



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Filologia e Letteratura Italiana

Tesi di Laurea

Letteratura e disturbi specifici dell'apprendimento

Aspetti teorici e metodologici per una
proposta didattica

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Relatore

Ch. Prof. Michele Daloiso

Correlatori

Ch. Prof. Alberto Zava

Ch. Prof. Paolo E. Balboni

Laureando

Francesco Negro

Matricola 828187

Anno Accademico

2014 / 2015

INTRODUZIONE

Insegnare letteratura, decidere di fare del proprio mestiere al contempo veicolo di trasmissione di una passione e strumento concreto per garantire l'accesso a uno sconfinato universo di forme e significati, necessita di notevoli competenze e di grande versatilità educativa.

Osservando un tale impiego di energie, viene spontaneo paragonare l'insegnante al fulcro di una bilancia che deve saper tenere in equilibrio due bracci estremamente pesanti: sul primo piatto si possono idealmente posare migliaia di pagine di una tradizione sconfinata, sul secondo, a fare da contrappeso, vi saranno pensieri, emozioni, capacità e difficoltà di decine di studenti. Affinché possa esistere una relazione tra questi due poli opposti, il docente deve saper mettere in comunicazione il pensiero di scrittori e scrittrici a quello di alunni e alunne di epoche e luoghi lontani e con storie personali differenti. Come per ogni relazione che si voglia instaurare tra esseri umani, anche in questo caso, lo sforzo richiesto non è indifferente.

Questa tesi prende forma a partire da tale pensiero e dalla constatazione che a questa dinamica spesso si aggiungono molte altre difficoltà che rendono il mestiere del didatta fin troppo complesso.

Nella panoramica assai ampia delle difficoltà scolastiche si inseriscono a pieno titolo i disturbi specifici dell'apprendimento, i quali, per le conseguenze cognitive ed emotive che comportano, divengono spesso ardui da gestire e integrare in un contesto di classe composto da studenti con caratteristiche, abilità e fatiche differenti tra loro.

Per quello che riguarda la didattica dell'italiano, particolarmente rilevanti sono le forme di disturbo che colpiscono la ricezione o l'esecuzione del linguaggio e, nell'ambito dell'insegnamento

della letteratura, le maggiori difficoltà sono da imputare a disturbi di decodifica o di comprensione del testo, il più conosciuto dei quali è senza dubbio la ‘dislessia’.

L’obiettivo della tesi, dunque, si concretizza a partire dall’osservazione del progressivo allontanamento dello studente con difficoltà di comprensione del testo dallo studio della letteratura. Lo scopo ultimo dello studio di caso sarà proprio quello di sperimentare una didattica efficace, valutando quale metodologia e quali tecniche si rivelino più adeguate a colmare la distanza tra l’alunno e la pagina scritta.

Il percorso che si è deciso di strutturare suddivide l’elaborato in due parti distinte: nella prima sezione ci si dedicherà a un’analisi teorica dei concetti di ‘disturbo dell’apprendimento’, ‘didattica della letteratura’ e ‘personaggio narrativo’. Nella seconda metà della tesi, invece, si esporranno le modalità di ideazione di un percorso didattico volto all’insegnamento della categoria narrativa del personaggio ad alunni con DSA; tale esperienza si realizzerà attraverso la progettazione di un’unità didattica che sarà sperimentata con un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado.

I risultati del laboratorio saranno oggetto dell’ultimo capitolo della tesi, nel corso del quale troveranno spazio anche alcune considerazioni sull’efficacia delle tecniche didattiche adoperate. In appendice si potranno consultare tutti i materiali progettati, elaborati e utilizzati con i discenti, allo scopo di fornire strumenti utili ai professionisti che volessero proporre un percorso simile.

CAPITOLO SECONDO

Metodo di studio e didattica dell'italiano

II.1 La normativa italiana e i DSA

La legislazione italiana inizia a occuparsi ufficialmente di disturbi specifici dell'apprendimento nel 2010 quando viene emanata la legge numero 170, datata 8 ottobre, che si propone di sancire le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Con questo testo vengono introdotte, per la prima volta, le definizioni di DSA, di dislessia, di disgrafia, di disortografia e di discalculia, permettendo alla normativa italiana di compiere un notevole passo avanti nel riconoscimento di tali difficoltà degli alunni e, soprattutto, invitando chi si relaziona con questi disturbi per motivi professionali a comprendere come il bambino con DSA abbia stili cognitivi che seguono modalità di apprendimento che non sono quelle comuni.

La legge si rivolge in maniera particolare alle scuole e alle famiglie, preparando e sensibilizzando tanto le figure professionali attive nell'ambito della didattica quanto i genitori, con la finalità di garantire il diritto all'istruzione e il raggiungimento del successo scolastico, riducendo quanto più possibile i disagi relazionali ed emozionali.

Secondo quanto indicato dalle linee guida, allegate al decreto attuativo della legge, emanato il 12 luglio 2011, i docenti possono riappropriarsi di competenze educative e didattiche anche nell'ambito dei DSA, senza dover delegare a specialisti esterni le funzioni proprie dell'insegnamento. Nella consapevolezza della complessità del problema, infatti, si pone l'accento sul fatto che agli interventi diagnostici e terapeutici attuati da psicologi, logopedisti e neuropsichiatri siano affiancate le capacità e la competenza del personale scolastico.¹

¹ CARMELA DE MARCO, *Le novità delineate dalla nuova Legge sui DSA*, tratto dal sito «Educazione&Scuola» http://www.edscuola.it/archivio/handicap/legge_dsa.html.

Agli studenti con diagnosi di DSA viene esplicitamente garantito il diritto alla fruizione di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica, garantendo da parte delle istituzioni scolastiche:

- L'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
- L'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;
- Per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero.

Alla scuola viene anche assegnato il compito fondamentale di effettuare, attraverso l'osservazione, l'identificazione di casi sospetti e la conseguente messa in atto delle attività di recupero didattico mirato. Anche in questo caso agli insegnanti è affidato un ruolo fondamentale, non solo per il riconoscimento di potenziali DSA fin dai primi anni della scuola primaria, ma anche, e soprattutto, nell'individuazione di caratteristiche e stili cognitivi adeguati per permettere al ragazzo il raggiungimento del successo formativo ed educativo.

Risulta quindi evidente come, a fronte di una richiesta sicuramente onerosa, il docente debba munirsi di competenze e metodologie per l'insegnamento estremamente flessibili, che necessitano non solo di aggiornamento dal punto di vista didattico, ma anche di alta sensibilità e capacità di interpretazione del bisogno dello studente. Tutto questo in aggiunta, ovviamente, al già non semplice mandato di accompagnare l'intera classe lungo l'ordinario percorso di apprendimento richiesto dalla didattica della propria materia.

Questo nuovo capitolo si apre proprio con l'ottica di analizzare le difficoltà di approccio allo studio del ragazzo con DSA, nel tentativo di affiancarvi strategie utili, tanto allo studente quanto all'insegnante, per ottenere un successo nell'apprendimento con il minor sforzo possibile.

II.2 Imparare a studiare

Prima di entrare nello specifico di cosa significhi strutturare un metodo di studio adeguato per studenti con disturbi specifici di apprendimento è necessario ribadire uno degli elementi fondamentali alla legge 170: ovverosia che un ragazzo con DSA può raggiungere eguali traguardi rispetto agli altri studenti, a condizione che non venga penalizzato e che gli venga data la possibilità di comprendere come assecondare e gestire la propria specificità.

Cerchiamo allora di fare il punto su cosa significhi evitare di penalizzare tale studente: una modalità per sostenere un ragazzo con DSA è quella di dispensarlo dall'esecuzione di compiti associati al suo disturbo, è evidente però che questa soluzione comporterà, inevitabilmente, un minore sviluppo delle competenze collegate a tale abilità. Differente è, invece, la linea di pensiero che punta a far acquisire al ragazzo tutte le competenze che hanno i suoi compagni, aiutandolo a gestire le proprie abilità in maniera confacente alle proprie caratteristiche.²

Immaginiamo uno studente dislessico a cui siano state accordate misure dispensative che lo svincolino da determinati oneri legati alla lettura: in una situazione simile infatti è altamente improduttivo forzare l'alunno a esercitarsi maggiormente in quegli ambiti in cui interferisce il proprio disturbo specifico; la difficoltà che egli incontrerebbe nella lettura a voce alta, ad esempio, interferirebbe a tal punto sulla prestazione complessiva da ostacolare anche la comprensione del testo. Risulta però impensabile, in definitiva, esentare il bambino dallo studio, e inevitabilmente, quest'ultimo, si realizza anche attraverso il contatto con il testo scritto.

² GIANNA FRISO, VALERIA AMADIO, ANGELA PAIANO, MARIA ROSARIA RUSSO, CESARE CORNOLDI, *Studio efficace per ragazzi con DSA*, Trento, Erickson, 2013, p.8.

È anche possibile che al ragazzo siano state fornite misure compensative come, ad esempio, la sintesi vocale o la lettura da parte di un'altra persona; se però a queste ultime facilitazioni non viene associata un'attenzione nello spiegarne il giusto utilizzo e se esse non sono giustamente dimensionate alle effettive necessità dello studente, il rischio sarà che quest'ultimo perda la capacità di lavoro autonomo nel consultare e nell'elaborare il testo scritto.

Meneghetti, De Beni e Cornoldi³, identificano lo studente di successo come colui che possiede:

- Buone abilità organizzative;
- Buone capacità di elaborare personalmente il materiale di studio;
- Flessibilità nella scelta delle strategie più opportune;
- Adeguata motivazione allo studio.

Inoltre nel prendere in considerazione i risultati scolastici, questi studenti, sanno riconoscere quali cause del loro successo siano interne, controllabili e modificabili, e quali invece siano esterne e non dipendenti dalla loro prestazione.

Infine, gli studenti di successo, di fronte a compiti di apprendimento preferiscono scegliere situazioni impegnative e difficili con cui confrontarsi, piuttosto che situazioni facili: le prime infatti permettono loro di incrementare le proprie competenze, le seconde esclusivamente di dimostrare le capacità già possedute.

Non dobbiamo dimenticare come il principale motore dello studio sia la motivazione dello studente, e come questa sia anche strettamente correlata alla produttività e alla capacità di fare proprio un atteggiamento strategico e consapevole nello studio. Nelle situazioni in cui, invece, ragazzi con difficoltà d'apprendimento, manifestino una forte difficoltà nell'acquisizione autonoma di un metodo di studio adeguato, l'affaticamento e la frustrazione che ne derivano è tale da inficiare anche a livello motivazionale il proprio approccio con l'attività dello studio.

³ CHIARA MENEGHETTI, ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, *strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills*, in «European Journal of Cognitive Psychology», n.19, 2007, pp.628-649.

«Lo studio è una forma particolare di apprendimento intenzionale che ha come scopo quello di apprendere da un testo scritto o da una lezione, in modo intenzionale e autodiretto, scegliendo obiettivi, tempi e strategie.»⁴ Esso si divide in tre fasi fondamentali:

1. *Prelettura, comprensione ed elaborazione del testo*: durante la quale lo studente deve essere in grado di operare una lettura funzionale, di adottare strategie di approccio al testo, di comprendere il significato dello stesso secondo i meccanismi di comprensione che abbiamo osservato nel primo capitolo, e, infine, di elaborare quanto letto per poter produrre schematizzazioni, riassunti, mappe concettuali, che rendano possibile poi la memorizzazione e il recupero delle informazioni.
2. *Memorizzazione*: prevede la messa in atto di strategie specifiche che consentano di memorizzare le nozioni. In questa fase è anche necessario avere padronanza di abilità esecutive di controllo che consentano di: predire la propria prestazione, pianificare il compito, auto monitorarsi.
3. *Recupero dell'informazione*: significa saper attivare strategie utili a recuperare, a distanza di tempo, per rendere la memorizzazione più stabile e poter affrontare con successo una prova di valutazione (o un'auto-verifica), tutti i contenuti studiati in precedenza.

Non è necessario evidenziare come il ragazzo che possieda e che sia capace di utilizzare al meglio strategie funzionali allo studio sia in grado di ottenere migliori risultati di apprendimento rispetto agli altri, ottimizzando tempo e risorse.

Risulta dunque chiaro come una scuola che sia in grado di fornire gli elementi per strutturare al meglio il metodo di studio garantisca ai suoi studenti un notevole potenziamento cognitivo e metacognitivo. In particolare, per gli studenti con DSA, avere un buon metodo di studio significa possedere la migliore chiave d'accesso al proprio successo, senza di esso infatti, qualsiasi altro

⁴ JOHN R. ANDERSON, *Arguments concerning representations for mental imagery*, in « Psychological Review», n.85, 1978, pp.249-277.

strumento non sarà sufficiente a compensare il disturbo e a consentire quindi la possibilità di apprendere.

[Lo studente dislessico], rispetto ai suoi coetanei buoni lettori, non può permettersi di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel leggere più volte il materiale da studiare, da cui poter eventualmente ricavare riassunti o schemi scritti più o meno ricchi di contenuti, da rileggere prima delle verifiche. La sua difficoltà di lettura gli rallenterebbe non solo i tempi, ma anche lo affaticherebbe e gli renderebbe precari i processi di comprensione ed elaborazione del testo.⁵

II.2.1 Prima di iniziare: attenzione e concentrazione

Lo sforzo necessario per rimanere concentrati sull'operazione che si sta svolgendo è, per chiunque, proporzionale al tempo e alla difficoltà che questa richiede. Per quanto riguarda lo studio, entrambi i fattori in questione sono particolarmente rilevanti e questo richiede, di conseguenza, un notevole impiego di energia.

È evidente dunque che possedere delle buone risorse attentive è importantissimo tanto per ottimizzare il tempo di studio, quanto per riuscire a mantenere il livello di concentrazione alto anche di fronte a operazioni complesse e stancanti.

Il ragazzo con DSA ha spesso grosse difficoltà di gestione del proprio tempo, in particolar modo quando non è assistito nello studio e deve procedere autonomamente organizzandosi al meglio. Il momento dei compiti per casa dunque, soprattutto, è quello più critico in relazione a tale difficoltà.

Proviamo dunque ad analizzare la situazione e a valutare quali siano i fattori che facilitano il mantenimento di un'alta soglia d'attenzione.

⁵ CESARE CORNOLDI, PATRIZIO TRESSOLDI, MARIA L. TRETTI, CLAUDIO VIO, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in « Dislessia », n.7, 2010, pp.77-87.

Nel linguaggio comune si fa riferimento spesso in maniera alquanto generica al termine attenzione, in verità, quest'ultima, da un punto di vista neuropsicologico, è un insieme di processi diversificati; Dalloso individua in particolare cinque fenomeni:

- *Sollecitazione*: ossia la preparazione fisiologica a ricevere stimolazioni dall'ambiente circostante;
- *Attenzione sostenuta*: cioè la capacità di tenere alto il livello di concentrazione per un arco di tempo considerevole;
- *Attenzione selettiva esogena (bottom-up)*: che si verifica quando alcuni input ambientali catturano l'attenzione del soggetto indipendentemente dalla sua volontà;
- *Attenzione selettiva endogena (top-down)*: ossia la capacità di selezionare determinati input per poterli elaborare più approfonditamente in un secondo momento;
- *Attenzione distribuita*: che consiste nella capacità di prestare attenzione a più input contemporaneamente.

I processi legati all'attenzione presentano però dei limiti tanto a livello qualitativo quanto a livello quantitativo. Da un punto di vista quantitativo è infatti importante che lo studente non si sottoponga o non venga sottoposto a una quantità eccessiva di stimoli; il limite qualitativo invece è rappresentato dal progressivo peggioramento nella qualità delle prestazioni cognitive nel momento in cui l'attenzione si protragga per un periodo di tempo eccessivamente lungo.⁶

È dunque fondamentale stimolare nel ragazzo capacità di stimare e quantificare il tempo necessario per compiere le varie operazioni di studio, affinché possa arrivare a fare delle previsioni il più possibile attendibili. Non è infrequente, infatti, che il tempo necessario per studiare un determinato argomento venga sottostimato, comportando il raggiungimento di una soglia limite che inficia la produttività dello studente.

⁶ MICHELE DALOISO, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina, 2009, p.53.

Il momento della scuola, o quello trascorso con un tutor, può essere un'occasione preziosa per sviluppare tale capacità: se allo studente vengono fatti notare i tempi che si impiegano per compiere determinate operazioni in classe, nello studio autonomo sarà più abile a quantificare in anticipo le tempistiche necessarie. Sarà inoltre molto utile costruire tabelle che mettano in relazione il tempo a disposizione con i compiti da svolgere, aiutando così il ragazzo a operare il *planning* della propria giornata.

Qualche parola va dedicata all'utilizzo dello strumento specifico che dovrebbe facilitare la gestione del tempo e del lavoro allo studente: il diario. Per un alunno con DSA la gestione del diario è un'operazione complessa: non basta scrivere quello che l'insegnante dice (spesso molto velocemente, alla fine dell'ora, magari nella confusione della campanella che suona e di banchi e sedie che si muovono), bisogna anche farlo nella maniera e nel luogo corretti, sapendo rapidamente decifrare le varie informazioni di contesto presenti nel diario (la data, l'ora, il nome della materia).

