

La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto*

di Lorenzo M. Colonna

Se si considera che la lettura di testi in latino e in greco rappresenta e ha rappresentato per generazioni di studenti una sfida intellettuale tanto avvincente quanto ardua, si comprende che per gli studenti dislessici le difficoltà insite in questi studi sono maggiori, sia per le specifiche caratteristiche di queste due lingue sia per le modalità con cui tradizionalmente vengono insegnate. Ciononostante sono molti, tra gli studenti con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), quelli che scelgono scuole secondarie di secondo grado in cui è previsto l'insegnamento del latino e del greco¹.

Per lungo tempo la situazione degli studenti con DSA non è stata regolata da alcuna norma legislativa e l'idea degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è stata introdotta solo a partire dalla nota 4099/A/4, promulgata il 5 ottobre 2004 dal MIUR. Un'ufficiale presa d'atto del problema è avvenuta poi con la legge 8 ottobre 2010, n. 170, e con il D.M. 12 luglio 2011, che hanno sancito i diritti degli studenti con DSA, riconoscendone le difficoltà e definendone in parte i bisogni formativi.

Sebbene oggi i disturbi evolutivi specifici non siano certificati ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104 e non prevedano l'assegnazione di un insegnante di sostegno, con la direttiva del 27 dicembre 2012 e la successiva circolare ministeriale del 6 marzo 2013 il loro profilo è stato incluso tra le categorie di studenti con Bisogni educativi speciali (BES), per i quali è prevista la redazione di un Piano didattico personalizzato (PDP) da parte del Consiglio di classe².

La mutata situazione normativa e il numero di studenti con DSA iscritti al liceo richiedono agli insegnanti di saper operare scelte didattiche adeguate ai loro bisogni. Consapevoli degli ostacoli concreti che gli allievi dislessici incontrano nello studio delle lingue classiche, i docenti dovrebbero favorire il raggiungimento del successo formativo accertandosi che le attività proposte e le modalità di presentazione dei contenuti disciplinari rispondano ai loro peculiari stili di apprendimento. Tuttavia il reperimento di informazioni e indicazioni chiare su come questo debba avvenire non è affatto semplice. L'esigua bibliografia sull'argomento, infatti, riguarda

* Il presente contributo è tratto da *Prospettive per l'insegnamento del latino: la didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, a cura di A. Balbo e M. Ricucci, "I Quaderni della Ricerca" n. 16, pp. 117-126, Torino, Loescher 2014.

¹ È bene precisare che non disponiamo di percentuali esatte sugli studenti italiani con DSA che frequentano le scuole secondarie di secondo grado. In questo contributo ci si riferisce quindi a un trend generale osservato dai docenti e confermato dai dati relativi alla Regione Piemonte, riportati in Bianchi, Gangi (2013).

² Per una sintesi del quadro normativo per la disabilità e i DSA, cfr. Tabarelli, Pisanu (2013).

essenzialmente esperienze condotte all'estero e si riferisce esclusivamente all'ambito universitario. Rarissimi sono i contributi relativi all'insegnamento liceale prodotti da insegnanti di latino e greco in Italia.

Proprio il crescente interesse per questo tema e il bisogno di condividere esperienze e competenze acquisite in questo campo da vari docenti sono stati all'origine del pomeriggio di studio organizzato il 10 aprile 2014 dal Dipartimento di Filologia classica e italianistica dell'Università di Bologna, dall'Associazione italiana di cultura classica e dall'Associazione italiana dislessia presso il Liceo classico "M. Minghetti" di Bologna. L'incontro ha posto al centro dell'attenzione i principali problemi incontrati dagli studenti con DSA nello studio delle lingue classiche e ha permesso di confrontarsi sulla validità di alcune proposte didattiche finalizzate al loro superamento³.

