Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in

Lingue e Civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea

Tesi di Laurea

Dislessia e apprendimento della lingua cinese L1 e LS:

un confronto tra studenti dislessici sinofoni e studenti dislessici italofoni

Relatore

Chiar.mo Prof. Giorgio Francesco Arcodia

Laureanda

Ornella Padovano

Matricola 887298

Anno Accademico

2024 / 2025

Indice

Abstract 1

Introduzione 3

Capitolo 1 9

Dislessia: definizione, caratteristiche e approcci educativi 9

1.1. Definizione di dislessia 9
1.2. Quadro storico 10
1.3. Caratteristiche della dislessia 15
1.3.1. Cause e fattori di rischio 16
1.3.1.1. Fattori neurobiologici 17
1.3.1.2. Fattori genetici 24
1.3.1.3. Fattori ambientali 25
1.4. Approcci educativi 27
1.5. Dislessia e apprendimento delle lingue straniere 34

Capitolo 2 39

La dislessia in Cina: studi, caratteristiche e approcci 39

2.1. Gli studi sulla dislessia in Cina 39
2.2. Il sistema linguistico cinese 43
2.3. La costruzione dell'abilità di lettura 49
2.4. Fattori sociali che intervengono sulla dislessia 52
2.5. Caratteristiche della dislessia in lingua cinese 54
2.5.1. Consapevolezza fonologica 55
2.5.1.1. Ipotesi del deficit fonologico 59
2.5.2. Consapevolezza morfologica 61
2.5.2.1. Ipotesi del deficit morfologico 66
2.5.3. Consapevolezza ortografica 68
2.5.3.1. Ipotesi del deficit fonologico 70
2.6. Approcci inclusivi 73

Capitolo 3 77

L'apprendimento della lingua cinese da parte di studenti italofoni dislessici 77

3.1 Conoscere una lingua straniera 77

3.2. L'apprendimento didattico di una lingua straniera 82

3.3. L'introduzione dell'insegnamento della lingua cinese nelle scuole italiane 85

3.4. Didattica della lingua cinese nelle scuole italiane 87

3.4.1. Strategie didattiche 94

3.5. Politiche inclusive e strategie didattiche per gli studenti italiani dislessici 98

Conclusioni 108

Bibliografia 110

Sitografia 120

Abstract

Questa tesi esplora le sfide e le strategie legate all'apprendimento della lingua cinese da parte di studenti con dislessia, concentrandosi su due gruppi distinti: studenti sinofoni in Cina e studenti italofoni in Italia che apprendono il cinese come lingua straniera.

Con il presente elaborato si intende ripercorrere l'introduzione e l'evoluzione degli studi sulla dislessia, con particolare riferimento alla sua influenza nei processi di apprendimento linguistico. La dislessia, riconosciuta come Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), è stata oggetto di numerosi studi in ambito neuropsicologico, pedagogico e linguistico, soprattutto in riferimento alle lingue alfabetiche come l'italiano, l'inglese e il francese. Tuttavia, la letteratura scientifica risulta ancora relativamente scarsa quando si tratta di esplorare gli effetti della dislessia nell'apprendimento di lingue non alfabetiche, come il cinese. L'obiettivo della presente ricerca è dunque duplice: da un lato, analizzare le peculiarità dell'apprendimento del cinese in presenza di dislessia; dall'altro, confrontare le esperienze di due gruppi distinti di studenti: sinofoni in Cina, che apprendono la lingua come madrelingua, e italofoni in Italia, che la studiano come lingua straniera. La scelta di mettere a confronto questi due contesti risponde alla necessità di comprendere come le differenze tra sistemi linguistici, culturali e didattici possano influenzare l'efficacia dell'apprendimento in presenza di difficoltà specifiche. Gli studi sulla dislessia che sono stati riportati nel presente lavoro si fondano sulla convinzione che l'adozione di un approccio inclusivo non possa prescindere da una profonda comprensione delle implicazioni cognitive della dislessia, come la difficoltà nella memoria di lavoro, nell'elaborazione fonologica e nella gestione delle informazioni visuo-spaziali. Tali aspetti assumono un peso ancora maggiore nell'apprendimento del cinese, che si caratterizza per la sua struttura logografica, la natura non trasparente della corrispondenza segno-suono e l'importanza dei toni nel riconoscimento lessicale. Oltre agli aspetti cognitivi e linguistici, sono state tenute in considerazione anche le dimensioni culturali e metodologiche, con l'obiettivo di evidenziare come la concezione di dislessia varia a seconda dei contesti locali in cui viene analizzata. Queste diverse linee di pensiero, insieme alla formazione degli insegnanti, alle risorse disponibili e alle strategie didattiche adottate possono influenzare in maniera significativa l'esperienza di apprendimento. Particolare attenzione sarà dedicata all'esplorazione delle strategie di compensazione e agli approcci pedagogici adottati per gli studenti dislessici in entrambi i contesti, con lo scopo di individuare buone pratiche e possibili interventi migliorativi. La formulazione di proposte operative diventa una necessità sulla quale lavorare costantemente

per riuscire a proporre agli apprendenti una didattica del cinese sempre più attenta alle esigenze degli studenti con DSA, orientata all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze.

