti dislessici che siano sempre più personalizzate e adeguate al tipo di dislessia. Non ci si può aspettare che tutte le caratteristiche della lingua italiana e tutti i tipi di unità linguistiche costituiscano allo stesso modo, per tutti i tipi di dislessia, elementi di complessità o di facilitazione, né che determinate strategie o esercizi risultino per tutti una facilitazione.

5. Dislessia e apprendimento di lingue straniere

Richiamati questi aspetti essenziali della prospettiva linguistica nello studio della dislessia, occorre ora considerare la questione specifica dell'apprendimento della seconda lingua da parte di soggetti dislessici.

Dal punto di vista strettamente linguistico, le difficoltà di lettura possono determinare tre diversi ordini di problemi nell'apprendimento di una seconda lingua.

In primo luogo, possono condizionare la capacità di leggere in qualsiasi lingua, anche se in misura diversa a seconda del tipo di scrittura, del grado di corrispondenza tra ortografia e pronuncia, e delle caratteristiche strutturali della lingua da apprendere, sia in assoluto che in relazione alla lingua nativa e alle lingue già conosciute. Una prima serie di problemi da considerare nella costruzione di un sillabo riguarda, dunque, il ruolo che le caratteristiche della lingua possono avere rispetto alle difficoltà di lettura. Anzitutto, occorre chiarire quali possono essere le difficoltà determinate dalla lingua italiana. Naturalmente, in base a quanto abbiamo cercato di evidenziare sopra, i diversi tipi di dislessia dovrebbero risultare condizionati in modi diversi dalle caratteristiche della lingua: anche se questo tipo di analisi richiede un lavoro molto lungo, non solo per la preparazione dei dati, ma anche per la verifica su un adeguato numero di soggetti con un tipo specifico di dislessia, sarebbe

auspicabile arrivare a precisare queste difficoltà non in modo generico, ma per tipo di dislessia.

In secondo luogo, si è visto che le difficoltà di lettura possono determinare difficoltà anche in altre abilità distinte dalla lettura e condizionare l'elaborazione dei vari tipi di unità linguistiche ai diversi livelli. Un sillabo per l'insegnamento di una lingua seconda dovrebbe tenere conto di queste difficoltà e prevedere attività volte a rafforzare l'apprendimento di quelle strutture e abilità non sufficientemente supportate dalla lingua scritta.

Infine, le difficoltà di lettura rendono difficile usare tale abilità come supporto e metodo per apprendere. Un terzo ordine di problemi nella costruzione di un sillabo per apprendenti riguarda, pertanto, l'elaborazione di soluzioni volte ad aggirare questo ulteriore tipo di difficoltà.

Nelle pagine che seguono ci occuperemo del modo in cui la ricerca relativa al rapporto tra dislessia e apprendimento di L2 si è concentrata sulle difficoltà di lettura in lingue diverse, a partire dalla considerazione di fattori di tipo fonologico e ortografico. Sarà, inoltre, necessario integrare tali fattori con dati relativi ad ulteriori livelli di analisi del sistema linguistico in oggetto, quello dell'italiano.

Cominceremo, dunque, a rispondere al primo ordine di problemi considerando gli aspetti delle variabili fonologiche e della trasparenza ortografica. Successivamente, ci concentreremo sugli aspetti metodologici che intendono fornire una risposta al terzo ordine di problemi e, dunque, all'esigenza di sopperire ai problemi causati dalla difficoltà di lettura nella lingua italiana appresa da soggetti dislessici stranieri, attraverso l'individuazione di strategie alternative. Daremo, quindi, indicazioni concrete sul nostro modo di procedere nelle fasi iniziali della costruzione del sillabo. Tratteremo solo marginalmente, nella parte finale, il secondo ordine di problemi, attraverso prime valutazioni di problematiche che le difficoltà di lettura possono indirettamente causare e che riguardano l'apprendimento di unità linguistiche a diversi livelli, consapevoli che la questione merita una riflessione autonoma.

6. Difficoltà di lettura in lingue diverse: che cosa cambia?

In relazione al primo tipo di problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per apprendenti dislessici di italiano L2, la letteratura si è occupata in modo abbastanza esteso delle questioni evidenziate (Daloiso, 2012; 2015; Ganschow - Sparks, 2000; Goswami, 2000; Nijakowska, 2010).

