

ELENA NOVELLI

DISLESSIA E LINGUA CINESE: PERCORSI DIDATTICI ASSOCIATIVI E MULTISENSORIALI

ABSTRACT

Il presente articolo affronta il tema della didattica inclusiva della lingua cinese come lingua straniera per studenti italofoeni con dislessia evolutiva. Muovendo dalla Orthographic Depth Hypothesis, che evidenzia come la trasparenza ortografica influenzi significativamente l'apprendimento linguistico in presenza di disturbi specifici di apprendimento, il contributo approfondisce le particolari difficoltà che caratterizzano la lingua cinese, a ortografia tendenzialmente opaca, e le relative implicazioni didattiche. In questo quadro teorico, l'autrice propone strategie didattico-metodologiche fondate sui principi dell'Accessibilità Glottodidattica, con particolare attenzione alla multisensorialità e all'associazione come paradigmi operativi per favorire una memorizzazione stabile e significativa. L'approccio proposto prevede l'attivazione simultanea di più canali sensoriali (visivo, auditivo, cinestetico) tramite tecniche come la codificazione cromatica, l'uso di supporti tattili-uditivi e attività psicomotorie, allo scopo di ridurre e differenziare il carico cognitivo, facilitando l'acquisizione di competenze fonetiche, grafiche e grammaticali. Lo studio, condotto in collaborazione con il Centro Disabilità e DSA dell'Università per Stranieri di Siena, presenta esempi concreti di attività didattiche mirate alla memorizzazione dei caratteri cinesi, al riconoscimento e alla riproduzione fonetica delle sillabe in pinyin, e alla comprensione delle strutture morfosintattiche attraverso esercizi basati su associazioni grafiche e

mnemoniche. Inoltre, viene sottolineata l'importanza di un approccio didattico integrato che coniughi l'insegnamento esplicito della grammatica con attività comunicative autentiche, adattate e guidate mediante strategie associative e multisensoriali, al fine di favorire l'autonomia metodologica degli studenti dislessici. Le strategie illustrate nell'articolo offrono spunti per una didattica del cinese inclusiva e accessibile, basata su metodologie flessibili che consentano a ogni apprendente di costruire un proprio percorso di apprendimento efficace, personalizzato e duraturo.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo ha lo scopo di aprire una finestra riflessiva sulla didattica del cinese in correlazione ad apprendenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) di cui la dislessia fa parte. Nel caso specifico del cinese, è necessario sottolineare che si è di fronte a una lingua a tendenza opaca, ossia una lingua in cui il rapporto tra grafema e fonema risulta più complesso e articolato in termini di rapporto di corrispondenza tra unità fonologiche e unità grafemiche. Secondo la teoria la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz, Frost 1992), affermatasi agli inizi degli anni Novanta, nelle lingue maggiormente trasparenti, come l'italiano e lo spagnolo, sono più funzionali i processi analitici (fonologici) non lessicali, che considerano il riconoscimento della parola come un meccanismo che segue le regole di conversione grafema-fonema, sfruttando l'univocità della corrispondenza. Mentre nel caso di lingue a ortografia tendenzialmente opaca, invece, è prediletta la via lessicale, grazie alla quale la parola è recuperata tramite l'accesso diretto al lessico mentale (cfr. Bianchi/Favilla 2018: 159).

Nello studio del cinese, quindi, l'ambiente grafico che circonda gli apprendenti dà loro modo di identificare e leggere sin dall'inizio alcuni caratteri di uso comune che corrispondono a parole del loro vocabolario: l'attitudine a utilizzare lo scritto, quindi, va di pari passo con la conoscenza della lingua e il progressivo arricchimento del vocabolario, il quale, nel caso del cinese, implica la necessità di memorizzare ogni volta nuove combinazioni grafiche (cfr. Alleton 2012: 59-60). In relazione al concetto di opacità linguistica in relazione ai DSA, Daloiso (2012) afferma che il rapporto tra lingua straniera (LS) e dislessia è profondamente condizionato dalla correlazione tra il concetto di trasparenza ortografica e quello di affinità linguistica¹. Quindi lo scarso grado di trasparenza ortografica e la distanza fonologica, morfologica e lessicale di una lingua fanno sì che, dal punto di vista cross-linguistico, un alunno dislessico con un sistema a ortografia tendenzialmente trasparente come l'italiano o lo spagnolo

1 L'affinità linguistica rappresenta il grado di somiglianza tra due lingue, sia grazie a una parentela filologica, sia grazie a fenomeni di contatto. Può realizzarsi in termini di fonologia, morfosintassi e lessico.

possa riscontare difficoltà, le quali si possono ad esempio manifestare tramite lentezza e inaccuratezza, nello studio di una lingua a tendenza opaca come il cinese.

