

C. Cappa L. Grosso V. Rossi S. Giulivi

Italiano

SPECIALE DSA

Per il docente

**Scuola secondaria
di primo grado**


CEDAM scuola

C. Cappa L. Grosso V. Rossi S. Giulivi

Italiano

SPECIALE DSA

Questo volume è a cura del gruppo www.dislessiainrete.org. Hanno lavorato alla stesura dei testi:

Claudia Cappa, genitore, ricercatore CNR “Esperto in disturbi dell’apprendimento e difficoltà scolastiche”, responsabile modulo di ricerca CNR “Metodologie e tecnologie didattiche per i DSA”, docente a contratto presso l’Università di Torino, Master in “Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche”.

Laura Grosso, docente di Lettere di scuola secondaria e referente sui DSA, docente a contratto presso l’Università di Torino, Master in “Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche”.

Viviana Rossi, ex insegnante di scuola secondaria di primo grado e dirigente scolastica esperta in normativa scolastica e valutazione, docente a contratto presso l’Università di Torino, Master in “Disturbi dello sviluppo e difficoltà scolastiche”.

Sara Giulivi Linguista, Ricercatrice presso il Dipartimento di Formazione e Apprendimento dell’Università SUPSI di Locarno (Svizzera).

Ha collaborato Maria Cristina Gallo Orsi, docente di lettere di scuola secondaria di primo grado e referente sui DSA.

Disegni di Gaetano Costa, Martina Costa, Pietro Costa.



Il Sistema di Gestione per la Qualità di De Agostini Scuola S.p.A. è certificato per l'attività di "Progettazione, realizzazione e distribuzione di prodotti di editoria scolastica"

Redattore responsabile: Laura Lanzeni

Tecnico responsabile: Daniela Maieron

Impaginazione: Stefano Mazzola

Art Director: Nadia Maestri

Proprietà letteraria riservata
© 2013 De Agostini Scuola SpA – Novara
1^a edizione: febbraio 2013
Printed in Italy

Illustrazione di copertina:

L'Editore dichiara la propria disponibilità a regolarizzare eventuali omissioni o errori di attribuzione.

Nel rispetto del DL 74/92 sulla trasparenza nella pubblicità, le immagini escludono ogni e qualsiasi possibile intenzione o effetto promozionale verso i lettori.

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana, 108 – 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Eventuali segnalazioni di errori, refusi, richieste di chiarimento/funzionamento dei supporti multimediali o spiegazioni sulle scelte operate dagli autori e dalla Casa Editrice possono essere inviate all'indirizzo di posta elettronica scrivi@scuola.com.

Stampa: Deaprinting – Novara

Ristampa	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9	10 11
Anno	2013	2014	2015	2016	2017	2018



I materiali segnalati da questo logo sono disponibili a colori, in formato PDF scaricabile e stampabile, sul sito www.scuola.com.

- 5 **Prefazione**
- 6 **Riflessione introduttiva**
- 9 **1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)**
- 9 **1.1 Che cosa sono i DSA**
- 10 **1.2 Quali sono i DSA**
- 11 **1.3 Altri disturbi e difficoltà che influiscono sugli apprendimenti**
- 12 **1.4 La legislazione dal 2004 ad oggi**
- 12 **APPROFONDIMENTO Sitografia**
- 13 **2. L'insegnamento/apprendimento della lingua italiana**
- 13 **2.1 Che cos'è l' apprendimento?**
- 15 **2.2 Personalizzare e individualizzare**
- 15 **APPROFONDIMENTO Per individualizzare e personalizzare la didattica**
- 16 **2.2.1 L'educazione fra pari (peer education)**
- 16 **2.2.2 L'apprendimento cooperativo**
- 17 **APPROFONDIMENTO L'apprendimento cooperativo - Tecnica *jigsaw***
- 18 **2.2.3 L'importanza della lavagna/LIM**
- 18 **2.2.4 L'assegnazione dei compiti**
- 19 **2.2.5 Il diario settimanale**
- 19 **2.2.6 Le verifiche di italiano**
- 20 **2.2.7 La valutazione delle prove di italiano**
- 21 **APPROFONDIMENTO Le proposizioni negative vere**
- 22 **3. Come può il nostro allievo superare le difficoltà legate al DSA?**
- 22 **3.1 Chi è il nostro allievo con DSA nella scuola secondaria?**
- 22 **3.2 La dislessia compensata**
- 23 **3.3 Quali strumenti compensativi?**

25	4. Leggere e scrivere
25	4.1 Come suscitare l'interesse per la lettura?
25	4.2 Indicazioni operative relative alla lettura
25	4.2.1 A scuola
26	4.2.2 A casa
26	APPROFONDIMENTO Sintesi vocali e audiolibri
26	APPROFONDIMENTO Archivi di materiale didattico (da consigliare agli allievi)
27	4.3 La comprensione del testo
27	APPROFONDIMENTO Per la comprensione del testo
28	PER LO STUDENTE Come costruire una mappa cognitiva 🌐
29	4.4 La scrittura
29	4.4.1 Gli errori di ortografia
31	PER LO STUDENTE Congiunzione o verbo essere? Preposizione o verbo avere? 🌐
31	4.4.2 La punteggiatura
32	4.4.3 Diventare scrittori: alcune strategie da sperimentare
33	PER LO STUDENTE Scaletta operativa per studenti di prima media 🌐
35	PER LO STUDENTE Scaletta operativa per studenti di seconda e terza media 🌐
38	PER LO STUDENTE Io e il teatro 🌐
39	5. La grammatica
39	5.1 Spesso è utile anticipare i tempi
40	APPROFONDIMENTO Allora che cosa dobbiamo fare?
41	5.2 Le prove INVALSI
42	5.3 Quali tipi di esercizi?
43	PER LO STUDENTE Chi sono? Come si fanno? 🌐
43	5.4 L'analisi grammaticale
44	APPROFONDIMENTO Per riflettere
45	Mappa - ANALISI GRAMMATICALE 🌐
31	Mappa - ANALISI DEL VERBO 🌐
51	PER LO STUDENTE I valori del che 🌐
52	5.5 L'analisi logica
52	PER LO STUDENTE Analisi logica: esempi di rappresentazione grafica 🌐
53	PER LO STUDENTE Come si fa l'analisi logica 🌐
54	Mappa - ANALISI LOGICA 🌐
63	PREPOSIZIONI CHE INTRODUCONO DIVERSI COMPLEMENTI INDIRETTI
67	5.6 L'analisi del periodo
68	PER LO STUDENTE Come si fa l'analisi del periodo 🌐
70	Mappa - ANALISI DEL PERIODO 🌐

Prefazione

Nell'attuale *società della conoscenza*, la mancanza di competenze adeguate da parte dei cittadini costituisce un significativo fattore di rischio di esclusione sociale. Il *Libro Bianco Cresson*, nel 1996, affermava l'idea di una società del futuro costruita sull'intelligenza; la "nuova strategia economica" di *Europa 2020* ribadisce, con varie formulazioni, che l'Europa promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita. Il dovere costituzionale di inclusione e rimozione degli ostacoli – che, impedendo la libertà dei cittadini, impediscono di fatto il pieno sviluppo della persona umana – si traduce in un compito essenziale, ma molto impegnativo per la scuola.

Dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze strumentali fondamentali (*literacy*), la scuola deve, infatti, sapere affrontare bisogni evolutivi, deficit neuropsicologici, carenze comunicative affettivo-relazionali e culturali, in modo precoce e mirato, al fine di favorire le possibilità di sviluppo e apprendimento in tutti i bambini. Diventa così essenziale garantire una didattica efficace per tutti, ma soprattutto per gli allievi più "fragili" e/o con difficoltà, in quanto persone più a rischio di esclusione non solo come studenti, ma anche e soprattutto come cittadini di una *società-mondo* sempre più complessa e in rapido mutamento. In tale scenario, il ruolo dell'insegnante assume un rilievo fondamentale per la sua azione educativa e didattica quotidiana. Ogni scelta, anche la più banale, ha una ricaduta significativa sul processo di sviluppo e apprendimento dell'alunno e della classe.

Nel caso specifico degli allievi con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), data la complessità e la varietà dei fattori in campo, è necessaria una didattica rinnovata e colta, fondata sulla conoscenza delle capacità, dei bisogni/desideri e del funzionamento degli alunni e dei loro contesti di vita (famiglia, scuola e territorio), affinché ogni intelligenza possa essere valorizzata e ogni persona possa diventare parte attiva di una comunità, nella realizzazione del proprio personale "progetto di vita".

Dunque, l'impegno che gli insegnanti del Terzo Millennio devono assumere non pare semplice né esente da rischi e fatiche, tuttavia, l'orientamento della "nuova didattica" è ormai chiaramente definito: la Scuola dell'Autonomia e la legge n. 170 del 2010 sui DSA, con le relative *Linee guida* (Luglio, 2011), fondano l'azione della scuola sul principio della *personalizzazione*. Una didattica adeguata all'alunno con DSA è una didattica personalizzata, ma se la personalizzazione si costruisce a partire dalla cura e dall'attenzione alla relazione con l'alunno, una didattica "adeguata" efficace per ogni singolo alunno con esigenze educative speciali è, in realtà, una didattica efficace per tutti.

Ancora una volta, lo sforzo delle autrici di questo volume, a partire dalle loro esperienze concrete con i ragazzi e le ragazze con DSA, è stato orientato a offrire occasioni di riflessione e strumenti concreti ai docenti, nella consapevolezza che i processi di crescita e di cambiamento (anche quelli professionali) non possono avvenire in solitudine.

Renato Grimaldi

(Preside della Facoltà di Scienze della Formazione Università degli Studi di Torino)

Paola Damiani

(Scienze della Formazione Università degli Studi di Torino)

Riflessione introduttiva

Cari insegnanti,

questa nuova guida, scritta sempre a “più teste”, accompagna il libro *Alunni speciali. Non solo dislessia* (De Agostini Scuola, 2012), in cui abbiamo descritto i Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), le principali caratteristiche di funzionamento degli alunni e delle alunne con DSA e i ruoli delle varie persone coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento. In questo testo troverete tanti consigli pratici, con continui riferimenti alla teoria contenuta nel nostro precedente testo.

Abbiamo infatti provato a compiere il cruciale passaggio “dalla teoria alla pratica”, attraverso la raccolta e l’elaborazione di strategie e strumenti concreti, quali:

- consigli metodologici
- indicazioni operative
- materiali rivolti direttamente agli studenti
(schede fotocopiable o scaricabili dal sito www.scuola.com)

Come è ovvio, materiali e strategie non possono essere considerati definitivi né universalmente validi: essi devono essere assunti con una prospettiva critica e dinamica, ma soprattutto con la consapevolezza che nessuno strumento, neanche il più raffinato, potrà essere completamente efficace senza la fondamentale mediazione dell’insegnante. Soltanto attraverso la relazione autentica e profonda (spesso anche faticosa) tra l’insegnante e l’alunno sarà possibile pensare e realizzare davvero la *personalizzazione*.

L’insegnamento ci chiede l’impossibile, ci chiede di creare legami con ogni studente, non di creare legami con tutti i ragazzi come se fossero un unico studente perchè non lo sono.

La verità è che non faremo mai tutto ciò di cui ha davvero bisogno un ragazzo. Ma è altrettanto vero che questo non è un buon motivo per smettere di fare del proprio meglio.

(C.A. Tomlinson)

I tre anni che i vostri alunni passeranno con voi saranno per loro di grande importanza per aumentare le competenze e acquisire una padronanza completa della lingua italiana in tutte le sue forme, per sostenere l’autostima e l’autoefficacia nel delicato periodo preadolescenziale e sviluppare le competenze sociali, comunicative e relazionali, richieste dai *framework* europei.

Siamo certi che le indicazioni che troverete in questa piccola guida potranno esservi utili per aiutare i vostri studenti a conseguire, nonostante le loro difficoltà, il loro successo formativo.

La necessità di corredare le informazioni di carattere generale sulle Difficoltà Specifiche di Apprendimento di sezioni relative alle singole discipline nasce dall’esperienza diretta maturata nelle classi e nel tempo.

A seconda delle diverse abilità richieste specificatamente da ogni materia di studio, le difficoltà degli allievi con DSA differiscono; bisogna quindi attivare strategie didattiche mirate e individuare strumenti compensativi differenti e personali che li aiutino a raggiungere gli obiettivi previsti per il gruppo classe.

Naturalmente, ciò prevede che ogni docente sia non solo a conoscenza degli strumenti utili per tali studenti, ma che consideri le “differenze” esistenti tra i suoi alunni non come stati deficitari, ma come modi personali per leggere le esperienze e per avvicinarsi allo studio. Prevede anche un’educazione inclusiva, in grado di modificare l’organizzazione scolastica e le pratiche di insegnamento per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti, come sottolineato nelle recenti *Linee guida*. Nel volume *Alunni speciali* abbiamo voluto utilizzare come introduzione una lettera di un insegnante, ora, invece, abbiamo dato voce all’altro protagonista della scuola: lo studente.

Caro diario,

in questi giorni mi sono trovato a pensare al mio futuro e al mio passato e quindi a questi anni di scuola media... I pensieri sono tanti. Di sicuro se penso al futuro ho paura, ma se guardo al passato ho tanta confusione.

Sicuramente ho capito in questi 3 anni che cosa scarterei come scelta di scuola futura... Certamente escluderò scuole troppo difficili.

Per quel che riguarda il passato penso alle mie professoressa e vedo persone molto diverse tra loro... Ci sono professoressa che non mi capiscono e mi chiedono quindi cose impossibili, e ALTRE che per fortuna mi capiscono e mi aiutano e cercano di far capire alle altre quali sono i miei problemi.

A volte mi chiedo se pensano che a me piace non riuscire a fare determinate cose..., come se fossi felice di impazzire a scrivere un testo o a non riuscire a prendere appunti mentre ascolto.

Il brutto di questa situazione non è solo il sentirsi non compreso ma anche il non sapere mai come comportarsi... un giorno qualcuno mi dice che devo essere bianco e un altro giorno un altro mi dice che devo essere nero. In questo modo io mi sento in mezzo a discussioni più grandi di me e non riesco a capire da solo chi devo ascoltare...: io devo essere bianco o nero?

Dimmelo tu, caro diario...: tu ce l'hai una risposta?

Mi sento davvero una pallina da tennis che viene tirata da una parte all'altra del campo... E il brutto è che alla fine sbaglio sempre, perché mi trovo a fare bianco con chi vorrebbe nero e viceversa e la colpa è tutta mia!! Perché quando sono in classe SONO IO QUELLO CHE SBAGLIA... e così mi arrabbio con me stesso e questa rabbia cresce ed è sempre più difficile da controllare. Mi sembra che nessuno capisca quello che ho dentro e sono anche stanco di doverlo spiegare, di dovermi giustificare, di dover far capire...

Nonostante ciò so che io dovrei comportarmi molto meglio. Di sicuro il mio modo è fastidioso e pesante e non lo so perché sia così... Solo io so quanto vorrei essere bravo... e mi sento Pinocchio che per l'ennesima volta promette alla Fatina che sarà bravo e si è pentito e ogni volta ci ricado...

Caro diario, non voglio discolparmi, chissà se almeno tu mi puoi capire, però certe insegnanti non aiutandomi mi portano ad un nervoso e ad una stanchezza che proprio non so gestire.

In questi 3 anni però ci sono state anche tante cose belle ad esempio le nuove amicizie, tutti i miei compagni sono molto simpatici (tranne uno), e poi sono sicuro che la severità di certe prof magari serve anche, ad esempio per le superiori, come quella di mate. Tutto quello che impariamo è una cosa positiva.

Insomma credo che essere uno studente sia davvero molto duro. Ogni tanto sento gli adulti parlare dei ricordi di scuola e tutti ne parlano come giorni belli, a me non sembra proprio così. La scuola è un posto che odio, dove non riesco a esprimere quello che sono. Davvero non vedo l'ora di lavorare... Ma poi penso "si ma a fare cosa?" e qui mi viene ancora più paura perché non so scegliere e quindi non vedo scappatoie.

Caro diario, come vedi i miei pensieri di oggi sono molto tristi. Ma considera che per me ogni mattina è così.

Alberto (*Studente del terzo anno della scuola secondaria di primo grado*)

1. I disturbi evolutivi specifici di apprendimento (DSA)

1.1 Che cosa sono i DSA

La dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia costituiscono un gruppo eterogeneo di disturbi denominati *Disturbi evolutivi Specifici di Apprendimento (DSA)*.

Le principali caratteristiche dei DSA sono:

- **L'origine neuroevolutiva** Le strutture neurali sono in progressiva fase di sviluppo e i DSA si manifestano solo quando un bambino viene esposto alla lettura, alla scrittura o al calcolo. Il deficit riguarda lo sviluppo di abilità mai acquisite e non perse a causa di eventi traumatici (si parla quindi di “dislessia evolutiva”).
- **La specificità** Tali disturbi riguardano solo alcune abilità che “normalmente” vengono automatizzate (quali la decodifica, l'associazione fonema-grafema ecc.), compromettendo così in modo significativo ma circoscritto solo le abilità strumentali (lettura/scrittura/calcolo), ma lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale. Il nostro allievo con DSA sarà dunque un ragazzino con un'intelligenza nella norma, o anche superiore¹.
- **L'espressività differente** Un diverso tipo di espressività si manifesta nelle varie fasi dello sviluppo.
- **L'eterogeneità**, sia in termini di profilo funzionale individuale sia nella loro manifestazione.

Tali disturbi, inoltre, non possono essere causati né da deficit sensoriale, né da condizioni sfavorevoli dell'ambiente (il contesto socio-culturale degradato, problemi familiari ecc.), né dipendere da fattori interni (motivazione, flessibilità e adattabilità caratteriale ecc.).

Queste difficoltà si manifestano dunque in modo inatteso, perché non dipendono da altri aspetti dello sviluppo.

Anche se nella definizione di tutti questi disturbi si esclude un'origine culturale, sociale, economica, pedagogica o psicologica, ciò non significa che questi fattori non giochino un ruolo.

Quando osserviamo un bambino/ragazzo dobbiamo quindi formulare una sintesi tra le componenti intrinseche (neurobiologia e neuropsicologia) e le componenti sociali, ambientali e interattive del suo sviluppo (intersoggettività).

I fattori ambientali - rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e dal contesto sociale - si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare il fenotipo del disturbo e un maggiore o minore disadattamento.

(3^a Consensus Conference, p. 7)

Lasciate ai clinici la responsabilità della diagnosi! Come insegnanti dovete preoccuparvi di tutti i vostri alunni; imparare a osservare e valutare le singole caratteristiche nei processi di apprendimento e intervenire sulle loro necessità.

Ricordiamo che i **DSA non sono una malattia**, per cui non vi sono “ricette di pronta guarigione”.

Il vostro studente, invece, se ben guidato, può prendere consapevolezza delle proprie difficoltà - ma soprattutto delle proprie potenzialità - e, grazie a una didattica che tenga conto del suo particolare funzionamento, potrà compensare le difficoltà e raggiungere gli obiettivi comuni a tutta la classe.

¹Si veda l'approfondimento *Il profilo cognitivo*, in *Alunni speciali. Non solo dislessia*, De Agostini Scuola 2012, p. 56.

Ricordiamo che lo sviluppo cognitivo ed emotivo vanno visti insieme!!!
Questo perché emozione e cognizione si sviluppano in parallelo.

Il fatto che uno studente abbia problemi in un contesto non vuol dire che non sia capace di imparare. **C'è sempre una strategia alternativa che può essere utilizzata.** Il ruolo dell'insegnante è quello di aiutare l'allievo a esplorare tutte le sue possibilità e a sviluppare le strategie che più gli si addicono.

Se alcuni anni fa il problema era far capire che i DSA non c'entravano nulla con i disturbi affettivi e con il ritardo mentale, ora **il problema è far capire che i DSA non sono una malattia ma una caratteristica**

individuale e che nella pratica quotidiana, per aiutare un ragazzo con DSA a crescere armoniosamente, vanno prese in considerazione tutte le sue aree di sviluppo e la loro integrazione.

1.2 Quali sono i DSA

- **Dislessia (disturbo specifico della lettura).** Riguarda la capacità di decodificare un testo scritto e "si manifesta attraverso una **minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta** rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta". (*Linee guida*, p. 4).

La dislessia non riguarda le abilità di comprensione del testo scritto, ma la difficoltà nella comprensione può essere un effetto secondario. La ridotta esposizione ai testi scritti, infatti, può impedire l'ampliamento del lessico e della conoscenza generale (G.R. Lyon, S.E. Shaywitz, B.A. Shaywitz, *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of Language and Reading: A definition of dyslexia*, "Annals of Dyslexia", 2003, 53, pp. 1-14). La difficoltà di comprensione di un testo scritto, letto in autonomia, può essere una semplice conseguenza di una decodifica lenta e stentata, non provocata da una reale difficoltà nell'acquisizione del significato del testo (si veda il paragrafo 4.3 a pag. 27). Il primo segno facilmente riconoscibile della dislessia è il **lento e faticoso apprendimento della lettura ad alta voce**.

- **Disortografia (disturbo specifico della compitazione).** È il disturbo della scrittura che riguarda l'ortografia. La disortografia concerne, quindi, la compromissione delle capacità di compitazione rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta. La scrittura è caratterizzata da errori ortografici di diverso tipo e spesso **la stessa parola all'interno di un testo può essere scritta in più modi**.
- **Disgrafia (disturbo specifico della scrittura).** È il disturbo che colpisce **le prassie della scrittura**. In rapporto all'età anagrafica e alla scolarità, la scrittura risulta **meno fluente e/o l'aspetto grafico di minore qualità e comprensibilità**. L'allievo, inoltre, si **affatica** maggiormente rispetto ai suoi coetanei.

I principali parametri indicatori di disgrafia sono:

- lettere o parole mal allineate
- spazio insufficiente tra le parole
- curve acute di collegamento
- irregolarità nei collegamenti (pause)
- assenza di collegamenti
- collisione di lettere
- forma e dimensione delle lettere variabile
- deformazioni di lettere
- ripassature e correzioni.



La disgrafia riguarda solo le abilità esecutive della scrittura e non è da confondere con l'abilità grafica nel disegnare. Infatti può succedere che un allievo con disgrafia abbia buone competenze nel disegno. In questo caso, le difficoltà non emergeranno all'inizio dell'apprendimento della scrittura, ma solo intorno al terzo anno di scolarità, periodo nel quale la scrittura dovrebbe automatizzarsi. Un bambino con

queste difficoltà ha bene espresso la diversa condizione: “Prima disegnavo le lettere, ora devo scrivere!”. Solo se la disgrafia è su base disprassica o disprattica (si veda più sotto il paragrafo 1.3), l’allievo presenterà difficoltà sia nella scrittura sia nel disegno.

- **Discalculia (disturbo specifico delle abilità aritmetiche).** È un deficit che può riguardare sia il **sistema della cognizione numerica** (intelligenza numerica basale) sia le **procedure esecutive e del calcolo**.

È difficile trovare questi disturbi isolati tra loro e la condizione più frequente è quella di DSA di tipo misto. Nell’ambito dei DSA, infatti, le più recenti ricerche in neuroscienze preferiscono parlare di **“condivisione di meccanismi sottostanti a livello neuropsicologico e genetico”**.

Questi lavori spiegano la comorbidità (la co-occorrenza di più disturbi) come causata da fattori di rischio comuni² con importanti implicazioni sia per la pratica clinica, sia per gli interventi didattici. Di conseguenza, **è necessario intervenire non solo sulle funzioni specifiche deficitarie, ma occorre anche potenziare i prerequisiti neuropsicologici**³.

Il potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico potrebbe svolgere un ruolo chiave anche in un’ottica di **prevenzione** e di **contenimento** dei disturbi in comorbidità e delle ricadute nella vita quotidiana.

1.3 Altri disturbi e difficoltà che influiscono sugli apprendimenti

Spesso a un DSA può essere associato il **disturbo del linguaggio**.

- Il disturbo di linguaggio non solo è uno dei più frequenti disturbi associati ai DSA, ma è anche uno dei **segnali predittivi** più importanti. È logico supporre che un’adeguata competenza semantico/lessicale⁴ e morfosintattica⁵ siano requisiti necessari per migliorare le abilità di lettura e scrittura.

