

T. Lain, G. Spriano, G. Tucci, M. Lato, K. Forlivesi

MATERIALI PER LA DIDATTICA SU MISURA

PER "WIR ZWEI" DI G. MOTTA

DISLESSIA E APPRENDIMENTO IN L2 (TEDESCO) a cura di G. TUCCI



LOESCHER EDITORE

Indice

Presentazione 5

1. Introduzione

- 1.1. Difficoltà di letto-scrittura e dislessia evolutiva 7
 - 1.1.1. Dislessia e non dislessia
 - 1.1.2. Definire la dislessia
 - 1.1.3. Elementi di rigidità nella dislessia

- 1.2. Dislessia e seconda lingua 10
 - 1.2.1. Dislessia: quali difficoltà in L2
 - 1.2.2. Dislessia e L2: che fare
 - 1.2.3. Apprendere L2 solo oralmente?
 - 1.2.4. L2, dislessia e comunicazione
 - 1.2.5. Dislessia e L2: il carico lessicale
 - 1.2.6. Strutturare con attenzione l'apprendimento di L2 nella dislessia

I tre canali sensoriali e la compensazione

Difficoltà del dislessico e indicazioni per la scelta dei materiali

2. Dislessia e rapporti in classe. La richiesta di aiuto

- 2.1. Comportamenti e psicologia dell'allievo dislessico in classe 17
- 2.2. Tentativi di "fuga" e richieste di aiuto 18
- 2.3. Esigenze di ascolto 19
- 2.4. Dislessia e lavoro di supporto extrascolastico 20
- 2.5. Formulare in modo esplicito il programma di lavoro con allievi dislessici 20

3. Motivazione e lavoro "in parallelo" in classe

- 3.1. Obiettivi ridotti 21
- 3.2. La questione della motivazione nella dislessia 22
- 3.3. Apprendimento di L2 e ansie per il ripresentarsi di difficoltà di lettura iniziali 22
- 3.4. Reagire in modo adeguato alle difficoltà 23
- 3.5. Dislessia e confronto con il "buon lettore" 24

3.6. Operare insieme in classe con allievi dislessici e non	25
3.7. Insegnamento individualizzato: sì, ma come?	25
3.8. L'allievo dislessico in classe	26
3.9. Gli stessi argomenti per tutti: come differenziare a seconda dei bisogni	27

Una proposta di lezione di tedesco in classe con allievi dislessici

4. Quale gravità, quali componenti, quale dislessia: il docente come diagnosta

4.1. Analizzare le abilità individuali: l'osservazione in classe	31
4.2. La dislessia come sindrome complessa	32

Causa o effetto?

4.3. Abilità e competenze in lingua materna	33
4.4. Esercitare con brani di parola o <i>cluster</i> tipici	34
4.5. La scelta del grado di difficoltà	35
4.6. Meccanismi di elaborazione e memoria sul canale motorio-cinestetico	36
4.7. La compensazione come principio-base del lavoro con allievi dislessici	36

5. Componenti visive della dislessia

5.1. Esiste anche una dislessia di tipo visivo?	39
---	----

Un caso speciale di lettura "solo" visiva

5.2. Compensare sul canale verbale-auditivo	40
---	----

6. Difficoltà particolari nella conversione grafema-fonema, con problemi annessi per la grafia tedesca

6.1. Difficoltà di conversione tra lettere scritte e suoni: che fare in L2?	41
6.2. Difficoltà di conversione: come analizzare? Che fare?	42

Spelling

Overlearning

7. Casi di dissociazione tra disturbi

7.1. Quale strategia per quale difficoltà "isolata"	47
---	----

Presentazione

L'apprendimento di L2 è spesso fonte di sorpresa e imbarazzo per gli allievi con dislessia, anche non grave, poiché sin da subito ripropone per molti difficoltà di letto-scrittura che sembravano superate. D'altro canto le particolari difficoltà di lettura dei dislessici sono di regola difficilmente comprensibili dalla schiera dei “buoni lettori”, docente compreso, per i quali il processo di letto-scrittura risulta agevole perché totalmente automatizzato.

Queste due osservazioni mirano a stimolare fin dal principio del presente libro una percezione e una riflessione amplificate del fenomeno “dislessia evolutiva” nel contesto dello studio di una seconda lingua, tenuto conto di alcune implicazioni importanti sia sul versante soggettivo dell'allievo e dei suoi sentimenti, sia su quello del docente di L2.