È evidente, quindi, che non tutte le lingue studiate presentino uno stesso livello di difficoltà: alcune possono risultare meno problematiche, mentre altre, invece, possono acuire determinate lacune di un soggetto dislessico. La maggiore complessità di una LS non deve però inibire lo studente dal mettersi in gioco, ma serve, anzi, a far capire al docente quali siano gli aspetti da potenziare e quali gradi di competenza siano realmente perseguibili in ciascuna lingua, anche tenendo conto delle proprietà strutturali intrinseche di tali lingue (cfr. Dalouis 2012: 74-75).

Partendo da quest'ultimo presupposto, quindi, il presente articolo si pone l'obiettivo di riflettere sulla didattica della lingua cinese, con un focus su metodi, strategie e tecniche da poter utilizzare in aula, nel rispetto dei diversi stili di apprendimento e cognitivi degli apprendenti, cercando di proporre percorsi didattici integrativi che possano essere funzionali ad ambienti di apprendimento accessibili a tutti, non solo in presenza di difficoltà. Poiché di fronte ai DSA spesso è più opportuno parlare di "dislessie", considerato che la dislessia si presenta in molti casi in comorbilità con altri disturbi come la disortografia, la disgrafia e la discalculia (cfr. Lorusso 2016: 7-9), è dunque necessario prevedere itinerari didattici che partano dall'individuazione delle difficoltà e degli errori del singolo per poi delinearne strategie che tengano conto delle casistiche più comuni registrate nello studio della lingua cinese in contesto scolastico. Il fine ultimo è quello di ipotizzare percorsi didattici che mirino a un apprendimento interiorizzato, non meramente mnemonico che riesca in modo trasversale a colmare le lacune riscontrabili innanzitutto nell'attività di lettura dei caratteri cinesi, nella lettura del *pinyin* e nella realizzazione grafica dei caratteri cinesi.

Attraverso le proposte qui presentate, si cerca dunque di fornire un quadro che riesca a rispondere alle esigenze peculiari dell'apprendimento della lingua cinese: concentrandosi, per esempio, sull'elaborazione di possibili strumenti per sopperire alle difficoltà che si riscontrano nella memorizzazione dei caratteri, nella relativa associazione fonema-segno grafico, nella realizzazione grafica del segno. Nella delineazione delle strategie didattiche è inoltre opportuno non diminuire lo standard qualitativo e quantitativo dei contenuti presentati, ma cercare piuttosto canali alternativi e paralleli che garantiscono un minor sforzo da un punto di vista cognitivo, senza causare perdite in termini di conoscenze acquisite nonché di abilità cognitive coinvolte nei processi di apprendimento. La parola chiave da utilizzare in questo contesto è infatti "adattamento", che nella prospettiva glottodidattica è inteso come adattamento specifico ai bisogni dell'apprendente in termini di personalizzazione, ossia come principio chiave per contribuire al raggiungimento dell'accessibilità (cfr. Gardin 2017: 409-411). Si tratterebbe quindi di perseguire un'Accessibilità Glottodidattica (Dalouis 2012) che fornisca spunti metodologici in grado di gettare le basi per una didattica consapevole, per far sì che sia il/la docente sia l'apprendente abbiano abbastanza strumenti per impostare uno studio della lingua personalizzato, da un

lato tenendo conto delle difficoltà del singolo, dall'altro facendo leva su paradigmi che affrontino lo studio della lingua cinese in modo completo: dalla decodifica fonologica all'analisi morfosintattica, fino ad arrivare in ultima istanza alla produzione sia orale che scritta, al fine di garantire un riuso funzionale della lingua.