I disturbi del linguaggio possono riguardare le varie componenti del sistema linguistico:

- **Fonologia**⁶ I bambini che hanno difficoltà nelle abilità fonologiche, o le cui difficoltà si sono protratte dopo i quattro anni di età, **sono ad alto rischio di sviluppare ritardi o disturbi nell’apprendimento della lettura e della scrittura**, talvolta accompagnati da problemi di controllo dell’attenzione, probabilmente a causa dell’eccessiva fatica mentale cui sono soggetti nello svolgere tali attività.
- **Lessico e semantica**⁷ Difficoltà in questo ambito possono rendere **difficoltosa la comprensione del significato delle parole**, soprattutto di parole a bassa frequenza d’uso. In tal caso, il ragazzo tenderà a utilizzare solo parole di uso comune e non incorporerà nel proprio lessico le nuove parole apprese a scuola e i termini meno consueti, come i lessici specifici di storia, geografia ecc.).
- **Morfosintassi** Sul versante morfosintattico potrà avere **problemi nell’interpretare e comprendere il significato delle frasi più complesse** all’interno di un brano.
- **Pragmatica**⁸ Spesso nei DSA è un punto di forza su cui fare leva.
- **Disprassia** È il **deficit di esecuzione di un gesto intenzionale**. Le difficoltà sono soprattutto rispetto alla capacità di pianificazione, programmazione ed esecuzione di un atto intenzionale finalizzato ad uno scopo.

Gli studi di Gathercole e Benso (S.E. Gathercole, *Working memory in the classroom*, “Psychologist”, 2008, 21, pp. 382-385; F. Benso, *Sistema attentivo-esecutivo e lettura*.

² Bruce F. Pennington, *From single to multiple deficit models of developmental disorders*, “Cognition”, vol. 101, “Issue 2”, settembre 2006, pp. 385-413,

³ Accanto ai processi generali di memoria e attenzione, occorre considerare tutte le abilità linguistiche (specialmente riguardo la comprensione) e le abilità sequenziali, visuo-percettive e spaziali.

⁴ È il numero di parole conosciute e relativo significato.

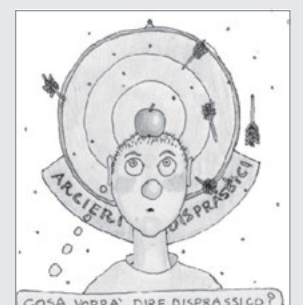
⁵ È l’insieme delle regole che danno le combinazioni possibili fra le parole per produrre le frasi di una lingua.

⁶ È l’insieme delle regole che permettono di creare tutte le combinazioni fra i suoni per produrre le parole di una data lingua.

⁷ È il numero di parole conosciute e il relativo significato.

⁸ La pragmatica è quel ramo della linguistica che studia le regole d’uso del linguaggio in base al contesto e l’influenza del contesto sul significato.

Per approfondimenti si può navigare nel sito dell’Associazione Italiana Disprassia Età Evolutiva (AIDEE):
www.aidee.it
sul sito www.disprassia.org





Un approccio neuropsicologico alla dislessia, Il Leone Verde, Torino 2012) hanno inoltre messo in evidenza come i DSA siano accompagnati spesso anche a:

- **deficit legati al sistema mnemonico** e in particolare alla **memoria di lavoro** (si vedano il paragrafo 1.9.1 *L'importanza della memoria di lavoro negli apprendimenti* e l'approfondimento *La memoria di lavoro*, in *Alunni speciali*, cit., p. 29).
- **deficit attentivi** (si vedano il paragrafo 1.7.3 *Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività (DDAI o ADHD)*, e il paragrafo 1.8, *Il sistema attentivo*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 25-26).

1.4 La legislazione dal 2004 a oggi

La prima circolare nazionale che invita gli insegnanti a tenere conto delle diagnosi di dislessia risale all'ottobre del 2004.

Solo dopo tre legislature, l'**8 ottobre 2010**, è stata **approvata** in via definitiva la **Legge n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"**, nella quale dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia sono riconosciuti come Disturbi Specifici di Apprendimento e vengono sanciti i diritti delle persone interessate.

Il **12 luglio 2011** il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato il **Decreto attuativo** di tale legge con allegate le **Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento**, uno "strumento" che ogni insegnante dovrebbe conoscere bene.

Il **27 luglio 2012** è stato sancito in Conferenza Stato Regioni l'Accordo su "**Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento**", con lo scopo principale di semplificare l'iter procedurale della certificazione di DSA - con particolare attenzione alla fase di ricezione della documentazione da parte delle scuole -, nonché di rendere uniformi modalità e forme di attestazione della diagnosi su tutto il territorio nazionale.

Approfondimento

Sitografia

Per tenervi sempre informati sulle novità riguardanti i DSA dal punto di vista della normativa, della didattica, della formazione ecc., consultate i seguenti siti:

- sito del MIUR sui DSA: www.istruzione.it/web/istruzione/dsa
- sito del Panel di revisione delle Raccomandazioni per la Pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento: www.lineeguidadsa.it
- sito del gruppo di lavoro "Dislessiainrete" che ha redatto questa guida www.dislessiainrete.org (oppure potete inviare una richiesta di iscrizione alla mailing list per ricevere direttamente al vostro indirizzo di posta le novità a riguardo)
- sito di De Agostini Scuola: www.scuola.com (dopo aver effettuato la registrazione, compilando il form che compare cliccando su Registrati (www.scuola.com/ws-Registtrainsegnante.aspx), si accede al materiale multimediale messo a disposizione).

La normativa attuale è scaricabile dal sito del Governo: www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/:

- Legge 170/2010: "Nuove Norme in materia di disturbi dell'apprendimento"
- Decreto attuativo n. 5669/2011
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA (allegate al D.M. 5669/2011)
- Decreto legge 275/99: "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche".
- Accordo su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi Specifici di Apprendimento" sancito il 27 luglio 2012 in Conferenza Stato Regioni.

2. L'insegnamento/apprendimento della lingua italiana

La lingua italiana sarà per la maggior parte dei vostri allievi la lingua madre, mentre per gli altri sarà la lingua seconda. Tuttavia, se in entrambi i casi la capacità comunicativa sarà sufficiente, possono ancora esserci problemi nella comprensione del testo, nella correttezza ortografica e nella comunicazione scritta, specialmente per i vostri alunni con un DSA o per gli alunni immigrati.

Compito della didattica è potenziare lo sviluppo dei processi di apprendimento in ogni condizione, ma questo è possibile solo a partire dalla conoscenza delle caratteristiche del singolo ragazzo.

Ognuno è diverso

Possiamo vedere chiaramente che due persone della stessa altezza possono avere due diverse misure di scarpe. Solo perché conosciamo un unico aspetto della loro struttura fisica non vuol dire che ne conosciamo altri.

(I. Smythe)

Per questo motivo le *Linee guida*⁹ del MIUR, oltre a sottolineare l'importanza delle **competenze disciplinari** dell'insegnante, evidenziano anche la necessità di **competenze psicopedagogiche** (p. 9).

Gli insegnanti devono quindi essere:

- **osservatori** di eventuali prestazioni atipiche e dei diversi stili cognitivi (si veda il paragrafo 3.2.1, *Osservare che cosa?*, in *Alunni speciali*, cit., p. 46)
- **identificatori** di un eventuale DSA grazie ad attività di screening (si veda il paragrafo 3.2., *Che cosa sono gli screening?*, in *Alunni speciali*, cit., p. 45)
- **potenziatori**, in quanto devono attuare attività di recupero (si veda l'approfondimento *La zona dello sviluppo prossimale*, in *Alunni speciali*, cit., p. 50), calibrate sul singolo (individuazione), per potenziare determinate abilità o fare acquisire specifiche competenze (in classe o in momenti dedicati) in modo che anche gli alunni con DSA possano raggiungere gli obiettivi comuni al gruppo classe
- **personalizzatori**, in quanto devono attuare una didattica personalizzata che permetta a tutti gli studenti, caratterizzati da differenti stili cognitivi, di sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

2.1 Che cos'è l'apprendimento?

Secondo le neuroscienze, l'apprendimento è un **processo che va ad incrementare l'efficienza di un compito grazie all'ambiente e all'esperienza**. Ogni nuovo apprendimento va a modificare alcune connessioni neuronali. Tale apprendimento (detto **implicito** o **procedurale**) è permanente, non dipende dalla nostra volontà ma dall'allenamento.

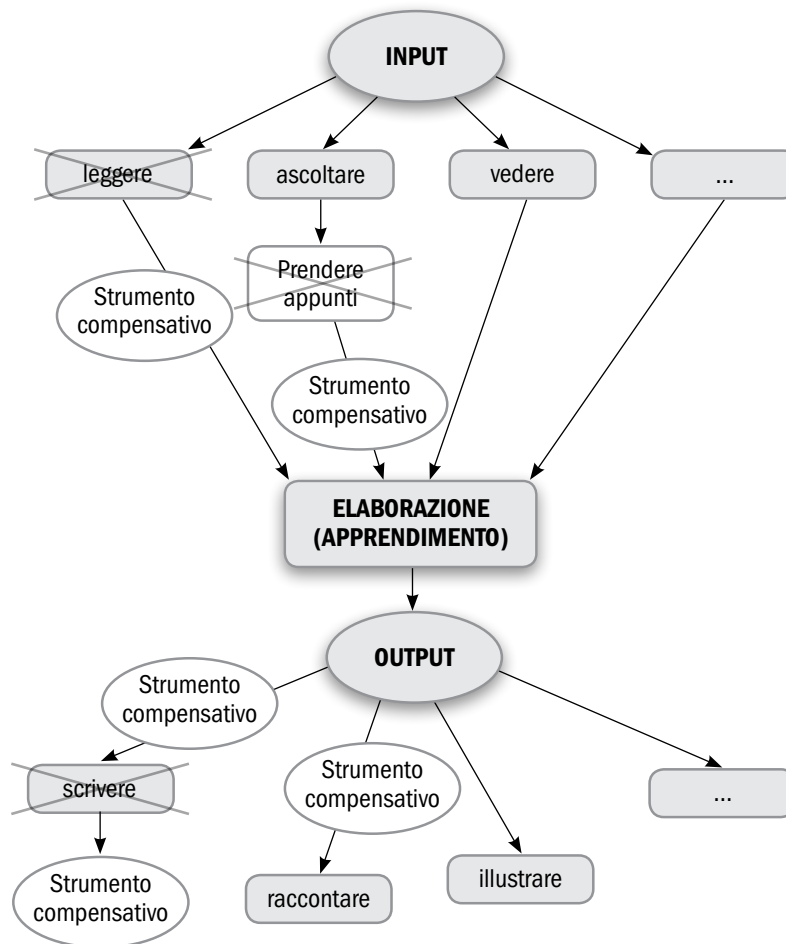
Questa definizione riguarda i **processi che possono essere automatizzati**, cioè le abilità quali parlare, camminare e, oggi, nella nostra cultura, anche leggere, scrivere e contare (si veda l'approfondimento *Che cosa vuol dire automatizzare*, in *Alunni speciali*, cit., p. 21).

I DSA interessano le **competenze strumentali** (quelle che **dovrebbero essere automatizzate**, quali la decodifica, l'associazione fonema/grafema, il calcolo) che si acquisiscono attraverso un **apprendimento implicito** e che, nel caso di chi ha un DSA, non vengono automatizzate. Tali abilità sono però quelle che comunemente permettono l'accesso agli apprendimenti scolastici (quali storia, geografia, letteratura ecc.), ma sono solo l'input e l'output di un processo cognitivo.

La definizione di apprendimento che avete appena letto - apprendimento implicito - non coincide (a parte per le competenze di base appena citate) con quella data dalla scuola. L'istruzione scolastica, infatti, si basa soprattutto su processi di **apprendimento esplicito**, in cui vengono trasmesse **conoscenze simboliche astratte**.

⁹ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al Decreto ministeriale 12 luglio 2011; sono scaricabili dal sito: www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf

- Per superare le difficoltà di accesso all'apprendimento (*input*), o quelle nell'esprimere le proprie conoscenze (*output*), lo studente può usare gli strumenti compensativi più adatti a lui (si veda il paragrafo 6.6, *Gli strumenti compensativi*, in *Alunni speciali*, cit., p. 81).



Gli studenti che hanno un DSA **non automatizzeranno la lettura, la scrittura e il calcolo**, ma, grazie a una metodologia didattica basata su un approccio multisensoriale e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, potranno accedere alle informazioni e raggiungere gli obiettivi della classe.

Lo sviluppo di una metodologia didattica efficace dovrebbe essere in grado di collegare continuamente le due forme di apprendimento, implicito ed esplicito.

L'insegnante dovrà, quindi, guidare lo studente verso una maggiore consapevolezza del proprio funzionamento in modo tale che l'apprendimento sia:

- basato sul canale sensoriale a lui preferenziale
- autonomo (l'insegnante dovrà suggerire strategie e strumenti compensativi)
- significativo (si veda il paragrafo 9.2 *L'apprendimento significativo (o profondo)*, in *Alunni speciali*, cit., p. 105).

L'allievo della scuola secondaria, specialmente se il disturbo gli è stato riconosciuto già nella primaria, può avere **sviluppato "stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo"**¹⁰.

Nonostante sembri che, a questa età, alcuni di questi ragazzi compensino abbastanza bene il loro disturbo, in realtà non avendo automatizzato le abilità strumentali di base (lettura e/o scrittura e/o calcolo), si troveranno a dover mascherare il disturbo stesso, utilizzando maggiori risorse attentive rispetto ai coetanei, per cui si stancheranno prima, avranno un rendimento altalenante e la loro autostima e il loro atteggiamento nei confronti della scuola dipenderanno moltissimo dalle esperienze scolastiche pregresse e dal grado di consapevolezza.

¹⁰Linee guida, cit. p. 4.

2.2 Personalizzare e individualizzare

L'azione formativa dovrebbe essere pianificata per valorizzare la specificità del singolo studente grazie a interventi di personalizzazione e di individualizzazione (si veda il paragrafo 6.5, *Individualizzare e personalizzare*, in *Alunni speciali*, cit., p. 80) e rispettosa delle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale) (Baldacci, *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, 2002, p. 132).



Per raggiungere questi obiettivi non occorre svolgere un lavoro in un rapporto “1 a 1”, docente e allievo, ma è sufficiente riuscire a differenziare le attività didattiche. Solo così si riuscirà a rendere possibile il **successo formativo** di ogni studente.

Ricordiamo che non esiste uno studente uguale all'altro! Quindi, anche gli allievi con DSA hanno caratteristiche, peculiarità e modalità di apprendimento diverse.

Ecco perché non esistono ricette ma consigli, strategie e strumenti compensativi personalizzati.

Affermano, infatti, le *Linee guida*, a pagina 21: “Non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di “buona volontà”, ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento. Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento - come la lettura ad alta voce in classe - evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.”

Approfondimento

Per individualizzare e personalizzare la didattica

La differenziazione didattica richiede un'accurata riflessione sugli studenti, sulla didattica e sulle strategie. Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti. La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni.

In breve una sintesi.

- 1. Raggruppamenti flessibili.** I docenti possono minimizzare l'uso della lezione frontale, organizzando la classe su compiti individuali combinati con compiti di piccolo gruppo.
- 2. Materiali differenziati.** Si possono differenziare i materiali in termini di complessità, astrazione, limiti e strumenti.
- 3. Postazioni tematiche.** Le postazioni tematiche sono luoghi fisici presenti nella classe, dove gli studenti lavorano, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.
- 4. Gruppi di livello.** Prima di realizzare un'unità i docenti eseguono una valutazione preliminare sui livelli di prontezza attualmente posseduti dagli studenti con lo scopo di diversificare gli stimoli didattici.
- 5. Agenda personale.** L'agenda è una lista personale di compiti, da completare entro uno specifico limite di tempo (usualmente due o tre settimane).
- 6. Istruzione complessa.** La finalità principale della strategia è favorire un apprendimento concettuale nel contesto di compiti intellettivamente sfidanti da svolgere in piccoli gruppi.
- 7. Studi individuali intorno a un tema.** Gli studi individuali sono ricerche autonome della durata di tre o sei settimane. Gli studi ruotano intorno a contenuti di tipo concettuale.
- 8. Apprendimento basato su problemi.** Gli studenti cercano informazioni, definiscono il problema, individuano risorse valide, pensano la soluzione, comunicano la soluzione, valutano l'efficacia della soluzione.
- 9. Vie di accesso.** Gli studenti possono esplorare uno stesso contenuto attraverso materiali e compiti narrativi, logico-quantitativi, concettuali, estetici, esperienziali.
- 10. Preferenze di apprendimento.** Si differenzia secondo quattro preferenze: ricordare bene i contenuti, coinvolgersi personalmente, comprendere e attribuire senso, fare sintesi.

(M. Gentile, *Insegnare alla classe e personalizzare l'apprendimento*, “L'educatore”, 2007, 55(5), pp. 13-16)

Per potere, quindi, aiutare gli studenti con difficoltà scolastiche occorre che gli insegnanti conoscano e applichino le metodologie didattiche e gli interventi abilitativi più efficaci personalizzando e individualizzando l'insegnamento.

2.2.1 L'educazione fra pari (*peer education*)

Un ruolo importante ha anche l'educazione fra pari (*peer education*), una strategia volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, esperienze, tra gli elementi di un gruppo (G. Boda, *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia 2001).

Negli anni Novanta la Commissione Europea per la Sanità riconosce la ***peer education*** come **strumento educativo idoneo per attuare progetti di prevenzione alle dipendenze e di promozione alla salute** nella scuola e in altri contesti aggregativi.

La *peer education* si basa sull'importanza del gruppo dei pari in adolescenza e sulla valorizzazione del ruolo dei coetanei all'interno dei processi educativi e di apprendimento.

Nella *peer education* la diversità non è più percepita come un problema, ma viene accolta come una ricchezza per tutti.

2.2.2 L'apprendimento cooperativo

L'insegnante deve essere un buon direttore d'orchestra: scrive le partiture del concerto e fa partecipare tutti alla sonata. Il risultato non è riferibile a un buon primo violino, ma a tutti.

(V. Andreoli)

Si pensi anche alle grandi scoperte scientifiche: ora non esiste più il "genio" alla Leonardo, ma un gruppo di lavoro che collabora per ottenere un risultato. È quindi sempre più importante imparare a **coordinarsi per cooperare**.

Imparare a lavorare in gruppo a scuola diventa sempre più importante per imparare a vivere anche al di fuori dell'ambiente scolastico. L'insegnante non deve più pensare ai singoli allievi, ma a tutto il gruppo classe. L'apprendimento cooperativo può diventare non solo una strategia di inclusione di tutti gli studenti, ma anche essere di grande aiuto per gli insegnanti, in quanto gli alunni, lavorando in cooperativa, si aiutano a vicenda e ognuno può esprimere le proprie competenze.

Insomma, non si tratta di scegliere quale ritmo dare alla classe in base alla velocità resa possibile dagli asini o dai geni, ma semplicemente dimenticare queste dimensioni maledette e agire attuando un insegnamento rivolto alla classe come insieme.

(V. Andreoli)

Nella scheda che segue abbiamo inserito una tecnica di apprendimento cooperativo facilmente applicabile, la tecnica "jigsaw" (tecnica a incastro).

Approfondimento

L'apprendimento cooperativo - Tecnica *jigsaw*

Supponendo una classe di 20 studenti, l'insegnante divide la classe in 4 gruppi eterogenei (detti **gruppi *jigsaw***), contenenti ciascuno 5 alunni, e individua un leader per ogni gruppo. Gli studenti dei 4 gruppi si disporranno a cerchio e i gruppi saranno il più possibile lontani tra loro. L'insegnante proporrà un'attività (per esempio un'attività di comprensione di un articolo sulle abitudini di vita, sulle preferenze e sui gusti, su un cantante di successo...).

Fase 1 L'insegnante divide il testo in 5 parti, relative ai seguenti argomenti:

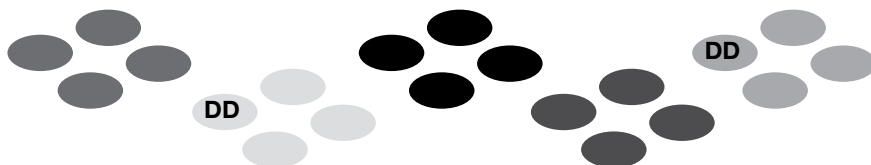
1. quello che il cantante fa durante la settimana
2. quello che fa nel tempo libero
3. quello che fa durante il fine settimana
4. ciò che gli piace mangiare /bere /indossare
5. quali sono i suoi gusti musicali e cinematografici...

Ogni alunno di un gruppo riceverà dall'insegnante una parte diversa del testo e avrà il tempo di leggerlo.

Se nella classe vi sono studenti con dislessia, il testo può essere fornito in formato audio, oppure si può chiedere di far loro leggere il testo, dicendo che anche se non finiscono in tempo, durante la fase 2, potranno ricevere le informazioni sulla loro parte dai partner del gruppo che si formerà successivamente. L'insegnante farà in modo che gli studenti si concentrino sulla propria parte, senza guardare le altre.



Fase 2 Tutti gli studenti che hanno letto la stessa parte del testo formeranno un nuovo gruppo (detto **gruppo di esperti**) e discuteranno l'argomento tra loro, per poi presentarlo ai compagni del gruppo originario.



Fase 3 Ogni studente dovrà poi tornare al suo **gruppo iniziale** e presentare la propria parte ai partner. L'insegnante incoraggerà questi ultimi a formulare domande e a chiedere chiarimenti (intervenendo solo quando è necessario).

Fase 4 L'insegnante consegnerà a tutti i componenti della classe una fotocopia con un esercizio a scelta multipla centrato sul testo completo e ogni studente dovrà completarlo individualmente.



In questo caso la cooperazione diventa particolarmente significativa e se l'insegnante ha lavorato in modo adeguato con la classe per creare un'atmosfera inclusiva e accogliente, l'attività procederà certamente senza "incidenti".

Se si preferisce non utilizzare il testo, lo stesso tipo di attività può essere svolto guardando **un film, un cartone animato o un video** (per esempio della durata di 90 minuti). In questo caso sarà necessario per la classe avere a disposizione un computer per ogni gruppo *jigsaw*.

Nella Fase 1 i gruppi A, B, C, D guardano rispettivamente i filmati 1, 2, 3, 4 (di circa 20 minuti). Nella Fase 2, ciascun componente del gruppo di esperti racconterà agli altri la parte del video che è stato in grado di vedere. Nella Fase 3 ogni studente tornerà al suo gruppo *jigsaw* per sapere quello che succede nel video nei primi minuti 80. A questo punto l'insegnante chiede agli studenti di immaginare la fine (l'attività potrebbe essere particolarmente divertente se fatta, per esempio, con un film thriller).

Solo dopo si potrà vedere tutti insieme la fine del film.

(C. Cappa, L.M. Collerone, J. Fernando, S. Gulivi, *Modulo 4 DysLang*, www.dyslang.eu)

2.2.3 L'importanza della lavagna/LIM

Ogni qualvolta sia possibile, sarebbe importante associare il contenuto verbale del vostro insegnamento a uno di tipo non verbale. Per questo scopo, quindi, la **lavagna** risulterà uno strumento estremamente utile.

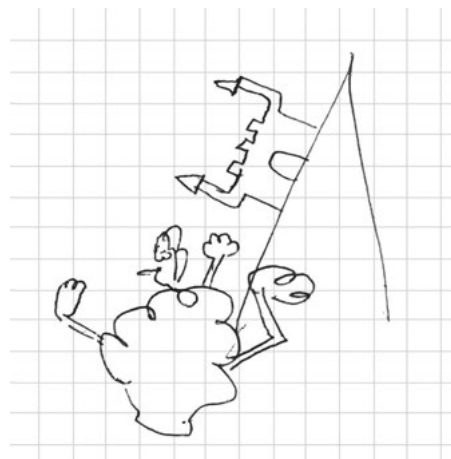
Quando spiegate, utilizzate la lavagna per scrivere in stampatello maiuscolo le **parole chiave**, ma anche per disegnare immagini, diagrammi, illustrazioni e schemi.

Non pretendete, però, che tali informazioni vengano copiate dai vostri studenti con DSA, in quanto spenderebbero molte energie in compiti privi di importanza, quando con un semplice clic della macchina fotografica possono fotografare tutto (si veda il paragrafo 6.6.1, *Registrare e fotografare in classe*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 81-82).

Se state utilizzando una LIM, potreste anche utilizzare immagini, filmati e fornire il file agli studenti che ne fanno richiesta.

Ricordate che questi studenti usano spesso la memoria visiva: sono dei "pensatori visivi"!