Da un lato, l'allievo di scuola media ha l'impressione di ritrovarsi di nuovo allo scoperto dopo anni in cui era riuscito, con più o meno semplici rimedi e strategie (infantili), a evitare il problema: trovarsi di fronte a L2 rappresenta per la maggior parte dei dislessici una ricaduta in timori e insicurezze che il tempo e alcuni relativi progressi nella lettura della lingua materna parevano avere allontanato. Di fronte a impedimenti di tipo innegabilmente infantile, come le difficoltà di lettura e di scrittura, o in generale quelle legate alla verbalità, per di più in assenza di spiegazioni una volta superati i livelli di apprendimento-base e le prime fasi di lettura di L2, si instaura e si rafforza una spesso dolorosa strategia del silenzio. E ciò ancor più perché l'apprendimento di L2 è un compito che coinvolge studenti “grandi” e un fallimento diviene perciò segno di inadeguatezza di fronte alle nuove prove dell'adolescenza. Il risultato può essere una pesante sensazione

di fallimento, vissuto tra disagio e silenzio, magari circondati da incalzanti genitori che si vergognano di un figlio nuovamente sospettato di analfabetismo e sono convinti che un po' più di applicazione e forza di volontà, un po' meno di televisione e computer possano portare al successo.

Dall'altro lato, agli occhi del docente, i deficit visibili del dislessico appaiono spesso troppo elementari per essere "veri". Ci si domanda se sia possibile che dopo oltre cinque anni di scuola si abbiano ancora problemi a leggere e scrivere. E come questo sia possibile. È difficile capire come possa esistere veramente un disturbo di questo genere in un allievo che quanto al resto è chiaramente normale. Sorge il dubbio che forse quel ragazzo stia abilmente riducendo al minimo il suo impegno scolastico, cosa che sembra anche confermata da alcuni suoi comportamenti di allievo un po' leggero, superficiale, eternamente deconcentrato. E di fronte a tale situazione ci si chiede come comportarsi. Se dire all'alunno, una volta per tutte, ciò che si pensa di lui, dirgli di cambiare atteggiamento e di impegnarsi di più, magari correndo il rischio di ottenere una reazione da parte dei genitori. Oppure se far finta di niente, e rimanere con l'impressione profonda di avere a che fare con qualcosa di complesso e del tutto inspiegabile. O, al contrario, cercare possibili spiegazioni, imbattersi in ipotesi più o meno strumentali della mente che equiparano il cervello a una macchina, smontabile e riparabile pezzo per pezzo, ipotesi che trasformano quell'identità complessiva e unica che è l'essere umano in un assurdo congegno multicomponentiale.

È sempre difficile per un "buon lettore" rapportarsi con un giovane dislessico, rappresentarsi e immaginare le difficoltà di quest'ultimo a partire dalle proprie abilità, dalle proprie componenti sensorie, mentali e prassiche ben sviluppate e ben coordinate tra loro tanto da essere col tempo automatizzate. Un "buon lettore" può difficilmente immaginare di scambiare spesso una lettera per un'altra, di invertire tra loro le vocali di un dittongo o di trovarsi bloccato di fronte a un gruppo di consonanti, perché a lui la cosa riesce ordinariamente senza il minimo sforzo.

Il lavoro scolastico in L2, come anche in altre materie, con allievi dislessici va considerato, almeno in casi di una certa gravità, come notevolmente specifico e richiede strategie il più possibile individualizzate, che si sviluppano a partire da una spesso paziente osservazione. Vantaggi importanti possono provenire sicuramente dalla collaborazione tra docenti, specialmente tra quelli di materie letterarie e da tutto l'ambito dell'insegnamento che lavora prevalentemente sul piano della verbalità.

1. Introduzione

Le difficoltà di lettura (letto-scrittura) sono uno tra i disturbi più noti e visibili nella pratica scolastica quotidiana, fin dalle prime fasi del processo di alfabetizzazione. Tali difficoltà si presentano sia in forme semplici, ossia come manifestazione di una scarsa pratica alla lettura, che può interessare il singolo individuo o essere diffusa nell'ambiente sociale e familiare di provenienza; sia in forme complesse, che comprendono deficit sul piano del vocabolario (a causa di un bilinguismo imperfetto o a causa di un uso di forme linguistiche o dialettali particolarmente diverse o “povere”); o ancora difficoltà causate da seri disturbi sul piano attentivo e della concentrazione, che possono o meno celare ulteriori e più profondi disturbi a livello della percezione uditiva e/o della percezione visiva, ad esempio nella scansione di singole lettere (grafemi) all'interno della parola scritta.