Aiutare il ragazzo a gestire al meglio il proprio diario, insegnando a razionalizzare la pagina in modo che risulti il più possibile chiara, utilizzando uno schema di rappresentazione delle informazioni standard e un sistema di abbreviazioni ripetitivo e facile da decifrare, è di grande aiuto. Una volta a casa, prima di iniziare i compiti, è funzionale impiegare qualche minuto per ordinare, sulla pagina del giorno seguente, tutti i compiti in base alla loro difficoltà, pianificando lo studio pomeridiano.

Una buona organizzazione del diario aiuta a investire meno tempo nel recuperare le informazioni e permette, quindi, di ridurre l'ansia e di essere più efficienti e motivati ad imparare.⁷

I processi attentivi sono inoltre soggetti anche a interferenze di vario genere, tanto di natura ambientale, quanto legate a caratteristiche neuropsicologiche umane. Tali interferenze possono essere:

⁷ GIANNA FRISO, VALERIA AMADIO, ANGELA PAIANO, MARIA ROSARIA RUSSO, CESARE CORNOLDI, *Studio efficace per ragazzi con DSA*, cit., p.18.

- *Strutturali*: nel momento in cui, svolgendo più attività contemporaneamente, vengano attivate medesime aree cerebrali o circuiti neurali. Se, ad esempio, il ragazzo mentre studia ascolta la musica, è possibile che queste due attività interferiscano: entrambe infatti richiedono l'attivazione delle aree cerebrali deputate alla comprensione linguistica.
- *Da risorse*: nella situazione nella quale due o più compiti eseguiti in contemporanea richiedano l'attivazione di una quantità troppo elevata di risorse attentive e cognitive.

In ambito educativo, influiscono anche fattori psico-fisici legati:

- Allo stato di riposo della persona;
- Alla presenza di un clima sereno;
- Alla disponibilità di un ambiente di lavoro in cui le possibilità di distrazione siano limitate (la musica sempre accesa, il computer sott'occhio pronto a notificare ogni minima variazione del proprio profilo “*social*”, il telefono cellulare che vibra in una tasca dei pantaloni, sono solo alcune delle situazioni possibili).

II.2.2 A scuola: prendere appunti

Uno stile attivo di partecipazione al lavoro in classe permette al ragazzo di mettere in moto quei processi di elaborazione della proposta didattica che costituiscono sicuramente una delle capacità fondamentali per il successo scolastico.

È estremamente importante, dunque, stimolare uno stile di partecipazione alle lezioni che preveda la possibilità di intervenire il più possibile durante l'attività, favorendo un clima di classe cooperativo, e evitando, ad esempio, il generarsi di ansie da prestazione, angosce, competizione tra gli studenti, o situazioni in cui le aspettative degli insegnanti (o degli adulti in genere) vengano percepite dal discente come eccessive e quindi frustranti.

Altrettanto importante è fornire all'alunno gli strumenti per predisporre, durante la lezione, le condizioni idonee per il successivo lavoro di studio autonomo.⁸ In particolare, al fine di rendere accessibili anche a distanza di tempo le nozioni ascoltate in classe, è fondamentale apprendere la giusta modalità di scrittura degli appunti.

Prendere appunti correttamente significa:

1. Seguire con attenzione la lezione, e quindi limitare al minimo i possibili momenti di distrazione;
2. Facilitare notevolmente il lavoro che verrà fatto a casa, non solo per una questione mnemonica, ma anche per la possibilità di cogliere nessi logici complessi che l'insegnante esplicita, anche semplicemente attraverso il tono di voce;
3. Poter individuare al meglio anche le richieste dell'insegnante e le sezioni del libro di testo più utili a rintracciare le informazioni necessarie, riducendo il tempo di altre complesse operazioni di studio.

Per uno studente con DSA non è sicuramente un'impresa facile. Prendere appunti significa coordinare insieme una serie di operazioni complesse quali: scrivere in maniera veloce e comprensibile (spesso gli appunti di un ragazzo con disturbo dell'apprendimento risultano difficilmente leggibili), distinguere dal contesto o dal tono della voce dell'insegnante le informazioni più rilevanti, saper distinguere in tempo reale fatti obiettivi da opinioni. La difficoltà nel prendere appunti costituisce quindi un notevole ostacolo al successo, soprattutto in discipline come storia, geografia, italiano, scienze.⁹

È quindi necessario fornire agli studenti strumenti funzionali ad ottimizzare le loro capacità e a ridurre il più possibile la complessità delle operazioni:

⁸ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, Trento, Erickson, 2001, p.39.

⁹ GIANNA FRISO, VALERIA AMADIO, ANGELA PAIANO, MARIA ROSARIA RUSSO, CESARE CORNOLDI, *Studio efficace per ragazzi con DSA*, cit., p.18.

- Utilizzare un quaderno dedicato solo agli appunti (magari ad anelli, con fogli che si possono inserire e riordinare), e segnare di volta in volta la data, la materia e il numero di sequenza dei fogli che compongono gli appunti di una lezione, permette di creare una situazione ordinata, là dove questa non risulti spontanea.
- Ripotare esempi, soluzioni, schemi dei punti principali o definizioni che l'insegnante scrive alla lavagna, permette allo studente di non dover ricercare poi, con gran dispendio di tempo, tutte le informazioni più importanti tra le molte righe scritte: è probabile infatti che i nodi sui quali l'insegnante si sofferma di più siano quelli focali o maggiormente complessi della lezione.
- Utilizzare 'supersegni': ovverosia imparare a rendere più snello il proprio incedere sulla pagina sfruttando simboli, codici, abbreviazioni, segni matematici e riuscendo così a guadagnare tempo e a esplicitare in maniera univoca le relazioni logiche. Da principio sarà importante insegnare al ragazzo con DSA i simboli più comuni e opportuni alle varie situazioni, dandogli modo di esercitarsi con essi; a questi si potranno poi aggiungere anche elaborazioni personali.
- Riordinare e completare gli appunti: è fondamentale revisionare gli appunti delle spiegazioni, possibilmente nel primo pomeriggio del giorno stesso. Questo permette di richiamare nozioni e informazioni che altrimenti verrebbero in buona parte dimenticate, di intervenire immediatamente sulle parti confuse o mal comprese, di facilitare il processo di fissazione e memorizzazione delle informazioni.

Come ultima cosa è centrale far notare al ragazzo che non è tanto importante che gli appunti siano corretti da un punto di vista ortografico (preoccupazione che potrebbe portar via non poco tempo a un ragazzo con un disturbo dell'espressione scritta), ma piuttosto puntare sulla chiarezza da un punto di vista grafico, che permetta di rileggere autonomamente la propria pagina: gli appunti servono al mio studio personale, è sufficiente che li comprenda io.

Concludiamo il paragrafo spostando per un attimo il fulcro della nostra attenzione dallo studente all'insegnante. Il docente che voglia facilitare all'alunno la redazione di appunti, infatti, provvederà ad attuare tutta una serie di accortezze che, pur nella loro semplicità, possano diventare strumenti efficaci.

L'insegnante può offrire fin dall'inizio della lezione una scaletta degli argomenti che affronterà, stimolando così un primo accesso globale ai contenuti; ancora, egli può incentivare l'utilizzo, quando necessario, di strumenti tecnologici quali il registratore audio, programmi per la scrittura rapida di annotazioni e per la loro condivisione (ad esempio *Evernote*), o fornire eventualmente le slide proiettate in classe. Infine, un ottimo esercizio di autoverifica che il docente può suggerire allo studente, consiste nel provare a prendere appunti su un determinato argomento e non riguardarli più per un tempo relativamente lungo (un mese), se alla fine di tale periodo questi risulteranno ancora comprensibili il ragazzo potrà constatare l'efficacia della propria tecnica.

II.2.3 Imparare a leggere: strategie per una lettura funzionale

L'esperienza centrale della carriera scolastica di ogni ragazzo, ovvero lo studio, è sostanzialmente una strategia di lettura finalizzata a uno scopo. Essa deve essere attenta, selettiva, deve mirare a estrarre dal testo le informazioni più importanti in modo da riuscire a memorizzarle in maniera permanente.

La comprensione del testo scritto passa attraverso quattro fasi dette di 'pianificazione', 'monitoraggio', 'rielaborazione', e 'valutazione' (cfr.1.3); in particolare, durante la prima di queste fasi, lo studente deve essere in grado di stabilire quale sia l'obiettivo per cui legge e di conseguenza poter attivare differenti strategie di lettura.

- a) La modalità di comprensione del testo 'globale' consente all'alunno di maturare un'idea generale sul contenuto, sulla struttura e sulla tipologia del testo; questa

modalità di lettura tenderà, per essere più efficace, a eludere dettagli, esempi e digressioni. Tale tipologia di approccio al testo è detta ‘*skimming*’ e viene facilitata anche dalla capacità dello studente di sfruttare, dove presente, il paratesto (titoli, immagini, parole in evidenza).

- b) Nel caso ci si prefigga come obiettivo la ricerca di un contenuto specifico, l’approccio al testo sarà invece ‘selettivo’ e la modalità di lettura più adeguata sarà quella denominata ‘*scanning*’. Quest’ultima consente di concentrare l’attenzione sulla porzione specifica di testo che contenga l’informazione desiderata; la comprensione selettiva, quindi, non lavora in maniera lineare, ma procede “a salti” alla ricerca della parte di testo che interessa maggiormente il lettore.
- c) La lettura ‘analitica’, che consiste nello scandagliare attentamente il testo per individuare informazioni specifiche e dettagliate, prevede un alto livello di consapevolezza del lettore, che dovrà avere ben chiare in mente quali informazioni voglia reperire. Il brano, quindi, non verrà affrontato con la medesima attenzione in ogni sua parte, ma sarà necessario individuarne le porzioni che contengono le informazioni rilevanti per potersi soffermare più a lungo e con maggior attenzione.
- d) Infine la lettura ‘approfondita’ ha come obiettivo la ricezione di informazioni tanto referenziali (esplicitate nel brano), quanto inferenziali (dedotte indirettamente) dal testo.¹⁰

La complessità e la varietà di queste operazioni evidenzia come non sia sufficiente, al fine di ottenere un’acquisizione di nozioni a partire da un testo, il limitarsi a leggere più volte un brano (il metodo di studio più in uso tra gli studenti meno accorti).

In primo luogo, infatti, non è detto che la percezione di sicurezza dello studente corrisponda a un’effettiva buona preparazione, tutto dipende dalla capacità metacognitiva e auto valutativa del discente.

¹⁰ MICHELE DALOISO, *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, cit., pp.22-24.

Laddove si verificasse poi effettivamente un buon grado di apprendimento, probabilmente alla lettura ripetuta saranno state affiancate, anche se in modo spontaneo e inconsapevole, le procedure precedentemente descritte, grazie alle quali lo studio va di fatto ben oltre il leggere e rileggere. È possibile inoltre che l'alunno sia stato in grado di desumere dalla prima lettura gli elementi più importanti del testo (personaggi, fatti, definizioni...), e che abbia poi saputo organizzarli e metterli in relazione con quanto faceva già parte del proprio bagaglio culturale.

Una seconda lettura ha poi consolidato il processo di selezione degli argomenti più importanti e prodotto conferme sulle ipotesi che il ragazzo ha fatto a partire dalle proprie conoscenze: ha quindi attivato un processo mnemonico centrato sul piacere¹¹ della verifica delle proprie ipotesi o sulla costruzione di nessi logici e quindi sullo sfruttamento di una strategia¹².

Studiare, abbiamo detto, non significa leggere tante volte, e questo vale in primo luogo per coloro che hanno difficoltà proprio nella lettura: nei processi di decodifica, come in quelli di comprensione del testo. I primi perché, per ripetere molte volte un brano, avrebbero bisogno di tempi eccessivamente lunghi e di un impiego a livello energetico esagerato, i secondi perché, senza un'adeguata attività di selezione, organizzazione e gerarchizzazione delle informazioni, avrebbero ben poco giovamento da un susseguirsi di riletture. È quindi necessario cambiare l'ottica e passare da un approccio di tipo quantitativo a uno di tipo qualitativo.

Molte ricerche hanno inoltre dimostrato come lo sviluppo di capacità mnemoniche vada di pari passo con lo sviluppo della capacità e della propensione all'uso di strategie. I processi che stanno alla base degli effetti positivi delle strategie sono evidentemente vari, ma possiamo metterne in luce principalmente due:

1. Quanto più una strategia mnemonica implica la riformulazione di una determinata informazione o la generazione di ulteriori informazioni non contenute nel testo

¹¹ PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2008, p.15-16.

¹² WOLFGANG SCHNEIDER, MICHAEL PRESSLEY, *Memory development between 2 and 20*, New York, Springer-Verlag, 1989.

(quella capacità inferenziale che attuava spontaneamente lo studente di cui abbiamo parlato pocanzi), tanto più essa migliorerà l'apprendimento.¹³

2. Un'informazione sarà facilmente recuperata nella memoria, quando necessario, se, nel momento in cui la memorizziamo, includiamo il riferimento agli indizi che ne permettono un agevole recupero.¹⁴

Ritornando alla lettura e al nostro *focus* sui ragazzi con DSA, l'insegnamento di strategie per rendere la lettura efficace sarà fondamentale per permettere loro una *performance* di studio autonomo adeguata: sarà utile differenziare le modalità di lettura, lavorando soprattutto sulla consapevolezza delle motivazioni di una determinata scelta piuttosto che di un'altra.

Per quello che riguarda in particolare gli studenti dislessici è probabile le abilità di decodifica risultino fortemente compromesse, tanto da dover ricorrere a una sintesi vocale o alla lettura da parte di una terza persona. La lettura con la sintesi non significa però unicamente ascoltare un testo, ma gestire in modo attivo, integrato e intenzionale le informazioni che arrivano attraverso due differenti canali sensoriali: quello uditivo, che evita all'utente l'operazione di decodifica, per lui troppo difficoltosa, e quello visivo, che mostra l'aspetto grafico del testo scritto, in particolare gli attributi e il contesto tipografico (parole evidenziate, formattazione particolare della pagina, titoli e sottotitoli).

È quindi necessario che il lettore abbia sempre ben chiaro, in ogni momento, quale parte del testo sta leggendo la sintesi vocale, considerando che perdere il segno, per un dislessico, significa dover compiere un'operazione faticosissima poi per riuscire a ritrovarlo. Serve dunque insegnare anche un sistema che aiuti a mantenere il segno, indicando espressamente il testo che deve essere letto.

¹³ WILLIAM D. ROWER, JOHN W THOMAS, *The Role of Mnemonic Strategies in Study Effectiveness*, in M.A. MCDANIEL, M. PRESSLEY, (a cura di), *Imagery and Related Mnemonic Processes*, New York, Springer 1987, pp. 428-450.

¹⁴ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., pag.16.

La difficoltà di lettura in definitiva condiziona fortemente il metodo di studio, e necessita dunque l'impiego di strategie efficaci e compatibili, che escludano certamente quelle basate sulla lettura ripetuta del testo.

II.2.4 Trovare le informazioni sul testo: sottolineare e annotare

L'importanza di selezionare le idee e gli aspetti più importanti al fine di meglio comprendere e memorizzare un testo è sicuramente indubbia. È fondamentale che l'alunno impari a riconoscere che quasi mai è richiesto, e che è anche praticamente impossibile, il sapere tutto, ma che, a seconda delle richieste che gli vengono fatte, egli deve saper scegliere le informazioni più adatte a soddisfare il compito assegnato.

La capacità di individuare, fissare e ricordare le idee principali contenute in un determinato brano, permetterà inoltre allo studente di attribuire la corretta importanza ai dati. I modi però per raggiungere tale obiettivo non sono per forza chiari al docente e anche i sistemi classici (evidenziamenti o sottolineature) possono essere inutili o addirittura controproducenti se non si conoscono le tecniche adeguate per portare a compimento questo tipo di operazioni.

Si tratta infatti di attività estremamente complesse che sfruttano la competenza metacognitiva dello studente e necessitano un buon livello di controllo esecutivo: ovvero, la capacità di monitorare la propria attività tenendo contemporaneamente presenti le caratteristiche del testo e del compito, ed esercitando così l'autocontrollo.¹⁵

Lo studente con DSA, dal momento che non può permettersi, come abbiamo già detto, di rileggere più volte il testo, e di certo non può ricordarlo tutto a memoria, può servirsi delle sottolineature per selezionare quegli elementi che da soli gli permettano di delimitare un argomento.

¹⁵ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., pag.47.