Come esempio potete "vedere" gli "appunti" presi da un ragazzo delle scuole superiori durante una lezione di storia sulla civiltà micenea. In questo schizzo sono raffigurati i palazzi fortificati e arroccati dei micenei e, sotto la rocca, una baruffa sta a indicare la bellicosità della popolazione.



2.2.4 L'assegnazione dei compiti



Ecco alcuni consigli relativi all'assegnazione dei compiti a casa:

Il momento dell'assegnazione

- Curate il momento dell'assegnazione, evitando di dettare i compiti frettolosamente all'ultimo minuto,
- scrivete sempre alla lavagna, in stampatello, i compiti assegnati,
- permettete di fotografare la lavagna con i compiti assegnati,
- ricordate di riportali sempre sul registro di classe,
- se li dettate, accertatevi che tutti abbiano capito e trascritto correttamente sul diario le consegne ed eventualmente fornite delle fotocopie,
- date indicazioni semplici e chiare in modo da prevenire quelle forme di rigetto che intervengono ogniqualvolta i compiti sembrano troppo complessi.

Il carico di lavoro

Per i ragazzi con DSA occorrerà assegnare un carico di lavoro ragionevole per i loro ritmi (si veda il paragrafo 3.7.8, *Come calcolare la riduzione delle verifiche/compiti o il tempo da assegnare in più*, in *Alunni speciali*, cit., p. 62), dato che non basterà loro un intero pomeriggio per svolgere ciò che gli altri sbrigano in poche ore. Un'applicazione troppo prolungata è poco produttiva e provoca reazioni di profondo rifiuto.

La tipologia di compiti

La reiterazione non è utile ai ragazzi con DSA (si veda il paragrafo 9.2, *L'apprendimento significativo (o profondo)*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 105-106); quindi, è inutile dare molti esercizi simili: è meglio che siano diversificati.

Il controllo del lavoro eseguito

È estremamente importante che controlliate i compiti assegnati perché non c'è nulla di più frustrante, per chi ha passato il pomeriggio sui libri, che il non avere alcuna gratificazione per la fatica fatta.

2.2.5 Il diario settimanale

Alcuni dei vostri studenti hanno difficoltà nell'organizzare il proprio tempo e aspettano sempre l'ultimo momento per studiare o/e svolgere i compiti.

Per facilitare l'organizzazione del tempo da dedicare allo studio può essere utile l'uso di un diario settimanale, di dimensioni piuttosto grandi (formato A4), in modo tale che possano avere sempre sott'occhio la situazione dell'intera settimana. È possibile, per esempio, suddividere il foglio come segue:

Lunedì	Giovedì
Martedì	Venerdì
Mercoledì	Sabato



2.2.6 Le verifiche di italiano

E non credere che le interrogazioni siano una modalità per insegnare: di solito gli allievi non stanno attenti e magari si dedicano alla preparazione dell'interrogazione di una materia che seguirà alla tua.

Non credere poi che le prove individuali, in cui devi stare attenta a non fare copiare, a non permettere di scambiarsi pareri trasformandoti così in una specie di vigilantes o in un inquirente, siano così importanti.

(V. Andreoli)



Ecco alcuni consigli relativi alla preparazione e allo svolgimento delle verifiche:

Le verifiche e le domande

- Le prove di verifica previste non dovrebbero essere fini a se stesse; quindi, se un alunno dimostra in altri modi di avere raggiunto gli obiettivi prestabiliti, si deve prendere atto di ciò.
- Spesso le domande dei nostri alunni rispecchiano non solo il fatto di aver assimilato gli argomenti trattati, ma anche abilità legate all'intuizione, alla capacità di analisi e al pensiero critico, abilità che potrebbero diventare di basilare importanza al di fuori della scuola.

La programmazione

- Programmare i momenti di verifica dopo avere controllato sul registro di classe che non ve ne siano altri.
- Programmare con gli studenti i contenuti, i tempi, le procedure della verifica.

Il carico di lavoro

Come abbiamo già osservato, per i ragazzi con DSA occorrerà suddividere il materiale da studiare per le interrogazioni.

Le verifiche scritte

Per gli allievi con DSA non proporre verifiche scritte per gli insegnamenti prettamente orali: il mito, l'epica, i generi testuali e la letteratura. Se è proprio indispensabile dare verifiche scritte, evitare di porre domande nozionistiche e non fare domande aperte (si veda lo schema, *Verifiche e modalità da mettere in atto*, in *Alunni speciali*, cit., p. 89).

Le verifiche di grammatica

La grammatica potrebbe essere verificata nell'uso quotidiano della lingua, ma solitamente si fanno schede di analisi scritte, nelle quali dobbiamo consentire ai nostri studenti con DSA di utilizzare schede riassuntive (si veda, più sotto, la parte dedicata alla grammatica).

È preferibile non dare frasi da analizzare interamente (si veda la nota 14), ma esercizi che richiedano una competenza per volta (per esempio, "sottolinea in questa frase il complemento oggetto").

Se nelle verifiche di grammatica volete dare frasi da analizzare interamente, ricordatevi di diminuire il numero di frasi.

Le verifiche di produzione

Per la produzione scritta: stabilite la tipologia testuale che sarà proposta e/o date indicazioni sulle tematiche da trattare, nei giorni precedenti incoraggiate discussioni su tali argomenti, proponete sempre almeno tre tracce. Se è possibile, fate utilizzare il pc con il correttore ortografico e il vocabolario digitale.

Il tempo

Poiché per uno studente con DSA il tempo è "tiranno", si può agire in tre modi:

- consentire un arco di tempo maggiore nelle prove scritte (per la quantità di tempo aggiuntivo si veda il paragrafo 3.7.6 *La lettura: i parametri di rapidità e correttezza*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 60-61): tale soluzione in realtà è la più difficile da applicare in quanto è difficile reperire il tempo aggiuntivo
- suddividere la prova in due momenti separati, per sfruttare meglio le loro limitate capacità attentive
- dare meno esercizi: nelle verifiche di analisi grammaticale e logica, per esempio, diminuire il numero di frasi da analizzare (per la riduzione della quantità di esercizi si veda *Alunni speciali*, cit., p. 102).

Il lavoro preparatorio

Assegnare compiti preparatori, a casa e in classe, su ciò che verrà richiesto e proporre esercizi simili a quelli delle verifiche, in quanto spesso i ragazzi con DSA hanno problemi nella comprensione delle consegne. Se date verifiche fotocopiate, fate attenzione alla leggibilità e alla qualità delle fotocopie.

2.2.7 La valutazione delle prove di italiano

Ricordiamoci che il ruolo dell'insegnante è quello di facilitare l'apprendimento e non quello di giudicare, anche se spesso gli studenti considerano il docente più un giudice che un alleato pronto a dare risposta ai loro dubbi.

La valutazione di una verifica non dovrebbe rappresentare l'unica fonte di valutazione. Infatti, sono molti gli studenti che non riescono a esprimere la propria capacità in fase di verifica, perché troppo emotivi e, spesso, perché soffrono di ansia da prestazione.



Ecco alcuni elementi di cui vi invitiamo a tenere conto:

Le opzioni alternative alla verifica tradizionale

- Valutate anche gli interventi dei ragazzi effettuati in fase di spiegazione o nel lavoro in classe.
- Valutate anche le domande che il ragazzo fa in fase di spiegazione: "Non esistono domande

stupide e nessuno diventa stupido, fino a che non smette di fare domande” (Charles P. Steinmetz).

- Preferite una valutazione formativa che punti più sul contenuto che sulla forma, discriminando fra ciò che è espressione diretta del disturbo e ciò che esprime l’impegno dell’allievo e le conoscenze effettivamente acquisite (*Linee guida*, p. 28).
- Favorite l’instaurarsi di meccanismi di controllo e di autoverifica.

La condivisione degli obiettivi delle verifiche

- Esplicitate le modalità di valutazione di esercizi/interrogazioni...
- Stabilite criteri di punteggio adeguati al disturbo (per esempio, non valutate gli errori ortografici).

L’impostazione delle verifiche

- Esplicitate sempre chiaramente la consegna dell’esercizio, senza abbreviazioni.
- Preparate le verifiche al pc con un’interlinea di 1,5 o 2 volte lo spazio (mai scrivere le verifiche in corsivo a mano).
- Evitate nelle domande le doppie negazioni, che non sono altro che tranelli linguistici (si veda per esempio l’approfondimento in questa pagina).
- Scegliete accuratamente la tipologia degli esercizi da proporre.
- Riducete il numero degli esercizi e/o accordate più tempo (si veda *Alunni speciali*, cit., p. 62).
- Preferite le verifiche strutturate alle domande aperte.
- Favorite l’uso del PC e fornite il testo su chiave USB.
- Fissate bene le date dei test e non sovrapponeteli nella stessa giornata a quelli di altre materie (comprese eventuali interrogazioni).
- Abituate gli alunni all’autocorrezione e all’autovalutazione.

Approfondimento

Le proposizioni negative vere

Se ci domandassero: «È vero che Napoleone non è nato in Sardegna?», è probabile che replicheremmo: «No, è falso: lo sanno tutti che è nato in Corsica». Questa risposta, nella sostanza corretta, rivela un’insidia che si nasconde, in taluni casi, dietro alle **proposizioni negative vere**: tendiamo, inconsapevolmente, a trasformarle in affermative false. La risposta esatta anche sul piano formale sarebbe infatti: «Sì è vero: si sa che è nato in Corsica».

Possiamo trovare simili tranelli nei quiz per la patente o per il patentino. Di fronte al quiz che recita: «La doppia striscia longitudinale continua... non consente l’inversione del senso di marcia», potremmo reagire istintivamente pensando: «No che non la consente! È falso!», sbagliando la risposta pur conoscendo la segnaletica orizzontale.

La valutazione della produzione scritta

Troppo spesso la scuola diventa una corsa contro il tempo: interrogazioni e compiti in classe a sorpresa tendono a penalizzare chi è lento nell’elaborazione e nella presentazione delle informazioni. È importante che la scrittura venga vista come un’attività da svolgere tranquillamente, con tutto il tempo necessario per correggere e migliorare il testo.

(M. Levine)

La scrittura di un testo è un compito sempre piuttosto gravoso per uno studente con DSA. Spesso egli ha molte idee, ma non sa come scriverle in modo organizzato e, soprattutto, ha paura di fare tanti errori. Ricordiamo, infatti, che questi ragazzi oltre a essere spesso disortografici, hanno anche un uso della punteggiatura inadeguato: pertanto si consiglia di favorire l’utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico che velocizza l’autocorrezione degli errori.

3. Come può il nostro allievo superare le difficoltà legate al DSA?

3.1 Chi è il nostro allievo con DSA nella scuola secondaria?

È sicuramente difficile se non impossibile dire chi è il nostro allievo, infatti molto dipenderà dalle sue **esperienze pregresse**. Se il disturbo è stato riconosciuto precocemente e nella scuola primaria è stato seguito correttamente, potremo avere un allievo indipendente che grazie ai “suoi” strumenti compensativi e alle “sue” strategie, riuscirà a essere completamente autonomo. Viceversa potremo incontrare, se il disturbo non è stato riconosciuto, un ragazzino che ormai ha deciso che “la scuola non fa per lui”.

In ogni caso, è importante creare in classe un **ambiente sereno e stimolante** e promuovere le condizioni per attenuare e/o compensare il disturbo, in modo tale da far raggiungere il pieno successo formativo a ogni vostro alunno.

3.2 La dislessia compensata

Nella scuola secondaria alcuni dei vostri studenti con DSA potrebbero avere in parte compensato il loro disturbo specifico di lettura ed essere in grado di leggere (a mente)¹¹ in modo sufficientemente veloce e con una comprensione adeguata. Nel caso di **dislessia compensata**, l'allievo attiverà percorsi neurali differenti rispetto ai “normolettori” e utilizzerà abbastanza bene la via della lettura lessicale, ma farà fatica ad accedere alla via fonologica. Per spiegare quali possono essere le conseguenze dal punto di vista didattico per un allievo con dislessia compensata, è importante prima spiegare quali sono i **due differenti processi** che noi lettori esperti utilizziamo.

Nelle prime fasi di apprendimento della lettura (metodo fonologico-sillabico), noi abbiamo imparato ad assemblare le singole lettere per formare le sillabe, che a loro volta, assemblate tra loro, ci hanno permesso di leggere le nostre prime parole. Tale via di lettura, detta per l'appunto **via fonologica** (o **assemblativa**, o **indiretta**), viene utilizzata tutte le volte che ci troviamo di fronte a una parola nuova o a bassa frequenza d'uso, come possono essere per i nostri allievi i nomi di personaggi, termini scientifici, luoghi geografici ecc. La via fonologica quindi è un tipo di lettura sequenziale che ci permette di leggere qualsiasi parola scritta indipendentemente dal fatto che ne conosciamo o no il significato. È la via che **viene usata nella rilettura di un testo**.

La seconda via della lettura, detta **via lessicale** (o **diretta**), invece, è quella che ci permette di leggere le parole che sono già nel nostro lessico mentale (sorta di magazzino in cui sono accumulate le parole che noi conosciamo) e le lettere della parola vengono lette quindi parallelamente tutte insieme.

La via fonologica è una via più lenta e più faticosa e non permette la comprensione del testo; mentre la via lessicale è più veloce, permette la comprensione del testo, ma difficilmente consente di trovare gli errori.



Un ragazzino con dislessia compensata utilizzerà prevalentemente la via lessicale.

Di conseguenza qualora incontrasse una parola a lui sconosciuta, o una parola errata, è facile che la sostituisca con una molto simile già presente nel suo lessico mentale. Quindi:

- farà **fatica a identificare gli errori nella rilettura** di un proprio testo

¹¹ Quando parliamo di capacità di lettura, logicamente, ci riferiamo sempre alle abilità del nostro allievo di **leggere a prima vista**.

- potrebbe **travisare il contenuto di una consegna** in cui la sostituzione di una parola con un'altra può cambiare completamente il significato della frase. Questo perché in un contesto più ampio, la sua capacità di cogliere il significato è maggiore rispetto a una frase isolata. Non è raro, infatti, che un allievo con dislessia sia l'unico ad aver interpretato la consegna in una certa maniera, provocando irritazione nei docenti e ilarità nei compagni, con conseguenze negative per la sua autostima.

3.3 Quali strumenti compensativi?

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative sono da calibrare in base alle caratteristiche specifiche del ragazzo. Di grande aiuto vi sarà il professionista che ha eseguito la diagnosi (si vedano i paragrafi 3.5, 3.6 e 3.7, in *Alunni speciali*, cit., pp. 53- 62) che vi indicherà non solo quali sono i deficit neuroevolutivi del ragazzo, ma soprattutto i punti di forza e di conseguenza darà indicazioni su come utilizzare le sue potenzialità per compensare le sue difficoltà scolastiche. È difficile a priori capire quali strumenti compensativi e misure dispensative possano essere utili per il vostro studente.

Bisognerà fare delle “prove” e solo dopo riuscirete a capire **insieme a lui** quali saranno i “suoi” strumenti.

Ricordiamo inoltre che molti strumenti compensativi si basano sulle nuove tecnologie e i ragazzi di oggi sono “nativi digitali”, che hanno naturalmente sviluppato processi di apprendimento impliciti che si basano su processi paralleli di tipo visuo-spaziale. Infatti, quando devono studiare un testo, si scontrano con uno strumento che conoscono molto meno dei loro strumenti digitali. Questa semplice constatazione dovrebbe porre a noi “immigrati digitali”, se non addirittura “nativi gutenberghiani”, il problema di come avvicinarci a questi processi di apprendimento. E questo, ovviamente, non solo per i ragazzi con DSA.

Ecco 2 *slides* che fanno parte di una presentazione preparata per un'interrogazione orale su Leopardi da uno studente di 3^a media.

Tra gli esponenti del Romanticismo in Italia

↓

LEOPARDI

Nasce a Recanati nel 1798 da famiglia nobile, da cui si sente oppresso.
Si rifugia sui libri e nello studio.
Si sente molto solo e dopo tanti tentativi di viaggi torna però sempre al suo paese.

 Per Leopardi la natura non è madre, ma matrigna
La vita è dolore e infelicità.

Tra le sue opere ricordiamo:

- Canti: 41 componimenti lirici (contenuto filosofico, idilli, liriche d'amore)
- Operette morali: opera filosofica (concezione pessimistica della vita)
- Zibaldone: raccolta di note, appunti, scritti giornalmente.



Unica illusione che porta gioia al dolore della vita è l'amore.
Ma anche questo porta poi al dolore

↓

A SILVIA

Giacomo

 **Silvia**

Leopardi si innamora di Silvia, ma la natura delude i sogni e le illusioni di Leopardi perché Silvia muore giovanissima.

Giacomo

 **Silvia**

CORRELAZIONE FRA DSA E INTERVENTI COMPENSATIVI E DISPENSATIVI

PECULIARITÀ DEI PROCESSI COGNITIVI	INTERVENTI DI COMPENSO/DISPENSA
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lentezza ed errori nella lettura con conseguente difficoltà nella comprensione del testo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ evitare di far leggere a voce alta ▶ incentivare l'uso del computer con sintesi vocale, libri digitali, audiolibri, dizionari digitali ▶ sintetizzare i concetti con l'uso di mappe concettuali e/o mentali ▶ favorire l'uso di software specifici dotati di sintesi vocale ▶ leggere le consegne degli esercizi e/o fornire, durante le verifiche, prove su supporto audio e/o digitale ▶ ridurre nelle verifiche scritte il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi ▶ evitare le verifiche scritte in tutte le materie tradizionalmente orali, consentendo l'uso di mappe o ipertesti (PPT) durante l'interrogazione ▶ consentire l'uso del registratore o della smart pen durante le spiegazioni
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difficoltà nei processi di automatizzazione della letto-scrittura: impossibilità di eseguire nello stesso tempo due "procedimenti" come ascoltare e scrivere, ascoltare e seguire un testo scritto ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ evitare di far prendere appunti, copiare testi ecc. ▶ fornire appunti su supporto digitale o cartaceo stampato preferibilmente con caratteri Arial, Comic Sans, Trebuchet (di dimensioni 12 o 14 punti) in caso di necessità di integrazione dei libri di testo ▶ consentire l'uso di registratore o lettore Mp3 ▶ evitare la scrittura sotto dettatura ▶ evitare la copiatura dalla lavagna
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difficoltà nel ricordare le categorizzazioni: i nomi dei tempi verbali e delle strutture grammaticali italiane e straniere, dei complementi ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ favorire l'uso di schemi ▶ privilegiare l'uso corretto delle forme grammaticali sulle acquisizioni teoriche delle stesse ▶ utilizzare per le verifiche domande a scelta multipla
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Disortografia e/o disgrafia 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ favorire l'uso di programmi di videoscrittura con correttore ortografico
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difficoltà nell'espressione della lingua scritta 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ favorire l'uso di schemi testuali
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Difficoltà a recuperare rapidamente nella memoria nozioni già acquisite e comprese con conseguente difficoltà e lentezza nell'esposizione orale 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ incentivare l'uso di mappe, schemi e ipertesti (PPT) durante l'interrogazione, come previsto anche nel colloquio per l'esame di Stato, per facilitare il recupero delle informazioni e migliorare l'espressione verbale orale ▶ evitare di richiedere lo studio mnemonico e nozionistico in genere, tenere presente che vi è una notevole difficoltà nel ricordare nomi, termini tecnici e definizioni
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Facile stanchezza e tempi di recupero troppo lunghi 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ fissare interrogazioni e compiti programmati ▶ evitare la sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie ▶ evitare di richiedere prestazioni nelle ultime ore ▶ ridurre le richieste di compiti per casa ▶ istituire un produttivo rapporto scuola e famiglia/tutor ▶ controllare la gestione del diario
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Se alcune di queste peculiarità risultano compresenti a un deficit di attenzione 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ dividere la prova in tempi differenti in quanto non serve assegnare più tempo

Inoltre...

- ▶ indirizzare l'intervento didattico verso attività metacognitive, come potenziare i processi alti legati all'anticipazione e alle rappresentazioni mentali e le mnemotecniche visive
- ▶ indurre abilità di studio personalizzate
- ▶ potenziare l'autostima evitando di sottolineare solo le difficoltà

4. Leggere e scrivere

4.1 Come suscitare l'interesse per la lettura?

L'uomo che legge ad alta voce ci eleva all'altezza del libro.

(D. Pennac)

Bisogna ricordare che **la lettura ad alta voce da parte di un adulto** è un'attività importante per tutti i bambini e i ragazzi, in particolare per quelli con dislessia.

Anche se i bambini o i ragazzi sanno già leggere, la lettura ad alta voce - da parte di insegnanti e genitori - di fiabe, racconti ecc. non solo potenzia l'ascolto e fa amare i libri, ma fa sì che chi non prenderebbe mai in mano un libro a causa delle proprie difficoltà nella lettura possa accedere al mondo del linguaggio scritto.



Chi non è esposto alla lingua scritta è facile che scriva come parla; il suo lessico sarà sicuramente più povero e la struttura della frase spesso non corretta.

La lettura stimola sempre l'immaginazione: una narrazione coinvolgente incuriosisce e aiuta a raffigurare le scene, a visualizzare i personaggi, a crearsi, quindi, le **rappresentazioni mentali** e a provare le emozioni in prima persona.

Per questo la lettura a voce alta da parte di un **"lettore esperto"** aiuterà il ragazzo a diventare a sua volta uno **"scrittore esperto"**.

4.2 Indicazioni operative relative alla lettura

C'è chi è lento nella lettura e non vuole mai leggere. Oppure chi è abbastanza rapido, ma fa molti errori. Chi non riesce a tenere il segno quando gli altri leggono. Chi legge abbastanza bene, ma si affatica facilmente quando deve leggere più pagine. Chi preferisce leggere a mente. Chi comprende bene anche se legge male. Chi fa talmente fatica nella decifrazione da comprendere poco.

Ogni studente con DSA, come più volte ribadito, ha le proprie caratteristiche ed è impossibile suggerire una metodologia didattica che possa essere efficace in tutti i casi.



Le *Linee guida* affermano che lo studente con DSA deve essere dispensato:

- dalla lettura a voce alta in classe,
- dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità,
- da tutte quelle attività ove la lettura è la prestazione valutata. (L.G. p.18)

4.2.1 A scuola

Se uno studente con dislessia è consapevole delle conseguenze del proprio disturbo di apprendimento rispetto alla lettura ad alta voce (si veda *Alunni speciali*, cit., p. 78) può decidere di non leggere.

Se, invece, lo studente esprime il desiderio di leggere ad alta voce come i suoi compagni, ma il suo disturbo specifico lo rende ansioso, ecco un paio di suggerimenti utili:

a. accordarsi precedentemente sul pezzo di testo da leggere, in modo che non lo veda per la prima volta, in modo che si senta più sicuro e disinvolto e la lettura risulti più fluida;

b. concordare che sarà sempre lui a leggere la prima frase, così si toglierà subito il "fastidio" e potrà poi beneficiare dell'ascolto della lettura del resto del brano fatta dai compagni.

4.2.2 A casa

Proponete l'uso di audiolibri che offrono la possibilità di ascoltare le opere degli autori trattati in classe. Molti editori di testi scolastici ne forniscono di interessanti.

Per esempio: il libro digitale abbinato all'antologia *Il fiore della lettura*, Garzanti Scuola, è uno strumento pensato anche per gli alunni con DSA in quanto è possibile avere a disposizione i file audio e video associati ai volumi dell'antologia e dei volumi *Il mito e l'epica* e *La letteratura*. Inoltre, vi è a disposizione materiale iconografico utilissimo per rendere efficace lo studio di chi utilizza in maniera preponderante il canale visivo. Il docente può liberare la propria creatività e, unitamente alle proprie competenze, preparare lezioni interessantissime che coinvolgono, interessano e stimolano i propri alunni "nativi digitali".

Consigliate ai vostri allievi di utilizzare il CD Rom per lo studente, sempre allegato alla succitata antologia, in quanto anch'esso corredato di file audio e immagini. Inoltre, vi è una sezione utile per migliorare la conoscenza e l'utilizzo del pc e delle innumerevoli risorse a esso collegate.

Nel caso non ci fosse la disponibilità di un audiolibro, suggerite di usare la **sintesi vocale**, che trasforma il compito di lettura in un compito di ascolto, ma... **attenzione: si sconsiglia l'uso della sintesi vocale per la lettura di testi di letteratura**. Infatti, anche se lo sviluppo tecnologico ha fatto migliorare notevolmente la qualità delle sintesi vocali, l'interpretazione e la prosodia nella lettura (assente nelle sintesi), aiuta molto anche la comprensione. Quindi in questi casi consigliamo gli audiolibri, che ormai sono sempre più presenti sia sul web (molti gratuiti nel caso di libri con diritti d'autore scaduti) sia sul mercato.