In particolare, per quanto riguarda gli aspetti che influenzano e differenziano l'apprendimento delle diverse lingue, è possibile individuare due filoni di ricerca principali: il primo riconosce come principali fattori che incidono sull'apprendimento di L2 quelli riconosciuti anche nell'ambito della linguistica acquisizionale (ad esempio, Chini, 2005) e definiti "extralinguistici", tra cui ansia linguistica, motivazione, attivazione dei meccanismi della memoria, valutando e suggerendo strategie di facilitazione dell'apprendimento (ad esempio, Celentin, 2016). Il secondo filone definisce, invece, le difficoltà di lettura nelle diverse lingue a partire dal

coinvolgimento di determinati aspetti linguistici: da un lato, prende in considerazione il livello di (meta)competenza e consapevolezza fonologica dell'apprendente dislessico, dall'altro, la trasparenza del sistema ortografico di L2 (anche in rapporto a L1). Tale prospettiva di ricerca si focalizza, in particolare, sull'implicazione delle variabili fonologiche e ortografiche coinvolte nell'apprendimento dell'abilità di lettura in modo diverso, secondo i diversi sistemi delle diverse lingue.

Riguardo ai fattori linguistici, dunque, la ricerca si è concentrata soprattutto sul ruolo della fonologia nella lettura strumentale e sulle differenze determinate dal tipo di scrittura e dal grado di corrispondenza tra grafia e pronuncia, tralasciando le altre caratteristiche strutturali delle lingue da apprendere.

Qui ci occuperemo nello specifico di quanto dice la letteratura sui due aspetti che fungono da base per la ricerca sul tema: variabili fonologiche e variabili ortografiche.

6.1 Dislessia e variabili fonologiche: lo sviluppo dell'abilità di lettura

Nella maggior parte degli studi, le variabili fonologiche sono considerate non tanto in relazione all'apprendimento della seconda lingua, quanto piuttosto in rapporto allo sviluppo delle abilità di lettura in quella lingua.

Tra le variabili prese in esame nell'analisi dello sviluppo dell'abilità di lettura in prospettiva cross-linguistica, la consapevolezza fonologica è considerata tra le cause che possono maggiormente incidere. Nello specifico, si rilevano alcuni fattori determinanti, tra cui la consapevolezza sillabica nei processi di sviluppo metafonologico che precedono la scrittura (e la lettura), il grado di sonorità di L2 (anche rispetto a L1), l'affinità fonologica interlinguistica (tra L1 e L2) e intralinguistica (all'interno del sistema della L2). Nella letteratura che si occupa del rapporto tra dislessia e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere, tali aspetti inerenti al dominio fonologico sono presi in considerazione da teorie quali la *Psycholinguistic Grain Size Theory* (Ziegler - Goswami, 2005) e la *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (Sparks *et al.*, 1989).

Queste partono appunto dal presupposto che lo sviluppo dell'abilità di lettura dipenda per lo più dalla consapevolezza fonologica. Nello specifico, è noto che durante il processo di acquisizione della lettura sono tre i fattori principali cui dover fare fronte: la disponibilità (*availability*), ovvero la possibilità di accedere a tutte le unità fonologiche in una fase precedente alla lettura; la coerenza (*consistency*), cioè il rapporto di univocità tra unità ortografiche e relativa pronuncia; la granularità (*granularity*), secondo cui molte unità ortografiche da apprendere attraverso l'accesso al sistema fonologico si basano su una gerarchia di livelli di granularità, definiti *grain size*, che va dalla parola al singolo grafema (e all'articolazione del suono corrispondente).

A partire da quest'ultimo fattore, la *Psycholinguistic Grain Size Theory* pone, quindi, l'accento sullo sviluppo e sull'uso di vari livelli di granularità nei domini visivi ed uditivi e trasversalmente ai sistemi di scrittura (e lettura) delle diverse lingue. Secondo tale teoria, comprendere i meccanismi coinvolti nello sviluppo fonologico è fonda-

mentale per la comprensione dello sviluppo della lettura e delle sue fasi di acquisizione come abilità. Poiché le lingue variano nella struttura fonologica e nella corrispondenza tra fonologia e relativa rappresentazione ortografica, si riscontrano differenze nello sviluppo dei diversi livelli di granularità (e dunque nelle rappresentazioni lessicali, nonché nelle strategie di lettura adottate), ed è questo che, secondo tale teoria, rende conto anche delle diverse manifestazioni della dislessia nelle lingue.