È opportuno focalizzare l'attenzione sulle operazioni che avvengono prima e durante la lettura della pagina e provare a ordinarle per saper posizionare correttamente il momento dell'indagine selettiva dell'informazione:

1. *Osservazione del paratesto*: permette di individuare informazioni a partire da immagini, titoli, didascalie, formattazione della pagina, che aiutano a contestualizzare il testo ancor prima di averlo letto.
2. *Recupero delle informazioni già possedute*: si riflette su quello che già si sa sull'argomento del testo per conoscenza personale o per averlo appreso magari nelle lezioni precedenti.
3. *Prima lettura*: funzionale per comprendere a pieno l'argomento del testo. È bene utilizzare in questo momento gli appunti dell'ultima lezione fatta in classe nella materia in questione per controllare se l'insegnante ha consigliato di soffermarsi o di tralasciare qualche passo in particolare.
4. *Lettura selettiva*: solo in questo momento, attraverso una lettura silenziosa, si procede alla sottolineatura delle informazioni importanti tenendo ben presente la natura del testo e della consegna.
5. *Annotare il testo*: una volta compreso a fondo il testo si possono sfruttare parole chiave o brevi frasi per riassumere a lato dei vari paragrafi l'argomento generale e permetterne quindi una individuazione più veloce in sede di ripasso.
6. *Rielaborazione*: rielaborare autonomamente i contenuti presenti nel testo è fondamentale ai fini della memorizzazione e permette di focalizzare quei passaggi logici che non sono chiari nella propria mente. Esempi di tecniche efficaci di rielaborazione sono il riassunto (che richiede una riorganizzazione e una gerarchizzazione dei nuclei informativi essenziali, al fine di produrre un nuovo testo), e la sua tecnica complementare: l'espansione testuale (che consiste

nell'arricchimento del testo con dettagli nuovi, derivanti da altre conoscenze possedute sull'argomento affrontato).¹⁶

7. *Verifica*: riguardando le proprie sottolineature e le annotazioni a margine, lo studente può constatare se la propria rielaborazione è stata esauriente rispetto ai contenuti fondamentali che egli stesso ha evidenziato.

Il momento della sottolineatura, dunque, abbiamo visto si deve collocare alla fine di una serie di operazioni atte a chiarire nella mente dell'alunno il contesto generale in cui ci si muove, favorendo la cooperazione tra il testo e lo studente e mettendo quest'ultimo fin da subito in relazione dialogica con le informazioni in esso contenute.

La tecnica della sottolineatura dovrà poi essere oggetto di analisi approfondita e, i passaggi che ne permettano un corretto utilizzo dovranno all'occorrenza essere esplicitati e fatti comprendere al ragazzo.¹⁷

Tale operazione risulterà dunque utile se lo studente con DSA terrà conto che:

- Sottolineare tutto è un'operazione inutile;
- La sottolineatura deve procedere parallelamente alla lettura fatta per studiare: si sottolineano le informazioni nuove ed essenziali per lo studio;
- La sottolineatura è utile quando si selezionano un numero limitato di informazioni in relazione tra loro;
- Utilizzare differenti colori può stabilire un ulteriore rapporto gerarchico tra le informazioni sottolineate;
- Utilizzare la simbologia a bordo pagina può rendere più comprensibile la rete di relazioni che si instaura tra le informazioni più importanti;
- Può essere utile ricorrere anche a brevi annotazioni.

¹⁶ MICHELE DALOISO, *Lingue straniere e dislessia evolutiva*, cit., p.25.

¹⁷ GIANNA FRISO, VALERIA AMADIO, ANGELA PAIANO, MARIA ROSARIA RUSSO, CESARE CORNOLDI, *Studio efficace per ragazzi con DSA*, cit., p.20.

Ci accingiamo dunque a trattare la seconda operazione che interessa questo paragrafo: la capacità di fare annotazioni efficaci.

Le annotazioni costituiscono un'integrazione personale al testo e vengono scritte a margine delle pagine di libri e quaderni. Esse permettono, in situazioni differenti (a scuola su suggerimento dell'insegnante, come anche a casa da soli in autonomia) di ricordare un evento precedentemente studiato, oppure di mettere in luce una relazione di causa/effetto, o ancora di precisare il contenuto del testo di riferimento. Si tratta dunque di elementi da aggiungere al testo per ampliarne, in base alle proprie conoscenze, il contenuto.

Un'ulteriore modalità d'uso dell'annotazione, particolarmente utile a chi ha problemi nella lettura, prevede di sintetizzare attraverso l'utilizzo di parole chiave il contenuto di singoli paragrafi o porzioni di testo. Si tratta di una strategia che permette un facile accesso al testo e una veloce navigazione attraverso le pagine, agevolando notevolmente il ritrovamento dell'informazione ricercata in fase di sintesi e schematizzazione dei contenuti.

Le indicazioni metodologiche per una corretta creazione di note a margine prevedono:

1. Una chiara identificazione dell'argomento del brano;
2. La comprensione del testo;
3. La suddivisione del testo nelle parti che trattano i singoli aspetti dell'argomento;
4. L'identificazione delle informazioni essenziali in ogni porzione individuata;
5. Solo in ultima battuta si procede all'annotazione sintetica.¹⁸

II.2.5 Elaborazione attiva del materiale: le mappe.

Il concetto di 'elaborazione attiva' è una chiave generale di interpretazione di molti principi che facilitano la memorizzazione, quali la profondità della codifica, l'uso di strategie di

¹⁸ Ivi, p. 163.

reiterazione, di mediazione, di organizzazione, la contestualizzazione dell'informazione e altro ancora.

È necessario dunque promuovere, durante lo studio, un atteggiamento il più possibile attivo di elaborazione personale dei contenuti, favorendo il ragazzo nell'individuazione di situazioni pratiche in cui tale capacità venga attivata: in quali contesti sia importante utilizzarla e in quante situazioni egli l'abbia inconsciamente già fatto. L'insegnante o il tutor hanno quindi il compito di affiancare il ragazzo nella scoperta delle strategie di elaborazione.¹⁹

Strumento principe per l'elaborazione attiva è la mappa, alla quale è affidato il compito di descrivere schematicamente stati e condizioni della conoscenza. Si tratta in particolare di rappresentazioni logico-visive dei concetti e delle relazioni in possesso di chi le realizza, questi ultimi devono essere congruenti con la realtà a cui fanno riferimento e coerenti al loro interno.²⁰

È possibile verificare le condizioni di coerenza e di congruenza di una mappa osservandone la facilità di fruizione non solo da parte di chi l'ha redatta, ma soprattutto di coloro che ne entrano in contatto per la prima volta. Questa condizione fa sì anche che, tale strumento, possa diventare un ottimo alleato dello studente con difficoltà di concentrazione o memorizzazione, facilitando l'accesso ai contenuti con un rapido colpo d'occhio e richiamando alla memoria con facilità anche concetti complessi.

Sono quindi necessarie, affinché le mappe siano chiare e facilmente fruibili, regole compositive comuni a seconda dei modelli logico-visivi impiegati. Il modello, a sua volta, è una variabile dipendente dallo scopo con cui ci si avvicina al campo di conoscenza indagato.²¹

Esistono dunque varie tipologie di mappe, le quali, a partire da differenti scopi cognitivi, adottano differenti modelli logico-visivi caratterizzati da regole di composizione precise. Di seguito

¹⁹ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., pp. 37-38.

²⁰ FLAVIO FOGAROLO, MARCO GUASTAVIGNA, *Insegnare e imparare con le mappe*, Trento, Erickson, 2013, pp.17-18.

²¹ Ivi, p. 20.

andiamo a descrivere quelle tipologie maggiormente utili per lo studio e l'insegnamento a studenti con DSA:

Mappe mentali: La tecnica del *mind mapping*, nata negli anni Sessanta, ha come obiettivo il superamento di quella linearità precipua del prendere appunti tradizionale. La disposizione a raggera assunta dagli elementi della mappa, infatti, riflette la modalità di pensiero propria del cervello umano, il quale non procede in maniera lineare, ma pensa in modo multilaterale.

In una mappa mentale, dunque, i rami si sviluppano all'esterno dando vita ad altri livelli di sub-rami, incoraggiando così a sviluppare altre idee (inferenze) partendo dal primo pensiero che si ha avuto. Per Buzan le mappe mentali possono essere impiegate per il duplice scopo di: riassumere il pensiero altrui o creare pensiero proprio.²²

Le regole di composizione delle Mappe Mentali prevedono che:

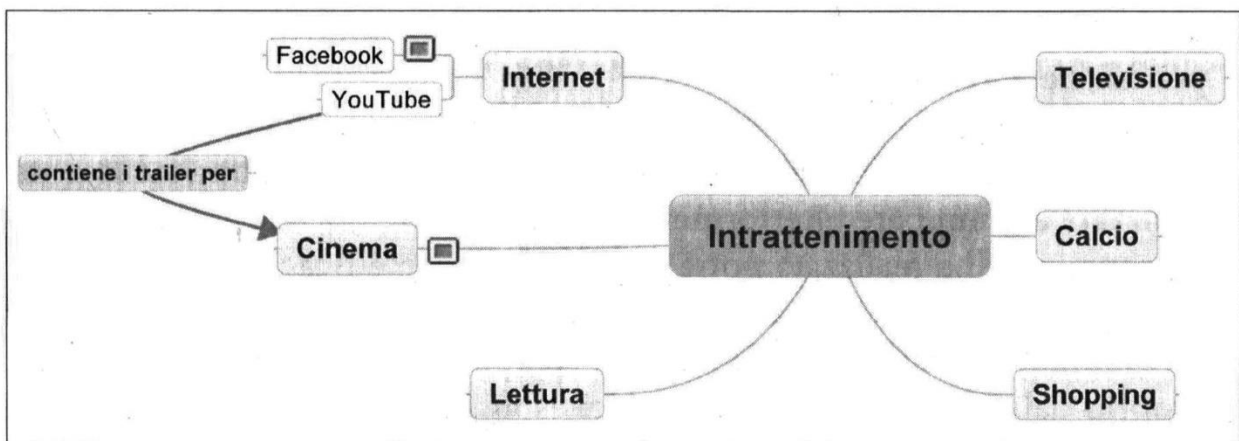
- Al centro della mappa vada collocato l'elemento di partenza;
- La mappa vada realizzata secondo una logica a raggera;
- Le varie domande relative all'elemento di partenza diano origine alle ramificazioni di primo livello;
- A ciascuna ramificazione di primo livello possano essere associate ramificazioni di secondo livello (come anche, in seguito, di terzo livello etc.);
- Tra i nodi della mappa siano possibili anche relazioni di tipo trasversale;

²² TONY BUZAN, BARRY BUZAN, *Mappe mentali*, Bergamo, Edizione Digitale, 2010, pp.487.

- Il meccanismo associativo sia ricorsivo;
- Le relazioni di tipo associativo non abbiano bisogno di essere definite: in quanto in quanto la matrice logica e quindi il significato sono sempre i medesimi. A differenza delle relazioni trasversali che devono essere etichettate.

La pratica del *mind mapping*, può semplificare, nel momento della redazione degli appunti, le operazioni di raggruppamento e classificazione delle informazioni via via raccolte. È inoltre particolarmente utile da utilizzare in alcune attività scolastiche particolarmente frequenti:

- Scrittura di un saggio;
- Risposta a domande d'esame/verifica;
- Realizzazione di progetti o relazioni;
- Memorizzazione di un libro;
- Sintesi di lezioni.²³



Mappe

La differenza tra mappe concettuali e mappe mentali è molto netta e

²³ FLAVIO FOGAROLO, MARCO GUASTAVIGNA, *Insegnare e imparare con le mappe*, cit., pp. 23-35.

concettuali: riguarda tanto lo scopo, quanto il modello logico-visivo, quanto, infine, le regole di composizione.

Alla mappa concettuale è affidato il compito di rispondere a una domanda focale, che ne dichiara lo scopo e i confini. Da questa domanda focale si desume il proprio ‘concetto di partenza’ che è bene collocare al centro, in alto.

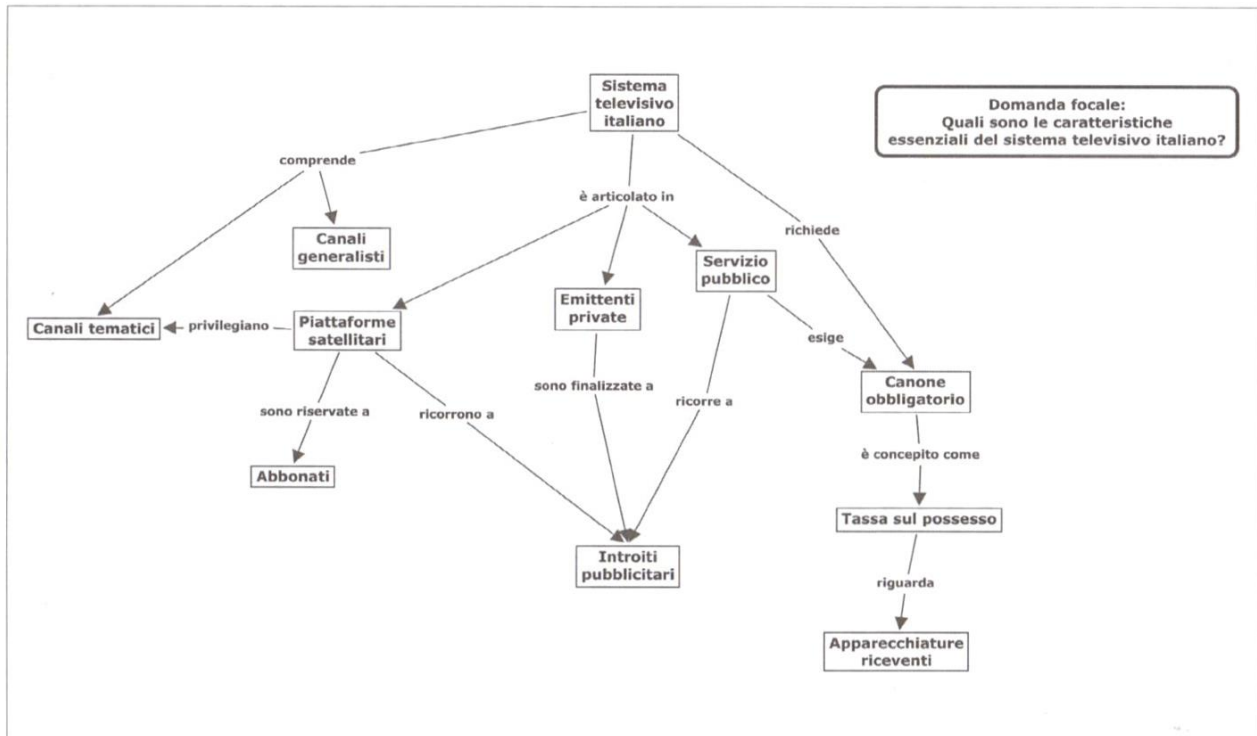
Lo sviluppo della mappa concettuale avverrà dunque dall’alto verso il basso, collocando in ordine i concetti utili per rispondere alla domanda focale, cominciando da quelli più generali e proseguendo via via con quelli più specifici.

Le relazioni tra i concetti sono inclusive, ma la subordinazione di questi l’uno all’altro può dipendere da gerarchizzazioni sia assolute che relative. È per questa ragione che ogni relazione deve essere indentificata (tracciata e orientata) e resa esplicita nel modo più chiaro possibile: con l’utilizzo di ‘parole-legame’.

Le mappe concettuali sono un metodo di rappresentazione della conoscenza che richiede operazioni cognitive molto complesse, la cui composizione non è mai rapida e immediata. Per poter sfruttare dunque con successo il *concept mapping* è necessario avere obiettivi chiari ed espliciti e, soprattutto, bisogna essere in grado di formulare una domanda focale significativa, ovvero capace di:

- Definire la prospettiva complessiva del percorso di apprendimento e i suoi confini;
- Individuare il concetto di partenza;
- Strutturare in modo globale l’insieme dei concetti da esplicitare;
- Indirizzare l’insieme delle relazioni;

- Garantire congruenza tra il campo di conoscenza e coerenza interna a concetti e relazioni.²⁴



A questi due tipi di mappe fondamentali si aggiungono poi una serie di mappe che permettono di visualizzare altri tipi di ragionamento, o che aiutano a svolgere compiti specifici: esistono mappe pensate per prendere decisioni, per scrivere testi complessi, per argomentare, per condurre ricerche.

Quello che però ci interessa di più ai fini di questa tesi è stabilire in che situazioni l'insegnamento e l'utilizzo di mappe concettuali risulti utile per studenti con DSA.

Nella tabella seguente andiamo a raffrontare alcuni elementi che caratterizzano lo studio con le possibili criticità in alunni con DSA al fine di definire in quali situazioni l'utilizzo delle mappe sia efficace.²⁵

²⁴ Ivi, pp. 35-45.

²⁵ Ivi, pp. 71-86.

Elementi caratterizzanti dello studio	Possibili criticità in alunni con DSA	Può essere utile l'utilizzo di mappe?
Consapevolezza e motivazione	La motivazione può essere notevolmente compromessa.	Sì, indirettamente: se è efficace contribuisce alla percezione del successo.
Efficace lettura funzionale	Elemento critico nei DSA, specialmente per quello che riguarda gli studenti dislessici o con disturbo della comprensione del testo.	No, in nessun caso la mappa può sostituire l'accesso al testo, la lettura su mappa risulta più difficoltosa rispetto a un testo normale.
Capacità di attenzione e concentrazione	Attenzione e concentrazione sono spesso carenti in alunni con difficoltà di apprendimento.	Sì, poiché il supporto visivo facilita la concentrazione.
Comprensione del testo	Se in alcuni casi la comprensione a livello linguistico/lessicale può non essere un problema, spesso può esserlo, altresì, la capacità di selezionare e organizzare i contenuti.	Sì, in particolar modo per quello che riguarda l'organizzazione delle informazioni, anche se è poco rilevante nel momento della comprensione diretta del testo.
Capacità di memorizzare	La difficoltà di memorizzazione per gli studenti con DSA necessita di	Sì, perché i contenuti ben organizzati anche a livello visuale si ricordano con maggior facilità.

	efficaci strategie e spesso anche di supporti compensativi adeguati.	
Capacità di esporre i contenuti appresi	Criticità frequente e molto pericolosa poiché influisce negativamente su tutto il processo a partire dall'elemento della motivazione.	Sì, poiché la mappa facilita tanto il ripasso quanto l'esposizione.