Molte biblioteche pubbliche si stanno fornendo anche di audiolibri.

Approfondimento

Sintesi vocali e audiolibri

Sul web ormai sono scaricabili molti software di gestione di sintesi vocali gratuite. Tra questi consigliamo **ViVo Next**, scaricabile dal sito dell'Istituto Majorana di Gela:

www.istitutomajorana.it/index.php?option=com_content&task=view&id=2041&Itemid=1

In rete, inoltre, potrete trovare anche diversi audiolibri.

Un sito particolarmente interessante è quello della trasmissione "**Classici ad alta voce di Rai Radio3**". Nell'archivio potrete trovare più di 100 romanzi classici letti da grandi attori:

www.radio3.rai.it/dl/radio3/programmi/articoli/ContentItem-66164979-46c5-4655-b0cd-575682b8ffd5.html

Troverete una sezione dedicata agli audiolibri nei siti:

www.liberliber.it/audiolibri/index.php

<http://www.audiolettori.it/>

<http://www.recitarleggendocom/index.htm>

Approfondimento

Archivi di materiale didattico (da consigliare agli allievi)

<http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia> sito realizzato dalla professoressa Sabina Sabrenna

<http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia/schede-didattiche/scuola-media/1%C2%B0-media/italiano-2/> sito realizzato dalla professoressa Sabina Sabrenna – materiali di italiano per la classe prima

<http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia/schede-didattiche/scuola-media/2%C2%B0-media/italiano-2-media/> sito realizzato dalla professoressa Sabina Sabrenna – materiali di italiano per la classe seconda

<http://lnx.fantasylands.net/aiuto-dislessia/schede-didattiche/scuola-media/3%C2%B0-media/italiano-3-media-2/> sito realizzato dalla professoressa Sabina Sabrenna – materiali di italiano per la classe terza

4.3 La comprensione del testo

L'**abilità di comprensione del testo** rientra in quelle abilità che a livello didattico sono definite **abilità trasversali** e sono alla base dei processi di apprendimento superiori.

La dislessia non riguarda le abilità di comprensione del testo scritto¹², ma la difficoltà a comprendere un testo scritto, quando letto in autonomia; può essere un effetto secondario dovuto a una decodifica lenta e stentata. Questo può portare a una ridotta esposizione ai testi scritti, che può impedire l'espansione del lessico e della conoscenza generale (Lyon et al., 2003).

Nel caso di studenti con **dislessia**, la scuola secondaria dovrà mirare a promuovere la capacità di **comprensione del testo. La decodifica, ossia la decifrazione del testo, e la sua comprensione sono processi cognitivi differenti** e pertanto devono essere considerati separatamente nell'attività didattica. A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. È infatti opportuno:

- **insistere** sul passaggio alla **lettura silente** piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
- **insegnare** allo studente **modalità di lettura** che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

(Linee guida)

La popolazione scientifica è divisa nel far rientrare o no all'interno dei DSA, il **disturbo specifico di comprensione del testo (DCT)** (si veda il paragrafo 1.10, *I DSA e non solo*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 32-34). La caratteristica di questi studenti è di non avere difficoltà di comprensione se il testo viene loro letto o se lo ascoltano da file audio.

In considerazione di questo consigliamo di fornire a questi studenti gli audiolibri come strumento compensativo per non limitare i loro percorsi di apprendimento.



Al di là delle definizioni diagnostiche, che richiedono sufficienti conferme cliniche e scientifiche a livello internazionale e multiculturale, riteniamo importante che gli insegnanti si facciano carico di queste difficoltà per promuovere una didattica inclusiva, avvalendosi anche delle innovazioni tecnologiche.

¹² Si vedano i paragrafi 1.6, *Che cosa è l'apprendimento?*, pp. 20-23, e 1.10, *I DSA e non solo*, in *Alunni speciali*, cit., pp. 32-34.

Approfondimento

Per la comprensione del testo

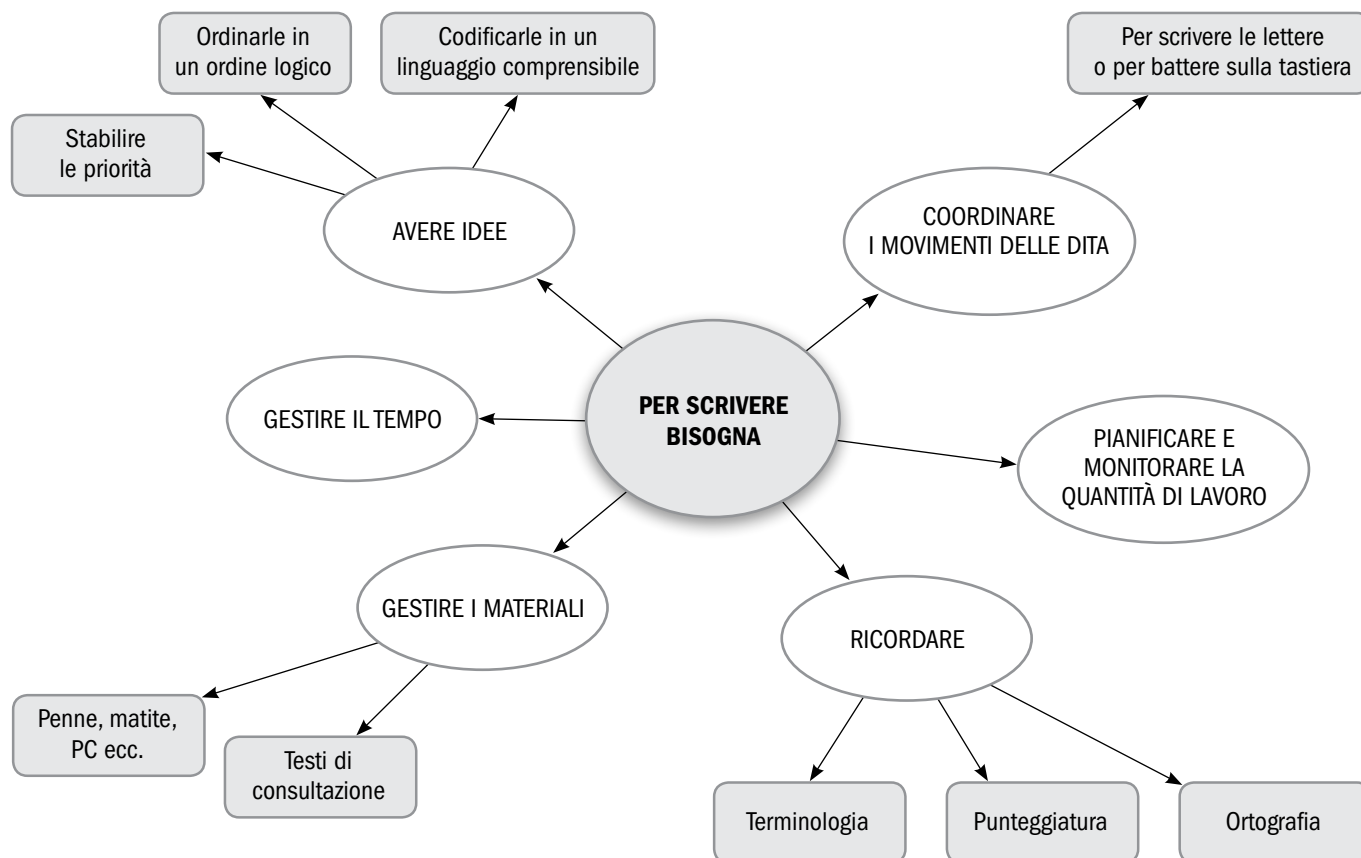
Ecco alcuni suggerimenti pratici per aiutare i vostri studenti:

- informate il vostro alunno sul tipo di argomento che tratterete in modo da creare delle aspettative;
- chiedetegli di fare ipotesi sul contenuto partendo dalle immagini del testo o dai titoli dei capitoli/paragrafi;
- dategli una serie di domande relative al contenuto più rilevante. Il vostro studente, prima di leggere il testo, dovrà leggere la prima domanda e cercare la risposta e sottolinearla. In questo modo il compito di lettura sarà decisamente facilitato e la comprensione sarà maggiore. Tale strategia sarà utile allo studente per crearsi le sue mappe cognitive (si veda il box "Per lo studente" a pagina seguente).
- la lettura di un testo teatrale potrebbe risultare più facile per la comprensione del testo. Infatti, vengono sempre descritti i personaggi, ogni scena è preceduta dalla descrizione del luogo in cui avviene il fatto, viene sempre esplicitato chi sta parlando, pensando o compiendo una azione. Tutto ciò facilita la creazione delle immagini mentali che sono indispensabili per la comprensione del testo;
- non chiedetegli mai «Hai capito?»: non ve lo dirà mai! Verificate che abbia compreso ponendogli delle domande;
- esplicitate la consegna degli esercizi da svolgere in classe o a casa con degli esempi. Infatti, per chi ha un DSA è più semplice costruire un ragionamento a partire da "fatti" concreti.

Sul sito www.lineeguidadsa.it/Documenti%20Monotematici.zip, all'interno della cartella "**documenti monotematici**", si può scaricare un documento con relativa bibliografia degli ultimi studi sull'argomento.

4.4 La scrittura

Per scrivere occorrono diverse abilità sia di tipo esecutivo sia di tipo costruttivo (si veda lo schema riportato qui sotto).



Le difficoltà che i ragazzi con DSA possono incontrare nella stesura di un testo sono molte. C'è chi ha il blocco del foglio bianco... Chi ha paura di scrivere molto perché sa che ogni parola scritta è una possibile fonte di errore. Chi ha molte idee ma sono troppe e si confondono e alla fine il foglio rimane bianco. Ogni ragazzo dovrà trovare la "sua" strategia che gli permetterà di "liberare" la scrittura.

4.4.1 Gli errori di ortografia

Correggere i dettati, ma anche il mondo

Si può insegnare al bambino non solo a evitare l'errore, ma anche a capire che l'errore spesso non sta nelle parole, ma nelle cose; che bisogna correggere i dettati, certo, ma bisogna soprattutto correggere il mondo.

Questo, modestamente e con amicizia, sarà detto anche per i colleghi insegnanti, per aiutarli a non cadere - a loro volta - nel vizio professionale di scambiare un accento sbagliato per la fine del mondo.

(G. Rodari)



I ragazzi con disortografia hanno difficoltà nel rispettare le regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto.

La loro scrittura è caratterizzata da errori ortografici di diverso tipo e spesso la stessa parola all'interno di un testo può essere scritta in più modi (si veda, più avanti, la "brutta" a pag. 35).

Si possono trovare:

Errori fonologici (sostituzione, omissione, aggiunta di grafema) correlati a difficoltà nell'identificazione dei suoni all'interno delle parole: per esempio, conforto/convorto; pezzo/pesso.

Gli errori fonologici possono essere:

- errori di sostituzione:*
- per somiglianza fonologica: (d-t; f-v; c-g; r-l)
 - per somiglianza grafica: (a-o; n-u)
 - per entrambe: (d-b; m-n)

errori di omissione: foglia - folia

errori di aggiunta: gelato - gealato

Errori non fonologici: inesatta rappresentazione ortografica delle parole (scuola/squola; schiera/sciera), errori semantico-lessicali: dovuti alla non conoscenza del significato della parola all'interno della frase (l'ago/lago); uso degli accenti e dell'h

Errori di segmentazione: lirequieta/l'irrequieta

Inoltre, le maiuscole vengono spesso **dimenticate** o usate fuori luogo e gli **accenti**, gli **apostrofi** e la **punteggiatura**, "diventano quasi un optional".

Alcuni alunni, forse anche inconsciamente, provano a **ridurre la dimensione del carattere** in modo tale da assumere una scrittura incomprensibile e rendendo, quindi, gli errori invisibili.

Ecco alcuni consigli relativi alla correzione dei testi scritti:

- Fate attenzione all'aspetto formale della correzione: non sottolineate l'errore ma cancellatelo e riscrivete la parola in modo corretto. La sottolineatura, evidenziando l'errore, rinforza la memoria visiva e provoca addirittura un indesiderato "effetto boomerang"
- Evitate di far scrivere tante volte le parole che scrivono in modo scorretto
- Fate capire che il numero di errori può sempre essere ridotto e aiutate a trovare delle strategie per farlo
- Insegnate a riconoscere, sviluppare e integrare le procedure "spontaneamente"
- Valutate in modo costruttivo, separando sempre l'errore dal contenuto.



È consigliabile fornire all'alunno un raccoglitore con schede/tabelle contenenti i termini corretti da poter consultare tutte le volte che ne ha bisogno, naturalmente anche durante le verifiche, le prove di esame e le prove Invalsi.

Per i ragazzi con disortografia e disgrafia è più utile aiutarli a rilassarsi che fare ricopiare più volte i testi.

(M. Levine)

Considerando che, nelle scuole secondarie di primo grado, è più facile che un ragazzo con DSA abbia parzialmente compensato la dislessia piuttosto che la disortografia, il numero di errori ortografici nei compiti scritti potrebbe essere ancora piuttosto elevato. Potete comunque tentare di suggerire alcune strategie per ridurli.

Un'utile strategia è quella di utilizzare per la scrittura un software con il **correttore ortografico e grammaticale**.



Attenzione al correttore

- Non fate impostare la modalità di correzione automatica (spesse volte vengono corrette parole che non lo devono essere), ma solo quello di controllo (le parole ritenute scorrette verranno sottolineate con una linea rossa a zig-zag) e cliccando sulla parola verranno suggerite le possibili opzioni di correzione.
- Non tutti gli errori verranno corretti:
 - ci sono parole in italiano che cambiano significato con l'aggiunta di una doppia - per esempio: pala-palla, cane-canne - ed entrambe sono presenti nel dizionario di word;

– anche in casi come e/è, a/ha, anno/hanno il correttore ortografico in genere non è in grado di correggere, ma qui è possibile insegnare una strategia metacognitiva di correzione, come è suggerito nello schema che segue.

Per lo studente

Congiunzione o verbo essere? Preposizione o verbo avere?

1. Scrivi il testo.
2. Una volta scritto il testo cerchi con una matita tutte le “e” isolate.
3. Cerca di capire se quella “e” o “è” è una congiunzione o se è un verbo.
4. Passa alla successiva.
5. Finite tutte le “e”, cancella i segni fatti a matita e cerchi tutte le “a” o le “ha” isolate.
6. Cerca di capire se quella “a” o “ha” è una preposizione o se è un verbo.
7. Passa alla successiva.
8. Finite tutte le “a”, cancella i segni fatti a matita e cerchi tutti gli “anno” o “hanno” isolati.
9. Cerca di capire se quel “anno” o “hanno” si riferisce alla parola anno o se è un verbo.

Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

4.4.2 La punteggiatura

La punteggiatura è l'elemento base per far sì che una lettura abbia un senso logico e compiuto e che, quindi, sia comprensibile sia a chi legge sia a chi ascolta.

Nel nostro sistema interpuntivo i segni di punteggiatura, da un lato, servono a indicare le pause del parlato (funzione ritmico-fonetica), dall'altro a indicare i rapporti sintattici tra le parti che formano il testo (funzione logico-semantic).

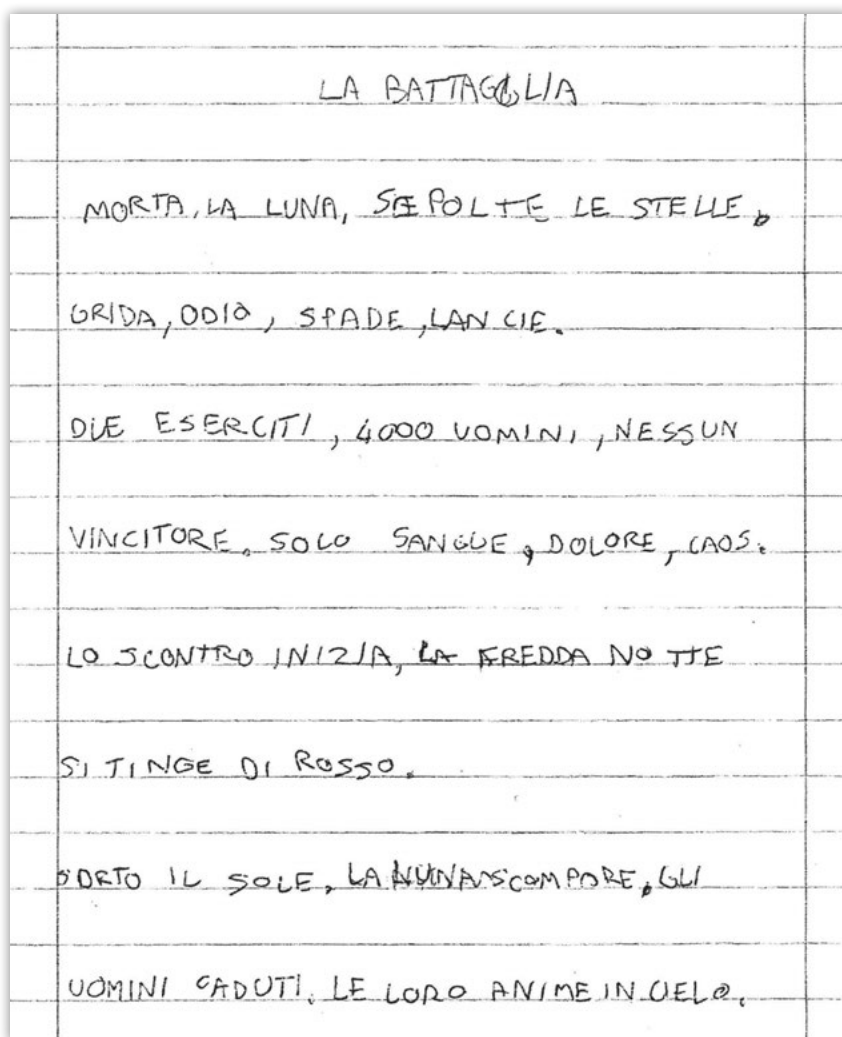
Generalmente, nella didattica, si punta su un insegnamento che porti a indicare il segno di punteggiatura come una “pausa del respiro”, per dare ritmo e scandire i tempi di lettura.

Ecco quindi esercizi con testi senza punteggiatura che lo studente deve leggere per fermarsi quando “manca il fiato” o quando “tocca a un altro”!

Non è facile, quindi, per un ragazzo con DSA impararne l'uso e nei suoi testi scritti la punteggiatura è spesso ridotta all'essenziale, se non mancante del tutto.

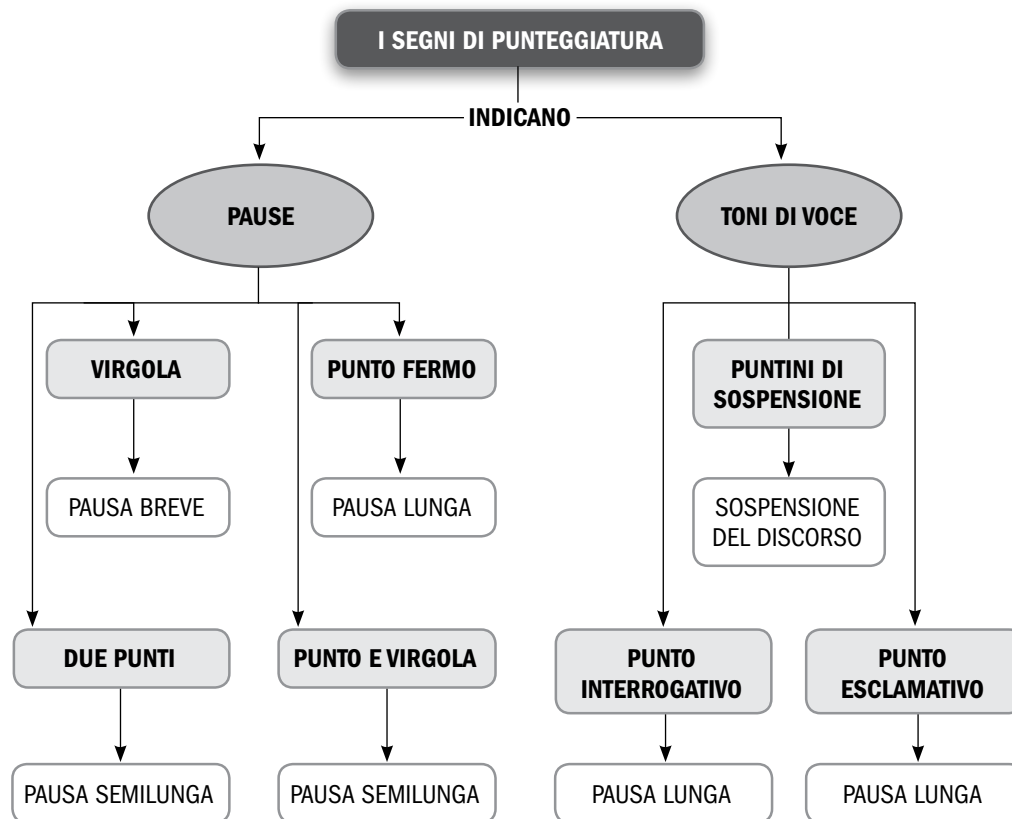
Può succedere, però, che anche chi la usa poco, o chi usa solo proposizioni coordinate, riesca, sinteticamente, a rendere quadri di insieme facendo uso di bellissime immagini, ricche di particolari e di suggestioni.

Riproduciamo qui a lato un esempio di testo descrittivo scritto da uno studente di prima media e non corretto dall'insegnante:



Che cosa fare allora?

Dare importanza al contenuto più che alla forma, come abbiamo già detto, ma cercare anche di portare lo studente con DSA a un uso consapevole dei vari segni, più attraverso la riflessione sul loro valore semantico che non attraverso l'applicazione mnemonica di regole fisse. In ogni modo, se di regole vogliamo parlare, è il caso di fare anche degli schemi che aiutino il nostro studente. Uno schema come quello che segue, per esempio, può essere d'aiuto.



4.4.3 Diventare scrittori: alcune strategie da sperimentare

Dedica

Capita di avere delle idee, così piene e profonde e quando, vogliamo trasmetterle ad altri diventano banali.

Io, quindi, vorrei dedicare a tutti questo libro capace di superare la barriera della mano, che vi darà le emozioni che aveva lo scrittore quando lo ha scritto.

Vorrei, assolutamente, dedicarvi questo libro perchè possa fare da sinapsi tra lo scrittore e voi.

(Pietro, Classe seconda)

Ogni individuo è diverso dall'altro, per cui saranno **diverse le strategie** da utilizzare.

L'individuazione di strategie e strumenti facilitanti la scrittura e l'autonomia nello studio è l'obiettivo fondamentale per chi si occupa di studenti con DSA.

Alcuni ragazzi fanno fatica a pianificare e a organizzare i contenuti: in questo caso sarà utile proporre loro una scaletta o una mappa cognitiva con gli argomenti principali da affrontare (si veda a pagina 33 puntoA).

Altri scriveranno contenuti molto belli, con un buon utilizzo del lessico e una corretta struttura della frase, ma magari con la presenza di numerosi errori ortografici. Ben venga, quindi, l'utilizzo di un programma di scrittura con correzione ortografica (si vedano pagine precedenti per le attenzioni da avere riguardo al correttore). Per altri, invece, le difficoltà strumentali (disgrafia e/o disortografia) possono influenzare negativamente anche il contenuto del testo. Per questi alunni

potrebbe essere utile invece ricorrere all'utilizzo della brutta e della bella copia (come mostreremo più avanti, a pagina 34 punto B).

Altri ragazzi ancora scriveranno testi poco coesi e in questo caso l'utilizzo della brutta e della bella copia può servire per fare delle revisioni (si veda l'esempio a pagina 35).

Qui di seguito proviamo a dare alcune strategie che potrete suggerire al vostro studente. Fateglielo provare e alla fine sarà lui a trovare quella che più gli si addice. Come insegnanti dovete spingere ogni vostro allievo a trovare i metodi per lui più adatti, solo così capirà di essere compreso e sopporterà meglio quello che per lui rappresenta il "peso della scuola".

A. Fare la scaletta

L'utilizzo delle "scalette" può essere particolarmente utile per i ragazzi che hanno difficoltà a pianificare il lavoro, a trovare delle idee e a metterle in un ordine appropriato; mentre, se alcuni di loro, in particolare i "pensatori visivi", utilizzassero questa strategia, il loro testo potrebbe trasformarsi in una specie di "elenco della spesa".