2. ASSOCIAZIONE E MULTISENSORIALITÀ: STRATEGIE DIDATTICHE MIRATE

Per definire le strategie didattico-metodologiche presentate qui si è scelto di partire dai principi dell'Accessibilità Glottodidattica, definita da Daloiso come un processo teorico-metodologico volto a garantire pari opportunità di apprendimento linguistico attraverso un processo trasversale rispetto alle varie fasi di apprendimento, influenzando sull'analisi dei bisogni, sulla programmazione, sulla creazione dei materiali, sulla gestione della lezione e sulla valutazione (cfr. Daloiso 2012: 98-99). Si tratta di un processo che implica la conoscenza delle differenze individuali e della loro incidenza nel processo di acquisizione linguistica, la quale a sua volta implica una concezione multidimensionale di accessibilità: l'accesso deve essere garantito a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico.

Nello specifico, tra i parametri presentati da Daloiso², si è scelto di aprire un focus sulla multisensorialità, intesa, in relazione allo studio delle lingue, come chiave metodologica volta a far sì che un determinato input linguistico venga interiorizzato in maniera quanto più stabile quanto maggiore è il numero di canali sensoriali attivati, proponendo input variegati che stimolino i canali visivi, auditivi e cinestetici. In termini operativi, è possibile tradurre queste strategie attraverso: la codificazione cromatica, intesa come l'uso di colori differenti per orientare l'attenzione dello studente rispetto a un determinato compito; i supporti sensoriali come le immagini, gli oggetti che possono essere toccati e manipolati, i supporti tattili che consentono di tracciare una stessa sillaba o lettera su superfici diverse, rinforzando così la memorizzazione; le attività psicomotorie, che prevedono l'associazione tra lingua e movimento coordinato e finalizzato (come le attività legate al *Total Physical Response*); le esperienze olistiche, ossia tutte quelle attività che coinvolgono l'allievo in tutta la sua persona, come il teatro, il gioco, la mimica ecc. (cfr. Daloiso 2012: 139-142). In tempi più recenti, inoltre, il criterio della multisensorialità, unito al criterio della multimedialità dà vita a quella che Daloiso (Daloiso, 2023: 295) chiama multimodalità, ossia l'espressione delle forme apprese attraverso la modalità prediletta dall'apprendente - orale o scritta, verbale o iconica. All'aspetto multisensoriale si collega strettamente la dinamica associativa, volta a garantire quanti più agganci mnestici possibili in modo da permettere che l'apprendente sia orientato verso un apprendimento più duraturo.

2 Tra i parametri del paradigma dell'accessibilità glottodidattica troviamo: sistematicità, multisensorialità, adattamento linguistico, differenziazione, multimedialità.

Le associazioni, nel caso della multidimensionalità della lingua cinese, possono essere presentate sotto più forme: associazione grafema-fonema, associazione fonema/grafema-immagine, associazione *pinyin*-carattere-traduzione, associazione cromatico-sintattica ecc. L'aspetto fondamentale da sottolineare è che le ipotesi proposte non devono rappresentare un dogma da seguire, quanto piuttosto delle linee guida che aiutino gli studenti a trovare lo stile di apprendimento più favorevole a colmare le loro lacune dovute alla dislessia.

In concreto, grazie alla collaborazione con il *Centro Disabilità e DSA* dell'Ateneo Internazionale Università per Stranieri di Siena, è stato possibile condurre uno studio sperimentale di un anno (Novelli 2022) che ha portato all'elaborazione di impianti metodologico-applicativi nell'ambito della didattica del cinese LS per studenti con DSA (cfr. Novelli 2022). Gli esempi di attività che sono stati elaborati erano inizialmente destinati a studenti universitari italofoeni con dislessia (ma, di fatto, pensate per tutti/e) al primo anno di studio del cinese, dunque con un livello di competenza linguistico-comunicativa pari a A1-A2 (HSK 2.0 1-2, 2010-2023) (cfr. Scibetta 2024). Il meccanismo di acquisizione e apprendimento tramite associazioni è sicuramente applicabile sotto molteplici aspetti al processo di studio di una lingua straniera: nello specifico, nel caso dello studio compiuto in Ateneo, si è scelto di adottare l'associazione come meccanismo operativo per lo studio della fonetica, della scrittura (caratteri e *pinyin*) e della grammatica.