Com'è noto, la dislessia evolutiva è un disturbo specifico dell'apprendimento che investe l'abilità di lettura, intesa come decodifica. Nei soggetti dislessici si riscontrano, infatti, livelli di correttezza e rapidità di lettura significativamente minori rispetto a quanto ci si aspetterebbe in base all'età anagrafica, alla classe frequentata e all'istruzione ricevuta. Trattandosi di un disturbo che non intacca in alcun modo il funzionamento intellettuale, come per gli altri DSA, si può parlare di dislessia solo in presenza di capacità cognitive adeguate e in assenza di patologie neurologiche o deficit sensoriali.

La ricerca scientifica è ormai concorde nel riconoscere che si tratta di un dato innato, costituente dell'individuo, e che pertanto non scompare col tempo, ma cambia semplicemente fenomenologia. Attraverso lo sviluppo di uno specifico stile di apprendimento, infatti, l'alunno dislessico riesce a compensare le difficoltà prodotte dal disturbo e con l'avanzare degli anni di scuola si può osservare che la sua lettura si fa più fluida e gli errori di decifrazione diminuiscono. Proprio per questo motivo, nella scuola secondaria di secondo grado, una prestazione di lettura nella media potrebbe mascherare il disturbo, senza che i problemi a esso connessi siano stati effettivamente risolti. L'attività di decodifica, infatti, resta faticosa e lo sforzo compiuto dall'alunno dislessico è considerevolmente maggiore rispetto a quello di un buon lettore, tanto da tradursi, in caso di testi molto complessi, in una difficoltà di comprensione e memorizzazione.

Come ha chiarito nel corso dell'incontro la dott.ssa Laura Lami, psicologa, psicoterapeuta e docente di Metodi e tecniche della valutazione dei disturbi dell'apprendimento presso l'Università degli Studi di Bologna, la dislessia ha una base neurobiologica e secondo alcune ipotesi eziologiche andrebbe ricondotta a un deficit nella scansione visiva e nella raccolta rapida delle informazioni visive necessarie per la lettura. A questa difficoltà nell'area visuo-spaziale si aggiunge una sorta di debolezza della consapevolezza fonologica, che impedisce di cogliere la corrispondenza biunivoca tra grafemi e fonemi e di automatizzare il passaggio dalla parola scritta alla parola pronunciata.

In ragione di questa diversità neurologica, l'individuo dislessico trova materialmente più difficile il processo di transcodifica dal codice scritto al codice parlato, che la lettura (anche se

³ Il presente contributo è stato scritto tenendo conto degli abstract forniti da quanti sono intervenuti all'incontro.

silenziosa) comporta. Se ne deduce che maggiore è la complessità del sistema ortografico di una lingua, che rappresenta il codice di partenza, maggiore può essere l'incidenza del disturbo quando si cerca di decodificare quella lingua leggendola. Da questo punto di vista il latino e il greco sono lingue relativamente trasparenti e richiedono, non diversamente da quanto accade per lo studio di una qualsiasi lingua moderna, l'apprendimento di un sistema di regole di ortografia e pronuncia. Le difficoltà specifiche delle lingue classiche riguardano invece la loro natura flessiva, il fatto che si tratta di lingue storicamente concluse e il fatto che nella tradizione scolastica del loro insegnamento è prevalso un approccio grammaticalistico. Solo per il greco si aggiunge la difficoltà, non indifferente, data dalla diversità della rappresentazione grafica delle lettere.

Con particolare riferimento all'alfabeto greco, la dott.ssa Raffaella Cantore, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane dell'Università degli Studi della Basilicata, ha suggerito che un lungo esercizio fonetico è in grado di potenziare significativamente l'abilità di lettura. Per aiutare l'alunno dislessico a dare senso ai grafemi da apprendere, occorre fare in modo che egli li *senta* all'interno del suo apparato fonatorio. Operativamente l'esercizio proposto consiste quindi nell'invitare il discente a ripetere ogni fono per poi descrivere quali organi sente implicati nella sua emissione. Questa sorta di *somatizzazione fonetica* costituisce un presupposto indispensabile per poter poi guidare il discente verso la definizione dei vari tipi di consonanti e la descrizione dei fenomeni fonetici in cui sono coinvolte. Nel suggerire attività di questo tipo occorre sempre tener presente che lo studente, pur sapendo riconoscere i grafemi, potrebbe non essere in grado di ripetere l'alfabeto a memoria, a causa di una specifica difficoltà nel ricordare i dati in serie. Considerata l'inutilità di insistere con l'apprendimento mnemonico, in questi casi il docente potrebbe invitare l'alunno a servirsi di un alfabeto scritto come strumento compensativo o a produrre personalmente un cartellone da appendere al muro, a cui fare riferimento quando ne avesse bisogno⁴.