1.1. Difficoltà di letto-scrittura e dislessia evolutiva

Da qualche decennio i maggiori esperti sono concordi sulla definizione di una sindrome specifica: la “dislessia evolutiva” (di seguito indicata con il termine semplificato di “dislessia”). Si tratta di una sindrome che comporta difficoltà di letto-scrittura relativamente gravi, tipicamente infantili, che per storia naturale e sintomi si distingue da analoghe sindromi riscontrabili invece in adulti in seguito a danni

cerebrali di varia natura (traumi, tumori ecc.). Nella letteratura scientifica, il termine più diffuso per definire la dislessia evolutiva è quello di lingua inglese: “dyslexia” (abbreviazione di “developmental dyslexia”). Nella pubblicistica in lingua tedesca i termini proposti variano: viene impiegato il termine “Dyslexie” nella Confederazione svizzera (parallelamente all’identico “dislexie” francese), “dislessia” nel Canton Ticino, mentre in Germania e in Austria due sono i termini prescelti a seconda della gravità dei sintomi, si parla di “LRS, Lese- und Rechtschreibe-Schwäche” per le forme in apparenza più lievi e di “Legasthenie” per quelle più gravi e profonde.

1.1.1. Dislessia e non dislessia

Le definizioni ufficiali (tra cui quelle proposte dalle maggiori istanze mondiali, ossia DSM-IV¹ e ICD-10²) tracciano alcuni limiti alle diagnosi di “dislessia evolutiva”, permettendo così di annoverare alcuni casi individuali nella dislessia vera e propria e di escluderne altri. Tali limiti sono posti di fronte a casi di prevalenti e gravi disturbi in aree per così dire “confinanti”, ad esempio di forte svantaggio sui piani cognitivo e/o socio-familiare e/o dell’apprendimento scolastico, oppure nel caso di forme “profonde” di disturbo causate da estesi danni di natura organica. Alcuni esperti tuttavia esprimono dei dubbi su queste definizioni, ad esempio sul fatto che una forma di disturbo di letto-scrittura che si presenta in un quadro di forte svantaggio cognitivo non possa più essere diagnosticabile come tale, sebbene i sintomi coincidano in modo rilevante con quelli della dislessia evolutiva.

1.1.2. Definire la dislessia

A prescindere dai numerosi tentativi scientifici di definizione clinica della dislessia, che per la loro complessità esulano

1. DSM-IV: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (“Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali”), redatto dall’APA (American Psychiatric Association).

2. ICD-10: *Classification of Mental and Behavioural Disorders*, ovvero la classificazione internazionale delle malattie proposta dall’OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

dalle necessità legate alle presenti note pratiche³, si possono proporre alcuni brevi cenni introduttivi circa cause e diagnosi della dislessia. Secondo noti specialisti in materia, più cause assai diverse tra loro possono essere responsabili dello sviluppo della dislessia evolutiva. Sul piano dei sintomi più evidenti, nella maggior parte dei casi più fattori fanno sì che l'apprendimento della letto-scrittura sia notevolmente difficile per alcuni bambini in età scolare, e che si evidenzino al tempo stesso progressi di apprendimento, in lettura e altro, notevolmente limitati nel corso degli anni rispetto alla norma dei coetanei. Tra i fattori principali, peraltro fortemente interagenti tra loro, alcuni sono da considerarsi di natura strettamente personale e individuale (carenti premesse all'apprendimento, spesso con correlati di natura anche cerebrale), altri collegati a uno scarso o mancato appoggio nell'ambiente familiare e altri ancora riconducibili a forti carenze sul piano dell'insegnamento.