La dimensione fonetica spesso è considerata secondaria e l'apprendente dislessico non viene preparato a riconoscere e riprodurre i suoni della lingua straniera, rimanendo così disorientato rispetto ad attività che richiedono una precoce produzione linguistica. Ecco che si è deciso di inserire lo studio della fonetica della lingua cinese prendendo in carico le regole di combinazioni di suoni, la prosodia e l'intonazione, tutte componenti che risultano problematiche agli occhi e alle orecchie di un apprendente dislessico con ridotte capacità di analisi fonologica.

Secondo i dati raccolti dallo studio "Inclusione e Università: il progetto dislessia e lingua cinese", un progetto collocato all'interno del percorso "Inclusione 3.0" e che è stato condotto dall'Università di Macerata, sono stati riscontrati errori nella lettura in entrambi i macrogruppi (normo-lettori e dislessici) del campione di studenti, il quale ha trovato difficoltà nella trasposizione in *pinyin*, a causa dell'interferenza con la loro L1, che ha influenzato l'intonazione nella pronuncia dei logogrammi e una conseguente cadenza tonale errata. Nello specifico degli apprendenti con dislessia, la lettura e la riproduzione di alcuni fonemi sono risultate però più difficoltose e complesse.

Per questa ragione nella parte di studio svolta presso l'Ateneo dell'Università per Stranieri di Siena sono state individuate e isolate determinate iniziali e finali di parola, per poi essere affrontate singolarmente con esercizi associativi mirati (es. suono-*pinyin*, suono-immagine, suono-fonema colorato). Nella fase di fonetica si sono evidenziati tre macro-obiettivi: (i) il riconoscimento delle iniziali suddivise in iniziali

non aspirate (b-, d-, g-, j-, z-, zh-) e iniziali aspirate (p-, t-, k-, q-, c-, ch-); (ii) il riconoscimento delle finali suddivise in finali non nasalizzate (-n) e finali nasalizzate (-ng); (iii) la classificazione dei toni in primo, secondo, terzo e quarto. Per le iniziali non aspirate è stato scelto di utilizzare il colore verde, mentre per le iniziali aspirate il colore giallo; per le finali non nasalizzate il colore blu, mentre per le finali nasalizzate il colore rosso.

Passando alla componente linguistica relativa ai logogrammi, è opportuno precisare che secondo un'analisi condotta da Siok *et al.* (2008) la scrittura cinese utilizza i caratteri come unità di base, la quale possiede un numero variabile di parti che si dispongono all'interno di un quadrato figurato e che talvolta comunicano il significato grazie alla loro realizzazione grafica. Nonostante l'85% dei caratteri cinesi odierni sia composto da una parte fonetica che dà informazioni riguardo la pronuncia, le stime sulla validità di queste informazioni rivelano che solo il 28% delle componenti fonetiche ha la stessa pronuncia del risultante dei caratteri nella loro interezza. Inoltre, in cinese non si verifica mai che una componente fonetica corrisponda a una rappresentazione fonologica sottosillabica nella modalità in cui una lettera corrisponde a una sottostringa della forma fonologica di una parola in un sistema alfabetico. Ad esempio, nella parola *mā* 妈, “mamma” → *nǚ* 女, componente semantica + *mǎ* 马, componente fonetica, la componente fonetica è rispettata, mentre nel cognome *Féng* 冯 la componente fonetica *m* non è rispettata.