Come si è detto, la dislessia limita la capacità di decodifica del testo senza compromettere le capacità intellettive, ma, poiché la comprensione dipende anche dalla decodifica, è chiaro che il disturbo si riflette indirettamente sulla capacità di comprendere correttamente il testo. Per ovviare a questo problema, in caso di un disturbo severo, può essere utile trasformare il compito di lettura in un compito di ascolto, in modo che le energie richieste al discente per la decodifica del testo possano essere *spostate* sull'analisi e sulla comprensione. La soluzione più immediata è che un'altra persona legga per lui il testo in lingua antica, ma questo, oltre a non essere sempre possibile, non è neanche auspicabile, in quanto è importante che lo studente possa essere autonomo nell'attività di lettura e di studio. Una risposta a questa difficoltà proviene dalle tecnologie di sintesi vocale, inizialmente create per non vedenti e ipovedenti e successivamente sviluppate anche per i particolari bisogni dei lettori con DSA. Questi, essendo in grado di vedere il testo, possono trarre giovamento dall'integrazione dell'informazione visiva e uditiva attraverso specifiche funzioni, come ad esempio l'evidenziazione progressiva delle parole lette dal sintetizzatore.

⁴ Cfr. Chanock (2006, p. 166).

La sintesi vocale non è certamente paragonabile alla voce umana per quanto riguarda qualità del suono, precisione della pronuncia ed espressività nella lettura, ma consente potenzialmente al dislessico di lavorare in piena autonomia su qualsiasi testo disponibile in formato digitale. È bene tuttavia essere consapevoli di alcuni ostacoli al suo utilizzo, che presuppone la disponibilità in classe e a casa di un supporto digitale per la consultazione di materiale multimediale (un portatile o un tablet) e del software da installare, nonché le competenze operative per farlo funzionare. Il discente deve cioè essere nelle condizioni economiche, contestuali e culturali per servirsi di questi strumenti in maniera efficace e realmente funzionale ai propri bisogni.

L'utilizzo dei sintetizzatori vocali per la lettura di testi in latino e greco pone inoltre problemi specifici, estranei a quelli della lettura in italiano o nelle lingue straniere. Per quanto riguarda il loro funzionamento si può dire, semplificando, che il programma riconosce i grafemi che compongono il testo e li traduce in un output audio servendosi di una voce italiana (o di un'altra lingua moderna), creata a partire da un dizionario preregistrato di parole italiane (o di un'altra lingua moderna). Di fatto la macchina legge i testi delle due lingue antiche come se fossero testi di una lingua moderna e questo porta a risultati non sempre soddisfacenti per quanto riguarda la corretta pronuncia e accentazione. La riduzione al minimo degli errori di esecuzione costituisce dunque un aspetto importante per l'uso didattico della sintesi vocale, perché altrimenti si rischia di far assimilare allo studente pronunce errate.

I risultati che oggi si possono ottenere per il greco con i sintetizzatori sono migliori, come ha spiegato la prof.ssa Silvia Gianferrari, docente di latino e greco presso il Liceo classico "A. Volta" di Como. La sintesi vocale del greco, infatti, funziona sulla base di una traslitterazione fonetica in caratteri latini e, poiché gli accenti nel testo sono sempre espressi, possono essere facilmente registrati nella traslitterazione e correttamente pronunciati dal sintetizzatore⁵. L'unico modo per ottenere una corretta pronuncia dei testi latini, invece, dove l'accentazione non è esplicita, presuppone la previa registrazione di un gran numero di forme correttamente pronunciate. Sebbene ci sia ancora molto da fare, il successo delle sperimentazioni condotte fa pensare che una buona sintesi vocale potrebbe essere disponibile nei prossimi anni per entrambe le lingue antiche.