II.2.6 Memorizzazione: il piano di revisione

Lo studente con DSA ha spesso difficoltà a ricordare gli argomenti di studio, ma questo non necessariamente deve significare che egli presenti realmente un problema di memoria o di memorizzazione. È assai più diffuso invece il caso in cui la difficoltà principale, come abbiamo già potuto osservare, derivi da un'incapacità nella selezione e nella rielaborazione delle informazioni. Tale difficoltà rende inevitabile quindi la fatica nel ricordare sequenze non strutturate di eventi, o di nomi, o di altri dati (come avviene, ad esempio, con l'apprendimento della geografia politica).

Di conseguenza, il primo intervento che risulta necessario compiere a sostegno della memorizzazione è quello che permette allo studente di individuare quali siano le informazioni più importanti da ricordare, osservando anche come esse entrino in relazione tra loro e come richiamino alla memoria le conoscenze già acquisite.

Per andare incontro alle esigenze di questi ragazzi è utile proporre strategie compensative atte a sfruttare in particolare l'elaborazione di quei collegamenti che facilitano il recupero dell'informazione: ricordare le date, per citare una situazione concreta, sarà più facile nel momento

in cui si stabilisca una catena di relazione tra queste, facendole diventare non più un elenco di numeri, ma evidenziandone i nessi. L'impresa dei mille, ad esempio, è avvenuta un anno dopo la seconda guerra d'indipendenza e l'unità d'Italia fu proclamata l'anno successivo ancora, riportando a memoria il centocinquantesimo del 2011, otterremo un'acquisizione di tre date fondamentali per la storia del nostro paese.

Più complesso, ma estremamente efficace, è invece il meccanismo del ripasso, che permette di mantenere le informazioni anche a distanza di tempo. Questo strumento deve però essere effettuato nei tempi e nei modi corretti per poter ottenere risultati apprezzabili.

L'informazione da memorizzare viene recepita e immagazzinata meglio dallo studente che dedica molto tempo ad auto-verificare le proprie conoscenze, ripetendo e soprattutto rielaborando quello che ha studiato. Anche ciò che è stato recepito in maniera ottimale, infatti, senza un'adeguata strategia di ripasso, può essere dimenticato.

Il momento del ripasso si basa dunque sull'elaborazione dell'informazione, ma non esistono strategie di elaborazione valide a priori per ogni studente, poiché le modalità di apprendimento variano da soggetto a soggetto. La psicopedagogia ha coniato le locuzioni 'stile d'apprendimento' e 'stile cognitivo' proprio a partire dalla constatazione dell'esistenza di tendenze differenti degli alunni negli atti del percepire, del ragionare, del risolvere problematiche.

Il riconoscimento di stili di apprendimento differenziati favorisce, da un lato, una diversificazione delle metodologie di insegnamento, dall'altro un'attenzione particolare ai casi specifici in cui lo stile è scarsamente compatibile con le procedure adottate. Infatti tale approccio sposta l'attenzione da un sistema di insegnamento centrato sulla prestazione (i cui esiti possono essere più o meno corretti) a un sistema che sottolinea, a parità di efficienza, gli aspetti qualitativi del processo di apprendimento nel suo svolgersi.²⁶

Senza pretesa di voler entrare nel merito di un argomento così complesso, è però sicuramente utile osservare una rapida panoramica di quali possano essere i differenti stili cognitivi e le caratteristiche che li contraddistinguono.

²⁶ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., p.40.

- a) *Stile cognitivo sistematico/intuitivo*: la polarità sistematica si caratterizza per la procedura a piccoli passi e la considerazione di tutte le variabili in gioco. Quella intuitiva invece lavora preferibilmente tentando di fare delle ipotesi che poi possano essere confermate o confutate. Se entrambi questi approcci possono portare a soluzioni soddisfacenti è evidente come quello intuitivo possa risultare estremamente rapido nella risoluzione (ammesso che si formuli subito l'ipotesi corretta), e come quello sistematico sia altresì più lento ma maggiormente preciso. È indubbio che a uno studente di preferenza sistematica sia più efficace proporre soluzioni di ripasso estremamente metodiche e precise, magari lavorando su una velocizzazione nell'esecuzione, per uno studente che invece privilegi l'intuizione una proposta che si fondi sulla costruzione di inferenze e la capacità di anticipazione, viceversa, sarà sicuramente più funzionale.
- b) *Stile cognitivo verbale/visuale*: lo studente 'verbalizzatore' ha una preferenza per l'utilizzo del codice linguistico e si contrappone invece ad alunni che privilegiano nella loro modalità di studio un approccio visuale ('visualizzatori'). Nel primo caso l'utilizzo di tecniche di rielaborazione legate alla scrittura e alla rilettura sarà più funzionale, nel secondo invece sarà importante dare spazio all'utilizzo di soluzioni il più possibili visive (grafici, mappe concettuali...)
- c) *Stile cognitivo globale/analitico*: contrappone studenti che prediligono una strategia olistica a studenti che invece affrontano il compito tendendo a essere estremamente analitici. Anche in questo caso differenti modalità di approccio permettono a strategie globali o analitiche di essere più efficaci dipendentemente dalla tendenza del ragazzo.
- d) *Stile cognitivo impulsivo/riflessivo*: si tratta di uno stile cognitivo particolare in quanto una polarità (quella riflessiva) è evidentemente più adattiva rispetto all'altra, al punto che valori

estremi di impulsività vengono considerati come espressione psicopatologica a cui provvedere con interventi specifici di autocontrollo e automonitoraggio.²⁷

Per ognuno di questi stili è importante far notare al ragazzo l'utilità di imparare a riconoscere e a sfruttare al meglio la propria preferenza cognitiva, senza però per questo fissare il modo di approcciarsi allo studio e alla rielaborazione su parametri troppo restrittivi e, per questo, limitanti. Sviluppare le potenzialità nell'uso dello stile non preferito infatti può in primo luogo essere notevolmente utile nella scelta delle strategie più adatte a ogni circostanza, in secondo luogo impedisce che le abilità meno sviluppate possano ulteriormente indebolirsi.

Tornando alla tematica principale del paragrafo, ci soffermiamo un momento a riflettere sulle tematiche legate al tempo e alle energie necessarie per le operazioni di revisione; appare evidente che ripassare tutto quello che si è studiato in proposito a un determinato argomento sia praticamente impossibile, è però utile, suddividendo il materiale di studio in più piccole e funzionali unità, dare a quelle già affrontate un controllo veloce, ripetendone i punti cardine, e solo in seguito, verificata la propria effettiva preparazione, procedere a memorizzare l'unità seguente.²⁸

Per operare un ripasso funzionale è bene suggerire allo studente alcuni accorgimenti:

- Decidere un piano di ripasso: nell'ottica del *planning* giornaliero, è un'operazione molto funzionale per studenti disorganizzati;
- Suddividere il testo in paragrafi: sufficientemente ampi, dimodoché il ripasso sia agevole (non è necessario verificare ogni singolo concetto, piuttosto se i contenuti sono chiari e se i nessi logici rimangono ben saldi nella memoria);
- È buon esercizio anche segnalare con una sigla la difficoltà dei singoli paragrafi permettendo così un'individuazione a colpo d'occhio delle porzioni di testo alle quali sarà necessario dedicare qualche minuto in più;

²⁷ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., pp.42-44.

²⁸ GIANNA FRISO, VALERIA AMADIO, ANGELA PAIANO, MARIA ROSARIA RUSSO, CESARE CORNOLDI, *Studio efficace per ragazzi con DSA*, cit., pp. 20-21.

- Rielaborare senza consultare il libro, gli schemi o gli appunti, ricordando di annotarsi ciò che ci si rende conto essersi dimenticati;
- Solo in seguito si verificheranno le cose che non sono risultate chiare nella propria memoria e, rivedendole, si cercherà di comprendere in particolare quali relazioni siano state dimenticate.

È strategia utile anche quella di effettuare il ripasso tramite auto-interrogazione: immaginare di dover rispondere a domande sull'argomento studiato è un'operazione estremamente complessa, poiché richiede un tentativo di previsione di quella che possa essere la richiesta dell'insegnante, ma garantisce poi una capacità di esposizione dei concetti molto più fluida (non è infrequente che nei libri di testo vi siano già domande o test utili all'autoverifica).²⁹

II.2.7 Verifica: saper valutare il proprio apprendimento

La capacità di autovalutazione è uno degli esempi più significativi di processi metacognitivi di controllo. In bambini e ragazzi con disturbi dell'apprendimento, si possono manifestare atteggiamenti di stima del proprio lavoro irrealistici, che impediscono loro anche di trarne le adeguate conseguenze.

Per organizzare il lavoro in maniera efficace, applicando la giusta strategia di studio per ogni compito, bisogna essere in grado di valutare le fasi della propria attività di apprendimento, scoprendone eventualmente i punti deboli.³⁰

Le attività di autovalutazione si propongono di permettere allo studente di:

- Analizzare il proprio comportamento di studio, individuando gli eventuali problemi e tentando di trovare le soluzioni adeguate.

²⁹ Ivi, p. 195.

³⁰ CESARE CORNOLDI, ROSSANA DE BENI, GRUPPO MT, *Imparare a studiare 2*, cit., pp. 47-48.

- Provare ad anticipare i quesiti di una prova: capendo il livello di preparazione richiesto e sapendo organizzare la propria preparazione in maniera funzionale.
- Imparare ad applicare su se stesso i criteri di valutazione applicati dall'insegnante, comprendendo anche la differente gravità degli errori commessi.
- Valutare la propria preparazione prevedendo i risultati delle prove di verifica.

Le verifiche dunque, se vengono gestite adeguatamente nel loro aspetto di generatrici di ansia, possono essere estremamente funzionali come mezzo per mettersi alla prova, oltre che come strumento per raggiungere un obiettivo (il buon voto).

Per quello che riguarda, invece, la ricerca di autonomia nella capacità di valutazione, esistono schede e questionari che possono essere somministrati al ragazzo, grazie ai quali è possibile mettere in risalto la capacità dello stesso di compiere una previsione efficace della prestazione richiesta e, di conseguenza, del livello di preparazione necessaria.

II.3 Insegnare letteratura

Affrontate alcune proposte per un corretto approccio allo studio dei ragazzi con DSA, proviamo ad addentrarci nello specifico dell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana e, ancor più precisamente della letteratura, osservando dapprima una panoramica ampia e restringendo solo alla fine il campo alle dinamiche in relazione ai disturbi dell'apprendimento.

Chiunque provi a rammentare la propria esperienza scolastica e a mettere a fuoco le ore trascorse con i propri docenti di italiano, si rende facilmente conto dell'ampiezza delle tematiche e della varietà degli argomenti che si sono susseguiti lezione dopo lezione.

All'insegnante di italiano infatti sono delegati compiti tra i più vari e responsabilità educative enormi, costringendolo a riunire in sé profili didattici disparati: oltre all'insegnamento

della lingua, infatti, egli deve occuparsi di stimolare negli alunni l'interesse per la letteratura e la loro capacità critica in relazione a testi poetici, narrativi, saggistici, eccetera.

A queste due ambiti, fondamentali quanto diversi, il docente, deve poi saper aggiungere la capacità di stimolare il dibattito, quella di trasmettere le competenze per organizzare coerentemente e con efficacia un testo, deve essere anche in grado favorire l'approccio critico alla ricerca delle fonti per le proprie argomentazioni e suscitare interesse per l'attualità, per l'informazione, per la formazione del proprio carattere.

Si è ritenuto fondamentale mettere in luce fin dal principio la complessità della situazione didattica della lingua italiana per evitare di cadere in banalizzazioni di sorta: essendo infatti perfettamente consapevoli dell'ampiezza dell'argomento, dell'entità di ciò che già è stato detto in proposito e di quanto ancora ci sia da dire, si è ritenuto importante ritagliare per questa tesi un piccolo spazio d'azione e circoscrivere i ragionamenti il più possibile all'ambito in esame.

Concentriamoci dunque sull'insegnamento della letteratura, cercando in particolare di mettere a fuoco da principio cosa significhi fare 'educazione letteraria'.

Paolo Balboni, comincia il suo saggio *Non scholae sed vitae*³¹ parlando del concetto di 'iniziazione alla letteratura', e mettendo in risalto in particolare proprio il sostantivo iniziazione: lo studente, infatti, da principio, deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura, a elaborarne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica; operazioni queste estremamente complesse se non si è affiancati dalla guida sapiente di un «letterato-educatore, che guidi gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza cultura e umanità»³².

Introdotta l'argomento, è necessario dedicare un po' di attenzione ai concetti differenti di 'educazione letteraria' e di 'didattica della letteratura'. Essi meritano quantomeno un breve *excursus* storico che permetta di inquadrarne l'evoluzione e lo sviluppo attraverso i secoli e le

³¹ PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET, 2008, p.6.

³² GIOVANNI FREDDI, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003, p.61.

differenti correnti culturali: quello che ne risulta non è tanto una contesa in proposito dei contenuti che debbano essere trasmessi dalla didattica della letteratura, quanto sulla finalità e sugli obiettivi di tale insegnamento.

Seguendo ancora una volta il percorso suggeritoci da Balboni, iniziamo il nostro breve riepilogo a partire da quei valori innati che, secondo Platone, si sviluppano indipendentemente dalle pressioni dall'ambiente che ci circonda; tra questi ve n'è uno che, in particolare, ci interessa: il senso della poesia.

Attraverso il filtro del crocianesimo, in Italia, questa linea di pensiero tornò a prendere forma: fare educazione letteraria acquistò il significato di far fiorire nello studente l'innata facoltà di intuizione lirica, di immaginazione poetica.³³

In quest'ottica, il poeta, creatore di estasi, è figura centrale: con esso soltanto il lettore si relaziona, lasciando in secondo piano il contesto socio-culturale. Si conferisce, inoltre, alla poesia lirica lo status artistico più elevato.

Al polo opposto di questa interpretazione si colloca quel modo di vedere la letteratura che pone al centro dell'attenzione l'analisi retorica. Dove per retorica si intende, con le parole di Umberto Eco, quella «tecnica di un ragionare umano, controllato dal dubbio, sottomesso a tutti i condizionamenti storici, psicologici e biologici di ogni atto umano»³⁴.

Si sviluppa così uno studio della letteratura che ha da una parte come scopo la maturazione dell'ingegno per esprimere nella maniera più pregnante possibile la realtà che ci circonda, dall'altra che permette di scoprire come ogni artista, inserito nel proprio contesto storico e sociale, abbia saputo trovare la tecnica espressiva più adeguata per il suo tempo e per il suo genere.

In mezzo a queste due concezioni contrapposte, nel Novecento italiano, si susseguono, e spesso si affiancano, diverse altre posizioni: insieme alla sensibilità individuale, fulcro dell'attenzione di Benedetto Croce, e al semioticismo di Eco, si sviluppano infatti anche tendenze

³³ PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, cit., p.7.

³⁴ UMBERTO ECO, *Trattato di semiotica*, Milano, Bompiani, 1975, p.84.

critiche di natura sociologica o di stampo marxista, che centrano l'analisi del testo sui suoi connotati storici, sociali e d'azione politica, oppure correnti di pensiero, come quella strutturalista o quella formalista, che chiudono ermeticamente l'analisi del testo su se stesso, negando ogni influenza esterna. Nel fervore critico e teorico della letteratura negli anni Settanta poi, alle opere di Todorov e Genette, si affianca la *Teoria della Letteratura* di Tomaševski e, nel 1977, Bice Mortara Garavelli pubblica *Letteratura e Linguistica*.

È quindi conseguenza naturale del dibattito sulla didattica della lingua, che si nutre in quegli anni di un fiorire di nuove posizioni critiche, linguistiche e glottodidattiche, un'evoluzione nell'insegnamento della letteratura.

Quest'ultimo investe inizialmente la didattica in lingua straniera (più sensibile alle influenze esterofile) e con più lentezza anche quella in italiano, culminando nel 1999, con la sostituzione dell'Esame di maturità con l'Esame di stato.

Questo rinnovato esame conclusivo del percorso scolastico offrì, difatti, agli studenti, anche la possibilità, in alternativa al tema tradizionale, di analizzare e contestualizzare un testo letterario. Fu questa una presa di posizione forte in contrapposizione alla prassi didattica dell'insegnamento della letteratura italiana, ancora fortemente storico-cronologica. L'obiettivo, seppur forse non manifesto, era quello di sostenere un'innovazione metodologica che, dal focus sulla storia della letteratura, si spostasse a quello sull'analisi letteraria e contestualizzazione dei testi letterari.³⁵

II.3.1 Gli obiettivi ministeriali

Portata a compimento questa scarna panoramica storica, è necessario, per entrare nel vivo della richiesta didattica, identificare il *target* a cui ci si rivolgerà: ovverosia è importante delimitare l'area della ricerca in termini di età di riferimento e di tipo di studi.