Le abilità di scrittura sono strettamente correlate al tema della consapevolezza morfologica; infatti, il test di consapevolezza morfologica proposto da McBride attraverso la Hong Kong Brain Foundation (2013) ai bambini cinesi si incentra sulla richiesta di una manipolazione sensibile dei morfemi, che coinvolga un ragionamento attivo riguardo le strutture della lingua e i relativi meccanismi di composizione morfologica. Ad esempio, in cinese il termine cinese per “giraffa” è *changjinglu* 长颈鹿, i cui costituenti 长 e 颈 significano rispettivamente “lungo” e “collo”. Per verificare la consapevolezza morfologica, ai bambini cinesi viene posta la seguente domanda: “Come chiamereste la giraffa se avesse il collo corto?”. La risposta corretta è *duanjinglu* 短颈鹿, il cui costituente 短 significa “corto”: l'eventuale inversione di posizione del costituente (es. 颈鹿短), avrebbe significato un'erronea interpretazione delle regole di strutturazione morfologica della lingua e, di conseguenza, la presenza potenziale di fattori deficitari riconducibili alla dislessia. McBride sottolinea l'importanza, per contrastare il deficit morfologico, di far leva su un morfema (es. *che* 车, “veicolo”) e di far osservare come questo si combini all'interno di numerosi altri termini (es. *huoche* 火车, “fuoco” + “veicolo” 车 = “treno”; *gonggongqiche* 公共汽车, “pubblico”公共 + “vapore” 汽 + “veicolo” 车 = “pullman”), affinché nell'allievo si sviluppi un senso di coerenza e consapevolezza.

Al tema della consapevolezza morfologica si collega quello della consapevolezza ortografica, ossia la capacità di comprendere l'organizzazione dei caratteri. McBride sottolinea l'importanza dei radicali nell'organizzazione dei caratteri ed evidenzia

come il radicale *kou* 口 (“bocca”) sia portatore di significato in numerosi caratteri come *qinwen* 亲吻 (“bacio”), *changge* 唱歌 (“cantare”), *chi* 吃 (“mangiare”): la capacità di identificarne la portata semantica al loro interno è un parametro di consapevolezza ortografica. Tuttavia, i bambini dislessici cinesi risultano avere un basso livello per quanto riguarda questo tipo di consapevolezza, e ciò si riflette nella scarsa capacità di posizionare correttamente le componenti durante l’atto della scrittura: si verifica spesso, infatti, che il radicale non sia scritto secondo le regole ortografiche, ma si collochi in posizioni errate all’interno del carattere (es. il carattere *ji* 级 riportato con il radicale a destra invece che a sinistra 及纟).

Per lavorare sulle abilità di scrittura, nello studio condotto presso l’Ateneo senese si sono evidenziati cinque macro-obiettivi: (i) l’introduzione alla scrittura con l’elenco dei tratti suddivisi in semplici (*héng* 横, *shù* 竖, *piě* 撇, *di n* 点, *nà* 捺, *tí* 提) e combinati (*gōu* 钩, *wān* 弯, *zhé* 折); (ii) la scrittura dei caratteri con l’ordine giusto dei tratti; (iii) la scomposizione dei tratti nelle loro componenti; (iv) l’analisi semantica e l’evidenziazione cromatica del radicale; (v) l’associazione del carattere al relativo *pinyin*, al suono, alla traduzione e all’immagine. I tratti semplici sono stati identificati con il colore blu, quelli combinati con il giallo, mentre il radicale con il rosso. Anche in questa fase le componenti associative e multisensoriali sono state proposte in chiave di associazione ai caratteri 唱歌, alla traduzione (“cantare”), al *pinyin* o all’immagine (riproposta in modo ricorsivo); input video, poiché, oltre agli audio, alle immagini e ai colori, sono stati proposti anche filmati in cui i caratteri vengono scritti da una madrelingua cinese che ha collaborato al progetto, in modo da facilitare il corretto apprendimento dell’ordine dei tratti.

Lo studio e l’insegnamento della grammatica in lingua straniera sono da sempre motivo di dibattito metodologico nella ricerca di un approccio che risulti più funzionale possibile all’interno del gruppo-classe.

Nel caso dell’apprendente con dislessia, un aspetto potenzialmente positivo è l’insegnamento esplicito della grammatica, che, attraverso il metodo della *Direct Instruction* (Englemann 2024) conferisce un approccio sistematico e un’impostazione metacognitiva in grado di rendere espliciti non solo i contenuti dell’apprendimento, ma anche le regole alla base del funzionamento della lingua. Tuttavia, sul piano metodologico, non è da considerarsi funzionale un approccio che preveda solo una didattica asettica della grammatica, la quale si limiti a una spiegazione astratta delle regole da memorizzare senza seguire i necessari passaggi cognitivi, che partono dalla memoria sensoriale e arrivano a una memorizzazione esplicita (cfr. Daloso 2012: 76-78).