I problemi incontrati dallo studente dislessico in questi studi, a ogni modo, non sono del tutto risolti dalle tecnologie di sintesi vocale, perché non dipendono unicamente dalle difficoltà di lettura. Spesso la coesistenza di più DSA, la loro inadeguata compensazione nei precedenti gradi di scuola e il mancato sviluppo di un metodo di studio efficace sono all'origine di ulteriori difficoltà nell'apprendere il latino e il greco. Sulla base dell'osservazione sul campo molti docenti concordano nel rilevare, ad esempio, il rapido affaticarsi della memoria di lavoro e una generale difficoltà di astrazione e formalizzazione nell'analisi linguistica. Caratteristiche di questo tipo rallentano e

⁵ Questo e altri problemi specifici della sintesi vocale del greco sono stati affrontati nell'ambito del Progetto Leggere (promosso da un consorzio di ricerca costituito dal Liceo "A. Volta" di Como, dalle Università di Bologna, Genova e Perugia e dall'Associazione italiana degli editori), le cui sperimentazioni hanno portato a sintesi vocali con bassi margini di errore su vari software di lettura.

complicano notevolmente l'apprendimento delle lingue classiche, anche perché la didattica tradizionale lo ha fondato proprio sullo studio mnemonico della morfologia e di un insieme di regole sintattiche astratte. In tanti sottolineano che per lo studente dislessico l'enunciazione dei paradigmi, della flessione nominale e verbale, delle varie costruzioni di un complemento o di una proposizione risulta estremamente faticosa, se non impossibile. Ne consegue la necessità di dispensare l'alunno dalla ripetizione mnemonica di queste informazioni e di adottare strumenti compensativi ai quali ricorrere per svolgere esercitazioni, compiti a casa e compiti in classe. Delle tabelle grammaticali, ad esempio, possono rendere disponibili dati che lo studente conosce e che sa utilizzare per analizzare il testo, ma ai quali accederebbe con troppa fatica se dovesse basarsi solo sulla propria memoria. Consentirne l'uso in fase di traduzione permette quindi di slegare il ricordo del dato dal suo uso in modo logico e corretto⁶.

In proposito è opportuno ricordare che la scelta delle misure dispensative e degli strumenti compensativi deve tener conto dell'incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, perché ridurre eccessivamente la difficoltà del compito cognitivo proposto allo studente rischia di essere penalizzante e di frenare lo sviluppo delle abilità coinvolte in quel preciso compito. Rispetto all'opportunità d'uso dei vari strumenti compensativi, tuttavia, non si possono fornire indicazioni precise, perché i dislessici non costituiscono una popolazione omogenea e l'espressività del disturbo nel singolo può collocarsi su uno spettro di gravità piuttosto ampio. Il docente deve quindi orientarsi avendo sempre presente che lo scopo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative è quello di arginare l'interferenza del disturbo nello svolgimento di alcuni compiti cognitivi (quali la lettura, l'analisi, la comprensione e la traduzione di un brano) e dispensare l'alunno da prestazioni che per l'eccessiva difficoltà non risultano utili o funzionali all'apprendimento. È auspicabile quindi che la scelta degli strumenti compensativi e le modalità del loro utilizzo siano concertate direttamente con lo studente e che questo si confronti con l'insegnante sulle strategie di apprendimento che, in base all'esperienza maturata, considera più appropriate al proprio stile di apprendimento.

I principali strumenti compensativi cui generalmente si ricorre sono formulari e tavole di flessione, dizionari digitali, registratori e sintetizzatori vocali, versioni stampate in formato ingrandito, suddivise per frasi e con ampia spaziatura, uso convenzionale dei colori come strumento di analisi linguistica. Per quanto riguarda le misure dispensative, invece, può rivelarsi opportuno prediligere le interrogazioni orali e pianificarle nel tempo insieme al discente, prevedere tempi più lunghi del 30% per i compiti in classe e selezionare versioni più brevi.