Per lo studente

Scaletta operativa per studenti di prima media

PER SCRIVERE UN TESTO

- › **Leggi attentamente il titolo**
 - › **Raccogli le idee** (*chi?, che cosa?, quando?, dove?, perché?*)
 - › **Costruisci una scaletta** (ossia un elenco ordinato di parole chiave che, poi, sono da svolgere una a una)
 - › **Scrivi il testo**, in brutta o direttamente in bella o al pc, ricordando che in ogni testo devono essere presenti:
 - una parte introduttiva
 - lo svolgimento
 - la conclusione
- Ricorda di:
- scrivere frasi brevi
 - collegare tra loro le frasi
 - non iniziare discorsi che poi non finiscono
 - non scrivere cose che non c'entrano (cioè, non andare fuori tema)
 - mettere la punteggiatura
 - controllare gli accenti, gli apostrofi, le acca, le doppie
 - verificare che i soggetti concordino con i verbi, che i nomi concordino con gli aggettivi, che i verbi siano utilizzati nei tempi corretti
 - evitare le ripetizioni
- › **Rileggi attentamente il testo**, verificando che il contenuto risulti fluido e chiaro
 - › Buon lavoro!!!
 - › **P.S. Usa il correttore ortografico. Puoi usare la sintesi vocale** per velocizzare i tuoi tempi di rilettura del testo e ottenere testi più corretti.

Scaletta operativa per studenti di seconda e terza media

PER SCRIVERE UN TESTO

- › Leggi attentamente il titolo
- › Raccogli le idee (*chi?, che cosa?, quando?, dove?, perché?*)
- › Costruisci una scaletta
- › Scrivi il testo
 1. Tieni conto dell'interlocutore (usa di conseguenza il registro appropriato: informale, medio, formale).
 2. **Costruisci bene i periodi.**
 3. Fai attenzione alla coesione (evita interruzioni o salti fra un pensiero e l'altro).
Crea collegamenti tra le varie frasi, usando connettivi (*poiché, per questo, infatti, anche, inoltre, quando*). **Non si deve spezzare il filo del discorso.**
 4. Cura la chiarezza espositiva (non scrivere idee che si contraddicono): segui un **ordine logico**, cioè:
 - scrivi cose inerenti la traccia
 - non iniziare discorsi che poi non finiscono
 - non dire cose che non c'entrano (= andare fuori tema)
 - non contraddirti
 - collega le idee in modo che si comprendano cause/fini/conseguenze.
 5. Utilizza un **lessico ricco**, facendo attenzione a non ripetere i termini (per aiutarti, ricorri al dizionario dei sinonimi).
 6. **Usa bene la punteggiatura.**
- › Rileggi attentamente il testo
- › Buon lavoro!!!
- › **P.S. Usa il correttore ortografico. Puoi usare la sintesi vocale** per velocizzare i tuoi tempi e ottenere testi più corretti.

► Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

B. Scrivere in “brutta” e in “bella”

Per alcuni ragazzi con DSA, specialmente per chi ha anche deficit di attenzione, può essere utile **separare il momento della produzione da quello della correzione ortografica**. Molti pensano che sia inutile, se non negativo, fare riscrivere un testo. Sicuramente ci possono essere degli svantaggi per lo studente con DSA, per esempio:

- tempi più lunghi (per ricopiare)
- fatica a copiare.

Svantaggi che potrebbero essere ridotti se il lavoro venisse fatto **in due tempi**. Gli alunni potranno un giorno avere un certo numero di ore per scrivere in brutta il testo e, il giorno dopo, altro tempo a disposizione per ricopiarlo.

In realtà spesso i vantaggi superano gli svantaggi. Riscrivere, infatti, permette di:

- revisionare e cambiare il testo
- fare cancellature
- riordinare le idee
- correggere errori
- presentare un lavoro più ordinato
- separare lo sforzo cognitivo per la creazione dallo sforzo legato al non automatismo delle abilità strumentali (disgrafia e/o disortografia).

Qui di seguito riportiamo la prima e la seconda stesura di un testo.

Lo studente doveva scrivere una relazione su una giornata particolare (Prima stesura, a sinistra); dopo la sua prima produzione l'insegnante scrive, sul lato destro, alcune domande che possano aiutare lo studente ad arricchire il testo.

Ecco il primo testo:

Prima stesura

Sabato c'era la partita e io volevo andarci in bici, ma mia mamma non voleva; io le chiesi persino per favore ma niente da fare lei non voleva e io continuai tutta la giornata ad implorarla ma lei non mi ascoltava. Così verso le 2.00 scesi in garage presi la bici e mio papà mi vide io chiesi a lui se potevo andare e mi lasciò. Arrivato a scuola cercai i miei compagni ma erano a casa io andai deluso a casa e stata una brutta giornata spero cene saranno altre di più belle.

QUANDO?

CHE PARTITA?

PERCHÉ CI TENEVI TANTO?

PERCHÉ LA MAMMA NON VOLEVA?

PERCHÉ IL PAPÀ TI LASCIA ANDARE?

PERCHÉ I TUOI COMPAGNI NON C'ERANO?

COSA DISSE IL PAPÀ?

COSA DISSE LA MAMMA ?

COME TI SEI SENTITO?

Per essere efficace la struttura del testo dovrebbe rispondere alle domande: **dove - quando - come - chi - perché.**

Ecco il testo nella stesura finale.

Prima stesura

Sabato c'era la partita e io volevo andarci in bici, ma mia mamma non voleva; io le chiesi persino per favore ma niente da fare lei non voleva e io continuai tutta la giornata ad implorarla ma lei non mi ascoltava. Così verso le 2.00 scesi in garage presi la bici e mio papà mi vide io chiesi a lui se potevo andare e mi lasciò. Arrivato a scuola cercai i miei compagni ma erano a casa io andai deluso a casa e stata una brutta giornata spero cene saranno altre di più belle.

Stesura finale

Sabato 20 ottobre c'era la partita di calcio della mia scuola. Io volevo andarci in bici, perché mi piace pedalare e girare per Cremona, come faccio spesso con i miei amici. Mia madre non voleva perché pioveva; ero un po' raffreddato e la mia bici non era proprio in buone condizioni. Le chiesi per favore, ma niente da fare: lei non voleva. La implorai più volte, ma lei non si lasciò convincere. Andai avanti per tutta la mattinata senza ottenere il suo permesso. Verso le 2.00, di nascosto, scesi in garage e presi la bici, ma mio padre mi vide. Chiesi a lui se potevo andare e lui mi lasciò, sia perché non sapeva che mamma non voleva sia perché si fida di me e sa che in bici sono prudente. Arrivato a scuola cercai i miei compagni ma non trovai nessuno, perché era stata spostata la data della partita ed io non l'avevo saputo. Così andai deluso a casa. Il papà aveva saputo dalla mamma che le avevo disubbidito e mi guardò un po' male, ma non disse niente ... la mamma sì! È stata una brutta giornata perché non sono stato a vedere la partita con i miei compagni. Mi auguro che ce ne siano altre molto più belle.

Ci sono due modi per passeggiare in un bosco. Nel primo modo ci si muove per tentare una o molte strade, per uscire al più presto o per riuscire a raggiungere la casa della nonna o di Pollicino, o di Hansel e Gretel; nel secondo modo ci si muove per capire come è fatto il bosco, e perché certi sentieri siano accessibili e altri no...

(U. Eco)

C. Dettatura del testo a un insegnante o a un registratore

Se il ragazzo ha difficoltà strumentali legate alla scrittura tali da ostacolare la stesura del suo pensiero, è importante aiutarlo a **liberare l'ideazione**.

Una strategia utile è quella di suggerire allo studente di **dettare** il suo pensiero o all'insegnante o a un registratore.



È importante far capire allo studente che questa strategia può sì essere utile a fissare le idee, ma quasi sicuramente il linguaggio che utilizza nel dettare necessiterà di una revisione, in quanto **il linguaggio scritto è diverso da quello orale**.

Orale

C'erano due fratelli molto ricchi
che si chiamavano Omar e Hamed.
Vivevano in una cittadina
questi fratelli erano molto ricchi
e decisero di fare un monumento
per far ricordare alla gente il loro nome

Omar decise di chiamare due grandi artefici
per far costruire un grande obelisco nella sabbia
il grande obelisco era splendido
con la sua faccia e il suo nome

Invece Hamed chiamò dei semplici scultori
fece fare un pozzo con dentro naturalmente l'acqua
dopo una costruzione in pietra
per proteggere l'acqua dalla sabbia
dopo delle sedie
e delle palme che facessero ombra
quando passavano pellegrini e carovane o altra gente.
Hamed viene ricordato come il pozzo di Hamed
perché pensava agli altri e non solo a sé stesso
invece quando i pellegrini che proseguivano, o altra gente,
quando vedevano quell'obelisco splendido
non ne degnavano di uno sguardo
perché non serviva a niente.
Omar non venne ricordato
come una persona generosa,
ma come una persona arida che pensa solo a sé ed alla sua
persona, d'un cuore duro,
invece Hamed aveva un cuore generoso
e così fece una costruzione ...

Scritto

Omar e Hamed

*Erano molto ricchi
e in vecchiaia decisero di fare un monumento
per farsi ricordare.
Uno per Omar e l'altro per Hamed.
Il primo fece un obelisco bellissimo in mezzo al deserto
così chi passasse lo visse.*

*Invece il secondo
fece un posto di ristoro
con ombra
con un pozzo
e sedie.*

*Omar fu ricordato
come una persona non altruista*

invece Hamed come una persona altruista.

(Studente del 5° anno della Scuola primaria - testi forniti da Roberta Penge e Letizia Piredda)

D. Lavori cooperativi

Il testo teatrale

Un altro metodo per stimolare la scrittura può essere quello di coinvolgere l'intera classe nella **scrittura di un testo teatrale che loro stessi rappresenteranno**.

La scrittura e la rappresentazione di testi teatrali richiedono la descrizione dei personaggi e degli ambienti, la pianificazione degli eventi secondo una logica temporale, l'immedesimazione in situazioni e contesti differenti. Ciò favorisce la creazione delle immagini mentali, aiuta a superare insicurezze, vergogne e paure e a fare parte di un gruppo di cui si impara a rispettare le regole.

Doversi esibire, inoltre, può scatenare le reazioni più disparate: sul palco si sostengono esami reali, perché non ci si può nascondere. Il palco è un utile allenamento alla disponibilità verso gli altri e alla collaborazione in vista di un obiettivo comune.

Infatti, è stato da tempo dimostrato che l'utilizzo di linguaggi non verbali è in grado di attivare processi di apprendimento e di formazione della persona, quali processi affettivi - motivazione, attenzione, interesse -, cognitivi - linguistici, logici, sociali, culturali - e comportamentali - mimica, gestualità, manipolazione - (Cangià, 2005). Quindi, anche gli studenti con DSA non possono che trarre vantaggi da esperienze teatrali, sia riprodotte sia inventate da loro. Inoltre, in un'esperienza teatrale essi non dovranno inventare o riprodurre delle strutture linguistiche avulse dalla realtà, ma contestualizzate in situazioni ben precise, e potranno usare, in maniera creativa e personale, vocaboli e strutture per esprimere e comunicare contenuti sentiti e significativi.

Per lo studente

Io e il teatro

Facciamo che io ero te

Per entrare nell'atmosfera del teatro provate a fare un gioco: studiate bene un vostro compagno, un genitore, un professore...; cercate di coglierne le caratteristiche specifiche nel modo di muoversi, di parlare, di gesticolare. Poi pensate a una situazione tipica (per esempio se si tratta dell'insegnante, il momento in cui sfoglia il registro prima dell'interrogazione), create una scenetta e recitatela, imitando la persona che avete scelto. Naturalmente potete chiedere l'aiuto dei vostri compagni.

► Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

Poiché nelle attività teatrali si cerca di privilegiare una **didattica pratica**, di tipo multisensoriale, anche non verbale (mimico-gestuale, iconico, musicale), l'interesse di tutti gli alunni ne risulta fortemente incentivato.

Questa modalità favorisce l'apprendimento anche degli studenti con DSA, poiché privilegia la componente dell'operatività e della visualizzazione nell'ambito della diversità degli stili di apprendimento e offre anche a loro la sensazione di riuscire a utilizzare in maniera "compiuta" le strutture linguistiche che già possiedono, senza preoccuparsi degli "errori" provocati dal loro "disturbo". Nei tre volumi dell'antologia *Il fiore della lettura* (Garzanti Scuola) si possono trovare interessanti unità di lavoro che presentano non solo alcuni "assaggi" di opere teatrali adatte ai ragazzi, ma anche validi suggerimenti per provare a recitarle.

Nei vari percorsi proposti nei tre anni scolastici è possibile incontrare pezzi di testi teatrali di noti autori molto divertenti, o che mettono a fuoco argomenti di grande attualità, con interessanti interventi fatti non solo per renderli adatti a questo tipo di pubblico, ma anche a essere facilmente rappresentati su un palcoscenico.

Molto interessanti, inoltre, i **laboratori finali** di ogni unità didattica, dove è possibile trovare esercizi e indicazioni non solo per comprendere il contenuto del testo teatrale, coglierne le caratteristiche principali, individuare le caratteristiche dei vari personaggi, ma anche per **scrivere un copione, per saperlo leggere in modo espressivo e per provare a recitare**.

La scrittura di un libro

Prendendo come esempio la storia raccontata da Daniel Pennac nel suo libro *Diario di scuola* (Feltrinelli, 2008), potrete assegnare come compito per le vacanze estive la stesura di un libro. Chiaramente l'argomento sarà a scelta di ogni studente, a seconda dei propri interessi: ci sarà chi scriverà un libro di cucina, chi un manuale di moto, chi descriverà un percorso in bicicletta in un paese, magari immaginario, chi un romanzo. Al ritorno a scuola, dopo le vostre correzioni, **gli studenti si scambieranno i libri** e, in base alle attitudini di ogni studente, ognuno apporterà un contributo al libro di un altro compagno. Ci sarà chi ne curerà le illustrazioni, chi deciderà il titolo, chi curerà la copertina e chi la quarta di copertina, chi ne farà l'analisi critica.

Ecco che da un lavoro individuale si è arrivati a un lavoro di gruppo!

5. La grammatica

5.1 Spesso è utile anticipare i tempi

Nella consuetudine della nostra Scuola secondaria di primo grado, l'analisi del periodo è affrontata durante il terzo anno. Ci sono diverse ragioni per cui questo accade: la continuità con gli argomenti trattati nella Scuola primaria, l'importanza di fondare le nuove conoscenze su quelle già in possesso degli allievi, l'organizzazione dei libri di testo in commercio...

Eppure per un allievo, specie se con DSA, risulterebbe più "logico" partire dalla visione di insieme di un assunto e solo in un secondo tempo, soprattutto costretto dalla necessità scolastica, notare i singoli elementi che formano il pensiero scritto.

Vi sono testi che in passato hanno proposto una scansione dei contenuti che partiva con l'analisi del periodo in prima, l'analisi logica in seconda e solo in terza affrontava le categorie grammaticali della morfologia.

Una delle giustificazioni che portavano gli autori di questi testi era appunto la *forma mentis* degli allievi e la necessità, nelle scuole superiori, di avere ben fresche queste ultime nozioni per affrontare nuove lingue straniere e quelle antiche.

A nostro parere, si può percorrere una via mediana tra queste due posizioni.

Ferma restando la scansione classica degli argomenti, l'esperienza ha rivelato utile dedicare del tempo di spiegazione a una sezione iniziale della grammatica: qualcosa che si potrebbe confrontare ai titoli di testa di un film o a una *ouverture* operistica, dove i temi principali di tutto il percorso didattico vengono presentati "a volo d'uccello". È importante mostrare che un testo è diviso in periodi, dove la comunicazione di ogni informazione è sorretta dai verbi e i periodi si possono dividere in blocchi, ciascuno contenente uno di questi verbi e ogni altra informazione relativa a quella azione. Praticamente, si può paragonare il testo con un muro, di cui i blocchetti delle costruzioni *Lego* sono i complementi. Sarà l'esperienza di ogni docente a suggerire altre immagini e confronti.

Guidare quindi gli allievi a capire che i diversi blocchi hanno una specifica funzione nel testo (informazioni su azioni e persone, o di tempo, causa, scopo, modo...) li aiuterà anche a scoprire una maggiore motivazione nello studio di una materia così "tecnica" come la grammatica. Nel corso del triennio questa preparazione logica di base sarà utile e verrà ripresa più volte.

Questo, però, va bene con una classe di undicenni, ma riproporre un esempio così infantile in una classe terza non è facile: funziona solo se è visto come un recupero di memorie ormai superate e deve essere fatto con lo stile di un *Amarcord* di Fellini.

Molti docenti di italiano sottolineano le **difficoltà relative alla riflessione linguistica** degli studenti con DSA.



Le difficoltà nello studio della grammatica

Le **principali difficoltà** nello studio della grammatica che un alunno con DSA può incontrare riguardano:

- il recupero delle informazioni studiate
- l'identificazione e la categorizzazione delle parole e della loro funzione all'interno della frase e del periodo
- l'utilizzo di strumenti come il vocabolario
- l'utilizzo del libro di testo in formato cartaceo.



Gli obiettivi

Non serve ridurre gli obiettivi¹³ relativi alle competenze grammaticali, anche perché poi nelle prove Invalsi vengono richieste le conoscenze grammaticali e, addirittura, in terza media contribuiscono alla votazione finale. Ma ricordatevi di aiutare il vostro studente a crearsi i "suoi" strumenti compensativi.

¹³ "I percorsi didattici individualizzati e personalizzati articolano gli obiettivi, compresi comunque all'interno delle indicazioni curricolari nazionali per il primo e per il secondo ciclo, sulla base del livello e delle modalità di apprendimento dell'alunno e dello studente con DSA, adottando proposte di insegnamento che tengano conto delle abilità possedute e potenzino anche le funzioni non coinvolte nel disturbo" (Decreto attuativo n. 5669 del 2011, art. 4, comma 2).



La conoscenza grammaticale

Recenti studi¹⁴ dimostrano che in grammatica **l'analisi delle parti del discorso non serve alla comprensione del discorso e all'uso:**

Le definizioni su cui si basa questo “pseudo-sapere” moltissime volte sono come una cartina topografica sbagliata, sulla quale lo studente non si orienta o che non porta da nessuna parte, cosa che per lo studente con DSA diventa particolarmente frustrante. Lo sforzo mentale richiesto da un percorso di conoscenza come questo produce un vero sovraccarico cognitivo.

Infatti, spesso dietro un apparente “sapere grammaticale” si nasconde solo una buona memoria, perché poi, se si va più in profondità, ci si accorge che gli stessi studenti che sembrano padroneggiare la grammatica non sono in grado di utilizzare, per esempio, i vari tipi di passato. In generale, e soprattutto in occasione della valutazione degli apprendimenti, è importante che il docente si domandi sempre **quanto è funzionale al percorso scolastico** dell'allievo quella particolare conoscenza che sta richiedendogli.

La decisione di percorrere una strada piuttosto che un'altra dipende sia dal contenuto che si deve trattare sia dai bisogni concreti degli alunni. Per esempio, se stiamo spiegando il nome, e per il nostro allievo con DSA è molto difficile ricordare quali siano le sottocategorie in cui la grammatica suddivide i nomi (concreto, astratto, derivato...), domandiamoci: “Gli saranno utili queste informazioni? È importante che abbia appreso a riconoscere un nome da altre categorie di parole? Lo aiuterà nello studio di altre lingue o addirittura nella vita di tutti i giorni?”...

I ragazzi vogliono imparare tutto e subito; quelli di oggi poi, nativi digitali, sono abituati ad avere sempre davanti a sé, nel computer, molte immagini. Possiamo trasformare tutto in una specie di gioco, in cui è coinvolta tutta la classe.

¹⁴ D. Notarbartolo, *La padronanza linguistica*, Academia Universa Press 2011; D. Notarbartolo - D. Graffigna, *Grammatica Nuova* (manuale per le superiori), Bulgarini 2010, cap. 4; A. Moro, *Breve storia del verbo essere*, Adelphi 2010, p. 22.

¹⁵ L'analisi di una frase completa richiede il recupero simultaneo di molte informazioni e la loro contemporanea elaborazione. Questo è un tipico compito della memoria di lavoro. Spesso i ragazzi con DSA hanno un deficit proprio a livello di memoria di lavoro (vedi *Alunni speciali*, cit., pp. 29-32).

Approfondimento

Allora che cosa dobbiamo fare?

Iniziate lo studio della grammatica preparando i vostri allievi rispetto a ciò che dovranno affrontare. Impostate il loro apprendimento come un processo attivo di modificazione del modo di pensare, comprendere, comunicare, riflettere, non come un semplice obbligo imposto dall'esterno di pura e semplice memorizzazione.

Inoltre:

- **non date troppa importanza al sapere grammaticale tradizionale**
- **non pretendete apprendimenti mnemonici**
- utilizzate **esercizi che li facciano ragionare** (per esempio, quelli costruiti con le modalità tipiche delle prove Invalsi)
- **utilizzate esercizi che richiedano una competenza per volta** (per esempio, non fare analizzare una frase nel suo complesso, ma solo richiedere una competenza per volta)¹⁵
- offrite **schemi e tabelle agili e funzionali**, che aiutino a ricordare i termini chiave, a non tralasciare passaggi nell'analisi delle parole
- stimolateli a **personalizzare gli strumenti proposti in classe** perché solo rielaborando si può imparare (si veda il paragrafo 9.2, *L'apprendimento significativo (o profondo)*, in *Alunni speciali*, cit., pp.105-106)
- **lasciate usare le tabelle riassuntive** come strumenti compensativi in tutte le fasi degli apprendimenti per guidarli ad organizzare il lavoro e a ottimizzare i tempi (se lo studente non avrà studiato, non sarà in grado di orientarsi nella sua tabella)
- fate in modo che **compensi le sue difficoltà grammaticali con le sue peculiari abilità**, per esempio nell'esposizione orale, nell'invenzione di racconti.

Solo in questo modo il vostro studente potrà raggiungere la sua autonomia, che gli permetterà, anche a casa, nel caso non fosse seguito o supportato nello studio, di raggiungere gli obiettivi didattici previsti.

Gli schemi che troverete in seguito possono essere visti come “cartine geografiche della grammatica”. La cartina geografica dell’analisi grammaticale (vedi p. 45) avrà quindi come “nazioni”, le “categorie grammaticali”, come “paesi”, le singole parole di una frase, tutti da esplorare! Occorre dare ai ragazzi una **visione simultanea d’insieme**, far trovare subito il senso di tutta l’impalcatura grammaticale. Dopo di che si tratta di collocare le singole parole nel posto giusto, ma sempre tenendo d’occhio l’insieme: la cartina del “continente Grammatica”.



L’uso delle tabelle

È importante che il nostro studente **utilizzi come strumento compensativo sempre la stessa tabella**, già completa di tutte le varie parti che verranno studiate. Infatti, per molti di loro sarà più facile orientarsi in uno “spazio” già conosciuto, grazie alla memoria visiva.

A mano a mano che l’insegnante analizzerà nel dettaglio le varie parti del discorso, potrà fare utilizzare all’allievo le tabelle “sminuzzate” in cui viene ripresa una “difficoltà” grammaticale per volta. In queste tabelle, oltre a essere proposti alcuni esempi, si richiede l’**identificazione di tale “difficoltà”** e si propone all’allievo di **scrivere egli stesso alcune frasi che la contengano**. In questo modo potrete avere il riscontro di ciò che ha imparato.

Queste micro-tabelle possono, per esempio, essere proposte come carte da gioco, che, unitamente alle altre relative alle varie parti del discorso che si susseguiranno, potranno formare un particolare mazzo di carte che stimoleranno la fantasia dell’allievo e la sua motivazione nell’eseguire esercizi “faticosi” per lui che ha difficoltà oggettive nella memorizzazione e nell’astrazione.



Le procedure

I materiali che alleghiamo non vogliono essere considerati un *diktat* didattico, quanto piuttosto una proposta operativa visto che **si sono rivelati utili, efficaci e funzionali nella nostra esperienza didattica quotidiana**. Gli strumenti proposti porteranno tutti gli allievi al loro successo scolastico e personale, se integrati e/o modificati da ciascun insegnante, tenendo conto delle caratteristiche peculiari dei propri allievi, della propria esperienza “sul campo” e della propria creatività.