1.1.3. Elementi di rigidità nella dislessia

Nella definizione appena illustrata si accenna a una caratteristica specifica, e quindi diagnosticamente rilevante, che distingue la dislessia rispetto a disturbi consimili: una notevole, **perdurante rigidità dei sintomi**, con la reiterata sensazione da parte del docente di una scarsa modificabilità degli stessi **anche a media o lunga scadenza**. Le conseguenze pratiche del **persistere immutato di errori anche gravi** rischiano in molti casi di favorire la formazione di un **circolo chiuso tra deficit e sensazione di impotenza nel soggetto, e tra deficit e non intervento nel docente**, rassegnato per la ripetuta impressione di un fondamentale rifiuto e disimpegno da parte dell'allievo dislessico. A completare il quadro negativo si aggiunge spesso una tipica, sostanziale **difficoltà del dislessico ad apprendere, e successivamente a mettere in pratica, tutto il corpus di**

³. Si segnalano, a uso degli interessati, quelle europee fornite dalla British Dyslexia Association o dal tedesco Bundesverband Legasthenie.

regole e norme astratte che guidano e rendono di solito possibile un apprendimento più agile e veloce, specialmente sul piano linguistico. Un esempio particolarmente illuminante è offerto da una sindrome analoga alla dislessia, e spesso a questa associata: la disortografia. Tale disturbo si caratterizza per continue variazioni nella scrittura di una stessa parola che portano alla produzione successiva, anche a pochi minuti di distanza, di due, tre o più “versioni” ortografiche diverse, tutte errate (seppur siano state di volta in volta corrette da terzi); il tutto accompagnato fatalmente da frustrazione sia per l’allievo sia per il docente, e spesso da immaginabili tensioni nel corso del lavoro dell’intera classe.

1.2. Dislessia e seconda lingua

L’apprendimento di L2 rappresenta di regola un cammino arduo per quasi tutti i dislessici, in particolare nel caso di lingue a grafia “non trasparente”, come l’inglese. Relativamente più agevole grazie alla sua grafia più trasparente, ossia più fedele ai suoni del parlato, la lingua tedesca pone però allo studente dislessico una serie di altri problemi che saranno meglio esposti in seguito (si veda *infra*, par. 6.1., *Difficoltà di conversione tra lettere scritte e suoni: che fare in L2?*). Va tenuto presente che l’apprendimento di vocaboli in tedesco, come generalmente in L2, si muove all’interno di un’area piuttosto critica per la maggioranza dei dislessici, quella che la ricerca indica genericamente come **lettura e memorizzazione di non-parole, ossia di stringhe verbali senza alcun significato**, siano esse somiglianti o non somiglianti per composizione e struttura a parole note della lingua materna. È chiaro che in fase di primo apprendimento ogni parola della lingua tedesca tenderà a essere difficilmente appresa dall’allievo dislessico, alla stessa stregua di una qualsiasi non-parola.

1.2.1. Dislessia: quali difficoltà in L2

Un tratto fortemente specifico della dislessia tenderà a manifestarsi sovente nella **difficoltà a pronunciare e ripetere correttamente** i nuovi vocaboli appresi, e comunque, **a memorizzarli, sia in versione orale sia per iscritto**. Tenuto conto della specifica strutturazione dei vocaboli da apprendere in tedesco, combinati secondo grafemi, sillabe ecc. divergenti rispetto a quelli tipici dell'italiano, è evidente che l'apprendimento della lingua tedesca da parte di dislessici richiede una cura e un'**attenzione particolare già in fase iniziale** e di primo approccio.

1.2.2. Dislessia e L2: che fare

Un apprendimento almeno soddisfacente di una qualsiasi seconda lingua da parte di dislessici comincia da un metodico **lavoro iniziale al livello-base**, che parta dal piano delle **caratteristiche formali della lingua**: tra esse quelle legate alla **corretta pronuncia**, così come all'ascolto e alla percezione precisa dei suoni e delle combinazioni di essi. Sul piano della scrittura si tratta di operare soprattutto ampliando le conoscenze circa l'impiego dell'alfabeto a contatto con **nuove regole di transfer fra segni del linguaggio scritto (grafemi) e parlato (fonemi)**.