Se per alcuni studenti il ricorso a queste misure e a questi strumenti è risolutivo, per altri, soprattutto in presenza di un disturbo più grave, potrebbe non essere sufficiente. I docenti osservano, infatti, che l'approccio alla traduzione spesso rimane molto meccanico e che, soprattutto nei casi di espressioni metaforiche o polisemiche, la selezione dei significati sul dizionario sembra porre difficoltà insormontabili. Lo studente dislessico spesso non riesce a

⁶ Cfr. Bertone (2013, p. 119).

tradurre interamente la versione assegnata nei compiti in classe e questa situazione, a lungo andare, ha come effetto la perdita di autostima da parte del discente e la progressiva banalizzazione dei compiti da parte del docente.

Il sospetto che all'origine delle difficoltà del discente ci sia anche un errore di carattere metodologico da parte del docente sembrerebbe confermato dai successi registrati dagli insegnanti che hanno preferito il metodo naturale a quello tradizionale (o grammaticale-traduttivo). Quanti hanno avuto modo di sperimentarlo osservano che questo viene maggiormente incontro allo specifico stile di apprendimento dell'alunno con DSA, valorizzandone l'ascolto come peculiare punto di forza e aggirando così le difficoltà di lettura.

Le prof.sse Rita Scocchera, docente di latino e greco, e Caterina Pisano, insegnante di sostegno, sulla base di un'esperienza condotta presso il Liceo classico "C. Rinaldini" di Ancona, confermano l'efficacia del metodo natura di Hans Ørberg e dei manuali scolastici basati su di esso⁷. Una didattica costruita intorno a un testo narrativo unitario, infatti, consente di attivare le risorse cognitive necessarie per compensare sia i deficit che colpiscono le funzioni esecutive sia le anomalie fonologiche che compromettono le abilità di lettura. La storia narrata, le glosse, i disegni, il ricorso all'oralità e la ridondanza del testo rendono il manuale un *contesto di apprendimento significativo*, costruito in modo tale che lo studente stesso possa rinvenirvi le costanti fonologiche, morfosintattiche e lessicali della lingua studiata.

Il metodo prospettato prevede sostanzialmente che in un setting informale il docente sottoponga al discente una lettura drammatizzata del testo, con attenzione ai tratti soprasegmentali. L'alunno riesce così a tradurre ricorrendo all'intonazione di chi legge, alle immagini, alle glosse, al lessico noto, al contesto e alle previsioni sull'andamento della storia. Un'attività didattica impostata in questo modo si rivela particolarmente congeniale all'allievo dislessico, che può misurarsi con la lingua antica all'interno di un universo coerente e accogliente. Giovandosi della corrispondenza del manuale con la natura fondamentale narrativa della mente, dell'integrazione degli stimoli visivi e acustici, dell'approccio induttivo alla lingua e della priorità data all'apprendimento significativo, l'alunno dislessico riesce a conseguire rapidamente le conoscenze procedurali per comprendere e tradurre in autonomia anche brani molto lunghi.

Nell'ottica di una strategia di insegnamento multisensoriale si dimostra utile anche l'uso didattico della *traduzione intersemiotica*, che - come suggerito dalla prof.ssa Donatella Vignola, docente di latino e greco presso il Liceo classico "M. Gioia" di Piacenza - fa leva su un altro punto di forza degli studenti con DSA: la capacità di apprendere per immagini. Tale attività consente inoltre allo studente di riflettere sul fatto che la traduzione, che spesso rischia di essere il frutto di semplici automatismi verbali, è in realtà un processo cognitivo.

Nello specifico la traduzione intersemiotica (o trasmutazione), secondo la definizione di Roman Jakobson (1978, p. 57), è «un'interpretazione di segni verbali per mezzo di sistemi segnici non verbali». La possibilità offerta da questo tipo di operazione all'allievo dislessico (e in generale a

⁷ Sul metodo natura cfr. i contributi di Ricucci ai capitoli 2 e 7 del presente volume.

ogni studente) è quella di ripensare i testi classici non attraverso parole, ma attraverso immagini. Concretamente questa attività può essere concepita e organizzata nei termini di un'indagine sul rapporto tra letterarietà e ricezione del classico nell'arte figurativa⁸.