Spesso gli allievi con DSA non riconoscono le caratteristiche morfologiche della lingua italiana sempre per un **problema di automatizzazione delle procedure**. Ecco perché i docenti devono essere preparati per intervenire quando hanno bisogno di aiuto, riflettendo con loro sulla strada da percorrere, su quali strategie adottare, su quali strumenti utilizzare, stimolandoli a valutare le proprie strategie, modificando quelle inefficaci e sostenendo e incoraggiando l’uso di quelle efficaci.

La scommessa di un docente di fronte a uno studente con DSA è quella di **insegnargli a usare il codice scritto** proprio perché non riesce a farlo “da solo”; di **tranquillizzarlo** spiegandogli che è possibile imparare anche se non si sa usare bene il codice scritto. Naturalmente ciò richiederà non solo molta creatività, ma anche una convergenza di più interventi che si rafforzino l’un l’altro e riducano il rischio di disturbi secondari.

5.2 Le Prove INVALSI

Le Prove INVALSI vanno bene per uno studente con DSA?

Ricordiamo che anche lo studente con DSA dovrà affrontare, oltre alle verifiche periodiche, le Prove INVALSI, che gli richiederanno la capacità di sapersi orientare nel recupero delle informazioni e di riuscire a recuperare quelle necessarie dalle tabelle che si sarà personalizzato e che ha il diritto di utilizzare anche in questa fase (*Nota sullo svolgimento delle prove del SNV 2011-2012 per gli allievi con bisogni educativi speciali, pubblicato il 5.4.2012, scaricabile dal sito http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Nota_alunni_con_part_bis_edu_2012.pdf*).

Queste prove sono meno meccaniche; richiedono meno recupero mnemonico di informazioni e più ragionamento.

Inoltre, chi ha un deficit di memoria di lavoro, come molti studenti con DSA, non riesce a concentrarsi su più cose contemporaneamente. Gli esercizi proposti dalle Prove INVALSI vanno proprio in questa direzione perché c'è un obiettivo per volta da raggiungere. Conferma di ciò ci è data dalla testimonianza di molti insegnanti sui risultati positivi dei loro studenti con DSA. Dovete allora tranquillizzare i genitori, che, non conoscendo la struttura delle prove, temono un insuccesso dei propri figli.

POSITIVITÀ E CRITICITÀ DELLE PROVE INVALSI PER UNO STUDENTE CON DSA

ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI NEGATIVI	PROPOSTE PER SUPERARE LE CRITICITÀ
<ul style="list-style-type: none"> › Non presentano esercizi meccanici 		
<ul style="list-style-type: none"> › Richiedono ragionamento 		
	<ul style="list-style-type: none"> › consegne scritte troppo lunghe 	<ul style="list-style-type: none"> › lettura delle stesse da parte di un insegnante (lettore umano) › utilizzo di un registratore › uso di Mp3
	<ul style="list-style-type: none"> › linguaggio delle consegne alcune volte poco chiaro 	<ul style="list-style-type: none"> › spiegazione da parte dell'insegnante
<ul style="list-style-type: none"> › Presentano domande quasi sempre chiuse 		



Ricordatevi ogni anno di segnalare alla segreteria didattica, nel momento che vengono richiesti gli elenchi degli alunni che affronteranno le Prove INVALSI (prima e terza secondaria), di indicare i nominativi di quelli con DSA, e successivamente la richiesta dei file Mp3. All'interno dei singoli istituti scolastici ci sarà un docente referente per le prove che indicherà i tempi e le procedure.

Il terzo anno, il referente DSA avrà cura di preparare un documento da allegare al verbale d'esame nel quale vengono indicati per ogni alunno tutti gli strumenti compensativi da utilizzare durante le prove.

5.3 Quali tipi di esercizi?

L'analisi completa di una frase è molto difficile per un ragazzo con DSA in quanto richiede la copiatura dell'intera frase e un sovraccarico della memoria di lavoro (il recupero di diverse informazioni e l'elaborazione di queste contemporaneamente). Quindi, in un esercizio di analisi, allo studente verrà chiesto di evidenziare solo la parte del discorso, il soggetto, il predicato, il complemento... in esame.

Alcuni studenti con DSA, però, desiderano cimentarsi nell'analisi completa. Riducendo il numero di frasi e servendosi delle schede operative come quelle che presenteremo in seguito, potranno con successo svolgere anche questa attività, sia per iscritto, sia oralmente.

Forniamo uno schema riassuntivo agli alunni del primo anno di scuola secondaria di primo grado, in modo che abbiano da subito un quadro di insieme chiaro ed esplicativo dei contenuti che studieranno nel triennio.

Per lo studente

Chi sono? Come si fanno?

Grammatica: questa sconosciuta!

Che cosa farò di grammatica in questi tre anni?

Ecco un semplice schema che ti chiarirà le idee.

CLASSE PRIMA: MORFOLOGIA	
Parte della grammatica che studia la forma delle parole e le loro variazioni e trasformazioni	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Parti variabili del discorso: articolo, nome, aggettivo, pronome, verbo ▶ Parti invariabili del discorso: avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione 	<p>Analisi grammaticale: le parole vengono esaminate separatamente.</p> <p>Esaminiamo, per esempio, la frase <i>A me piacciono le fragole</i>:</p> <p><i>A</i> = preposizione semplice <i>me</i> = pronome personale, prima persona singolare <i>piacciono</i> = verbo, II coniugazione, modo indicativo, tempo presente, terza persona plurale, transitivo, attivo <i>le</i> = articolo determinativo, femminile, plurale <i>fragole</i> = nome comune, concreto, femminile, plurale, primitivo.</p>
CLASSE SECONDA: SINTASSI DELLA PROPOSIZIONE O FRASE SEMPLICE	
Parte della grammatica che studia gli elementi che compongono una proposizione. Lo studio del rapporto che hanno le parole all'interno di una proposizione si dice anche "analisi logica".	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Soggetto ▶ Predicato (nominale, verbale) ▶ Espansioni: attributo, apposizione, complementi 	<p>Analisi della proposizione: le parole devono essere raggruppate per concetti significativi che poi vengono analizzati.</p> <p>Sempre esaminando la frase <i>A me piacciono le fragole</i>:</p> <p><i>A me</i> = complemento di termine <i>piacciono</i> = predicato verbale <i>le fragole</i> = soggetto</p>
CLASSE TERZA: SINTASSI DEL PERIODO O FRASE COMPLESSA	
Parte della grammatica che studia gli elementi che compongono un periodo.	
<p>La struttura del periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ proposizione principale ▶ proposizioni coordinate ▶ proposizioni subordinate 	<p>Analisi del periodo: studia i rapporti tra le proposizioni all'interno di un periodo.</p> <p>Analizziamo, per esempio, la frase <i>Ho perso il treno perché sono uscito tardi da scuola</i>:</p> <p><i>Ho perso il treno</i> = proposizione principale <i>perché sono uscito tardi da scuola</i> = proposizione subordinata di I grado causale esplicita</p>

Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

5.4 L'analisi grammaticale

Iniziate lo studio della grammatica preparando l'allievo rispetto a ciò che dovrà affrontare.

Analizzare grammaticalmente una frase vuol dire **scomporla** nelle sue varie componenti e **specificare**, per ognuna di esse, le caratteristiche che le definiscono. Per ogni parte del discorso (nome, aggettivo, avverbio, pronome, verbo ecc.) bisogna, dunque, elencare le proprietà morfologiche proprie o derivanti dalla relazione con altre parole.

Perché allora usare una tabella come la nostra, completa, con tutte le varie parti del discorso?

Come dicevamo sopra, i ragazzi vogliono imparare tutto e subito, abituati ad avere sempre a che fare con immagini. Ed ecco che la "cartina geografica della grammatica" compare come

una grande immagine, con tutte le sue varie “nazioni”, le “categorie grammaticali”, e “paesi”, le singole parole di una frase da esplorare!

Quindi, perché non proporre ai nostri studenti di studiare l’analisi guardandola come un quadro di insieme, per poi passare ad analizzare le singole parti?

Occorre dare ai ragazzi una visione simultanea d’insieme, far trovare subito il senso di tutta l’impalcatura grammaticale. Dopo di che, si tratta di collocare le singole parole nel posto giusto, ma sempre tenendo d’occhio l’insieme.

A mano a mano che l’insegnante analizzerà nel dettaglio le varie parti del discorso, ecco che potrà “sminuzzare” le tabelle e dare all’allievo uno **schema sintetico** della parte spiegata, del quale potrà velocemente servirsi per svolgere gli esercizi svolti in classe o/e assegnati a casa. Tale micro-tabella può essere, ad esempio, proposta come una carta da gioco, che, unitamente alle altre relative alle varie parti del discorso che si susseguiranno, potrà formare un particolare **mazzo di carte** che stimoleranno la fantasia dell’allievo e la sua motivazione ad eseguire esercizi “faticosi”, pur avendo difficoltà oggettive nella memorizzazione e nell’astrazione.



Si ritiene utile, non solo per lo studio in oggetto, ma anche in previsione della prova INVALSI offrire all’alunno la possibilità di consultare anche durante le verifiche le tabelle complete delle coniugazioni verbali, che potranno essere prontamente sfogliate nel momento del bisogno.



Le tavole con le **coniugazioni dei verbi** in **formato PDF, a colori**, sono scaricabili e stampabili dal sito **www.scuola.com**.

Approfondimento

Per riflettere

Pensiamo allo studente con DSA che non riesce a comprendere la differenza tra articoli e pronomi. Sta facendo un esercizio di analisi grammaticale della frase: “La maestra legge una bella poesia e la scrive alla lavagna”. Quando trova la parola *la*, controlla la sua scheda e la trova scritta sia tra gli articoli sia tra i pronomi.

Come può non sbagliare? Basta dirgli di guardare la posizione di *la* nella frase?

Ma, poi, perché dovrebbe saper riconoscere un “*la*” dall’altro? Rientra forse nel “sapere” che dovrebbe essergli indispensabile a vivere?

Diamo, qui di seguito, la “mappa completa” dell’**analisi grammaticale** e, a parte, la mappa relativa all’**analisi del verbo**.



Le tabelle dell’**analisi grammaticale** e dell’analisi del verbo in **formato PDF, a colori**, sono scaricabili e stampabili dal sito **www.scuola.com**.



Per stampare la tabella in modo che sia ben leggibile, è opportuno usare il formato A3 (misura consigliata per lo studente con DSA) impostando la funzione “adatta alla pagina”. Bisogna invece ricorrere ad una copisteria se si vuole stampare in misura tale da farne un poster da appendere in classe.

ANALISI GRAMMATICALE

ARTICOLO		NUMERO	
DETERMINATIVO	MASCHILE	SINGOLARE	il, lo, l'
	FEMMINILE	PLURALE	i, gli
	MASCHILE	SINGOLARE	la, l'
	FEMMINILE	PLURALE	le
INDETERMINATIVO	MASCHILE	SINGOLARE	un, uno
	FEMMINILE	SINGOLARE	un', una
	MASCHILE	SINGOLARE	indica una certa quantità
	FEMMINILE	QUANDO	funge da articolo indeterminativo plurale
PARTITIVO	MASCHILE	SINGOLARE	Mangio (del) pane
	MASCHILE	PLURALE	Leggo (dei) libri
	FEMMINILE	SINGOLARE	
	FEMMINILE	PLURALE	

AGGETTIVO		bello	
QUALIFICATIVO	GRADO	POSITIVO	DI MAGGIORANZA (più bello)
	COMPARATIVO	DI MINORANZA (meno bello)	DI UGUAGLIANZA (bello come)
	SUPERLATIVO	RELATIVO (il più/meno bello)	ASSOLUTO (bellissimo)
	POSSESSIVO	mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro, proprio, altrui	
DETERMINATIVO	DIMOSTRATIVO	questo, codesto, quello, tale, simile	
	IDENTIFICATIVO	stesso, medesimo	
PREPOSIZIONE	INDEFINITO	poco, alquanto, vario, diverso, parecchio, tanto, altrettanto, molto, troppo, tutto, nessuno, alcuno, ogni, qualche, certo, ciascuno, tale, altro, qualunque, qualsiasi, qualsivoglia, taluni	
	INTERROGATIVO	quale, che, quanto	
	ESCLAMATIVO	quale, che, quanto	
	NUMERALE	CARDINALE	uno, due, tre...
		ORDINALE	primo, secondo, terzo...
		MOLTIPLICATIVO	doppio, triplo, quadruplo...

NOME		NUMERO	
COMUNE	MASCHILE/ FEMMINILE	SINGOLARE	CONCRETO / ASTRATTO barca / sogno
	MASCHILE/ FEMMINILE	PLURALE	PRIMITIVO / DERIVATO barca / barcaolo
	MASCHILE/ FEMMINILE	SINGOLARE	INDIVIDUALE / COLLETTIVO barca / flotta
	MASCHILE/ FEMMINILE	PLURALE	COMPOSTO capobarca
PROPRIO	MASCHILE/ FEMMINILE	SINGOLARE	ALTERATO
	MASCHILE/ FEMMINILE	PLURALE	
	MASCHILE/ FEMMINILE	SINGOLARE	► DIMINUTIVO (barchina)
	MASCHILE/ FEMMINILE	PLURALE	► ACCRESCITIVO (barcone)
			► DISPREGIATIVO (barcaccia)
			► VEZZEGGIATIVO (barcuccia)

PREPOSIZIONE		di + il = dei; a + le = alle ...	
SEMPLICE	di, a, da, in, con, su, per, tra, fra		
ARTICOLATA	prep. sempl. + articolo det.		
IMPROPRIA	sono parole che funzionano da preposizione	aggettivi	lungo, salvo, secondo, vicino, lontano...
		avverbi	davanti, dietro, oltre, presso, fuori, sopra, sotto, su, prima...
		verbi, participi presenti e passati	durante, mediante, rasente, escluso, eccetto, verso, dato...
			Il sentiero corre <u>lungo</u> il fiume. L'orto è <u>dietro</u> la casa. Ci vediamo <u>durante</u> le vacanze.

PRONOME		GENERE		NUMERO	
PERSONALE	SOGGETTO	MASCH.	io, tu, egli, lui, esso, noi, voi, essi, loro	SING.	
	COMPLEMENTO	FEMM.	me, te, lui, esso, noi, voi, essi, loro, mi, ti, lo, la, ci, vi, li, le (dam mi) = dà a me)	PLUR.	
	RIFLESSIVO		mi, ti, si, ci, vi (io mi specchio)		
	POSSESSIVO		il mio, il tuo, il suo, il nostro, il vostro, il loro, il proprio, l'altrui (il mio è migliore del tuo)		
RELATIVO			il quale, la quale, le quali, i quali, che, cui, chi (= colui che)		
			questo, codesto, quello, quel, quegli, costui, colui, stesso, medesimo, ciò		
			uno, ognuno, qualcuno, qualcosa, certuni, taluni, chiunque, niente, nulla, alcunché, poco, molto, troppo		
			quanto, quale, chi, che?		
INDEFINITO			quanto, quale, chi, che?		
			quanto, quale, chi, che!		

AVVERBIO		DI MODO		DI TEMPO		DI LUOGO		DI QUANTITÀ		DI AFFERMAZIONE		DI NEGAZIONE		DI DUBBIO	
QUALIFICATIVO	molti finiscono in	-MENTE	onestamente, velocemente...												
	agg. qualificativi di origine latina	-ONI	balzolloni, penzoloni, bocconi...												
			piano, forte, caro, giusto, chiaro, alto, basso...												
			bene, male, così, volentieri, insieme, cioè, invano												
		ora, allora, adesso, ormai, subito, prima, poi, dopo, sempre, spesso, sovente, talora, talvolta, ancora, tuttora, finora, già, mai, presto, tardi, ieri, oggi, domani...													
		qui, qua, quassù, quaggiù, là, laggiù, lassù, lì, vicino, lontano, davanti, avanti, dietro, intorno, sopra, via, giù, dovunque, (ci, vi, ne quando significano in quel luogo)...													
		poco, alquanto, parecchio, tanto, quanto, troppo, almeno, altrettanto, assai, abbastanza, piuttosto, appena, affatto, quasi, minimamente, talmente													
		si, certo, appunto, proprio, davvero, esattamente...													
		no, non, nemmeno, neppure, neanche...													
		forse, magari, quasi, circa, probabilmente, eventualmente...													

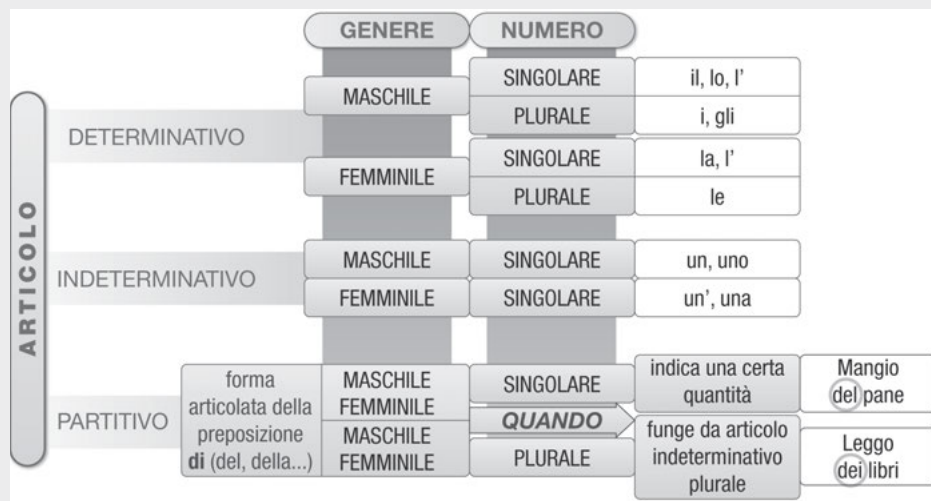
ESCLAMAZIONE		SEMPLICE		COMPOSTA		LOCUZIONE CONGIUNTIVA	
PROPRIE	ah, eh, ih, oh, ah, ehi, ohi, ahò, ohè, bah, beh, ehm, mah, ahimè, ahinoi, ohimè, ohibò, puh, puah, uff, uffa, ehià, oia...		e, o, né, ma, anche, se, quando...		oppure, poiché, purché, affinché, sebbene, neanche, nondimeno...		dal momento che, ogni volta che, anche se, a patto che...
IMPROPRIE	orsù, accidenti!, accipicchia!, perdinci!, caspita!, bravo!, ottimo!, peccatò!, avanti!, ciao!, salve!, diavolo!, suvia!, eccoi!...						

CONGIUNZIONE		SEMPLICE		COMPOSTA		LOCUZIONE CONGIUNTIVA	
PROPRIE	ah, eh, ih, oh, ah, ehi, ohi, ahò, ohè, bah, beh, ehm, mah, ahimè, ahinoi, ohimè, ohibò, puh, puah, uff, uffa, ehià, oia...		e, o, né, ma, anche, se, quando...		oppure, poiché, purché, affinché, sebbene, neanche, nondimeno...		dal momento che, ogni volta che, anche se, a patto che...
IMPROPRIE	orsù, accidenti!, accipicchia!, perdinci!, caspita!, bravo!, ottimo!, peccatò!, avanti!, ciao!, salve!, diavolo!, suvia!, eccoi!...						

ANALISI DEL VERBO

Voce del VERBO	}	1ª (...ARE) amare	CONIUGAZIONE
		2ª (...ERE)	
		3ª (...IRE)	

TEMPO				
MODO INDICATIVO Azione certa	PRESENTE	io am-o tu am-i egli am-a noi am-iamo voi am-ate essi am-ano	PASSATO PROSSIMO	io ho amato tu hai amato egli ha amato noi abbiamo amato voi avete amato essi hanno amato
	IMPERFETTO	io amavo tu amavi egli amava noi amavamo voi amavate essi amavano	TRAPASSATO PROSSIMO	io avevo amato tu avevi amato egli aveva amato noi avevamo amato voi avevate amato essi avevano amato
	PASSATO REMOTO	io amai tu amasti egli amò noi amammo voi amaste essi amarono	TRAPASSATO REMOTO	io ebbi amato tu avesti amato egli ebbe amato noi avemmo amato voi aveste amato essi ebbero amato
	FUTURO SEMPLICE	io amerò tu amerai egli amerà noi ameremo voi amerete essi ameranno	FUTURO ANTERIORE	io avrò amato tu avrai amato egli avrà amato noi avremo amato voi avrete amato essi avranno amato
	CONGIUNTIVO Azione incerta o desiderata	PRESENTE	che io ami che tu ami che egli ami che noi amiamo che voi amiate che essi amino	PASSATO
CONDIZIONALE Azione che si può verificare	IMPERFETTO	che io amassi che tu amassi che egli amasse che noi amassimo che voi amaste che essi amassero	TRAPASSATO	che io avessi amato che tu avessi amato che egli avesse amato che noi avessimo amato che voi aveste amato che essi avessero amato
	PRESENTE	io amerei tu ameresti egli amerebbe noi ameremmo voi amereste essi amerebbero	PASSATO	io avrei amato tu avresti amato egli avrebbe amato noi avremmo amato voi avreste amato essi avrebbero amato
IMPERATIVO	PRESENTE	- ama tu (ami egli) (amiamo noi) amate voi (amino essi)		
GERUNDIO	PRESENTE	amando	PASSATO	avendo amato
PARTICIPIO	PRESENTE	amante	PASSATO	amato
INFINITO	PRESENTE	amare	PASSATO	avere amato



Evidenzia gli ARTICOLI presenti nelle seguenti frasi:

- Ho spedito il regalo a Luisa.
- Ho dato a te il mio quaderno?
- Questa è la persona a cui devi rivolgerti.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Sottolinea i NOMI presenti nel seguente brano:

L'ultimo lupo mannaro

Lupo non si chiamava così per caso. Il fatto è che era veramente un lupo. Un lupo mannaro. Quando era giovane e forte come tutti i lupi mannari, mangiava le persone. Non era molto schizzinoso: gli andavano bene tutti: bambini, vecchiette, impiegati e casalinghe.
 (da G. Quarzo, *L'ultimo lupo mannaro in città*, Petri 2006)

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

AGGETTIVO

QUALIFICATIVO	GRADO	POSITIVO	bello
	COMPARATIVO	DI MAGGIORANZA (più bello)	DI MINORANZA (meno bello) DI UGUAGLIANZA (bello come)
	SUPERLATIVO	RELATIVO (il più/meno bello)	ASSOLUTO (bellissimo)
DETERMINATIVO	POSSESSIVO	mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro, proprio, altrui	
	DIMOSTRATIVO	questo, codesto, quello, tale, simile	
	IDENTIFICATIVO	stesso, medesimo	
	INDEFINITO	poco, alquanto, vario, diverso, parecchio, tanto, altrettanto, molto, troppo, tutto, nessuno, alcuno, ogni, qualche, certo, ciascuno, tale, altro, qualunque, qualsiasi, qualsivoglia, taluni	
	INTERROGATIVO	quale, che, quanto	
	ESCLAMATIVO	quale, che, quanto	
	NUMERALE	CARDINALE	uno, due, tre...
	ORDINALE	primo, secondo, terzo...	
	MULTIPLICATIVO	doppio, triplo, quadruplo...	

MASCHILE / FEMMINILE
SINGOLARE / PLURALE

Evidenzia gli AGGETTIVI contenuti nel seguente brano:

L'alba delle stagioni

All'inizio c'erano quattro pianeti. E Nun, il musico celeste, suonava la sua lira perché essi si muovessero in girotondo in quell'immensa distesa di stelle chiamata universo. Incantati dalla musica di Nun, i pianeti vennero da lui. Egli disse al primo pianeta: "Tu sarai l'Inverno poiché sei freddo e bianco". Al secondo pianeta: "Ti chiamerò Primavera perchè sei rosa e tiepido" Al terzo pianeta: "Salute a te, che ti chiamerai Estate, giacché sei verde e caldo". All'ultimo pianeta: "Benvenuto a te che sarai l'Autunno, perché sei dolce e coperto d'oro".

(G. Balestra. T. Tiziano, *Grammaticalmente*)

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PRONOME

PERSONALE	SOGGETTO	io, tu, egli, lui, esso, noi, voi, essi, loro
	COMPLEMENTO	me, te, lui, esso, noi, voi, essi, loro, mi, ti, lo, la, ci, vi, li, le (dam mi = dà a me)
	RIFLESSIVO	mi, ti, si, ci, vi (io mi specchio)
POSSESSIVO		il mio, il tuo, il suo, il nostro, il vostro, il loro, il proprio, l'altrui (il mio è migliore del tuo)
RELATIVO		il quale, la quale, le quali, i quali, che, cui, chi (= colui che)
DIMOSTRATIVO		questo, codesto, quello, quel, quegli, costui, colui, stesso, medesimo, ciò
INDEFINITO		uno, ognuno, qualcuno, qualcosa, certuni, taluni, chiunque, niente, nulla, alcunché, poco, molto, troppo
INTERROGATIVO		quanto, quale, chi, che?
ESCLAMATIVO		quanto, quale, chi, che!