La *Linguistic Coding Deficit Hypothesis*, proposta da Sparks e collaboratori nel 1989, ipotizza, invece, che le eventuali difficoltà riscontrate nell'apprendimento di una lingua straniera siano dovute soprattutto a fattori linguistici *tout court* che si manifestano nella lingua nativa in relazione, in primo luogo, alla codifica fonologica. La teoria presuppone infatti che l'apprendimento di una lingua straniera si basi sulle abilità e sulle competenze sviluppate in L1. Sottintende in tal senso l'esistenza di un legame tra apprendimento di L1 e di L2, che coinvolge soprattutto i processi di codifica fonologica. Tale teoria esclude totalmente le variabili affettive, come l'attitudine dell'apprendente, le motivazioni, l'ansia.

6.2 Dislessia e variabili ortografiche: sistemi linguistici “trasparenti” e “opachi”

Indagando ancora sul ruolo che le caratteristiche dei sistemi delle diverse lingue giocano nelle difficoltà di lettura, un ulteriore aspetto molto trattato dalla letteratura sull'argomento è il rapporto di corrispondenza tra unità fonologiche e grafemiche. Secondo tale criterio si distinguono lingue a ortografia trasparente (o superficiale), nelle quali si ha univocità tra fonema e grafema, e lingue a ortografia opaca (o profonda), nelle quali il rapporto tra le due unità risulta più complesso.

A partire da tale distinzione, nell'ultimo decennio del secolo scorso si è affermata la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz - Frost, 1992), presentata dagli autori secondo due versioni. La cosiddetta versione “forte” si basa sulla rappresentazione fonologica ritenuta condizione sufficiente per le decisioni lessicali nei sistemi ortografici trasparenti: la lettura sarebbe quindi unicamente il risultato di processi analitici pre-lessicali e non coinvolgerebbe la pronuncia, garantita, invece, dalla memoria. Secondo tale versione, dunque, sulla base di quanto descritto dal modello a doppio accesso (cfr. sopra, § 4), lo sviluppo della lettura nelle varie lingue segue vie diverse a seconda del tipo di sistema ortografico della lingua. In tal senso, nelle lingue trasparenti sarebbero più funzionali i processi analitici (fonologici) non lessicali, che prevedono il riconoscimento della parola secondo le regole di conversione grafema-fonema, sfruttandone la corrispondenza univoca. Al contrario, nel caso di lingue ortograficamente opache, la via prescelta è la via lessicale, che, come si è visto, si basa sul recupero della parola attraverso l'accesso diretto al lessico mentale.

Secondo la seconda versione dell'ipotesi, la cosiddetta versione “debole”, in tutte le lingue si utilizzano entrambe le vie coinvolte nei processi di lettura che, tuttavia, in base al tipo di sistema ortografico, mostrano una specifica dominanza di una delle due strategie di rappresentazione, quella visivo-ortografica (per la quale la parola viene letta come unico “blocco lessicale”) e quella fonologica (basata sulla conversione grafema-fonema).

Come si evince anche dalle indicazioni date dalla Consensus Conference del 2011 sui disturbi specifici dell'apprendimento, la letteratura scientifica a livello internazionale fonda gli studi sulla distinzione tra le lingue secondo la tipologia ortografica: si legge infatti che la ricerca si concentra prevalentemente sulla lingua inglese (tra i molti, Crombie, 2000; Helland - Kaasa, 2005), con sistema ortografico "opaco", e si sollecitano indagini sui soggetti DSA con lingue ad ortografia trasparente in modo da sviluppare prove differenziate secondo i diversi sistemi linguistici ortografici (e le relative strategie di lettura messe in atto).

7. Personalizzare il percorso didattico: scelte operative e strategie nell'insegnamento di L2

Come anticipato, le difficoltà di lettura riducono anche la possibilità di utilizzare la lettura come supporto nell'apprendimento di una lingua. Di conseguenza, diventa necessario cercare soluzioni che aggirino il problema e strategie alternative che permettano di superare le cosiddette «barriere relative allo studente, alla lingua e all'insegnante» (Daloiso, 2012: 61), molto trattate in ambito glottodidattico. A tal proposito, la legge 170/2010 sulle *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* riconosce la necessità di una didattica «*individualizzata e personalizzata*», che fa riferimento a un piano da utilizzare e bilanciare in base alle caratteristiche del singolo apprendente e che può prevedere una differenziazione degli obiettivi didattici secondo i bisogni educativi di specifici apprendenti.