Indipendentemente dal metodo glottodidattico adottato, un aiuto consistente può venire dalla scelta di modelli per l'analisi linguistica che si sono rivelati, nell'esperienza dei docenti, particolarmente adatti ai peculiari stili di apprendimento degli alunni con DSA. Nello specifico si tratta della grammatica valenziale e della linguistica comparativa, che non devono essere intese come indirizzi didattici in contrasto con la grammatica tradizionale, ma piuttosto come approcci in grado di integrarla.

Le basi della grammatica valenziale sono state gettate nella prima metà del Novecento grazie agli studi dello slavista e classicista francese Lucien Tesnière. Il suo impianto teorico si fonda sull'idea che la comprensione della lingua avvenga trasformando l'ordine lineare della frase nell'ordine strutturale, dato dalla gerarchia delle relazioni tra gli elementi della frase stessa⁹. I principi di questo modello sono stati poi ridefiniti, sviluppati e ampliati da vari linguisti e docenti, che li hanno tradotti in specifiche prassi didattiche. Come ha spiegato la dott.ssa Elisa Veronesi, recentemente diplomatasi al master di Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento presso l'Università degli Studi di Venezia, tale modello offre soluzioni efficaci alle difficoltà che l'alunno dislessico incontra nella pianificazione e nell'organizzazione di attività basate sulla decodifica dei testi scritti, perché promuove un'analisi della frase scandita in una serie di tappe chiare. L'esercizio, che il modello impone, di stabilire l'ordine delle priorità nell'analisi degli enunciati porta all'acquisizione di una competenza procedurale nell'approccio al testo antico. Esso consente inoltre di rappresentare la frase attraverso alberi sintattici, che riproducono, in base ad alcune regole ben definite, il tipo di legame che unisce i vari elementi della frase. Offre quindi un utile supporto visivo per risolvere i problemi posti in fase di traduzione¹⁰. Proprio quest'ultimo aspetto rappresenta un valore aggiunto per l'alunno dislessico, perché consente di ridurre l'astrazione richiesta dall'analisi linguistica e di ragionare sui fenomeni grammaticali attraverso mediatori iconici.

In riferimento all'approccio comparativo, la dott.ssa Rossella Iovino, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi linguistici e culturali comparati dell'Università degli Studi di Venezia, ha osservato invece come l'introduzione di alcuni concetti propri della linguistica generale si adatti alle esigenze didattiche poste da studenti con DSA. L'osservazione in parallelo dei dati linguistici tratti da più lingue (ad es. L1, una LS e una lingua classica), consente di ragionare sulle proprietà che le accomunano (*principi*) e su quelle che le differenziano (*parametri*), mettendo così in evidenza che

⁸ Spunti di applicazione didattica possono venire, ad esempio, dai video pubblicati sul canale YouTube del coro *Tyrtarion* dell'Accademia *Vivarium Novum* o dalle tracce delle Olimpiadi nazionali di traduzione intersemiotica dal latino, tenutesi in passato presso il Liceo classico "C. Sylos" di Bitonto-Terlizzi in collaborazione con l'Università degli Studi di Foggia.

⁹ Cfr. Tesnière (2001, p. 35).

¹⁰ Sulla preferenza per il *problem solving* visuale rispetto a quello verbale cfr. Laurence (2010, p. 6).

le somiglianze sono più numerose e significative delle differenze. L'analisi in chiave comparata di unità di testo piccole e ben definite si rivela una strategia didattica efficace per l'alunno dislessico, perché punta sulla comprensione piuttosto che sulla memorizzazione. Un'analisi di questo tipo inoltre può essere efficacemente proposta attraverso strumenti multimediali, per offrire presentazioni che sfruttino i colori, la manipolazione e il movimento.