In fase di **primo apprendimento di vocabolario** si impone anzitutto una **scelta** notevolmente **accurata dei vocaboli** da apprendere: si inizierà di preferenza con quelli che **esibiscono pronuncia e grafia piane e poco dissimili per struttura e combinazione** da vocaboli corrispondenti in lingua materna, per giungere poi man mano a combinazioni diverse, più specifiche della seconda lingua. Nella dislessia assume primaria importanza la corretta memorizzazione del nuovo vocabolario, in mancanza della quale ogni apprendimento progressivo e sistematico risulterà impossibile: **l'impiego comunicativo** della lingua straniera, la cui importanza per un solido apprendimento è giustamente sottolineata dai programmi di insegnamento di tutto il mondo, va necessariamente accompagnato, nel caso di allievi dislessici, da un **parallelo, costante sforzo per una corretta memo-**

rizzazione di vocaboli e per l'acquisizione individuale di regolarità-base, tramite esercitazione con **pochissime regole formali** e per via prevalentemente induttiva tramite **esercizi ripetuti** (con *overlearning*).

Dal canto suo, **la costruzione di frasi va curata sulla base di una grammatica e di una sintassi il più possibile piane**, tali da non complicare inutilmente il lavoro con i vocaboli da apprendere, e **organizzata a partire da formule e modi espressivi non troppo lontani da quelli normalmente in uso da parte dell'allievo**, quasi un prolungamento "*in progress*" di questi ultimi in L2.

1.2.3. Apprendere L2 solo oralmente?

Quanto esposto vale anche nel caso in cui si decida, soppesando vari fattori, di privilegiare l'applicazione di L2 sul piano orale rispetto a quello scritto: il principio sostenuto da molti esperti, secondo cui l'apprendimento ampiamente o esclusivamente orale di L2 consentirebbe di aggirare positivamente le difficoltà dei dislessici nella scrittura, si rivela nella grande maggioranza dei casi piuttosto fragile nelle situazioni di fatto e poco affidabile se applicato al singolo caso. La pratica dell'insegnamento "solo a livello di verbalità orale" può essere fruttuosa nei soli casi, non molto frequenti, in cui il linguaggio orale effettivo risulti poco o per nulla danneggiato, e sia quindi disponibile ai fini di un efficace lavoro compensatorio. Tuttavia, l'accertamento che nell'allievo il linguaggio orale non sia difficoltoso richiede di norma un certo impegno sul piano dell'osservazione "fine" degli apprendimenti nel corso del lavoro scolastico (si veda anche *infra*, par. 7., *Casi di dissociazione tra disturbi*). Uno o più fallimenti seri rischiano di mettere in difficoltà l'allievo, il quale, pur rallegrandosi di poter comunicare nel modo previsto, sarebbe poi difficilmente in grado di farlo coerentemente al momento giusto.

1.2.4. L2, dislessia e comunicazione

Come conseguenza di quanto detto, gli importanti orientamenti ufficiali europei relativi alle competenze in L2

(QCER⁴) andrebbero riletti e rielaborati in casi di dislessia, a partire anzitutto da una solida strutturazione-base dei compiti e dal conseguente effettivo, controllato apprendimento mnemonico di un vocabolario-base. Prima che le parole e le espressioni apprese possano venire **correttamente impiegate** in chiave ricettiva (ascolto/comprendimento) e, ancor più, nell'uso attivo ed espressivo è opportuno provvedere a un **minimo di sicura disponibilità**; quest'ultima risulta facilitata tramite l'impiego di **tecniche multisensoriali**, che compensino le difficoltà lungo il "normale" canale uditivo, attraverso i canali visivo e cinestetico (presentazione di immagini, mimica, pronuncia lenta-accentuata ecc.).

1.2.5. Dislessia e L2: il carico lessicale

Per non ridurre le necessarie esercitazioni ad aride prove di ripetizione a memoria, può risultare fruttuoso lo sforzo di incrementare il carico lessicale del lavoro con la presentazione e la formazione di **testi riferiti a oggetti o fatti concreti e quotidiani**: un valido percorso per il docente di tedesco, come di altre lingue straniere, può consistere nel **costruire e proporre materiale verbale di difficoltà prescelta, a partire da azioni e situazioni del tutto concrete** in cui si trovino a vivere ogni giorno allievi dislessici all'interno dei loro rispettivi contesti di comunicazione e di vita, riprendendo nei limiti del praticabile in L2 il mondo comunicativo quotidiano.