³⁵ PAOLO BALBONI, *Italiano lingua materna*, cit., pp.208-209.

Partendo dalle aule della primaria per arrivare alle cattedre umanistiche dell'università italiana, l'insegnamento nella scuola non trascura mai la ricca tradizione letteraria del nostro paese, spesso istituendo anche parallelismi con autori e opere di diverse nazionalità.

Tenendo lo sguardo puntato tanto alla didattica della letteratura quanto alle dinamiche precipue di studenti con DSA, si è ritenuto interessante concentrare l'attenzione su un momento della carriera scolastica che fosse caratterizzato, da una parte, dal raggiungimento di una competenza linguistica e di un grado di compensazione del disturbo sufficienti a poter affrontare le complessità del testo letterario; dall'altra, da un approccio alla letteratura che sia il meno possibile storico-cronologico, in favore invece di una maggior attenzione per l'analisi del testo e la costruzione delle competenze che ne permettano l'accesso allo studente.

Con la fine della scuola secondaria di primo grado (che porta a conclusione il 'primo ciclo d'istruzione') e durante tutto il biennio degli istituti superiori, i programmi di letteratura italiana concentrano la propria attenzione esattamente su tali aspetti. Si preoccupano infatti di costruire, a partire dalle conoscenze pregresse dello studente e sfruttando una certa libertà nella scelta delle opere, quelle competenze specifiche che permettano di cogliere le caratteristiche tecniche e le modalità d'espressione dei diversi generi letterari; si favorisce così, negli anni successivi, il più complesso approccio diacronico e concettuale alla letteratura.

In particolare le *Indicazioni nazionali* fornite dal Ministero della pubblica istruzione, prevedono per la terza media e per la prima e seconda superiore, indipendentemente dall'indirizzo di studi, delle caratteristiche comuni:

- L'acquisizione delle tecniche di analisi del testo letterario;
- La riflessione sulle motivazioni di determinate scelte artistico-letterarie;
- Il riconoscimento delle caratteristiche di alcune delle più significative correnti letterarie;
- L'approccio a testi significativi tanto della letteratura italiana, quanto di quella straniera;

- Un primo incontro con i caposaldi della letteratura occidentale (i testi biblici, i classici greci e latini, l'epica).

La tabella di seguito propone, a confronto, le direttive in ambito di didattica della letteratura contenute nelle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* e nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* del 2010 per gli istituti tecnici e professionali.

Licei	Istituti Tecnici e Professionali	Classe Terza scuola Secondaria di Primo Grado
<p>Lo studente incontra opere e autori significativi della classicità, da leggere in traduzione, al fine di individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale, con particolare attenzione a opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi – magari in modo inconsapevole – nell'immaginario collettivo, così come è andato assestandosi nel corso dei secoli (i poemi omerici, la tragedia attica del V secolo, l'Eneide, qualche altro testo di primari autori greci e latini, specie nei Licei privi di discipline classiche, la Bibbia);</p> <p>Alla fine del primo biennio si accosterà, attraverso alcune letture di testi, alle prime espressioni della letteratura italiana: la poesia religiosa, i Siciliani, la poesia toscana prestilnovistica.</p>	<p>Opere e autori significativi della tradizione letteraria e culturale italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica.</p>	<p>Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).</p> <p>Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.</p> <p>Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.</p> <p>Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale</p>
<p>Letture da autori di epoca moderna anche stranieri, leggerà i Promessi Sposi di</p>	<p>Leggere e commentare testi significativi in prosa e</p>	<p>Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne</p>

Manzoni, quale opera che somma la qualità artistica, il contributo decisivo alla formazione dell'italiano moderno, l'esemplarità realizzativa della forma-romanzo, l'ampiezza e la varietà di temi e di prospettive sul mondo.	in versi tratti dalle letteratura italiana e straniera.	un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.
Attraverso l'esercizio sui testi inizia ad acquisire le principali tecniche di analisi (generi letterari, metrica, retorica, ecc.).	Riconoscere la specificità del fenomeno letterario, utilizzando in modo essenziale anche i metodi di analisi del testo (ad esempio, generi letterari, metrica, figure retoriche). Metodologie essenziali di analisi del testo letterario (generi letterari, metrica, figure retoriche, ecc.).	Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Avendo ben chiari gli obiettivi che la Pubblica Istruzione italiana evidenzia per gli studenti, è possibile procedere ad analizzare le dinamiche dell'insegnamento della letteratura, cercando di evidenziarne tanto le difficoltà generiche, quanto quelle precipue di studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

II.3.2 Studenti e insegnanti

Insegnare letteratura consiste, principalmente, sul piano strettamente operativo, nell'insegnare a leggere testi letterari, nel consegnare agli studenti gli strumenti che permettano loro

di scoprire il significato intrinseco di un testo, nel contesto in cui è stato prodotto e in quello di chi lo legge.³⁶

Leggere un testo letterario con consapevolezza significa scoprirne i tratti formali, saperlo collocare nella realtà estesa della letteratura nella lingua in cui è stato prodotto e in quella ancora più ampia della letteratura trasversale alle lingue, alle epoche e alle correnti di pensiero differenti. Significa, infine, poterne dare un giudizio critico, decidendo se aggiungerlo o meno al proprio bagaglio culturale e umano.

Lo studente della scuola secondaria ha già scoperto l'esistenza dei testi letterari e si è cimentato anche in prima persona, grazie all'istruzione elementare, nella produzione di piccole poesie, fiabe, filastrocche. In parte, e in maniera quasi del tutto inconsapevole, ha anche maturato la coscienza dello scarto che distanzia il testo letterario da quello di uso quotidiano, ha cominciato a fare sua dunque, la cognizione di 'funzione poetica'³⁷ che definisce l'opera nel suo carattere artistico.

Con la fine del primo ciclo d'istruzione invece il fulcro dell'attenzione del docente dovrebbe vertere, come abbiamo già detto, sull'insegnamento delle strategie e delle tecniche adatte per affrontare con consapevolezza l'opera letteraria.

Quello che però è fondamentale da rilevare a questo punto, tanto per lo studente DSA quanto per qualunque altro alunno, è la motivazione per la quale un adolescente o un preadolescente dovrebbe avvicinarsi alla lettura e, in particolare, alla lettura di un testo letterario. Se la pedagogia moderna infatti è profondamente legata al motto *focus on the learner*, quali sono le caratteristiche del discente in questione?

In risposta a questa domanda Giovanni Freddi afferma: «abbiamo di fronte un soggetto aperto al richiamo della letteratura che solo il formalismo pedante e miope di una didattica

³⁶ PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, cit., p.33.

³⁷ ROMAN JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2002.

sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto»³⁸. Per non sprecare ciò che Freddi chiama patrimonio motivazionale è necessario porre attenzione ad alcune accortezze di base che permettono di mantenere viva l'attenzione e la curiosità dello studente:

- *Presentare testi che non vengano respinti a prima vista*: ovverosia in primo luogo brevi. All'obiezione lecita che afferma che questo significhi mutilare i testi, Balboni risponde con una domanda: il docente dev'essere al servizio del testo o dell'essere umano? Ciò non toglie che, una volta che sia stato compiuto questo primo approccio con la letteratura, sia possibile e auspicabile tornare a proporre le opere in tutta la loro complessità e nella loro interezza; ci troveremo però in una situazione in cui si è già fugato il rischio di porre una barriera psicologica con lo studente. Ancora, in riferimento ad alunni dislessici, ad esempio, non possiamo non notare come tale accorgimento, insieme a strategie di compensazione adeguate, sia sicuramente indispensabile per evitare di compromettere fin da subito un sereno approccio al testo.
- *Aiutare lo studente con il paratesto*: ancora una volta, una piccola accortezza che può facilitare la comprensione del testo a studenti che presentino un disturbo specifico in questa abilità, è anche perfettamente efficace per tutti i loro compagni di classe. Utilizzando infatti illustrazioni, note, rappresentazioni schematiche, mappe concettuali con le caratteristiche fondamentali dell'opera o del genere in questione, si riesce ad avvicinare lo studente al testo, stimolando quella grammatica dell'anticipazione, di cui già si è parlato.
- *Articolare le attività secondo un percorso corretto neurolinguisticamente e psicolinguisticamente*: significa aiutare lo studente, che non ha l'abitudine all'analisi del testo, a procedere con le giuste strategie di approccio, affrontando la lettura

³⁸ GIOVANNI FREDDI, *La letteratura. Natura e insegnamento*, cit., p. 58.

dapprima globalmente, poi in maniera analitica e guidata per giungere infine ad aver costruito gli strumenti adatti a compiere una sintesi critica di ciò che ha recepito.

- *Scegliere testi “belli”*: dove il concetto di bellezza non è dato dal canone della letteratura e tantomeno dalla concezione dell’insegnante. Il concetto di bellezza ha senso nel momento in cui viene riferito al ragazzo: il testo deve risultare psicologicamente rilevante per quest’ultimo e attivare un meccanismo di risposta a quelle domande esistenziali che gli adolescenti vedono ovunque intorno a loro. Ciò non toglie che un insegnante preparato possa essere in grado di presentare le grandi opere della letteratura ai ragazzi offrendo di esse quella chiave di lettura più vicina alla loro ricerca e mostrando come, nella storia del pensiero, a certe domande insite all’esperienza umana siano già state date risposte significative.

A partire da queste modalità di presentazione del testo potremo favorire negli studenti il reale desiderio di studiare letteratura. Non percependo la proposta didattica come una forzatura, ma come un’opportunità sfruttabile, lo studente sarà in grado di ottenere quegli strumenti che consegnano le chiavi per accedere al piacere della lettura consapevole.

L’insegnante allora, nel ruolo di facilitatore, può non porsi come figura di rigidità statuaria, ma come supporto allo studente, guidando l’interpretazione del testo e offrendo la propria conoscenza per presentare la sua visione dell’argomento come una delle plausibili vie di accesso all’opera, non permeata necessariamente da un’aura di infallibilità accademica.

Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, imm modificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. E al contrario un letterato-educatore che guida gli studenti all’accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura e umanità e in quanto speciale codice semiotico-funzionale. Egli è insomma un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura e [...] l’eredità che tali voci hanno accumulato per i posteri.³⁹

³⁹ GIOVANNI FREDDI, *La letteratura. Natura e insegnamento*, cit., p. 61.

II.3.3 Motivazione e acquisizione

Analizzando il rapporto insegnante-studente abbiamo inevitabilmente toccato aspetti della psicologia dell'alunno che entrano in relazione con il concetto di motivazione. Per comprenderne a pieno le caratteristiche, e soprattutto per capire cosa spinga un adolescente (o preadolescente) a voler diventare uno studente di letteratura, ci affidiamo in particolare a tre modelli.

Il primo modello motivazionale è quello elaborato, alla fine degli anni Settanta, da Renzo Titone, ed è detto 'modello egodinamico'⁴⁰: in questa prospettiva si pone l'accento sull'ego di una persona e sulla sua necessità di elaborare strategie per realizzarsi. A partire dalla forza motivante di tali strategie si realizzano quelli che vengono definiti eventi 'tattici' (che nel caso specifico possono proprio essere il contatto con i testi letterari); se l'esito di tali eventi conferma la validità della strategia (e quindi la realizzazione dell'ego), si mette in moto un circolo virtuoso che motiva lo studente.

Ma qual è l'elemento che può mettere in moto il faticoso meccanismo che porta dalla motivazione del ragazzo all'acquisizione di nuove nozioni e competenze?

Il modello dello '*stimulus appraisal*'⁴¹ si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo: secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli che gli vengono offerti e, in seguito, procede ad un *appraisal* (che è al contempo un meccanismo di valutazione e di apprezzamento). Su questa base decide se accettare o meno un *input*. Il cervello sostanzialmente seleziona quello che vuole acquisire sulla base di cinque motivazioni:

1. *Novità*: stimolazione dei meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento;
2. *Attrattiva*: dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo (scegliere testi belli, come si diceva pocanzi);

⁴⁰ RENZO TITONE, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1976.

⁴¹ JOHN SCHUMANN, *The neurobiology of affect in language*, Oxford, Blackwell, 1999.

3. *Funzionalità*: rispondere al bisogno che lo studente percepisce (ad esempio dare risposta alle proprie questioni esistenziali);
4. *Realizzabilità*: di fronte a un compito troppo arduo la mente si chiude, la percezione invece della fattibilità innesca i meccanismi di acquisizione (la proposta di testi brevi e accessibili);
5. *Sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale (questo è un elemento molto importante proprio per gli studenti con DSA, se infatti un ragazzo con difficoltà nella lettura viene obbligato, ad esempio, a leggere ad alta voce davanti a tutta la classe, i suoi valori di autostima caleranno profondamente e la sua risposta psicologica sarà di chiusura).

Infine, dalla ricerca motivazionale legata al marketing deriva il modello 'dovere/piacere/bisogno'⁴²: in base a tale modello qualsiasi azione compiuta dagli esseri umani può essere ascritta a una di queste tre condizioni.

Sul piano acquisizionale, il dovere, però, non attiva meccanismi di acquisizione profonda, ma anzi, solo quelli di apprendimento temporaneo, collocati nella memoria a breve termine. Questo poiché si innesca naturalmente un filtro affettivo: nessuno ama la cieca obbedienza.

Per mettere invece in movimento il processo ipotizzato da Titone è necessario che le condizioni dell'*'input appraisal'* siano soddisfatte e che, inoltre, vi sia la volontà e non solo la necessità di compiere una determinata operazione. Le due forze che spingono la personalità a volere qualcosa sono 'il bisogno' e 'il piacere'.

Abbiamo già fatto notare come il concetto di bellezza sia importante per creare le premesse a un approccio positivo con la letteratura, a patto che si tenga conto dei parametri estetici del ragazzo. Allo stesso modo il concetto di utilità e di risposta a un bisogno deve essere commisurato alle reali esigenze di un adolescente e non a quelle che vorremmo avesse.

⁴² PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, cit., pp. 15-16.

I temi caldi della riflessione esistenzialista sul valore della vita, dell'amicizia, dell'amore e della sessualità, della giustizia, della trascendenza, dell'ineluttabilità della morte e dell'idea di qualcosa che prosegua oltre a questa, sono tutte riflessioni che fanno parte degli interrogativi adolescenziali. Sono anche, nientemeno, i temi della grande letteratura.

Educazione letteraria come risposta a un 'bisogno' dunque significa permettere agli studenti di comprendere che «hanno bisogno di letteratura per non dover re-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi, ma che hanno l'appoggio di un corpus che da Omero a oggi distilla la riflessione umana»⁴³.

In questa prospettiva dunque sarà possibile far scoprire agli studente che hanno bisogno, per accedere a questa enorme ricchezza, di:

- Imparare a leggere i testi letterari;
- Maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere nella moltitudine di stimoli gli autori, i generi, le opere che meglio si adattano al loro modo di pensare;
- Ampliare la visione il più possibile attraverso l'immenso corpus della letteratura, per poter avere un ampio ventaglio di scelte possibili tra le quali orientarsi.

Da qui alla chiave d'accesso per il 'piacere' il passo è relativamente breve. Maggior competenza permette maggior capacità critica: poter scegliere o scartare un testo perché ne comprendo a pieno contenuti e caratteristiche stilistiche o esercitare a tal punto il mio controllo sull'opera da poter sviscerare il significato delle scelte compiute dagli autori, sono piaceri intellettualmente alti. Sono un genere di piacere che nutre la motivazione e facilita enormemente i processi di acquisizione.

II.3.4 Il testo letterario come evento comunicativo

⁴³ Ivi, p.17.

Prendiamo ora in esame l'altro grande protagonista dell'educazione letteraria, il testo letterario. Nel compiere questa operazione non si avrà la presunzione di giungere a un'analisi completa di tutte le caratteristiche precipue della letterarietà di un'opera, bensì daremo all'indagine un taglio strettamente didattico. L'obiettivo del paragrafo è di comprendere quali strutture siano necessarie per permettere quell'*accessus* al testo, che abbiamo denotato come fondamentale per lo studente dai tredici ai sedici anni circa.

Iniziamo considerando il testo (sia esso scritto, orale, cinematografico, teatrale, eccetera) come strumento concreto attraverso cui è resa possibile la comunicazione. Partendo da questo presupposto è possibile osservare come quest'ultima avvenga all'interno di ciò che Hymes chiama 'evento comunicativo', e che egli qualifica con nove variabili identificate dall'acronimo SPEAKING⁴⁴, al quale Balboni, parlando più specificamente di 'evento letterario', aggiunge un'ulteriore S iniziale:

S *Scena culturale*: per comprendere un testo è necessario calarlo nel suo ambiente culturale. Difficilmente sarà possibile, ad esempio, apprezzare un incedere anaforico serrato come quello di alcuni testi biblici, se non se ne comprende il significato a partire dalla tradizione orale ebraica.