Adottando, invece, un approccio esclusivamente comunicativo - ossia un approccio attraverso il quale non è previsto uno studio esplicito della grammatica, la quale è acquisita solo attraverso attività di scoperta delle regole, e la riflessione linguistica riguarda solo le funzioni comunicative - lo studente con dislessia può riscontrare sia dei vantaggi che delle criticità. I vantaggi dell’approccio comunicativo negli al-

lievi dislessici sono: il focus sullo sviluppo della competenza comunicativa, il focus sull'efficacia e non sulla forma, il coinvolgimento attivo dello studente, l'orientamento sulle strategie *top-down* (dalle aspettative alla formulazione di ipotesi, fino all'esplicitazione della regola), l'utilizzo della lingua nel contesto, l'utilizzo di materiali autentici come stimolo motivazionale, lo studio della cultura e dell'intercultura e la considerazione della lingua straniera come strumento di socializzazione di classe. In generale, il punto di forza essenziale dell'approccio comunicativo consiste nell'adottare una visione più ampia di lingua, che includa anche la competenza funzionale, metalinguistica e interculturale. Dall'altro lato, le criticità riscontrate sono: l'input mono- e bisensoriale (scritto e orale, ossia la difficoltà nel dover passare rapidamente da un input scritto a uno orale e/o viceversa), le situazioni comunicative sotto pressione, il ruolo secondario dello studio della fonologia, la struttura della lezione non trasparente e le tipologie di tecniche didattiche non sempre adeguate (ivi: 80). In conclusione, considerati i punti di forza e le criticità di entrambi gli approcci, è emerso funzionale per la didattica, l'utilizzo di un approccio integrato che andasse a valorizzare lo studio metacognitivo della grammatica per la memorizzazione delle regole e allo stesso tempo che andasse a promuovere l'utilizzo della lingua straniera in un reale contesto comunicativo con le relative implicazioni socioculturali.

Nello specifico, nello studio condotto presso l'Università per Stranieri di Siena (Novelli, 2022), nella fase di grammatica si sono evidenziati due macro-obiettivi: il primo prevede l'evidenziazione, la scomposizione e l'analisi dei costituenti della frase, suddivisi in soggetto-oggetto, determinante, avverbio, predicato, tema di un enunciato; il secondo invece prevede la composizione e la stesura di brevi produzioni scritte divise per argomento. In questa fase l'utilizzo della legenda cromatica è risultato fondamentale per facilitare la discriminazione delle parti significative della sintassi: infatti, il soggetto è stato evidenziato con il verde, l'oggetto con il blu, il determinante con l'azzurro, l'avverbio con il rosa, il predicato con il rosso e il tema di un enunciato con l'arancione. Anche in questa fase la multisensorialità e il meccanismo associativo sono stati ripresi in un'ottica di continuità (e di conseguenza, di "sistematicità") con le fasi precedenti, attraverso l'impiego di canali uditivi e visivi per gli esempi, nonché colori e immagini volte a creare un *continuum* ricorsivo degli elementi già studiati in precedenza: ad esempio, l'immagine relativa alla parola *chànggē* è stata utilizzata sia nella fase di fonetica per l'identificazione dell'iniziale aspirata *ch-*, sia nella fase di scrittura per la relativa associazione al carattere 唱歌 e alla traduzione ("cantare"), sia nella fase di grammatica per l'identificazione della sua funzione predicativa all'interno della frase.

Tra le tecniche glottodidattiche risultate più funzionali all'apprendimento della lingua cinese durante la ricerca troviamo l'esercizio di abbinamento (*matching*), il quale fa parte delle attività a scelta arbitraria e può essere applicato in modo multidimensionale: dall'ascolto alla scrittura in caratteri, dal *pinyin* all'utilizzo iconografico. Un uso alternativo di tale tecnica potrebbe essere quello di far scegliere all'allievo

il canale di *matching* prediletto per l'acquisizione, in modo da garantire in maniera continuativa e ricorsiva l'impianto di meccanismi associativi mnestici utili per la memorizzazione. Così facendo, si induce l'apprendente stesso a riflettere in maniera metacognitiva sul proprio stile di apprendimento, e a individuare le metodologie ritenute più funzionali in modo da (re)impiegarle anche in autonomia (cfr. Scibetta 2024).