1.2.6. Strutturare con attenzione l'apprendimento di L2 nella dislessia

In conclusione, va sottolineata l'importanza di soddisfare la normale, umanissima esigenza, per chi apprende, di **operare sentendosi all'interno di un processo di costruzione progressiva di conoscenza e sapere**, a partire da un noto schema indicato sinteticamente in lingua inglese con gli aggettivi "**structural, sequential, cumulative**" (ossia: organizzato in modo strutturato, progressivo/sequenziale, e infi-

4. QCER: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, messo a punto dal Consiglio d'Europa, il quale nel 2001 ne raccomandò l'uso per costruire sistemi di validazione dell'abilità linguistica.

ne cumulativo sulla base di apprendimenti di volta in volta accertati). Si tratta di un'esigenza persino più importante per il discente dislessico, che dispone spesso di capacità e competenze "altre" del tutto normali o anche sopra la norma: è fondamentale per il dislessico potersi giovare normalmente, nella specifica situazione in cui si trova, di un buon **monitoraggio dei propri progressi in campo verbale**, di norma faticosi, anche in rapporto ai livelli di competenza strutturale sviluppati a partire da tutta una serie di altri ambiti cognitivi poco o per nulla toccati da difficoltà o disturbi di letto-scrittura.

I tre canali sensoriali e la compensazione

È utile un chiarimento a proposito dei canali sensoriali, uditivo, visivo e cinestetico-motorio, la cui varia attivazione si rivela spesso di grande importanza nel lavoro compensatorio delle difficoltà di letto-scrittura. Per capire il ruolo che essi giocano può essere interessante una similitudine: si pensi a un calciatore che intenda raccontare a un cronista o ad alcuni ammiratori di aver segnato una rete clamorosa nonostante il contrasto di due difensori avversari.

Il **racconto verbale** (informazione elaborata e comunicata lungo il canale sensoriale verbale-auditivo) si svolgerebbe in un certo spazio temporale, diciamo tre-quattro minuti, e inizierebbe anzitutto descrivendo la posizione iniziale del giocatore (ad esempio: «vicinissimo alla linea di fondo»), poi il contrasto superato con il primo difensore («calciato il pallone all'indietro con un breve colpo di tacco»), poi la ripresa del pallone e il superamento del secondo difensore con un'astuzia («calciato in aria il pallone "a candela"») e infine il lancio decisivo in porta («in ricaduta calciato il

pallone al volo in porta»). Lungo il **canale visivo** lo stesso episodio si esprimerebbe secondo criteri e modalità di elaborazione ed espressione alquanto diversi: operando ad esempio tramite un disegno già tracciato in precedenza su una lavagna o su un foglio, l'operazione può venire qui immaginata come iconica (ossia per figure simboliche note) e simultanea (ossia con svolgimento solo in apparenza temporale e successivo, in realtà solo spaziale) tramite quattro o cinque diverse vignette visibili contemporaneamente che rappresentano il giocatore nelle varie fasi della sua prestazione (mentre la successione degli episodi viene ricostruita dall'osservatore attraverso i movimenti degli occhi o del capo, da destra verso sinistra ecc.). Una descrizione lungo il **canale cinestetico** sarebbe invece dominata dai singoli e successivi movimenti e spostamenti del corpo attraverso cui il giocatore riproduce personalmente tutte le sequenze del suo gol, oppure l'una o l'altra delle fasi della sua impresa.

L'esempio illustrato indica come un qualsiasi evento possa essere elaborato e socializzato, ossia prima "processato" (come si dice in linguaggio informatico) e poi comunicato, lungo tre diversi canali sensoriali, fornendo tre tipi di messaggio del tutto diversi tra loro, a partire da tre aree diverse del cervello: nel primo caso tramite l'impiego di competenze e abilità verbali; nel secondo operando per abilità e competenze di riproduzione, visiva, analogica e simbolica; nel terzo per riproduzione del tutto analogica, ossia uno-a-uno, di più operazioni motorie. Il livello successivo di elaborazione riguarderà la memorizzazione della particolare "versione" rappresentata, che avrà luogo in modo specifico a seconda del messaggio che il calciatore avrà inviato, tenuto conto del tipo di memoria adeguato a raccogliere quel tipo di stimoli.