S *Spazio fisico*: leggere un testo a partire dallo schermo di un *tablet*, o sfogliando le pagine di un libro realizza eventi comunicativi differenti. Come anche leggere nella confusione di una stazione della metropolitana è differente da compiere la stessa operazione in una biblioteca. Così la letteratura viene presentata agli studenti in aula, ma una buona parte del lavoro è poi svolto da ciascuno nella propria stanza: è necessario definire cosa sia più proficuo fare a scuola e cosa invece a casa.

⁴⁴ DELL HATHAWAY HYMES, *Ways of speaking*, in K R. BAUMAN, J. SHERZER (a cura di), *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 433-452.

- P *Partecipanti*: Partecipano all'evento comunicativo letterario da una parte l'autore e dall'altra il lettore. La critica e la teoria della letteratura novecentesche hanno riflettuto lungamente su queste due entità, ma, nel nostro caso, ci interessa in particolare la figura dello studente\lettore, una categoria di cui abbiamo già accennato le caratteristiche in precedenza.
- E *Esiti attesi*: ovverosia gli esiti attesi tanto dall'autore quanto dal lettore. L'evento letterario si realizza solo quando gli esiti voluti dall'autore e quelli previsti dal lettore coincidono almeno in buona parte. Quali esiti avrà uno studente? a quali invece bisognerà accostarlo magari suggerendoglieli in maniera discreta? E inoltre, in ambito didattico, sarà necessario ragionare anche su quali siano gli *ends* dell'insegnante, che introduce nell'equazione anche la propria intenzionalità educativa.
- A *Atti comunicativi*: o atti letterari, sono gli espedienti tecnici che l'autore sfrutta e che il lettore esperto prova piacere nello smascherare, comprendendo le motivazioni che hanno spinto lo scrittore a fare determinate scelte. Il lettore competente diventa complice degli atti letterari compiuti dall'autore.
- K *Chiave psicologica (key)*: molto si è discusso a proposito del coinvolgimento o dell'estraniamento dell'autore o del lettore. Nel nostro caso ci interessa in particolare la modalità nella quale lo studente si accosta alla lezione di letteratura. L'esito dell'evento è difatti fortemente influenzato dalla chiave psicologica assunta: un atteggiamento disponibile e aperto rende possibile l'acquisizione, viceversa, dove c'è repulsione, non ci sarà possibilità di qualsivoglia forma di contatto tra l'opera e il ragazzo.
- I *Strumenti (instruments)*: tecnicamente lo strumento a disposizione dei partecipanti per raggiungere gli esiti attesi dall'evento. L'antologia, l'opera

completa, i testi forniti dall'insegnante, sono solo una piccola parte delle possibilità che si possono sfruttare per avere accesso al testo letterario. Conoscere invece a fondo le potenzialità di molti altri mezzi rende la didattica più efficace (ascoltare una poesia dalla voce di un buon interprete rende possibile apprezzarne le scelte fonetiche molto più a fondo che tramite la lettura dal libro di testo) e meno ripetitiva (è bene ricordare che il fattore della novità è importante per lo '*stimulus appraisal*').

- N *Norme*: le norme comunicative proprie della letteratura. In buona sostanza la stilistica, l'insieme delle 'grammatiche' della letteratura.
- G *Genere*: inteso, in questo caso, non in senso letterario, ma in termini comunicativi: descrivere un luogo, caratterizzare un personaggio, dar vita a un dialogo o a un monologo sono operazioni differenti che presuppongono scelte ben precise sul piano comunicativo.

Connotare l'opera letteraria in quanto atto comunicativo presuppone l'esistenza di un ricevente, che, per l'autore che scrive, si identifica nel 'lettore implicito'⁴⁵, ma che nel nostro caso dobbiamo configurare sulle sembianze di un lettore in formazione, ovverosia di uno studente. Quest'ultimo è spesso del tutto inconsapevole del ruolo che il testo vuole affidargli, e sta proprio al ruolo della didattica della letteratura dargli gli strumenti per crescere come fruitore critico, che sa valutare ciò che legge, mettendolo in relazione al contesto e comprendendone le scelte stilistiche.⁴⁶

II.3.5 Natura del testo letterario

⁴⁵ HERMANN GROSSER, *Narrativa, Manuale/Antologia*, Milano, Principato, 1985, p. 45. «Lettore implicito: designa l'idea di pubblico, di lettore che le scelte linguistiche, stilistiche, contenutistiche implicano; coincide grosso modo con l'idea di pubblico che doveva avere lo scrittore nell'atto di immaginare e scrivere la storia. Può anche essere designato con i termini lettore virtuale o lettore ideale.»

⁴⁶ PAOLO BALBONI, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, cit., pp. 23-26.

La prima scelta che compie uno scrittore è quella di produrre un testo che sia letterario e non, ad esempio, informativo, politico, filosofico o storico. È questa una decisione che porta una conseguente serie di atti concatenati e di ulteriori scelte.

La prima di queste scelte riguarda proprio il tipo di testo: il genere letterario (qui inteso nella sua accezione più classica) ha sempre una propria ‘grammatica’ di riferimento: in una fiaba, ad esempio, ci saranno necessariamente alcune delle trentuno funzioni o degli otto personaggi tipo delineati da Propp. Anche nelle fiabe moderne (spesso raccontate in lungometraggi animati) nelle quali il principe e l’orco possono avere i ruoli invertiti, il linguaggio di base del genere risulterà sempre comunque chiaro al bambino, il quale non avrà alcuna difficoltà a riconoscere nell’antieroe il protagonista. Così, anche per gli altri generi, ci saranno elementi che, una volta imparati a riconoscere, permetteranno di collocare l’opera in «una complessa rete di relazioni con altre opere»⁴⁷.

La capacità di cogliere la natura di un genere e le sue caratteristiche daranno modo allo studente, da una parte, di avere un accesso al genere, sviluppando elementi per una propria ‘grammatica dell’anticipazione’. In secondo luogo egli potrà valutare se le scelte degli autori siano obbedienti alla norma del genere o se invece ne infrangano le regole, magari integrandosi con altri generi. Quest’ultima capacità permette al lettore esperto di cogliere la carica rivoluzionaria di quei grandi autori che hanno saputo dare una svolta rispetto alla prassi del proprio tempo.

Scelte relative al lessico e alle figure retoriche invece si muovono su diversi livelli. In quello più generale riflettono opzioni di tipo sociolinguistico (legate, ad esempio, alla volontà manzoniana di costruire la lingua per gli italiani), oppure sostengono, ad esempio, le ragioni di uno stile votato all’esattezza (come si legge nelle proposte di Italo Calvino per il nuovo millennio). Ma ci sono d’altro canto anche scelte che operano su campi più specifici: la scelta di un singolo aggettivo, di un verbo, la possibilità di utilizzare combinazioni di parole che nella vita quotidiana non sarebbero

⁴⁷ MARIA CORTI, *Principi di comunicazione letteraria*, Milano, Bompiani, 1976, p.151.

accettabili, ma che, in un testo letterario, grazie al loro potere di straniamento, producono effetti comunicativi impensabili ed estremamente evocativi (figure retoriche).

Sono tutte possibilità che si realizzano sulla punta della penna dell'autore e che conferiscono quel valore estetico di cui l'opera letteraria si fa portatrice. Esse, al contempo, complicano notevolmente la comprensione allo studente, che deve imparare a riconoscerle nel testo; inutile aggiungere che, dove subentra anche un'ulteriore complessità legata a un disturbo specifico, una figura retorica come la metafora, basata su un rapporto analogico per cui un vocabolo o una locuzione sono usati per esprimere un concetto diverso da quello che normalmente esprimono, complica ulteriormente le cose.

Vi sono poi scelte di tipo morfosintattico (paratassi e ipotassi influenzano il ritmo del testo, così come correttezza sintattica o elusione delle norme della grammatica vanno incontro a differenti esigenze espressive), scelte di carattere fonologico (rima, ritmo, allitterazione e altri meccanismi tipici della poesia e non solo), scelte legate alla pragmatica quotidiana: la riproduzione di un dialogo che voglia essere il più possibile aderente alle regole d'uso della lingua parlata, risulta in realtà essere un'operazione che necessita di un insieme di meccanismi retorici, tecnici e stilistici di estrema artificiosità e ricercatezza.

Insegnare a leggere letteratura significa imparare a comprendere l'importanza di queste scelte, a coglierne le motivazioni di fondo, per poter giungere ad apprezzare pienamente il messaggio, la carica emotiva e le tematiche che un testo letterario veicola. Ma prima di riuscire a coltivare una sensibilità sufficiente per compiere tali operazioni, è necessario familiarizzare con le strutture di base della letteratura.

II.4 Insegnare letteratura a studenti con disturbo dell'apprendimento

Non si può pensare di trattare di insegnamento della letteratura senza prendere in considerazione le dinamiche, ben più ampie, relative alla comprensione del testo: è quindi utile, innanzitutto, illustrarne brevemente i meccanismi e le difficoltà specifiche.

Per quello che riguarda i primi, ovvero i meccanismi di comprensione del testo, possiamo osservare come essi passino inevitabilmente attraverso la capacità di decodifica. Quest'ultima, se compromessa, impedisce il passaggio dal significante al significato e quindi l'accesso al singolo termine. Non è però sufficiente essere in grado di decodificare i segni grafici presenti nel testo ma, secondo il modello del *Simple view of reading*, per accedere alla comprensione globale è necessario attraversare anche i meccanismi della comprensione linguistica.

La capacità di creare una rappresentazione mentale organica del testo si realizza, inoltre, a partire dalla sensibilità del buon lettore nell'analisi dei contenuti di quest'ultimo. Sulla base dei dati a cui ha accesso, egli attiva nella propria memoria informazioni ad essi collegati, e, proseguendo nella lettura, se le informazioni continuano a risultare coerenti tra loro, la costruzione viene mantenuta e il modello mentale si arricchisce progressivamente di nuovi dettagli e di collegamenti con le conoscenze pregresse del lettore.

A partire da processi di questo tipo si sviluppa quella che viene chiamata la 'grammatica dell'anticipazione', che altro non è che un insieme di processi cognitivi e di conoscenze che permettono al lettore di comprendere ciò che sta leggendo e soprattutto di formulare ipotesi su come potrà proseguire il testo.

Ancora, inoltre, un buon lettore avrà un approccio al testo il più possibile strategico, pianificando le proprie operazioni di comprensione in base alla formulazione di ipotesi sui contenuti, monitorando gradualmente il proprio livello di accesso al significato, rielaborando il testo attraverso processi inferenziali con le proprie conoscenze e, infine, valutando efficacemente la propria comprensione e il contenuto stesso di ciò che ha letto.

Infine, è bene ricordare che i predittori migliori della comprensione del testo sono legati alla capacità di utilizzare al meglio la propria memoria di lavoro, al possesso di un buon QI verbale, di

buone misure di vocabolario, e alla capacità di produrre inferenze. Si tratta dunque di processi di alto livello che, dove compromessi, possono evidenziare la presenza di un disturbo specifico della comprensione del testo.

Nel tentativo di comprendere come avvenga specificamente la comprensione di un testo letterario ci avvarremo di un modello multicomponenziale di lettura elaborato a partire dalle teorie di Davis, e rielaborato nell'opera *Nuova guida alla comprensione del testo* di De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti.

Questo modello parte dalla convinzione che la lettura e la comprensione non siano abilità o operazioni unitarie, ma che concorrano in esse specifiche abilità mentali riferibili a diversi fattori, indipendenti gli uni dagli altri.⁴⁸

Questo percorso di elaborazione, in particolare, ha prodotto un modello nel quale vengono identificate dieci abilità fondamentali, suddivise in tre macro-aree: la prima legata ai contenuti, la seconda alla capacità di elaborazione e la terza alla metacognizione.

Inizialmente, soprattutto per quello che riguarda la narrativa, appare fondamentale che vengano riconosciute dal ragazzo le strutture fondamentali legate a 'personaggi, tempi, luoghi e fatti', è infatti necessario imparare a padroneggiare dapprima gli elementi concreti, per poter poi essere libero di affrontare le costruzioni più complesse del testo.

Per quello che riguarda i fatti è bene che l'insegnante aiuti lo studente in difficoltà a cogliere le diverse tipologie di eventi che possono essere incontrati lungo l'inedere della storia, per fare in modo che quest'ultimo ne sappia poi collegare gli esiti attraverso nessi consequenziali, ordinando quindi 'fatti e sequenze' in modo sistematico.

Una volta chiarito l'approccio ai contenuti è importante possedere quelle abilità linguistiche che risultano fondamentali alla comprensione del testo e che passano necessariamente per una corretta elaborazione dei nessi grammaticali e sintattici all'interno della frase o del periodo.

⁴⁸ FREDERICK B. DAVIS, *Psychometric Research on Comprehension in Reading*, in «Reading Research Quarterly», n.7, 1972, pp. 628-678.

Avere ben chiara la ‘struttura sintattica’ permette di elaborare le informazioni presenti nel testo laddove queste vengano esplicitate, non sempre però questo avviene, in tal caso, allo studente è richiesta la capacità operare ‘collegamenti’ tra porzioni di testo distanti e l’abilità di compiere ‘inferenze’ con elementi esterni che egli possa desumere dalle proprie conoscenze pregresse.

I collegamenti interni al testo sono tanto più facili da riscontrare (e utili per facilitare la comprensione), quanto più il lettore è in grado di riconoscere diversi livelli di importanza tra le informazioni che legge. È evidente che saper instaurare una gerarchia del testo permette di evitare un sovraccarico di informazioni attive nella memoria che inevitabilmente inficerebbe il corretto accesso al significato dell’opera. È grazie alla capacità di elaborazione del lettore che è possibile costituire quei ‘modelli mentali’ che delineano la propria rappresentazione di ciò che sta leggendo.

Per ottenere una corretta ed efficace comprensione del testo è necessario infine, secondo questa tripartizione, permettere ai meccanismi di metacognizione di attivarsi, insegnandone la maniera corretta di utilizzo laddove questa non compaia spontaneamente.

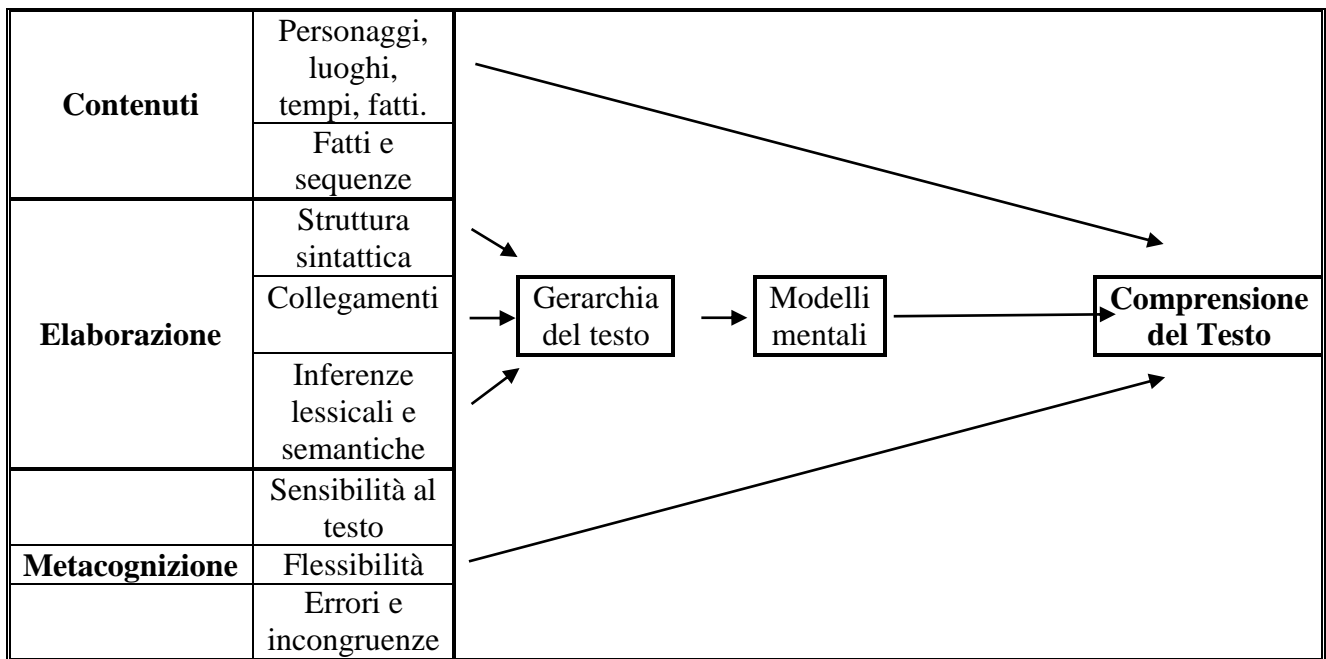
Le abilità metacognitive consentono al lettore di giungere a un livello ottimale di conoscenza permettendogli di riconoscere le caratteristiche del testo che deve affrontare, valutandone difficoltà intrinseche e legate al proprio livello di competenza.

La ‘sensibilità al testo’ deve però essere accompagnata anche dalla capacità di variare la modalità di approccio al testo in base agli scopi, alle istruzioni ricevute (dall’insegnante ad esempio), o ad altre condizioni che possono subentrare, dimostrando una sufficiente ‘flessibilità’.