Nell'ottica di provare a tradurre tale necessità in possibili soluzioni metodologiche utili per l'elaborazione del sillabo, una sintesi delle strategie e dei suggerimenti operativi già proposti dalla normativa vigente nell'ambito scolastico italiano e dalla letteratura scientifica citata per l'insegnamento di L2 ad apprendenti dislessici include:

1. semplificare la presentazione dell'input linguistico. Ogni fase della lezione deve apparire ben strutturata e organizzata, secondo determinati obiettivi prefissati, esposti fin dall'inizio al discente. Ciascuna struttura linguistica presentata come nuova deve essere mostrata singolarmente, non contemporaneamente ad altre, e ripresa sistematicamente con ripetizioni e riepiloghi ricorrenti, attraverso attività di reimpiego e fissaggio degli elementi proposti;
2. favorire l'insegnamento esplicito e concreto di tutti gli aspetti linguistici e metalinguistici. Ciò implica spiegazioni di regole inserite in contesti reali di utilizzo, evitando liste astratte di elementi decontestualizzati;
3. utilizzare mappe mentali e concettuali che ripercorrono il percorso didattico. Grazie alle mappe mentali, infatti, i testi sono strutturati e resi graficamente secondo le connessioni logiche; le mappe concettuali evidenziano invece le correlazioni tra i concetti chiave (nuovi e noti) di un testo, seguendo metodologia e approccio dell'apprendimento significativo e della didattica costruttivista;
4. prediligere un approccio globale e "olistico". Semplificando molto e lasciando da parte, almeno in un primo momento, le eventuali distinzioni tra le diverse tipo-

logie di dislessia, il soggetto dislessico mostra infatti una spiccata propensione verso la modalità di apprendimento (globale, non analitica), che dipende dall'emisfero cerebrale destro, responsabile dell'elaborazione pragmatica, ambito che implica, peraltro, una notevole inte(g)razione tra realtà linguistica e contesto extralinguistico (cfr. Favilla, 2003);

5. preferire attività in cui si utilizzano (o si mira a sviluppare) abilità linguistiche orali. Dato che la dislessia è di fatto un "disturbo del linguaggio scritto", è consigliabile adottare strategie legate all'oralità, sia per dare istruzioni durante l'atto didattico, che per la scelta di tecniche didattiche su cui basare le attività. Tuttavia, occorre considerare anche che, come evidenziato da Cardinaletti (2014), le difficoltà riscontrate nei soggetti dislessici in relazione alla codifica del linguaggio scritto coinvolgono molto spesso anche abilità orali (di comprensione e produzione);
6. utilizzare e far utilizzare strumenti facilitatori di supporto al codice verbale (immagini, colori, tabelle, attività fisiche e gesti) per favorire la dimensione multisensoriale e la multimodalità. In quest'ottica, con lo sviluppo delle nuove tecnologie registrato nell'era delle TIC, tra i cosiddetti «strumenti compensativi», che semplificano e/o suppliscono le abilità deficitarie, la legge 170/2010 cita «le tecnologie informatiche», supporto importante per gli studenti normodotati che si traduce in uno strumento essenziale per l'apprendimento in caso di dislessia;
7. adottare le «misure dispensative» suggerite dalle "Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA" (allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011). Nello specifico, si tratta soprattutto di concedere tempi maggiori agli apprendenti: laddove non vi siano indici specifici espliciti, l'indicazione è di lasciare fino al 30% in più rispetto ai tempi previsti.

8. Verso il sillabo di italiano L2

Dopo avere discusso i principali problemi da considerare e le possibili scelte metodologiche, il lavoro più impegnativo nella costruzione del sillabo consiste nella valutazione delle varie unità e strutture della lingua italiana, per individuare gli aspetti che possono comportare maggiori difficoltà, senza limitarsi a tenere conto delle caratteristiche fonologiche e ortografiche, cercando di considerare il più possibile i diversi tipi di dislessia e di individuare strategie per aggirare i problemi causati dalle difficoltà di lettura.

È in questa direzione che intendiamo proseguire, tenendo in considerazione anche il modello del progetto *DysTEFL* (*Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*, Nijakowska *et al.*, 2013), volto a realizzare materiali per la formazione di docenti di inglese come lingua straniera per apprendenti con dislessia.