Seguirà poi un processo di coordinamento e generalizzazione dell'esperienza. **La possibilità di operare per procedure diverse proprie dei vari canali sensoriali si rivela di grande utilità nel lavoro compensatorio con allievi dislessici**, tenuto conto che per essi il canale verbale-auditivo risulta di regola in forte sofferenza. Per la stessa ragione peraltro non riesce sempre in modo adeguato neppure il coordinamento tra il canale, diciamo, deficitario e gli altri. Un nodo critico nasce qui, dal punto di vista del "buon lettore", e segnatamente del docente, esercitatore ecc., per la difficoltà a immaginare o ricostruire dentro di sé situazioni e disagi specifici della dislessia ma estranei alla normale esperienza, nella quale il coordinamento tra diversi canali sensoriali efficienti risulta invece adeguato, avendo luogo in modo più o meno impercettibile.

Difficoltà del dislessico e indicazioni per la scelta dei materiali

Alcune importanti indicazioni pratiche per il lavoro scolastico finalizzato all'apprendimento della lingua tedesca come L2 nella dislessia prendono le mosse da alcune difficoltà particolari che il dislessico incontra in lettura. Queste sono da collegarsi principalmente ai seguenti fattori:

a) presenza di segni spe-

cifici non o non del tutto noti (ad esempio l'uso della dieresi o del "scharfes-S", "ß", di indicazioni di vocale allungata con gruppi di tipo -ie o -ih e di particolari grafie del tipo -eu-, oppure -ei-);

b) uso frequente in tedesco di raggruppamenti di consonanti (ad esempio una parola semanticamente semplice come

"schwimmst" si compone di ben otto consonanti e di una sola vocale); dal canto suo l'impiegatissima "heißt" ("wie heißt Du?") contiene già in apertura un grafema di "h" aspirata del tutto inusuale in italiano, e per di più ambigua in quanto usata anche diversamente, a cui seguono il dittongo speciale "ei" (da leg-

gersi notoriamente “ai”) e infine lo specialissimo grafema “ß”: nell’insieme per un giovane dislessico, una prova degna, se superata, di grande celebrazione con applauso. Un **suggerimento**: nella scelta dei vocaboli da apprendere contenenti eventuali **cumuli di consonanti** vanno selezionati anzitutto quelli in cui i cumuli stessi si trovino **all’inizio di parola**, poiché in questa posizione la pronuncia riesce più chiara e scandita, e quindi più facile da percepire adeguatamente. Il **grado di difficoltà aumenta ancora se nel gruppo di consonanti sono contenute** una o più brevissime plosive (**le sorde c, p, t, oppure le omologhe sonore g, b, d**), in genere mal percepite.

c) lunghezza di alcune parole di uso comune in tedesco, a cui si aggiungono le parole composte ecc.: qui l’allievo dislessico abbisogna, a differenza del “buon” lettore,

di **tempi di lettura** non solo più lunghi (con maggiori problemi di memorizzazione), ma anche di tempi variabili, **crescenti con la lunghezza delle parole**; nel caso di parole lunghe e complesse la memorizzazione, sia orale che scritta, va curata comunque con particolare attenzione. Per quanto riguarda le **parole composte**, frequentissime in tedesco, il consiglio è quello di **separare tra loro, inizialmente, le singole parole con un trattino** al fine di facilitarne l’analisi e la lettura. **d)** difficoltà di memorizzazione in generale di vocaboli esprimenti concetti astratti, o comunque non immediatamente collegabili a immagini oppure a oggetti concreti: nella dislessia la facile identificazione sul piano visivo del supporto semantico contribuisce ad alleggerire lo sforzo di apprendimento sul piano verbale; pertanto i **vocaboli legati all’esperienza**

concreta e quotidiana degli alunni sono quantomeno inizialmente da preferirsi;

e) impiego corretto di preposizioni relative a posizioni di persone, oggetti ecc. nello spazio (sopra, sotto, avanti, dietro ecc.), che può risultare molto difficoltoso nella dislessia; in tedesco si hanno le ulteriori complicazioni della diversificazione d’uso tra stato-in-luogo (dativo) e moto-a-luogo (accusativo), nonché del diverso impiego di preposizioni come “auf” e “über” ecc. che differenziano tra superposizione con o senza contatto fisico;

f) alcune esigenze principali della lingua tedesca sul piano della sintassi, tra cui anzitutto la presenza obbligatoria del pronome personale nella frase, nonché la posizione inversa dello stesso nella frase interrogativa e quella terminale del participio passato nelle forme composte del verbo.