Da ultimo, la capacità di monitorare la propria comprensione del testo passa attraverso il riconoscimento di ‘errori e incongruenze’ che possono essere presenti tanto nella propria rappresentazione mentale, quanto anche all’interno del brano stesso, nel momento in cui alcuni collegamenti risultino poco chiari o in contraddizione tra loro.⁴⁹

La figura di seguito sintetizza il modello proposto da De Beni e colleghi:

⁴⁹ ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, BARBARA CARRETTI, CHIARA MENEGHETTI, *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, Trento, Erickson, 2013, pp. 29-30.



Concludiamo la panoramica sulla comprensione del testo affrontata in questo paragrafo spostando l'attenzione a un livello più operativo e, in particolar modo, prendiamo in considerazione quale possa essere un utile repertorio di strategie per potenziare la comprensione testuale.

Di seguito proveremo a elencare alcune delle strategie di base che l'alunno dovrebbe saper attivare per poter accedere in maniera efficace al significato del testo; laddove però non vi sia l'utilizzo spontaneo di queste da parte dello studente dovrà essere l'insegnante a proporre un intervento mirato atto a favorirne l'apprendimento.

Strategie prima della lettura:

- Osservare il paratesto: ovvero imparare ad analizzare dapprima la formattazione della pagina (che può suggerire, ad esempio, il genere testuale: in una pagina di giornale troveremo la tipica impostazione grafica a colonne), le immagini presenti, il titolo, le parole evidenziate.
- Con le informazioni preliminari raccolte si può tentare di operare delle ipotesi sul contenuto del testo, che poi andranno confermate o smentite.
- Si può cercare di compiere delle inferenze con conoscenze personali pregresse di modo da contestualizzare il brano.

- In caso alla comprensione del brano siano associati degli esercizi da eseguire leggere preliminarmente quest'ultimi permette di orientare l'attenzione durante la lettura verso uno scopo preciso.

Strategie durante la lettura:

- Per farsi un'idea generale dell'argomento può essere utile, da principio, leggere solo la prima frase di ogni paragrafo, in modo da poter confermare, smentire o modificare le ipotesi fatte sul contenuto del brano.
- Volendo invece attuare una lettura più analitica è utile, leggendo il testo, soffermarsi alla fine di ogni paragrafo per poterne sintetizzare il contenuto sotto forma di note a margine; si può cogliere quest'occasione anche per verificare ulteriormente le proprie ipotesi e valutare la propria comprensione effettiva del paragrafo (in funzione, dove necessario, di un'ulteriore rilettura).
- Nel caso si rintraccino nel brano parole sconosciute è bene, prima di ricorrere al dizionario, valutarne l'effettiva rilevanza ai fini della comprensione del testo, provando anche magari a desumerne il significato dal contesto.
- Nel caso la comprensione di un'intera frase risulti complessa, può divenire utile soffermarsi a riflettere individuando innanzitutto gli elementi essenziali della proposizione (soggetto, verbo, complemento) ed aggiungendo gradualmente uno per volta tutti gli altri elementi (riflettendo sull'apporto specifico che ognuno di essi dà al significato generale).

Strategie dopo la lettura:

- Svolgere gli eventuali esercizi di comprensione leggendo attentamente la consegna, ritornando sul testo, quando necessario, per cercare le soluzioni (in caso di alunni con difficoltà di decodifica, per i quali la rilettura del brano diventa particolarmente

impegnativa, acquistano un ruolo fondamentale, in questa operazione di ricerca sul testo, le note a margine).

- Dopo la correzione degli esercizi è opportuno fare un bilancio di quanto si è compreso e di cosa si è imparato dalla lettura del brano, valutando anche la correttezza delle proprie ipotesi iniziali.
- Infine, è fondamentale che lo studente impari a valutare quali siano state le strategie più utili messe in atto, dove si siano riscontrate le maggiori difficoltà e come queste si possano superare in futuro.⁵⁰

II.4.1 Contenuti: personaggi, luoghi, tempi

Scegliere di spostare il fulcro dell'analisi da una comprensione di un generico testo verso l'ambito più specifico di quello letterario, senza dubbio, è un'operazione ambiziosa. Per questo motivo sembra funzionale restringere grandemente il campo, e spostare l'attenzione verso un settore della produzione artistica ben più circoscritto: la scelta, nella fattispecie, è ricaduta sul genere della narrativa. Nel prossimo capitolo si analizzeranno nel dettaglio le motivazioni che hanno portato a tale scelta, per ora ci si limiterà a compiere un'analisi degli elementi costitutivi del modello multicomponenziale di lettura elaborato da De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti.

L'individuazione di personaggi che si muovono all'interno di una storia, dei luoghi in cui la vicenda si svolge, e dei fatti concreti che si susseguono nel tempo, viene comunemente richiesta agli scolari che si avvicinano per le prime volte al testo narrativo, ed è uno degli obiettivi che la scuola primaria si pone.

La conoscenza delle strutture basilari di un testo è un'operazione che può apparire a prima vista banale, ma, in verità, essa richiede la capacità di compiere una serie di operazioni di analisi complesse e tutt'altro che scontate, fondamentali per ottimizzare l'accesso ai contenuti dell'opera.

⁵⁰ MICHELE DALOISO, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Torino, Utet, 2015.

Conoscere infatti la struttura tipica di un certo testo fornisce uno schema di riferimento che facilita la comprensione e che, attraverso strategie di elaborazione dall'alto (top-down) permette di creare, fin dalle prime righe, aspettative sul tipo di narrazione, facilitando la creazione di inferenze.

Secondo Levorato e Nesi, ad esempio, la struttura testuale di una storia è caratterizzata da una organizzazione formale che è comune ai testi che riconosciamo come storie:

La *grammatica delle storie* descrive tale organizzazione, individuando le parti di cui una storia è costituita e le loro interrelazioni. Chi comprende e produce una storia è guidato/a da una conoscenza implicita di tale grammatica, analogamente a quanto accade per le frasi, le quali possono venir comprese e prodotte se il/la parlante possiede una conoscenza delle regole grammaticali che consentono di costruire frasi corrette. Tale conoscenza implicita, non consapevole, è stata denominata *schema delle storie*, per sottolineare il fatto che è una conoscenza astratta, e non riferita ad una particolare storia, e dunque predittiva, in quanto consente di creare aspettative sulla forma che una storia dovrebbe avere.⁵¹

Prendiamo ad esempio in considerazione le ben conosciute funzioni di Propp: esse furono originariamente individuate a partire dalle strutture delle fiabe russe ma, almeno una parte di esse, è perfettamente utilizzabile anche in situazioni narrative molto distanti dalla favolistica.

Nel momento in cui un bambino impara a riconoscerle e a padroneggiarle infatti, sarà poi in grado di applicarne lo schema anche a situazioni molto differenti, identificando la figura dell'eroe non esclusivamente nel personaggio di un principe, ma magari nelle vesti del conte di Ventimiglia divenuto corsaro nel mar dei Caraibi, o in quelle del poco convenzionale archeologo della cinematografia di Lucas e Spielberg.

Altro esempio può essere dato da strutture di eventi ricorrenti come quelle facilmente riscontrabili nel genere poliziesco-giallo. La sequenza che vede seguire al delitto una serie di ipotesi smentite fino ad arrivare alla definitiva risoluzione del caso, attiverà nella mente del lettore fin dal principio dell'opera un certo tipo di aspettativa sulla stessa, che egli dovrà man mano confermare o smentire a seconda che il racconto in questione sia un giallo canonico (deduttivo e a lieto fine come quelli di Poe e Conan Doyle), o sia un molto più cupo e cinico *noir*.

⁵¹ MARIA CHIARA LEVORATO, BARBARA NESI, *Imparare a comprendere e a produrre testi*, in L.CAMAIONI (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, 2001, p. 207.

Ovviamente, con il crescere della complessità delle opere affrontate dagli studenti, la difficoltà nel ricondurre gli eventi a strutture comuni sarà sempre più evidente, ma l'individuazione di personaggi, luoghi, tempi e fatti rimarrà comunque fondamentale per poter compiere ulteriori e maggiormente intricati processi di comprensione del testo.⁵²

Il personaggio è forse l'elemento narrativo che in assoluto suscita il maggior interesse tanto nei critici, quanto nei lettori meno esperti, fatto che sembra del tutto naturale se consideriamo la narrativa come prodotto umano, che di uomini parla oppure che agli uomini allude⁵³ (come capita ad esempio in Orwell e la sua *Fattoria degli animali*).

La centralità della figura del personaggio non è certo sinonimo di maggior semplicità d'analisi: egli può, in primo luogo, mettere in difficoltà un cattivo lettore semplicemente per il fatto di non essere sempre citato in maniera univoca. Spesso infatti l'autore si riferisce a un unico personaggio utilizzando pronomi, locuzioni, sinonimi o attributi differenti, non necessariamente facili da riconoscere se non si ha una visione sufficientemente completa delle caratteristiche del personaggio o della struttura testuale in cui viene citato.

Ancora più difficile da individuare è quel personaggio che si nasconde in un intrico di relazioni o ruoli differenti, come può avvenire per le parentele nei romanzi generazionali (pensiamo ad esempio all'intricatissima famiglia Buendìa, che addirittura tramanda di padre in figlio gli stessi nomi), o che abbia un'evoluzione psicologica tale da farne cambiare radicalmente la personalità lungo il divenire del racconto.

I tratti psicologici di un personaggio, per l'appunto, sono un'altra delle difficoltà riscontrabili in un testo narrativo, essi infatti spesso sono fondamentali per comprendere l'evoluzione del personaggio, ma non è detto che siano facilmente individuabili. In particolar modo risulta decisamente complesso, per un lettore meno avveduto, saper distinguere tra stati d'animo transitori, meno rilevanti e spesso trascurabili, e cambiamenti della personalità profondi e duraturi.

⁵² ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, BARBARA CARRETTI, CHIARA MENEGHETTI, *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, cit., pp.32-33.

⁵³ HERMANN GROSSER, *Narrativa, Manuale/Antologia*, cit., p. 237.

Un cattivo lettore, con difficoltà di comprensione del testo, difficilmente riuscirà a riconoscere la diversa entità dei tratti psicologici di un personaggio e di conseguenza a mantenere attivi nella memoria quelli fondamentali a discapito di quelli secondari.

Ci sarà occasione nel prossimo capitolo di analizzare più approfonditamente le difficoltà insite nel concetto di personaggio. Non da meno sono però le difficoltà che possono palesarsi nel riconoscimento dei luoghi della narrazione, soprattutto nel caso in cui questi debbano essere desunti dal contesto e inferiti senza che l'autore li espliciti chiaramente.

Sappiamo che la capacità di fare inferenze è spesso compromessa in studenti con disturbo della comprensione del testo: pensiamo dunque alla difficoltà che essi possano avere nel costruirsi una rappresentazione mentale di un ambiente non descritto direttamente, ma magari solo suggerito del contesto dell'azione.

Prendiamo ad esempio in considerazione questo brano tratto dal racconto *La ricerca di Averroè* di Jorge Luis Borges:

La penna scorreva sul foglio, gli argomenti si intrecciavano, irrefutabili, ma una lieve preoccupazione offuscò la felicità di Averroè. [...] Il giorno prima, due parole dubbie lo avevano arrestato al principio della *Poetica*. Le parole erano *tragedia* e *commedia*. Le aveva trovate, anni prima, nel terzo libro della *Rettorica*; nessuno, nell'ambito dell'Islam, aveva la più piccola idea di quel che volessero dire. [...]

Quelle due parole arcane pullulavano nel testo della *Poetica*, impossibile evitarle.

Averroè depose la penna. Si disse (senza troppa fiducia) che quel che cerchiamo suole trovarsi vicino, mise da parte il manoscritto del *Tahafut* e si diresse allo scaffale dove si allineavano, copiati da calligrafi persiani, i molti volumi del *Mohkam* del cieco Abensida. Non si poteva supporre che non li avesse consultati, ma lo tentò l'ozioso piacere di sfogliare le loro pagine. Da tale distrazione lo distrasse una strana melodia. Guardò attraverso l'inferriata del balcone: giù, nel piccolo patio, giocavano alcuni ragazzi seminudi.⁵⁴

In nessun modo il narratore esplicita dove Averroè si trovi in questa determinata situazione, ma i particolari della descrizione porteranno evidentemente il lettore a figurarsi il filosofo nella propria biblioteca o nel proprio studio personale; i lettori più avveduti poi, sapendo collocare geograficamente la figura storica di Averroè a Cordoba, in Spagna, potranno addirittura arrivare a figurarsi come dovesse essere il paesaggio che egli poteva osservare affacciandosi alla finestra a

⁵⁴ JORGE LUIS BORGES, *L'Aleph*, Milano, Feltrinelli, 1992, pp.90-91.

guardare i bambini che giocano. Ovviamente tutto questo è possibile solo operando una serie di deduzioni inferenziali interne ed esterne al testo che un ragazzo con DSA sarebbe in difficoltà a effettuare in maniera autonoma.

Al polo opposto una descrizione lunga e accuratissima avrebbe il problema di attivare un numero troppo alto di referenze, che rischierebbero di mandare in confusione uno studente non in grado di dare la giusta rilevanza agli elementi del testo mantenendo attive solo le informazioni utili al seguito della narrazione.

Infine, alla dimensione spaziale è necessario affiancare la categoria del tempo del racconto: l'importanza del fattore tempo nei testi narrativi e nelle analisi di tali opere è decisiva. Perché una storia abbia senso è necessario che una serie di eventi si concatenino in una successione temporale che può essere strutturata in modo lineare o in forme più complesse.⁵⁵

Analizzare il tempo di un'opera significa innanzitutto dover operare una distinzione fondamentale tra l'epoca storica in cui la storia si inserisce e la durata delle vicissitudini che si succedono lungo il filo della narrazione.

Per quello che riguarda il primo caso, ovvero la collocazione storica di un'opera, si riscontra spesso, in alunni con disturbo della comprensione una certa difficoltà a riconoscerla, essa infatti molto di rado è esplicitata dal narratore del racconto e, spesso, è anche non del tutto rilevante ai fini dell'evolversi della storia.

È necessario dunque dedurre i tratti fondamentali dai riferimenti che l'autore decide di inserire nel testo. Essi, in molti casi, fanno solo da sfondo all'opera, conferendole colori e toni importanti da rilevare per poter giungere a una comprensione profonda, ma che a una prima lettura possono parere secondari o di scarsa rilevanza. Ancor più complesso il caso in cui si debba aiutare il ragazzo a definire il tempo non-storico caratteristico di fiabe, leggende, racconti di fantascienza o altri racconti fantastici.

⁵⁵ HERMANN GROSSER, *Narrativa, Manuale/Antologia*, cit., p.183.

È auspicabile dunque, in entrambi i casi, accompagnare gli studenti nella scoperta di quegli indizi che possano aiutarli in questa individuazione (i modi di vestire dei personaggi, i mezzi di trasporto, la presenza di particolari edifici, le armi, i mestieri, eccetera).

La durata della storia risponde invece a un diverso modo di osservare il tempo del racconto e implica tutta una serie di operazioni complesse: in primo luogo lo studente deve essere in grado di rilevare gli elementi testuali che quantificano il tempo trascorso, siano essi connettivi, verbi, proposizioni, o intere sequenze testuali.

In secondo luogo è necessario padroneggiare, anche inconsciamente, i concetti di 'intreccio' e 'fabula', imparando a riconoscere le situazioni in cui il narratore opera delle scelte di discontinuità temporale, anticipando fatti che devono ancora avvenire o rimembrandone di passati.

Ancor più complesse sono poi le situazioni in cui il romanzo porti avanti più storie in contemporanea, costringendo a continui salti spazio-temporali, che possono essere disorientanti anche per un lettore sufficientemente avveduto (Walter Scott, ad esempio, nel suo *Ivanhoe* compie spesso questa operazione, alternando di capitolo in capitolo le gesta del protagonista e dei personaggi minori).

Altri tempi dell'opera possono essere quelli, meno rilevanti ai fini della narrazione, ma utili da far notare allo studente, che riguardano l'epoca storica in cui l'opera è stata scritta, il tempo necessario alla sua redazione, o quello intercorso tra la composizione e la pubblicazione (come anche quello tra una edizione e la seguente: non di rado nelle scuole superiori italiane si propongono agli studenti le differenze, ad esempio, tra l'edizione ventisettana e quella quarantana de *I promessi sposi*).

Non da ultimo è bene far ragionare lo studente anche sul tempo necessario alla lettura, che varia a seconda dei testi in questione e che, come abbiamo visto in apertura di capitolo a proposito dei tempi di studio, è bene saper calcolare per evitare frustranti errori di pianificazione della propria attività pomeridiana.

II.4.2 Contenuti: fatti e sequenze

La comprensione approfondita di un testo letterario, in particolare di tipo narrativo, richiede da parte del lettore la capacità di individuare la sequenza dei fatti e la loro diversa tipologia. Saper riconoscere e sfruttare le indicazioni temporali del racconto, come abbiamo visto, è fondamentale a questo scopo, ma i nessi che legano un evento all'altro possono essere di generi differenti, evidenziando, ad esempio, relazioni di tipo causa-effetto. Ancora, essi possono anche essere celati volontariamente dall'autore per creare effetti di *suspense* o stimolare la fantasia del lettore.