In mancanza della possibilità di avere una diagnosi specifica che tenga conto delle diverse manifestazioni dei disturbi di lettura e della conseguente presenza di differenti "dislessie", ci proponiamo di preparare indicazioni che possano rispondere,

in generale, alle esigenze di tutte le tipologie di dislessia, anche se un obiettivo più a lungo termine è costituito dalla messa a punto di indicazioni personalizzate rispetto ai diversi tipi di dislessia e, ovviamente, dalla sperimentazione della loro efficacia.

In lingue a ortografia trasparente come l'italiano, la letteratura propone di concentrarsi sul rafforzamento dei processi di conversione grafema-fonema (cfr. Daliso, 2012, 2015; Goswami, 1997; Miles, 2000). A partire da questo punto, prevediamo innanzitutto un percorso di sensibilizzazione e potenziamento della consapevolezza fonologica e della corrispondenza tra fonemi e grafemi, utile per tutti i tipi di dislessia, ma rivolto specialmente ai soggetti con dislessia superficiale (§ 4) e utilizzabile in modo particolarmente vantaggioso per l'italiano. Per ciascun fonema dell'italiano, dopo la presentazione esplicita dell'associazione tra grafema e fonema si intende fornire una rappresentazione grafica della sua articolazione e parole che permettano di familiarizzare con il grafema corrispondente all'interno di un contesto (all'interno sia di parole, nelle varie posizioni, che di frasi).

Già la decisione di presentare i grafemi all'interno di parole e di frasi implica una serie di problemi che ben esemplificano le valutazioni da fare e il modo in cui intendiamo procedere. Se, infatti, consideriamo che in italiano un fonema/grafema in fine di parola può coincidere con un morfema flessivo, è possibile sfruttare la ridondanza morfologica dell'italiano per rafforzare la consapevolezza fonologica e l'apprendimento della corrispondenza fra grafemi e fonemi. Tuttavia, dato che un morfema può avere allomorfi diversi, occorre valutare se nella presentazione di questi fonemi/grafemi è più opportuno indicare fin da subito anche l'esistenza dell'allomorfia o se nelle prime fasi questo può comportare un inutile elemento di complessità ulteriore.

Consideriamo, ad esempio, il sintagma "la mia amica": il fonema/grafema "-a" contenuto alla fine delle tre parole che costituiscono il sintagma, da un punto di vista morfologico, rappresenta in modo prototipico il genere femminile (singolare). La decisione da prendere riguarda l'eventuale presentazione fin da questa fase anche di sintagmi in cui appaia lo stesso morfema con allomorfi diversi, come "la mia mano" o "la mia nave". Per prendere questa decisione occorre proporre a gruppi di soggetti confrontabili le due diverse soluzioni e verificare a breve e a lungo termine gli effetti delle due scelte.

9. Conclusioni

Questo scritto ha preso le mosse da tre premesse. La prima è che la ricerca sull'apprendimento delle lingue straniere da parte di studenti dislessici debba considerare tutti gli aspetti dell'elaborazione linguistica collegati alle difficoltà di lettura, senza concentrarsi esclusivamente sugli aspetti fonologici e ortografici. La seconda riguarda la necessità di distinguere il più possibile le caratteristiche degli apprendenti rispetto alle loro abilità linguistiche e cognitive. La terza premessa è che il modello a doppio accesso elaborato nell'ambito della neuropsicologia cognitiva offra la pos-

sibilità di collegare i diversi tipi di dislessia al tipo di componenti danneggiate e di prevedere i diversi tipi di difficoltà rispetto alle diverse unità e strutture linguistiche.

All'interno di questo quadro si è cercato di riflettere sulla costruzione di percorsi didattici personalizzati per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ad apprendenti dislessici adulti. A partire dalla letteratura sono stati discussi i modi in cui le caratteristiche strutturali delle diverse lingue condizionano le difficoltà di lettura e sono state fornite alcune prime indicazioni su metodi e strategie da utilizzare e sul modo in cui si intende procedere nella costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano a soggetti dislessici, nell'ottica di una personalizzazione del percorso didattico, oltre che sul modo in cui si intende procedere per la costruzione del sillabo.

Le conclusioni non possono che essere provvisorie. Il nostro obiettivo è quello di individuare, nelle diverse forme di dislessia, regolarità e corrispondenze, sulle quali riflettere e operare attraverso metodi e strategie adeguati. Se questo scritto permette di raccogliere alcuni elementi utili in questa direzione, si tratta soltanto dei primi passi di una ricerca più ampia, che dovrà spostare l'attenzione dall'impostazione generale alla vera e propria costruzione del sillabo per l'insegnamento della lingua italiana che tenga conto delle caratteristiche specifiche dell'italiano rispetto ad altre lingue.