Tutte le proposte didattiche discusse nel corso dell'incontro rappresentano possibili strategie attraverso le quali l'insegnamento delle lingue classiche può adattarsi al peculiare stile di apprendimento del discente con DSA, nel rispetto della normativa vigente, che raccomanda un intervento didattico *individualizzato* e *personalizzato*. Tuttavia, quali che siano le modalità di insegnamento adottate, è opportuno che lo sfondo teorico sia rappresentato dall'approccio metacognitivo, grazie al quale lo studente può sviluppare la consapevolezza di *come* si riesce ad apprendere nelle situazioni specifiche.

Come si legge in un recente contributo di Paola Bertone, l'approccio metacognitivo può tradursi in una riflessione esplicita sulle componenti dello studio, sul funzionamento della memoria, sulle componenti del processo cognitivo e sulle componenti emotive e motivazionali del successo scolastico¹¹. In questo modo si contribuisce al consolidamento di un buon metodo di studio, che secondo i docenti e gli esperti è il miglior strumento compensativo. Partendo da questo assunto, l'adozione di un approccio metacognitivo punta proprio a favorire l'autonomia e la consapevolezza strategica nell'attività di studio, sviluppando la capacità di attivare intenzionalmente le componenti cognitive funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi. Solo lo sviluppo delle abilità metacognitive consentirà, a mano a mano che si avanza negli studi, di attivare le strategie più idonee alla comprensione e alla memorizzazione di contenuti sempre più complessi.

¹¹ Cfr. Bertone (2013, p. 115).

Bibliografia

- AA.VV. (2013), *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Ancona R. (1982), *Latin and a Dyslexic Student: An Experience in Teaching*, in "Classical World", LXXVI, 1, pp. 33-36.
- Bertone P. (2013), *Un intervento metacognitivo di sostegno allo studio del latino*, in Bianchi M. E., Rossi V. (a cura di), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Libriliberi, Firenze, pp. 115-120.
- Bianchi M. E., Gangi R. (2013), *La difficile scelta della scuola superiore*, in Bianchi M. E., Rossi V. (a cura di), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Libriliberi, Firenze, pp. 67-71.
- Chanock K. (2006), *Help for a Dyslexic Learner from an Unlikely Source: The Study of Ancient Greek*, in "Literacy", XL, 3, pp. 164-170.
- Cornoldi C. (a cura di, 2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cornoldi C., Zaccaria S. (2011), *In classe ho un bambino che... L' insegnante di fronte ai disturbi specifici dell'apprendimento*, Giunti, Firenze.
- Gianferrari S. (2011), *Scripting fonetico. Nuove risorse per leggere il greco antico mediante la sintesi vocale*, in "TD-Tecnologie Didattiche", LI, pp. 61-63, in http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF52/9R_TD52_Strumenti_Gianferrari.pdf.
- Hayun V., Gerli F. (2013), *Devo solo attrezzarmi. Un ragazzo, una ragazza e un diario segreto*, Libriliberi, Firenze, 2013.
- Hill B. (2009), *Overwhelmed by Words: Students with Dyslexia and Latin*, in "Bulletin of the Council of University Classical Departments", xxxviii, pp. 6-9.
- Jakobson R. (1978), *Aspetti linguistici della traduzione*, in Heilmann L. (a cura di), *Saggi di linguistica generale*, trad. it. di L. Grassi, Feltrinelli, Milano, pp. 56-64.
- Laurence R. (2010), *Classics and Its Dyslexics*, in "Bulletin of the Council of University Classical Departments", xxxix, pp. 6-10.
- Shahabudin K., Turner J. (2009), *Enabling Success for Dyslexic Students in Classics*, in "Bulletin of the Council of University Classical Departments", xxxviii, pp. 10-13.
- Tabarelli S., Pisanu F. (2013), *Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano*, "I Quaderni della Ricerca", 3, Loescher, Torino.
- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Venturini D. (2013), *Insegnamento della lingua greca e della traduzione dal greco ad allieva con grave forma di DSA*, in Bianchi M. E., Rossi V. (a cura di), *Così insegno. Un ponte tra la teoria e la pratica*, Libriliberi, Firenze, pp. 121-125.
- Zappaterra T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, ETS, Pisa.