GENERE NUMERO
MASCH. SING.
FEMM. PLUR.

Evidenzia i PRONOMI presenti nelle seguenti frasi:

- Il tuo libro è sul tavolo, il mio è ancora nello zaino.
- Ieri sera ho visto un bel film, quello della settimana scorsa invece non mi è piaciuto.
- Ci sono molte persone in attesa. Quante sono?
- Chiunque egli sia non si è comportato correttamente.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

VEDI LA MAPPA SULL'ANALISI DEL VERBO (PAG. 46)

1. Sottolinea i verbi al MODO INDICATIVO presenti nel seguente testo:**Terminalbosco**

Dopo pranzo i viaggiatori ripresero il cammino in ritardo, e altro tempo lo perdettero perché dovettero nascondersi dal Cavaliere Nero lungo un tratto diritto della strada. Era già il crepuscolo quando si fermarono per cenare, diciamo a sei miglia di distanza dal punto in cui avevano pranzato, e dopo forse due miglia incontrarono gli Elfi, i quali dissero loro che avevano da percorrere ancora parecchie miglia prima di raggiungere il punto in cui avrebbero passato la notte. (J.R.R. Tolkien, *Il Signore degli anelli*, Rusconi 1990, p. 275)

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Sottolinea i verbi al MODO CONGIUNTIVO presenti nelle seguenti frasi:

- Mamma pensa che io sia ancora piccolo.
- La maestra crede che tu non legga molto.
- Se tu non fossi arrivato, sarei sicuramente finito nei guai.
- Credo che il treno sia arrivato in ritardo

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

3. Sottolinea i verbi al MODO CONDIZIONALE presenti nelle seguenti frasi:

- Vorrei riuscire a risolvere il problema, ma è molto difficile.
- Mi piacerebbe andare a spasso con te.
- Mi faresti un favore?

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

4. Sottolinea i verbi al MODO IMPERATIVO presenti nelle seguenti frasi:

- Ricordati di chiudere la porta.
- Per eseguire l'esercizio, usate il vocabolario.
- State attenti ad attraversare la strada.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

5. Sottolinea i verbi ai MODI INDEFINITI (infinito, gerundio, participio) presenti nelle seguenti frasi:

- Non correre troppo velocemente.
- Se n'è andata piangendo.
- Appena entrato, chiuse rapidamente la porta.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

AVVERBIO

AVVERBIO	QUALIFICATIVO	DI MODO	molti finiscono in	-MENTE	onestamente, velocemente...	
				-ONI	balzelloni, penzoloni, bocconi...	
		agg. qualificativi	piano, forte, caro, giusto, chiaro, alto, basso...			
		di origine latina	bene, male, così, volentieri, insieme, cioè, invano			
		DI TEMPO	ora, allora, adesso, ormai, subito, prima, poi, dopo, sempre, spesso, sovente, talora, talvolta, ancora, tuttora, finora, già, mai, presto, tardi, ieri, oggi, domani...			
		DI LUOGO	qui, qua, quassù, quaggiù, là, laggiù, lassù, lì, vicino, lontano, davanti, avanti, dietro, intorno, sopra, via, giù, dovunque, (<i>ci, vi, ne</i> quando significano in quel luogo)...			
	DETERMINATIVO	DI QUANTITÀ	poco, alquanto, parecchio, tanto, quanto, troppo, almeno, altrettanto, assai, abbastanza, piuttosto, appena, affatto, quasi, minimamente, talmente			
		DI AFFERMAZIONE	sì, certo, appunto, proprio, davvero, esattamente...			
DI NEGAZIONE		no, non, nemmeno, neppure, neanche...				
DI DUBBIO		forse, magari, quasi, circa, probabilmente, eventualmente...				

Evidenzia gli AVVERBI presenti nelle seguenti frasi:

- Improvvisamente Snoopy baciò Piperita Patty.
- Mi sono alzato presto.
- Non sempre di notte si vedono le stelle.
- Questa faccenda mi piace poco.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PREPOSIZIONE

PREPOSIZIONE	SEMPLICE	di, a, da, in, con, su, per, tra, fra			
	ARTICOLATA	prep. sempl.+ articolo. det.		di+il = del; a+le = alle ...	
	IMPROPRIA	sono parole che funzionano da preposizione	POSSONO ESSERE	aggettivi	lungo, salvo, secondo, vicino, lontano...
avverbi				davanti, dietro, oltre, presso, fuori, sopra, sotto, su, prima...	L'orto è <u>dietro</u> la casa.
verbi, participi presenti e passati				durante, mediante, rasente, escluso, eccetto, verso, dato...	Ci vediamo <u>durante</u> le vacanze.

Evidenzia le PREPOSIZIONI presenti nelle seguenti frasi:

- Mia zia abita a Bologna.
- Quella è la casa di Luciana.
- Le baite hanno il tetto in pietra.
- Il campo è stato arato con il trattore.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONGIUNZIONE

SEMPLICE	e, o, né, ma, anche, se, quando...
COMPOSTA	oppure, poiché, purché, affinché, sebbene, neanche, nondimeno...
LOCUZIONE CONGIUNTIVA	dal momento che, ogni volta che, anche se, a patto che...

CONGIUNZIONE

Evidenzia le **CONGIUNZIONI** presenti nelle seguenti frasi:

- Due amici e una coperta: uno medita e l'altro dorme.
- Decidi pure come vuoi.
- Verrà da te quando avrà finito i compiti.
- Verrà da te se avrà finito i compiti.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

ESCLAMAZIONE
O INTERIEZIONE

PROPRIE	ah, eh, ih, oh, uh, ahi, ehi, ohi, ahò, ohè, bah, beh, ehm, mah, ahimè, ahinoi, ohimè, ohibò, puh, puah, uff, uffa, ehilà, olà...
IMPROPRIE	orsù!, accidenti!, accipicchia!, perdinci!, caspita!, bravo!, ottimo!, peccato!, avanti!, ciao!, salve!, diavolo!, suvvia!, ecco!...

ESCLAMAZIONE

Evidenzia le **ESCLAMAZIONI** presenti nelle seguenti frasi:

- Oh, che meraviglia!
- Ahi! Che male!
- Ehi! Dormi o sei sveglio?
- Mah, non saprei.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

Per lo studente

I valori del *che*

Che può essere:	Esempio
› pronome relativo	La borsa che (la quale) è sul tavolo è mia.
› congiunzione	Penso che tu sia furbo.
› aggettivo interrogativo	Che libro hai acquistato?
› pronome interrogativo	Che hai fatto?
› aggettivo esclamativo	Che fame!
› pronome esclamativo	Che vedo!

5.5 L'analisi logica

Il nostro allievo con DSA ha trovato le strategie per imparare e ricordare i fondamenti dell'analisi grammaticale e ora... si dovrà imbattere nell'analisi logica della proposizione!

L'insegnante, dopo la consueta spiegazione relativa alla duplice possibilità di analizzare una proposizione (analisi grammaticale e logica) e la spiegazione di che cosa sia e a che cosa serva l'analisi logica, darà le tipiche indicazioni di metodo per eseguire il nuovo tipo di analisi.

Per esperienza, gli allievi (e non solo quelli con DSA) preferiscono questo tipo di analisi perché la paragonano a una "caccia al tesoro" in cui individuare le varie parti da analizzare, porsi le giuste domande per individuare i complementi e riconoscerli.

Ogni docente potrà organizzare come meglio crede l'analisi dei vari elementi costitutivi da analizzare, frazionando le varie parti e riscrivendole una sotto l'altra, o incasellando i vari gruppi logici, ma che cosa fare per il nostro allievo con dislessia?

Anche in questo caso, si può partire dalla presentazione di una **tabella riepilogativa dei principali complementi**, come quella allegata che propone lo **sguardo d'insieme**. Successivamente, seguendo l'ordine della trattazione dei vari argomenti, come abbiamo suggerito per l'analisi grammaticale, è opportuno dare all'allievo delle cartine che analizzino di volta in volta i complementi trattati.

Risulta utile, anche in previsione delle Prove INVALSI, alla fine del percorso di analisi, fornire all'alunno con DSA (e non solo) la tabella allegata, che riporta le varie preposizioni che introducono i complementi indiretti, nella quale l'allievo può velocemente trovare i vari complementi introdotti da una stessa proposizione e individuare quello che sta cercando.

Tutto il gruppo classe e non solo chi presenta difficoltà specifiche riesce a trovare meno "noise" le esercitazioni di analisi grammaticale o logica se può usare colori, creare caselle e abbreviare le parti da scrivere, quindi perché non assecondare il gusto e la creatività degli allievi, fermo restando la correttezza e la chiarezza?!

Per lo studente

Analisi logica: esempi di rappresentazione grafica

Fai l'analisi logica della seguente proposizione: "I ragazzi hanno portato al nonno un souvenir dell'isola di Rodi"

A. I ragazzi hanno portato al nonno un souvenir dell'isola di Rodi
 Soggetto Predicato verbale Complemento di termine Complemento oggetto Complemento di specificazione Complemento di denominazione

B. I ragazzi = soggetto
 hanno portato = predicato verbale
 al nonno = compl. di termine
 un souvenir = compl. oggetto
 dell'isola = compl. di specificazione
 di Rodi = compl. di denominazione

C.

I ragazzi	hanno portato	al nonno	un souvenir	dell'isola	di Rodi
Soggetto	Predicato verbale	Complemento di termine	Complemento oggetto	Complemento di specificazione	Complemento di denominazione


Per lo studente

Come si fa l'analisi logica

COME FARE L'ANALISI LOGICA DELLA PROPOSIZIONE	
Leggi attentamente la frase per comprenderne il significato globale	A me piacciono le fragole e le pesche
Cerca il verbo	A me piacciono le fragole e le pesche
Dal verbo, ricava il soggetto	A me piacciono le fragole e le pesche
Dividi la frase nei suoi gruppi logici	A me - piacciono - le fragole e le pesche
Poniti le domande opportune, consultando la tabella di pag. 54 per individuare i complementi	A chi? = a me = complemento di termine
Consulta la tabella dei complementi	

RICORDA	
Gli articoli , le preposizioni e le locuzioni prepositive formano un'espressione unica con la parola che accompagnano	La zia Giovanna - va - al mare. Ho giocato - a carte. In qualità di professore - ti - invito - alla calma.
Le coniunzioni non si analizzano. Scrivi solo "coniunzione".	La zia - e - la nipote - cantano.
La negazione forma un'espressione unica con la parola cui si riferisce	Giorgio - non correre.
I verbi servili (potere, vedere) e fraseologici (stare per, riuscire a) formano tutt'uno con il predicato	Puoi comprare - del latte? Giorgio - sta per partire - per Berlino.
Le particelle pronominali devono essere trasformate nei complementi equivalenti	Sentitevi - per pranzo: vi = voi = c. oggetto. Essi - ci - hanno riferito: ci = a noi = c. di termine.
I pronomi relativi misti vanno sdoppiati	Pensa alla gioia di chi ha vinto: di chi = di colui che (di colui = complemento di specificazione, che = il quale = soggetto).


▶ Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

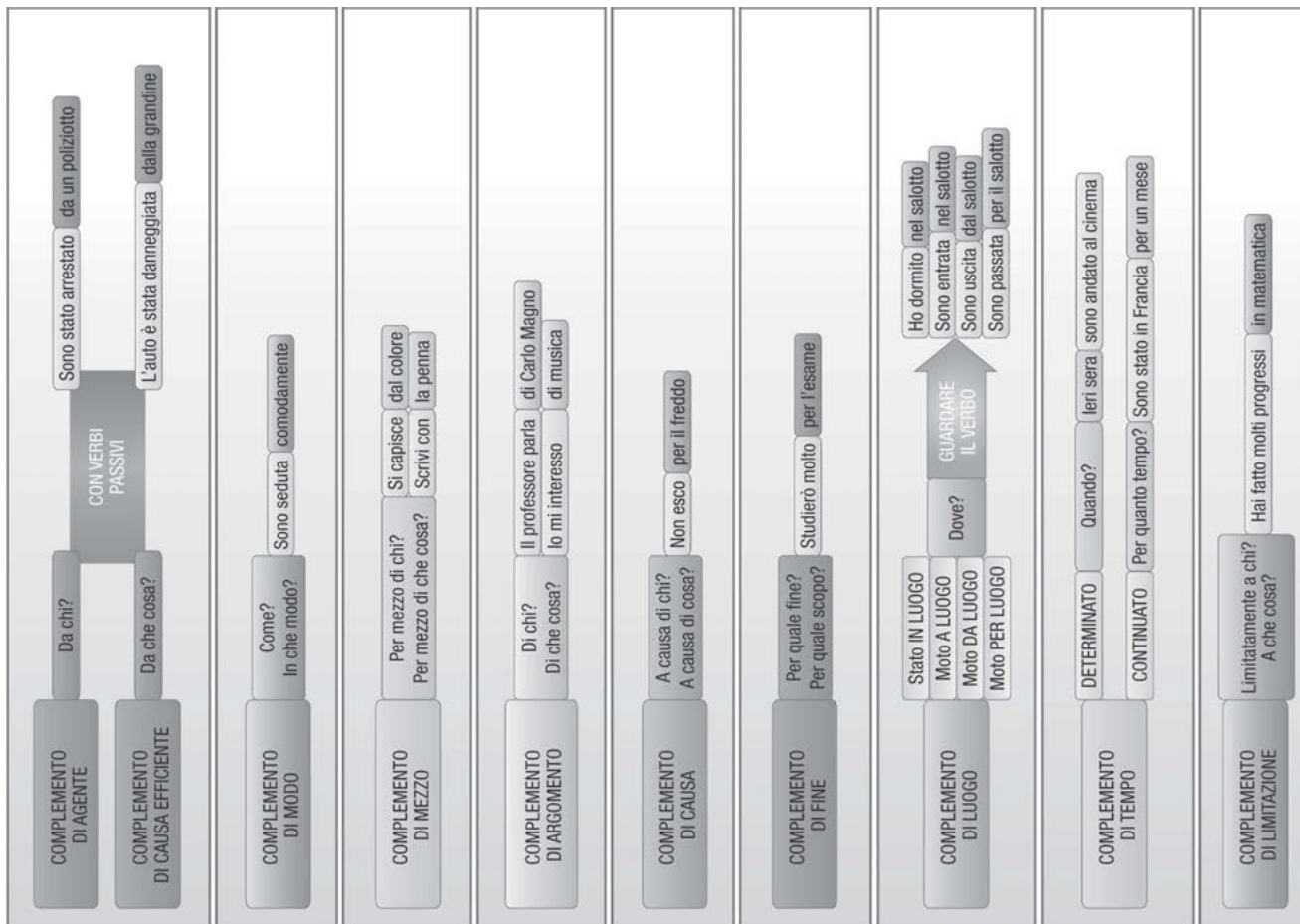
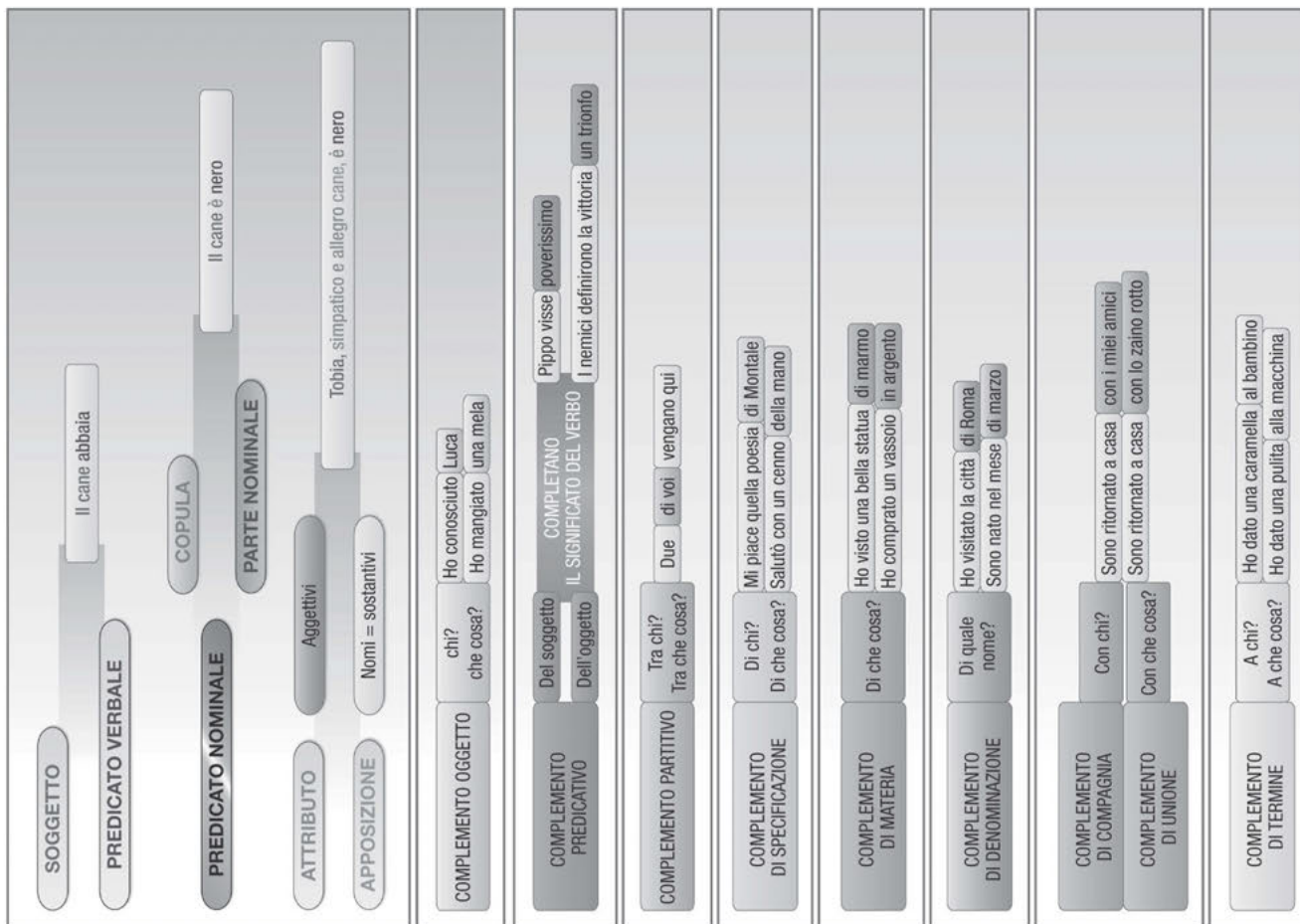
 Noi consigliamo di non usare abbreviazioni, a meno che non sia lo stesso ragazzo a scegliersi delle abbreviazioni! Ricordate: una regola non va bene per tutti!

Diamo, qui di seguito, la "mappa completa" dell'**analisi logica**.

La tabella dell'**analisi logica**, in **formato PDF**, a colori, è scaricabile e stampabile dal sito www.scuola.com.



 Per stampare la tabella in modo che sia ben leggibile, è opportuno usare il formato A3 (misura consigliata per lo studente con DSA) impostando la funzione "adatta alla pagina". Bisogna invece ricorrere a una copisteria se si vuole stampare in misura tale da farne un poster da appendere in classe.



COMPLEMENTO DI MATERIA

COMPLEMENTO DI MATERIA

Di che cosa?

Ho visto una bella statua di marmo
Ho comprato un vassoio in argento

Evidenzia i complementi di materia presenti nelle seguenti frasi:

- Quella coperta è di pura lana.
- Le posate d'argento ingialliscono.
- Luigi ha un cuore d'oro.
- Sembra un uomo di ghiaccio.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO DI DENOMINAZIONE

COMPLEMENTO DI DENOMINAZIONE

Di quale nome?

Ho visitato la città di Roma
Sono nato nel mese di marzo

Evidenzia i complementi di denominazione presenti nelle seguenti frasi:

- L'isola di Capri è una famosa meta turistica.
- Il mese di agosto è dedicato alle vacanze.
- Al cucciolo fu dato il nome di Pippo.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO DI COMPAGNIA E UNIONE

COMPLEMENTO DI COMPAGNIA

Con chi?

Sono ritornato a casa con i miei amici

COMPLEMENTO DI UNIONE

Con che cosa?

Sono ritornato a casa con lo zaino rotto

Evidenzia i complementi di compagnia e unione presenti nelle seguenti frasi:

- Mi piace uscire con voi.
- Insieme agli scarponi prendi anche lo zaino.
- Il professore uscì con il registro.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

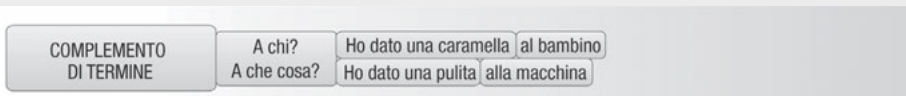
.....

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi di termine presenti nelle seguenti frasi:

- Ho spedito il regalo a Luisa.
- Ho dato a te il mio quaderno?
- Questa è la persona a cui devi rivolgerti.
- Federico è stato invitato dagli zii.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi d'agente e di causa efficiente presenti nelle seguenti frasi:

- I ragazzi sono stati inseguiti dalle ragazze.
- Il cipresso è stato colpito da un fulmine.
- Il pacco è stato consegnato dal fattorino.

Accanto ai complementi evidenziati scrivi: agente o causa efficiente.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

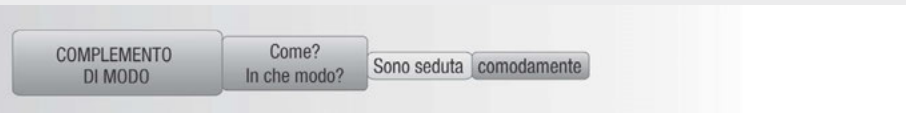
.....

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi di modo o maniera presenti nelle seguenti frasi:

- Si deve agire secondo la legge.
- C'erano ovunque oggetti sparsi alla rinfusa.
- Le cose si mettono male.
- Per carnevale mi vestirò da Arlecchino.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO DI MEZZO

COMPLEMENTO DI MEZZO

Per mezzo di chi? Si capisce dal colore
Per mezzo di che cosa? Scrivi con la penna

Evidenzia i complementi di mezzo presenti nelle seguenti frasi:

- È arrivato tramite fax.
- Ecco là un mulino a vento.
- Ho raccolto dei fiori e ne ho ornato la tavola.
- Ho superato quel momento difficile grazie ai suoi consigli.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO DI ARGOMENTO

COMPLEMENTO DI ARGOMENTO

Di chi? Il professore parla di Carlo Magno
Di che cosa? lo mi interessa di musica

Evidenzia i complementi di argomento presenti nelle seguenti frasi:

- A lungo si parlò degli avvenimenti del giorno.
- Non c'era accordo in assemblea circa i parcheggi delle auto.
- Le discussioni sui temi fantastici mi avvincono.
- Ce ne parlò con grande serietà.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO DI CAUSA

COMPLEMENTO DI CAUSA

A causa di chi? Non esco per il freddo
A causa di cosa?

Evidenzia i complementi di causa presenti nelle seguenti frasi:

- L'aereo non decolla per il maltempo.
- La bicicletta fa rumore a causa di un guasto alla catena.
- Valerio diventa spesso rosso per la gran timidezza.
- La gioia per la nascita imminente era di tutti.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

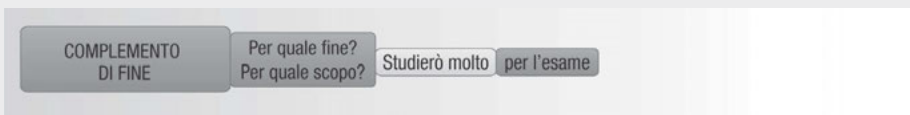
.....

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi di fine o scopo presenti nelle seguenti frasi:

- Ho comprato delle bellissime scarpe da tennis.
- Paolo si allena per la corsa.
- Ti ho rimproverato a fin di bene.
- Attendeva il momento adatto alla sua rivincita.
- Ho comprato degli splendidi occhiali da vista.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi di luogo presenti nelle seguenti frasi:

- Vivo in Sardegna.
- L'ho inseguito per tutta la spiaggia.
- Arriva dalla campagna.
- Sono in un bel pasticcio.
- Ci avviammo alla volta di Orvieto.
- Sei passato attraverso esperienze esaltanti.
- Quella è Sirmione: ci tornerò l'estate prossima.