La capacità di cogliere i diversi tipi di sequenza della storia, inseguendone la prospettiva logica dei fatti anche quando l'esposizione del testo non segue l'ordine reale in cui i fatti avvengono, è un'abilità tanto complessa quanto essenziale per accedere al significato dell'opera; per riuscire a compiere al meglio questa operazione è utile tentare di ricondurre il testo in questione nei confini delle conoscenze già acquisite dallo studente, rilevandone i tratti comuni con situazioni narrative già affrontate.

La maggior parte delle storie, infatti, è caratterizzata tradizionalmente da uno scenario costituito dai personaggi, dai luoghi e dal tempo in cui la vicenda si svolge. Sulla cornice che si crea a partire da questi elementi si inseriscono sequenze di eventi concatenati che si possono genericamente distinguere in:

1. *Un evento iniziale*: a partire dal quale il narratore presenta la situazione da cui le vicende dell'opera prenderanno avvio. In genere, in quest'occasione, si palesa quella spinta propulsiva (un problema, un evento inaspettato, una situazione complicata da risolvere) che mette in moto la 'ricerca' (concreta o interiore che sia) del protagonista.

2. *Una risposta interna*: ovvero una reazione emotiva da parte del protagonista che, dovendo fronteggiare la situazione iniziale, si vede costretto a prendere una decisione e a mutare la propria quotidianità.
3. *Uno o più tentativi*: ovvero una serie di eventi, di azioni concatenate volte a raggiungere la soluzione del problema. Si tratta sostanzialmente dello sviluppo del racconto, durante il quale i personaggi a tutto tondo evolvono, maturano, cambiano le proprie prospettive e affrontano le situazioni che l'autore inscena per loro.
4. *La conseguenza*: ovvero, nella più classica delle opzioni, il raggiungimento dell'obiettivo che il protagonista si era prefissato. Possono anche verificarsi situazioni differenti a fronte delle quali, però, il finale non per forza risolutivo, comportata comunque un qualche tipo di conseguenza per i personaggi.
5. *La reazione*: che il protagonista abbia ottenuto o meno il conseguimento dei propri scopi, la reazione è un momento di risposta interiore, di introspezione, che esprime i sentimenti del personaggio in conseguenza ai risultati ottenuti.

Testi differenti hanno anche differenti grammatiche, dunque questo schema d'azione approssimativo non andrà bene per tutte le situazioni narrative che lo studente si troverà a dover affrontare. È però una buona base da cui partire che, una volta acquisita, permetterà al ragazzo di rapportarsi in maniera molto più serena al testo, dominando quelle strategie *top-down* che gli permetteranno di generare aspettative e inferenze.⁵⁶

Maturare poi la consapevolezza della possibilità di trovare situazioni differenti sarà un percorso da affrontare in un secondo momento, sotto la guida dell'insegnante che dovrà far cogliere, ad esempio, la statuaria fermezza di un 'personaggio assoluto' come il K. de *Il castello* di Kafka.

Tentare di categorizzare gli eventi o i fatti che un lettore può incontrare in un romanzo è quindi, abbiamo visto, un'impresa tutt'altro che facile e sicuramente passibile di grande

⁵⁶ ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, BARBARA CARRETTI, CHIARA MENEGHETTI, *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, cit., p.35.

approssimazione, ma, nei limiti del possibile, essa risulta anche molto utile a chi ha difficoltà di comprensione. De Beni e colleghi propongono dunque una classificazione dei ‘fatti’ narrativi possibili secondo quattro grandi macro-categorie.

- Fatti che esprimono azioni agite o subite dai personaggi.
- Fatti che esprimono eventi esterni: come eventi atmosferici, situazioni storiche o altri eventi di contesto che aiutano a collocare l’azione principale.
- Fatti che esprimono eventi interni: emozioni, pensieri, intenzioni dei personaggi.
- Fatti descrittivi: che specificano il *setting* dell’azione.

Questi diversi tipi di fatti sono spesso compresenti, ma la rilevanza percentuale di un tipo sugli altri può essere estremamente utile per definire di fronte a quale tipo di testo ci si trovi: è evidente che un’opera narrativa ‘canonica’ avrà una netta prevalenza di azioni e di eventi interni rispetto alle altre categorie.⁵⁷

Anche questa classificazione dunque offre a un cattivo lettore la possibilità di semplificare il più possibile la complessità del testo, rendendo situazioni inizialmente eccessivamente intricate e generatrici di ansia, più lineari e quindi affrontabili.

II.4.3 Elaborazione: strutture sintattiche e collegamenti testuali e inferenze

La differenza radicale che si riscontra nel passaggio dalla comprensione di testi brevi a quella di opere letterarie di maggior entità è rappresentata dall’impressionante aumento del numero degli elementi informativi che il lettore deve prendere in considerazione.

Il lettore esperto, dunque, deve essere in grado di creare legami logici coerenti tra parole e frasi riconoscendo i nessi logici spesso affidati a parole perno (pronomi, connettivi...). Egli deve essere anche capace di cogliere le sfumature di significato di frasi che si differenziano unicamente

⁵⁷ ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, BARBARA CARRETTI, CHIARA MENEGHETTI, *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, cit., p.36.

per la costruzione sintattica, e che quindi, operando su sottigliezze espressive, aumentano la difficoltà del discorso.

L'abilità del lettore di collegare gli elementi di un testo però, va oltre alla semplice comprensione sintattica, implica la capacità di stabilire nessi anche dove la formulazione della frase tenda a nasconderli, o in casi in cui questi siano da ricercare tra elementi molto distanti del testo. Favorire l'apprendimento di questa abilità significa costituire la premessa per la creazione di processi inferenziali, e in particolare per la costituzione di quelle 'inferenze-ponte' di cui abbiamo già parlato in precedenza.

La memoria di lavoro in questa situazione gioca un ruolo critico: essa deve mantenere attive talune informazioni potenzialmente rilevanti fino a quando non compaia l'informazione nuova che ad esse possa essere collegata.⁵⁸ Il lettore poco esperto, in questa situazione, tende ad effettuare un uso inadeguato della funzione di collegamento e, dove già sono presenti limiti di capacità di memoria di lavoro, egli rischia un sovraccarico di informazioni causato dall'inclusione di elementi irrilevanti non disattivati al momento giusto.

Sempre con l'obiettivo di costruire una categorizzazione funzionale a predisporre materiale didattico per rinforzare questa specifica capacità dello studente, De Beni e colleghi hanno individuato tre tipologie fondamentali di legami tra elementi:

1. Legami di coreferenza: dove per coreferenza si intende un'associazione forte, percettiva o di contenuto, che leghi gli elementi del testo. La competenza che lo studente in questo caso deve esercitare è quella che permette di rilevare, in differenti punti del testo uno stesso elemento o elementi strettamente correlati e individuarne i legami che collegano le loro apparizioni.
2. Legami di sostituzione semplice: in questo caso per sostituzione semplice si fa riferimento all'associazione di elementi che abbiano un significato analogo, come

⁵⁸ JANE OAKHILL, NICOLA YUILL, *Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation.*, in C.CORNOLDI E J.OAKHILL (a cura di), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1996.

avviene, ad esempio, con l'utilizzo di sinonimi. Al lettore non viene richiesto di operare un grande sforzo concettuale per individuare tale tipo di legame, ma sarà sufficiente possedere un vocabolario personale sufficientemente ampio da poter comprendere come termini differenti possano riferirsi a uguali situazioni, azioni, personaggi.

3. Collegamento con sforzo concettuale: contrariamente al precedente, si tratta di un'associazione di idee espresse nel testo che richiede, per essere compreso, una riflessione sul contenuto implicito delle parole che le rappresentano. Si richiede non tanto un collegamento immediato e superficiale, quanto piuttosto di capire il contenuto profondo che i termini sottendono e che li uniscono sempre a livello concettuale.⁵⁹

È evidente però come qualsiasi testo scritto, compresi anche brani non letterari, come saggi scientifici o tecnici, non possa fornire in verità tutte le informazioni necessarie ad essere compreso. Deve quindi verificarsi necessariamente un'interazione tra le proprie conoscenze e le informazioni veicolate dal testo.

Fare inferenze, dunque, significa anche essere in grado di trarre informazioni nuove da indizi presenti nel testo e saper combinare queste ultime con le proprie conoscenze, al fine di creare una rappresentazione mentale coerente di ciò che, ad esempio, il racconto mette in scena.

In letteratura in particolare si possono riscontrare inferenze che si collocano a diversi livelli:

- A livello di parola: quando il lettore deve recuperare il significato di una parola sconosciuta a partire dal contesto in cui questa è inserita;
- A livello di frase o periodo: nel momento in cui sia necessario creare collegamenti tra diverse parti di un brano;

⁵⁹ ROSSANA DE BENI, CESARE CORNOLDI, BARBARA CARRETTI, CHIARA MENEGHETTI, *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1*, cit., p.42-43.

- A livello di testo: in questo caso il processo inferenziale interviene in modo più ampio, ad esempio nel ricordare che diverse espressioni fanno riferimento a un'unica situazione o a un unico personaggio, oppure nel momento in cui sia necessario inserire un nuovo concetto in uno schema già formato di conoscenze.⁶⁰

Lavorare sulle inferenze, sui collegamenti, sull'analisi sintattica è un'operazione che dovrebbe iniziare a essere affrontata dagli studenti a partire dalla terza elementare per poi proseguire, aumentando di complessità e affinando tecniche e strategie, fino alla scuola secondaria.

Nella fascia d'età di cui in particolare ci interessiamo, e cioè quella a cavallo tra la scuola secondaria di primo e secondo grado, la richiesta da parte dei programmi scolastici in ambito letterario si fa decisamente più complessa. Questo comporta, nel caso vi siano lacune negli ambiti descritti in questo paragrafo, la necessità assoluta di lavorare insieme allo studente per colmare queste mancanze, affinché egli possa affrontare serenamente l'aggravarsi del carico di studio, come anche la maggiore complessità a livello contenutistico delle opere analizzate in classe.

II.4.4 Metacognizione

Lo studio degli aspetti metacognitivi implicati nella comprensione del testo deriva in particolare dal lavoro di Ann Brown degli anni Ottanta: la studiosa propose un modello in cui distingueva conoscenze di tipo metacognitivo legate al sé come lettore, al compito da svolgere, alle strategie da applicare e al tipo di testo, dalle competenze di controllo.

In particolare, Brown, conia il termine 'sensibilità metacognitiva' per indicare quell'insieme di abilità che comprende: la capacità di valutare la complessità di un testo e di individuarne le parti più rilevanti distinguendole dalle informazioni marginali (cosa che abbiamo visto essere

⁶⁰ ROSSANA DE BENI, LERIDA CISOTTO, BARBARA CARRETTI, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Trento, Erickson, 2001.

fondamentale tanto per il metodo di studio in generale, quanto per l'approccio al testo narrativo), la capacità di individuare i generi letterari (cogliendo le peculiarità delle grammatiche differenti di ogni genere), lo sfruttamento di indizi grafici o allocuzioni che indichino porzioni importanti di brano («in sintesi...», «in conclusione...»).⁶¹

Il confronto tra buoni e cattivi lettori di scuola primaria, della secondaria di primo grado e del biennio di quella di secondo grado ha evidenziato come la capacità di compiere operazioni metacognitive sia particolarmente carente in chi ha maggiori problemi di comprensione del testo.

In particolare la difficoltà si manifesta nell'incapacità di individuare le sezioni più importanti di un testo, gerarchizzando anche le singole informazioni; un altro particolare ostacolo è rappresentato dal mancato utilizzo di elementi utili del paratesto, come possono essere il titolo, le note a margine, la formattazione della pagina o la presenza di immagini; infine, spesso, la valutazione del livello di difficoltà del brano e soprattutto l'individuazione degli elementi che lo rendono complesso risulta estremamente deficitaria.⁶²

Spostando il fulcro dell'attenzione dal brano al compito richiesto, come abbiamo già notato nei paragrafi dedicati al metodo di studio, è importante anche per il testo narrativo applicare al proprio approccio all'opera una certa flessibilità.

È infatti differente il tipo d'approccio che si richiede a uno studente nel momento in cui egli debba leggere un intero romanzo, piuttosto che uno stralcio scelto tra i brani proposti in antologia. Ancora diverso è effettuare una lettura allo scopo di riassumere i concetti fondamentali dell'opera, da quella necessaria per darne un giudizio di valore estetico o ancora per ricercarne particolari informazioni, utili magari a rispondere alle domande poste dall'insegnante.

⁶¹ ANN L. BROWN, BONNIE B. ARMBRUSTER, , LINDA BAKER, *The role of metacognition in reading and studying.*, in J. ORSANU (a cura di), *Reading comprehension: From research to practice*, Hillsdale, LEA, 1986.

⁶² LUCIA CACCIÒ, ROSSANA DE BENI, FRANCESCA PAZZAGLIA , *Abilità metacognitive e comprensione del testo*, in R.VIANELLO E C.CORNOLDI (a cura di), *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap* bergamo, Junior, 1996.

Per ognuna di queste situazioni la capacità del ragazzo di individuare le strategie giuste di approccio al testo farà la differenza tra una lettura efficace e una infruttuosa. A seguito della giusta scelta poi dovrà anche essere dedicato un tempo al controllo e alla verifica della propria scelta.

È stata infatti dimostrata la tendenza a costruire un significato del testo organizzato e coerente, prescindendo addirittura dagli effettivi elementi presenti nel testo. Ciò può portare il lettore a ignorare gli errori banali, favorendo una certa scorrevolezza nella lettura, ma può anche trarre in inganno inducendo all'autocorrezione automatica che arriva, in alcuni casi, a coprire l'incoerenza di ciò che si è letto.⁶³

Il lettore esperto, così come sarà in grado di riconoscere gli errori presenti in un brano, sarà anche capace di monitorare il livello della propria comprensione soffermandosi maggiormente su porzioni di testo più complicate e ritornando indietro nel momento in cui si renda conto di non aver capito a pieno il significato di ciò che ha letto.

Il momento dell'autovalutazione rappresenta dunque il culmine della lettura competente dell'opera, ed è uno dei meccanismi più importanti da insegnare a chi spontaneamente non è in grado di compierla.

II.5 In sintesi

Proviamo dunque a ricapitolare brevemente questo secondo capitolo cercando di seguire il percorso logico di avvicinamento al testo dello studente.

Abbiamo ribadito più volte come l'aspetto motivazionale sia fondamentale al fine di ottenere un approccio positivo allo studio: grazie ai modelli proposti da Balboni, abbiamo potuto osservare come la proposta didattica, per risultare accattivante, debba andare incontro a parametri di utilità e piacevolezza agli occhi dello studente.

⁶³ RUTH GARNER, *Metacognition and Reading Comprehension*, Norwood, Ablex, 1987.

Il discente deve potersi sentire a proprio agio nel momento dello studio: la frustrazione e l'ansia dispongono una barriera difficilmente sormontabile, che rischia di vanificare qualsiasi tentativo di acquisizione.

Per ridurre i fattori di stress è dunque utile fornire gli strumenti per l'elaborazione di un metodo di studio il più possibile adeguato alle caratteristiche di ogni singolo studente. In particolare, il ragazzo con DSA, dovrà essere affiancato nella scoperta delle strategie migliori per compensare la propria difficoltà.

Abbiamo poi messo in rilievo i fattori di attenzione e concentrazione, ma soprattutto abbiamo ritenuto fondamentale delineare un metodo funzionale per affrontare il testo: abbiamo così osservato da vicino le diverse modalità di lettura, annotazione, sottolineatura, schematizzazione, pianificazione dello studio e memorizzazione.

Per quello che riguarda specificamente il testo letterario abbiamo separato, nel tentativo di fornire un'analisi funzionale alla didattica, gli aspetti legati alla struttura, alla comunicazione, e al significato che possa avere per lo studente approcciarsi, al giorno d'oggi, allo studio della letteratura.

Si è potuto poi osservare come la sensibilità al testo diventi più matura man mano che il ragazzo scopre le grammatiche relative ai diversi generi letterari, imparando a orientarsi tra le pagine e coltivando da una parte il gusto del riconoscimento delle strutture già incontrate, dall'altra quello della scoperta della novità che si discosta dagli schemi precostituiti.

Per arrivare a tale maturità critica bisogna essere buoni lettori, in grado di comprendere il contenuto del testo. Gli studenti più in difficoltà con la comprensione, potranno essere aiutati suggerendo loro percorsi che li aiutino a individuare le strutture fondamentali della narrativa: il personaggio, i luoghi, i tempi, i fatti.

Ancora, abbiamo riscontrato l'efficacia di proporre un'elaborazione personale del testo, che permetta di compiere quei processi inferenziali indispensabili per l'approccio a opere complesse e per i meccanismi di memorizzazione.

Come ultima fase del lavoro dello studente è stata individuata la capacità di auto-valutarsi: egli deve saper valutare la propria prestazione tanto in funzione del risultato scolastico, quanto, autonomamente, per imparare a valutare la difficoltà del testo e a quantificare l'impiego di forze che questo richieda.

Il prossimo capitolo, a partire dalle considerazioni effettuate fin qui, tenterà di strutturare un percorso didattico concreto per l'analisi del personaggio come fondamentale elemento narrativo.