Bibliografia

- AMMANITI M. - CORNOLDI C. - VICARI S. (2015), Novità nell'approccio alla psicopatologia dello sviluppo del DSM-5, in *Psicologia clinica dello sviluppo* 2: 297-344.
- BISHOP D.V.M. - SNOWLING M.J. (2004), Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?, in *Psychological Bulletin* 130 (6): 858-886.
- CARDINALETTI A. (2014), La linguistica per la comprensione della dislessia: alcuni test di produzione orale, in CARDINALETTI A. - SANTULLI F. - GENOVESE E. - GUARALDI G. - GHIDONI E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 51-68.
- CARDINALETTI A. (in stampa), Equal opportunities for access to university education: Language testing for students with disabilities, in *Atti della Conferenza "UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Persons with Disabilities in the Academic Context"*, Torino, 12-13 Maggio 2016.
- CELENTIN P. (2016), Interventi per l'italiano L2, in DALOISO M. (a cura di), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 291-308.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- COLTHEART M. - RASTLE K. - PERRY C. - LANGDON R. - ZIEGLER J. (2001), A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud, in *Psychological Review* 108(1): 204-256.
- CONSENSUS CONFERENCE (2011), *Disturbi specifici dell'apprendimento*, http://www.snlg-iss.it/cc_disturbi_specifici_apprendimento.

- CORNOLDI C. - TRESSOLDI P. (2014), Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito, in *Psicologia clinica dello sviluppo* 1: 75-92.
- CROMBIE M.A. (2000), Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going?, in *Dyslexia* 6: 112-123.
- DALOISO M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, Utet, Torino.
- DALOISO M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino.
- FAVILLA M.E. (2003), La questione dell'emisfero destro: una rassegna ed alcune ipotesi di ricerca, in *Studi linguistici e filologici on-line del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa*, 227-252, <http://www.humnet.unipu.it/slifo>.
- FRIEDMANN N. - COLTHEART M. (in stampa), Types of developmental dyslexia, in BARON A. - RAVID D. (eds), *Handbook of communication disorder: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston.
- GANSCHOW L. - SPARKS R.L. (2000), Reflections on Foreign Language Study for Students with Language Learning Problems: Research, Issues and Challenges, in *Dyslexia* 6: 87-100.
- GOSWAMI U. (1997), Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representation and dyslexia, in HULME C. - SNOWLING M. (eds), *Dyslexia: Biology Cognition and Intervention*, Whurr, London: 131-152.
- GOSWAMI U. (2000), Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework, in *Dyslexia* 6: 133-151.
- HELLAND T. - KAASA R. (2005), Dyslexia in English as a second language, in *Dyslexia* 11: 41-60.
- KATZ L. - FROST R. (1992), The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis, in *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research* 111/112: 147-160.
- LORUSSO M.L. (2016), *Che cos'è la dislessia*, Carocci, Roma.
- MILES E. (2000), Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages, in *Dyslexia* 6: 193-201.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2011), *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>.
- NIJAKOWSKA J. (2010), *Dyslexia in the foreign language classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- NIJAKOWSKA J. - KORMOS J. - HANUSOVA S. - JAROSZEWICZ B. - KALMOS B. - SARKADI A.I. - SMITH A.M. - SZYMANSKA-CZAPLAK E. - VOJTKOVA N. (2013), *DysTEFL (Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language)*, <http://www.dystefl.eu>.
- PENNINGTON B.F. (2006), From single to multiple deficit models of developmental disorders, in *Cognition* 101: 385-413.
- RAMUS F. (2004), Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data, in *Neuroscience* 27 (12): 720-726.

SANTULLI F. (2014), Scritto e parlato: varietà di lingua e neurovarietà, in CARDINALETTI A. - SANTULLI F. - GENOVESE E. - GUARALDI G. - GHIDONI E. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento: 51-68.

SNOWLING M.J. - MELBY-LERVAG M. (2016), Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review, in *Psychological Bulletin* 142 (5): 498-545.

SPARKS R. - GANSCHOW L. - POHLMAN J. (1989), Linguistic Coding Deficits in foreign language learners, in *Annals of Dyslexia* 39: 179-195.

STELLA G. (2004), *La dislessia*, Il Mulino, Bologna.

ZIEGLER J.C. - GOSWAMI U. (2005), Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory, in *Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory* 131 (1): 3-29.