Accanto ai complementi evidenziati scrivi: **stato in luogo, moto a luogo, moto da luogo, moto per luogo, luogo figurato.**

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

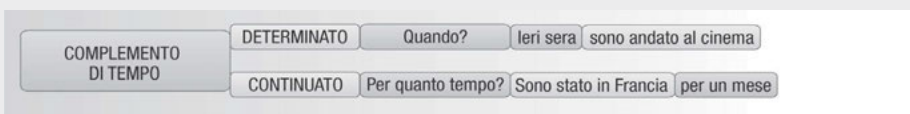
.....

.....

.....

.....

.....



Evidenzia i complementi di tempo presenti nelle seguenti frasi:

- Ritourneremo ad aprile.
- Inizia la sua attività di buon mattino.
- Domani ti porterà quel libro.
- Durante il primo attacco si erano dati alla fuga.
- Si scontravano di frequente.
- Le lezioni finiscono lunedì.
- Marco ha viaggiato per otto ore.

Accanto ai complementi evidenziati scrivi: **tempo determinato o tempo continuato.**

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

COMPLEMENTO
DI LIMITAZIONE

Limitatamente a chi?
A che cosa?

Hai fatto molti progressi

in matematica

Evidenzia i complementi di limitazione presenti nelle seguenti frasi:

- In dolcezza supera tutti.
- Non so cosa decidere relativamente alle vacanze.
- A mio giudizio hai molto coraggio.

Inserisci qui i tuoi esempi

.....

.....

.....

.....

Preposizioni che introducono diversi complementi indiretti

Forniamo, qui di seguito, le tabelle relative alle diverse preposizioni. Consigliamo di dare all'alunno la possibilità di consultare queste tabelle anche durante le verifiche.



Le tabelle delle **preposizioni**, in **formato PDF**, a **colori**, sono scaricabili e stampabili dal sito **www.scuola.com**.

PREPOSIZIONI CHE INTRODUCONO DIVERSI COMPLEMENTI INDIRETTI

preposizioni	complemento	esempio
di semplice o articolata	abbondanza	<i>La stanza era piena di polvere.</i>
	argomento	<i>Parlami dei tuoi progetti.</i>
	causa	<i>Sto morendo di freddo.</i>
	colpa	<i>L'imputato fu accusato di furto.</i>
	denominazione	<i>Ho visitato la città di Napoli.</i>
	età	<i>È una quercia di 200 anni.</i>
	estensione	<i>Il terreno ha un'estensione di 4000 mq.</i>
	fine o scopo	<i>Facciamo una corsa di allenamento.</i>
	limitazione	<i>Paolo è forte di animo.</i>
	materia	<i>Questo abito è di lino.</i>
	mezzo	<i>Gli uomini primitivi si vestivano di pelli.</i>
	modo o maniera	<i>Tutti lo guardavano di traverso.</i>
	moto da luogo	<i>Luca è uscito di casa alle sei.</i>
	moto per luogo	<i>Siamo passati di là.</i>
	oggetto partitivo	<i>Ho comprato delle paste.</i>
	origine o provenienza	<i>I miei genitori sono originari della Sardegna.</i>
	paragone	<i>Luigi è più alto di me.</i>
	partitivo	<i>Due di voi devono venire con me.</i>
	pena	<i>Fu multato di 50 euro.</i>
	peso o misura	<i>Abbiamo raccolto un fungo di 8 etti.</i>
	predicativo del soggetto	<i>Il soldato fu messo di guardia.</i>
	predicativo dell'oggetto	<i>Metta un soldato di guardia!</i>
	predicato nominale	<i>Siete dei bravi ragazzi.</i>
	prezzo	<i>L'affitto è di 400 euro.</i>
	privazione	<i>Quella persona è priva di amor proprio.</i>
	qualità	<i>Tua sorella è di carattere forte.</i>
	soggetto partitivo	<i>Sulla nave ci sono dei marinai.</i>
specificazione	<i>Il cane del vicino abbaia.</i>	
stima	<i>Ti stimerò di più per la tua sincerità.</i>	
tempo determinato	<i>D'estate si vedono le stelle.</i>	

preposizioni	complemento	esempio
a semplice o articolata	causa	<i>A quella notizia Anna si sentì subito meglio.</i>
	distributivo	<i>Prendi questo antibiotico due volte al giorno.</i>
	età	<i>A sedici anni Matteo andrà all'Accademia militare.</i>
	fine o scopo	<i>Questo è un metodo adatto all'apprendimento.</i>
	limitazione	<i>A scacchi, Paolo è il migliore di tutti.</i>
	mezzo	<i>Siamo arrivati a cavallo.</i>
	modo o maniera	<i>Matilde porta i capelli tagliati a caschetto.</i>
	moto a luogo	<i>Oggi non vado a scuola.</i>
	paragone	<i>Il mio risultato non è inferiore al tuo.</i>
	pena	<i>Il colpevole è stato condannato all'ergastolo.</i>
	predicativo del soggetto	<i>Quel ragazzo va preso a modello.</i>
	predicativo dell'oggetto	<i>Prendiamo quel ragazzo a modello.</i>
	prezzo	<i>Le posso dare questo abito a poco prezzo.</i>
	qualità	<i>Franco ha una bella cravatta a pallini.</i>
	stato in luogo	<i>Massimo abita a Parigi.</i>
	tempo determinato	<i>La lezione inizia alle 10.</i>
termine	<i>Ho prestato la bicicletta a Giorgio.</i>	

da semplice o articolata	agente	<i>Il ministro era scortato dalle guardie.</i>
	allontanamento o separazione	<i>È triste separarsi dagli amici.</i>
	apposizione	<i>Carlo da giovane era una vera bellezza.</i>
	causa	<i>Era fuori di sé dalla gioia.</i>
	causa efficiente	<i>Il bambino è spaventato dal tuono.</i>
	colpa	<i>L'imputato fu prosciolto da quell'accusa.</i>
	fine o scopo	<i>È un aereo da combattimento.</i>
	limitazione	<i>La nonna è sorda da un orecchio.</i>
	modo	<i>Stai benissimo vestito da marinaio!</i>
	moto a luogo	<i>Andiamo dai nonni?</i>
	moto da luogo	<i>Sei partito da Milano?</i>
	moto per luogo	<i>Decise di passare dal bosco.</i>
	origine o provenienza	<i>Da questo fatto sono nati tutti i miei guai.</i>
	predicativo dell'oggetto	<i>Maria ha conosciuto mio fratello da bambino.</i>
	prezzo	<i>Vorrei una marca da bollo da 10 euro.</i>
	qualità	<i>Avevo un cane dagli occhi tristi.</i>
	stato in luogo	<i>Luca è in vacanza dai nonni.</i>
tempo continuato	<i>Frequento questa scuola da tre anni.</i>	

preposizioni	complemento	esempio
in semplice o articolata	fine o scopo	<i>I soccorritori vennero in loro aiuto.</i>
	limitazione	<i>Antonio è più bravo di me in italiano.</i>
	materia	<i>Ho comprato un presepe tutto in legno.</i>
	mezzo	<i>Raggiungerete la città in pullman.</i>
	modo	<i>Ada tiene tutti i fogli in disordine sulla scrivania.</i>
	moto a luogo	<i>Andremo in campagna lunedì prossimo.</i>
	moto per luogo	<i>Il bambino sta correndo nel giardino.</i>
	predicativo del soggetto	<i>La principessa fu chiesta in sposa dal cavaliere.</i>
	predicativo dell'oggetto	<i>Il cavaliere chiese in sposa la principessa.</i>
	stato in luogo	<i>Noi abitiamo in campagna.</i>
	stima	<i>Tengo le tue idee nella massima considerazione.</i>
	tempo determinato	<i>Nel mese di luglio matura il grano.</i>

con semplice o articolata	causa	<i>Con questo caldo non riusciamo a dormire.</i>
	compagnia	<i>L'ho incontrato con suo fratello.</i>
	concessivo	<i>Con tutte le sue arie, Flora è arrivata ultima!</i>
	limitazione	<i>Sono indietro con lo studio.</i>
	mezzo	<i>Con lo studio assiduo potrai migliorare.</i>
	modo	<i>Guardava tutti con freddezza.</i>
	pena	<i>Fu punito con una multa.</i>
	qualità	<i>Ho visto un ragazzo con i capelli verdi.</i>
	relazione	<i>Alessandro combatté con i Persiani.</i>
	sostituzione o scambio	<i>Ho scambiato il tuo diario con il mio.</i>
	tempo determinato	<i>Con l'alba svanirono tutte le paure.</i>
	unione	<i>Hai visto quell'uomo con la valigia?</i>

su semplice o articolata	argomento	<i>Hanno litigato sulla scelta delle vacanze.</i>
	distributivo	<i>Dodici persone su venti hanno votato a favore.</i>
	età	<i>È un uomo sulla sessantina.</i>
	modo	<i>Dici sul serio?</i>
	moto a luogo	<i>Il gatto salì sul tetto.</i>
	peso o misura	<i>La temperatura si manterrà sui 20°.</i>
	prezzo	<i>Quella giacca costa sui 50 euro.</i>
	stato in luogo	<i>Il vaso è sul tavolo.</i>
	tempo determinato	<i>Sul far della sera arrivò il principe.</i>

preposizioni	complemento	esempio
per	causa	<i>La piccola tremava per la paura.</i>
	colpa	<i>È stato in prigione per rapina.</i>
	distributivo	<i>Sistematemi in fila per due.</i>
	fine	<i>Mi preparo per l'esame finale.</i>
	estensione	<i>Il parco si estende per molti kmq.</i>
	limitazione	<i>Per me, non ci sono problemi.</i>
	mezzo	<i>Te lo comunicherò per telefono.</i>
	modo	<i>Procediamo per ordine.</i>
	moto a luogo	<i>Parto oggi per il mare.</i>
	moto per luogo	<i>Il gatto passeggiava per il giardino.</i>
	predicativo del soggetto	<i>Paolo fu preso per scemo.</i>
	predicativo dell'oggetto	<i>Mi hai preso per scemo?</i>
	prezzo	<i>Ho venduto la macchina per un buon prezzo.</i>
	sostituzione o scambio	<i>Ti avevo preso per tuo fratello.</i>
	svantaggio	<i>Il fumo è dannoso per i polmoni.</i>
	tempo continuato	<i>Dormì come un sasso per tutto il giorno.</i>
tempo determinato	<i>Saremo di ritorno per le 13,00.</i>	
vantaggio	<i>Devi farlo per la salute.</i>	
tra/fra	compagnia	<i>Mi trovo bene tra amici.</i>
	modo	<i>Il bambino parlava tra le lacrime.</i>
	moto per luogo	<i>Passeggiava al mercato tra le bancarelle.</i>
	partitivo	<i>Davide sembrava il più giovane fra tutti.</i>
	relazione	<i>Tra noi c'è una solida amicizia.</i>
	stato in luogo	<i>L'erba cresce tra le pietre del selciato.</i>
	tempo determinato	<i>Tra due ore avrò finito il compito.</i>

5.6 L'analisi del periodo

È importante che ogni cosa sia sicuramente chiara

Come si è detto per l'analisi logica, anche quella del periodo è di solito meno ostica di quella grammaticale per gli allievi, soprattutto per quelli con DSA, perché possono contare su richiami logici da comprendere e meno concetti da memorizzare per catalogare i contenuti.

Tuttavia, nella nostra spiegazione non possiamo dare alcuna cosa per scontata. Ricordiamo che è sempre importante controllare la sicura comprensione dei concetti spiegati, dar tempo e spazio ai ragazzi per autovalutarsi e per fare domande e accorgersi di quanto credono di aver capito, ma che poi non riescono a ripetere. In questo senso dobbiamo dar loro più tempo, non solo nelle verifiche!

Strumenti utili

Sovente è utile prevedere momenti in cui la costruzione di schedine o cartelli concretizzi l'apprendimento ed evidenzi, anche con l'autovalutazione che aiuta la conquista dell'autonomia di lavoro, ciò che non è stato compreso appieno.

Se il tempo è tiranno e si teme di non riuscire a far tutto, questi possono essere lavori da fare inizialmente in classe e poi, una volta compreso il meccanismo, da far continuare a casa. Si controllerà il lavoro con un momento di condivisione in gruppo a scuola.

Tecniche come l'**apprendimento cooperativo**, dove in gruppo è compreso chi ha differenti abilità (per esempio, chi quelle grafiche, chi sa fare sintesi, ma anche chi sa fare domande e individuare aspetti difficili da capire - come spesso sa fare il ragazzo con DSA) permettono di arrivare allo scopo didattico che ci siamo prefissati.

Considerazioni metodologiche

La serie delle schede di analisi del periodo sono leggermente diverse da quelle di analisi grammaticale e logica per alcuni importanti motivi.

Per prima cosa la tabella generale è impostata sull'elenco delle congiunzioni e di esempi e non contiene regole come le tabelle precedenti.

Le schedine, quindi, dovranno contenere la sintesi della regola tratta dal testo e non viceversa. L'abilità richiesta non è più tanto basata sulla memorizzazione di categorie e sequenze di verbi coniugati, quanto piuttosto sulla comprensione dei rapporti logici, per cui è importante creare abilità di compensazione e fare leva sulla capacità di ragionamento.

Quindi bisogna considerare che, se si è seguita questa procedura fin dal primo anno, ora è il caso che **si incoraggi l'autonomia dell'allievo nel produrre materiali utili**.

Solo nel caso di difficoltà di apprendimento veramente severe possiamo fornirgli schede già pronte.

Una metafora che ha sortito buoni effetti è quella del condominio o dei pianerottoli. In questo modello il periodo è rappresentato da un edificio in cui la frase principale è al piano più alto, mentre le subordinate sono ai piani inferiori. La presenza di una frase coordinata fa nascere un pianerottolo con due appartamenti sullo stesso piano. Nei tratti che legano le frasi è utile segnare la congiunzione perché questa aiuta a catalogare la frase.

In continuità con la metodologia di analisi utilizzata per lo studio della proposizione, anche per il periodo è importante che l'allievo segua una procedura e si ponga le domande giuste (si vedano gli esempi alle pagine seguenti).

Per lo studente

Come si fa l'analisi del periodo

Di fronte a un periodo da analizzare puoi procedere così:

1. **leggi** con calma tutto il periodo, fino al punto
2. **individua** i predicati e sottolineali
3. **evidenzia** ogni parola con il predicato a cui si riferisce utilizzando lo stesso colore
4. **dividi** con una barretta verticale il periodo nelle diverse frasi
5. **cerchia** i legami (congiunzioni) che collegano le frasi. Se è solo un segno di punteggiatura (, ;) si circhia anche quello
6. **trova** la frase principale
7. **costruisci** lo schema a piani (che vedi negli esempi qui sotto) in cui il piano più alto è quello della principale, e sotto ci sono quelli delle subordinate
8. quando incontri un pronome relativo **collegalo** con una linea al termine a cui si riferisce, in questo modo ti sarà chiara la relazione e quali informazioni sono collegate ai predicati e non correrai il rischio di confondere le posizioni delle frasi rispetto alla principale.



Esempio 1

Esco in giardino perché mi piace l'aria fresca e voglio fare del movimento.

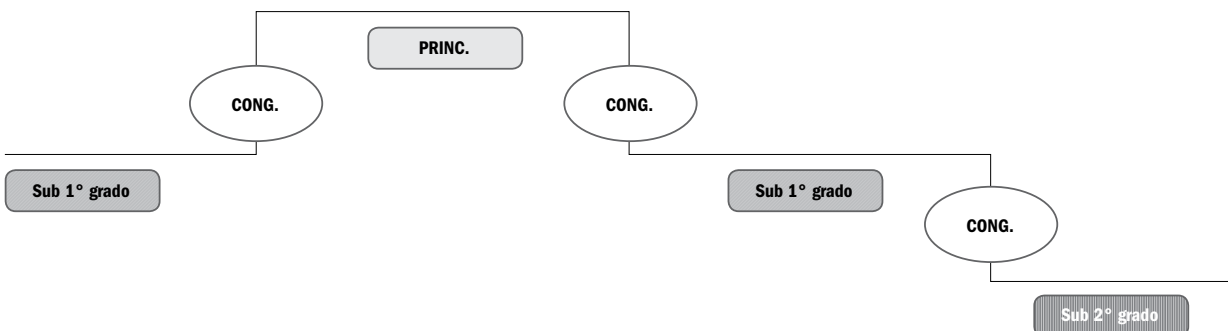
Esco in giardino / perché mi piace l'aria fresca / e voglio fare del movimento.

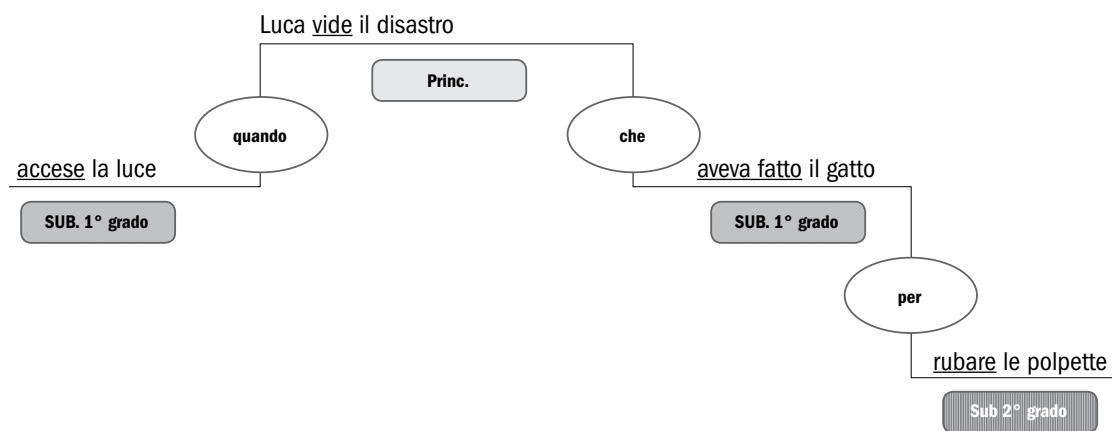


Esempio 2

Quando accese la luce, Luca vide il disastro che aveva fatto il gatto per rubare le polpette.

Quando accese la luce, /Luca vide il disastro / che aveva fatto il gatto / per rubare le polpette.





9. Ora puoi dare un nome ad ogni proposizione guardando la tabella dell'analisi del periodo.



► Liberamente scaricabile e stampabile da sito www.scuola.com

Diamo, a pagina seguente, la "mappa completa" dell'analisi del periodo.



Per stampare la tabella in modo che sia ben leggibile, è opportuno usare il formato A3 (misura consigliata per lo studente con DSA) impostando la funzione "adatta alla pagina". Bisogna invece ricorrere a una copisteria se si vuole stampare in misura tale da farne un poster da appendere in classe.

La tabella dell'analisi del periodo, in formato PDF, a colori, è scaricabile e stampabile dal sito www.scuola.com.



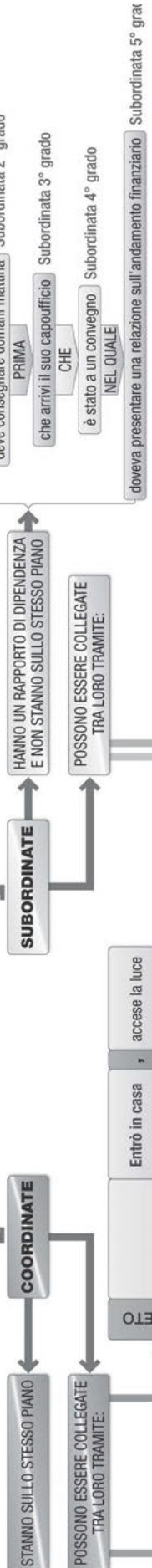
ANALISI DEL PERIODO

Il cielo è coperto. Paolo e Laura sono rimasti in albergo e giocano a carte. Gli altri ospiti si annoiano perché non possono andare in gita. Il periodo può contenere una o più **proposizioni** (frasi) quanti sono i **predicati** (verbi) che contiene e finisce sempre con un segno di punteggiatura forte (., ! ?)

1. Il cielo è coperto.
 2. Paolo e Laura sono rimasti in albergo e giocano a carte.
 3. Gli altri ospiti si annoiano perché non possono andare in gita.

In un periodo c'è sempre una proposizione **pienamente autonoma** che potrebbe esistere da sola: la **PROPOSIZIONE PRINCIPALE**

Tutte le altre **proposizioni** di un periodo che **non sono autonome**, ma si collegano alla principale, si chiamano:



SOGGETTIVE (congiunzione)	che	È bello che abbiate fatto pace	N.B. nella principale non c'è il soggetto
OGGETTIVE (congiunzione)	che	Sembra che Mario non partecipi alla gara	
AWERSATIVE	anziché, invece, mentre	Maria ha annunciato che si sposerà in maggio	
CAUSALI	giacché, poiché, perché	Molti ritengono cosa? che il fumo sia dannoso alla salute	
CONCESSIVE	nonostante, sebbene	Guardo la TV mentre mangio	
CONDIZIONALI	purché, se, talora	Ecco perché ho voglia di passeggiare	
CONSECUTIVE	così...che, in modo che	Nonostante fossimo usciti prima siamo arrivati in ritardo	
DICHIARATIVE	di, che	Ti presto la moto se mi aiuti in matematica	
ECCETTUALTIVE	tranne che fuorché	Si comportò in modo che tutti la notassero	
FINALI	per, affinché, perché	Ho tentato di avvisarti	
COMPARATIVE	più di, meno di, tanto... quanto, piuttosto che	Vengo ovunque tranne che a vedere la mostra di pittura	
MODALI	come, nel modo che, comunque	Ti ho telefonato per congratularmi con te	
TEMPORALI	quando, appena	Ho dovuto faticare più di quanto pensassi	
LIMITATIVE	per quello che, secondo ciò che, secondo quanto	Fai come ti avevo detto	
RELATIVI	che, il quale	Lo vidi quando attraversai la strada	
INTERROGATIVI	chi? quale?	Per quello che ne so Miriam parla tre lingue straniere	

AWERSATIVE	ma, anzi, però, invece, piuttosto, tuttavia, bensì, eppure, nondimeno	ma	non faremo tardi
CONCLUSIVE	allora, dunque, quindi, ebbene, pertanto, sicché, perciò	dunque, pertanto	usciamo ti darò una nota
COPULATIVE	anche, e, né, pure, neanche, nemmeno, neppure, nonché	nemmeno, né	lo volessi uccidere lo cercherò
CORRELATIVE	così... come, e... e, né... né, non solo... ma anche, tanto... quanto, sia che... sia che	ma anche	prendi in giro andremo dai nonni
DICHIARATIVE ESPLICITE	cioè, come, ossia, infatti, invero	infatti	l'interrogazione è andata bene
DISGIUNTIVE	o, oppure, ossia, ovvero	o	leggo

ESPLICITE	SE UTILIZZANO VERBI	▲ INDICATIVI ▲ CONGIUNTIVI ▲ CONDIZIONALI
IMPLICITE	SE UTILIZZANO VERBI	▲ INFINITI ▲ GERUNDI ▲ PARTICIPI

RISPETTO AI VERBI LE PROPOSIZIONI POSSONO ESSERE

Italiano

SPECIALE DSA

Questa nuova guida fa seguito e riferimento al testo *Alunni speciali. Non solo dislessia* (De Agostini Scuola, 2012, liberamente scaricabile dal sito www.scuola.com), in cui sono stati descritti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), le principali caratteristiche di funzionamento degli alunni e delle alunne con DSA e i ruoli delle varie persone coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento.

Viene affrontato ora il cruciale passaggio “dalla teoria alla pratica”, attraverso la raccolta e l’elaborazione di:

- consigli metodologici
- strategie e strumenti concreti
- indicazioni operative per il lavoro in classe
- materiali rivolti direttamente agli studenti (schede fotocopiable o scaricabili dal sito www.scuola.com).

La necessità di corredare le informazioni di carattere generale sui DSA di materiali specifici relativi alle singole discipline nasce dall’esperienza diretta maturata nelle classi e nel tempo: a seconda delle diverse abilità richieste in modo specifico da ogni materia di studio, infatti, cambiano le difficoltà che incontrano gli allievi con DSA. È quindi necessario attivare strategie didattiche mirate e individuare strumenti compensativi differenti e personali che li aiutino a raggiungere gli obiettivi previsti per il gruppo classe.

Questo fascicolo è scaricabile gratuitamente da www.scuola.com.