In termini di sintassi e scrittura è stato scelto di proporre un adattamento del canonico esercizio di riordino. Il riordino delle frasi è un'attività molto diffusa nello studio delle lingue straniere; tuttavia, è anche un'attività che crea sostanziali difficoltà a studenti con dislessia, poiché vi è dispersione degli elementi nel foglio, senza alcun aiuto a cui attingere. A seconda degli argomenti trattati, sono stati progressivamente impiegati i colori per evidenziare la funzione dei termini all'interno della frase (es. legenda cromatica relativa alla funzione dei costituenti della frase: soggetto in verde); in più, è stato deciso di accorpare più elementi insieme per facilitare l'individuazione dei costituenti (es. 小雨和安娜 ("Mi Xiaoyu e Anna" inseriti come unico blocco a indicare il soggetto; 都 "entrambi" come avverbio in rosa; 是 "sono" come predicato in rosso; 汉语班 "classe di cinese" in azzurro come determinante; 的同学 "compagni" come unico blocco a indicare il determinato).

Gli studenti con dislessia presentano difficoltà di automatizzazione, specialmente per quanto riguarda le attività di produzione (scritta e orale). Uno strumento utile per lo scaffolding della produzione scritta di questi studenti è quello del *prompt* ("suggeritore"). Il prompt è un modello utile alla corretta pianificazione e organizzazione del discorso (p. es. per l'utilizzo di strutture morfosintattiche e di un lessico appropriati). I prompt sono composti da una o più schede didattiche: immagini chiave con relative parole che stimolino l'immaginazione e il recupero del lessico dello studente, struttura di riferimento da cui poter derivare le mosse comunicative da compiere e i passi da seguire per la stesura del testo, formule linguistiche, ossia espressioni fisse o da completare con informazioni personali, che lo studente può utilizzare come impalcatura iniziale per l'interazione o la produzione. Il *prompt*, quindi, offre un supporto per la memorizzazione o il recupero delle strutture linguistiche e del lessico e, al contempo, rende più strutturate alcune tecniche troppo libere.

3. CONSIDERAZIONI FINALI

In prima istanza è opportuno sottolineare che le proposte suggerite nei paragrafi precedenti hanno lo scopo di fornire uno spunto metodologico e glottodidattico riguardante lo studio del cinese come LS da parte di studenti italofofoni con DSA, affinché venga fatta luce sulle peculiarità e sulle difficoltà che sono comuni a questo di tipo di profilo, evidenziando, dunque, quali strategie didattiche risultino più efficaci e quali invece innalzino barriere. Quanto all'accessibilità negli Atenei italiani, le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* dettate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (D.M. 12/07/2011) affermano che anche le università hanno un ruolo determinante nel pro-

cesso di formazione degli studenti con dislessia, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e della valutazione, e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie.

Quanto al lato applicativo, il ruolo del docente serve a capire quali siano gli aspetti da potenziare e quali gradi di competenza siano realmente perseguibili in ciascuna lingua, anche tenendo conto delle proprietà strutturali intrinseche di tale lingua (Daloiso, 2012). In termini più ampi, e indipendentemente dalla lingua insegnata/appresa, si rilevano tre componenti fondamentali e interrelate dell'atto glottodidattico, ossia il soggetto (apprendente), l'agente (docente/mezzi/processi) e l'oggetto (nel caso del nostro studio, lingua e cultura obiettivo). Attorno a queste tre componenti ruotano e interagiscono i bisogni degli apprendenti, le mete e gli obiettivi della formazione, i metodi, la valutazione e la gestione dell'apprendimento. Nel percorso di apprendimento linguistico diventa di primaria importanza l'identificazione dei bisogni, intesa come concetto dinamico, che si modifica nel tempo in base al livello di apprendimento, agli usi della lingua nei vari contesti, all'evoluzione personale degli apprendenti e alla loro capacità di prendere coscienza di tali bisogni (cfr. De Marco 2000: 87-89).

In linea con il principio della glottodidattica inclusiva, al fine di includere tutti i profili cognitivi, nel presente articolo si è cercato di descrivere strategie metodologico-applicative e strumenti didattici che, utilizzati in un'ottica a lungo termine, possano promuovere l'autonomia e aiutare l'apprendente a trovare la propria metodologia di studio personalizzato. Gli esempi di attività riportati possono essere di ausilio anche in caso di Disturbi dell'Apprendimento (si pensa nello specifico alle esigenze degli studenti con dislessia), senza che il loro adattamento al contesto in questione implichi necessariamente riduzioni o perdite in termini di conoscenze o competenze.

L'obiettivo a lungo termine del docente è proprio quello di guidare lo studente nel raggiungimento di una propria autonomia metodologica, che consenta di acquisire le competenze necessarie a impostare un proprio percorso didattico, mirando alla ricerca di quanti più agganci associativi che stimolino i processi di apprendimento (cfr. Scibetta 2024). Nel concreto, infatti, è opportuno sottolineare quanto possa essere funzionale adottare strategie di tipo associativo, stimolando un approccio multisensoriale attraverso diversi canali: acustico, per associare singoli suoni o gruppi fonetici difficili a suoni, rumori ambientali o versi di animali; visivo-immaginario, in modo da stimolare l'associazione di suoni a immagini preesistenti o create direttamente dallo studente; motorio, rappresentando attraverso la gestualità suoni o parole difficili (es. *finger-tapping*, che consiste nell'accompagnare le sillabe di una parola mentre la si pronuncia colpendo una superficie con le mani). Dal presente contributo si evince, quindi, che la promozione di una didattica personalizzata è da considerarsi trasversale ai diversi ambiti del sapere, ed è possibile dunque approcciarsi alla lingua cinese sperimentando strategie versatili che stimolino l'apprendimento sotto molteplici canali e molteplici combinazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Alleton 2012 = Viviane Alleton, *La sfida della scrittura cinese*, Roma, Carocci editore.
- Bianchi/Favilla 2018 = Valentina Bianchi / Maria Elena Favilla, *Dislessia e apprendimento di lingue seconde: problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti dislessici*, in Anna De Meo / Margaret Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Milano, AITLa, pp. 149-166.
- CNUDD 2014 = *Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità*, Linee guida (10 luglio 2014), Bergamo.
- De Marco 2000 = Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci editore.
- Daloiso 2012 = Michele Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Novara, De Agostini scuola SpA.
- Daloiso 2023 = Michele Daloiso, *Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico*, in «EL.LE», 2 luglio.
- Englemann 2024 = Kurt Englemann, *Direct Instruction: A Practitioner's Handbook*, Woodbridge, John Catt Edu Ltd.
- Gardin 2017 = Giacomo Gardin, *Verso la glottodidattica individualizzata*, in «EL.LE», 6, 3, Venezia.
- Hong Kong Brain Foundation 2013 = Hong Kong Brain Foundation, *dú xiě zhàngài nǐ yào zhī! 讀寫障礙你要知!* (Cosa devi sapere sulla dislessia), <https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc> (consultato il 20 febbraio 2025).
- Lorusso 2016 = Maria Luisa Lorusso, *Che cos'è la dislessia*, Roma, Carocci editore.
- Novelli 2022 = Elena Novelli, *Lingua cinese accessibile: proposte didattico-metodologiche per studenti con DSA*, Cosenza, Asiatika. Rivista di studi orientalistici.
- Scibetta 2024 = Andrea Scibetta, *Tecniche didattiche per la lingua cinese. Proposte operative per la scuola secondaria di secondo grado e per l'università*, Milano, UTET Università.
- Siok et al. 2008 = Wai Ting Siok / Zhendong Niu / Zhen Jin / Charles A. Perfetti / Li Hai Tan, *A structural-functional basis for dyslexia in the cortex of Chinese readers*, in «PNAS», 105, 14, <https://www.pnas.org/content/105/14/5561> (consultato il 10 aprile 2024).
- Song et al. 2020 = Shuang Song / Yuping Zhang / Hua Shu / Mengmeng Su / Catherine McBride, *Universal and Specific Predictors of Chinese Children with Dyslexia – Exploring the Cognitive Deficits and Subtypes*, in «Frontiers in Psychology», <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02904/full> (consultato il 10 aprile 2024).