Introduzione

Il presente elaborato intende proporre una duplice esplorazione sulle caratteristiche della dislessia. In un primo momento, infatti, l'attenzione sarà rivolta all'analisi del disturbo in Cina e successivamente il ragionamento si sposterà nel contesto italiano. Prima di approfondire i due contesti specifici, il primo capitolo sarà dedicato alla contestualizzazione della dislessia all'interno di un quadro teorico di riferimento, così da fornire una base solida da cui partire per la comprensione delle difficoltà specifiche che questo disturbo comporta, in particolare nel contesto dell'apprendimento linguistico. A partire dalla definizione e dalla classificazione della dislessia come Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), verranno analizzate le sue principali caratteristiche, cause e fattori di rischio, con particolare attenzione agli aspetti neurologici, genetici e ambientali che partecipano e influiscono sulle sue manifestazioni. In una prima sezione, verrà ripercorso il quadro storico dell'evoluzione degli studi sulla dislessia, dai primi riferimenti clinici emersi in ambito medico e neurologico fino agli sviluppi più recenti in ambito psicopedagogico e neuroscientifico. Lo sviluppo delle ricerche sulla dislessia verrà proposto attraverso una linea temporale che si suddivide in quattro fasi. Dall'introduzione del termine 'cecità verbale' utilizzato dal neurologo tedesco Adolf Kussmaul e poi con l'evoluzione di questo termine nel concetto di 'cecità congenita per le parole', sviluppato da James Hinshelwood, si apre tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, una fase medico-clinica del disturbo che associava la dislessia ad una condizione neurologica determinata da lesioni cerebrali. Le fasi di studio successive hanno adottato un approccio psicologico per comprendere le difficoltà cognitive alla base della dislessia e hanno messo a punto i primi strumenti diagnostici e test standardizzati per l'individuazione precoce del disturbo. Grazie allo sviluppo delle neuroscienze, la fase neurobiologica e linguistica inizia a correlare gli studi cerebrali a quelli linguistici. La dislessia viene associata a disfunzioni nella rete neuronale della lettura, con particolare compromissione dell'emisfero sinistro, e inizia a rafforzarsi la sua associazione con i disturbi dell'apprendimento, escludendo dai fattori di influenza l'intelligenza generale dei soggetti diagnosticati. Il miglioramento della diagnosi e la nascita di interventi mirati, hanno risvegliato l'attenzione scolastica, la quale ha iniziato a lavorare sull'inclusione didattica e la personalizzazione dell'insegnamento, cercando di valorizzare al meglio le potenzialità degli studenti dislessici, promuovendo strategie compensative e dispensative attraverso strumenti didattici accessibili. Al quadro storico seguirà una descrizione dettagliata delle caratteristiche cognitive e comportamentali della dislessia, con riferimento alle difficoltà specifiche nella lettura, nella scrittura e nell'elaborazione del linguaggio. La dislessia può manifestarsi in due

forme principali: evolutiva o acquisita. La dislessia evolutiva è un disturbo specifico dell'apprendimento che emerge fin dalle prime fasi dello sviluppo, in assenza di danni neurologici o cognitivi gravi. È di natura neurobiologica e, come si vedrà, spesso è una componente genetica a renderne possibile la previsione. I bambini con dislessia evolutiva mostrano difficoltà nella lettura fin dall'inizio del percorso scolastico, in particolare nella decodifica dei testi, nella correttezza e nella velocità di lettura. Al contrario, la dislessia acquisita si manifesta in seguito a una lesione cerebrale (come un trauma cranico, un ictus o altre patologie neurologiche), in individui che in precedenza avevano acquisito normali competenze di lettura. In questo caso, il disturbo è il risultato di un danno a specifiche aree del cervello coinvolte nell'elaborazione del linguaggio. Mentre la dislessia evolutiva richiede interventi educativi e didattici mirati, la dislessia acquisita necessita di un percorso di riabilitazione neuropsicologica. Le due forme, pur condividendo alcune difficoltà nella lettura, si distinguono nettamente per causa, sviluppo e approccio terapeutico. Poiché il seguente lavoro si concentra sul processo di apprendimento, in particolare della lingua cinese da parte di studenti con difficoltà specifiche, l'attenzione sarà rivolta esclusivamente alla forma di dislessia che si manifesta in età evolutiva, durante i primi anni di scolarizzazione. Pertanto, tutti i riferimenti nel presente elaborato, riguarderanno unicamente la sua forma evolutiva, salvo diversa indicazione. Successivamente, verranno approfondite le cause multifattoriali che contribuiscono all'insorgenza del disturbo, distinguendo tra componenti neurobiologiche, relative alla struttura e al funzionamento del cervello, fattori genetici, e fattori ambientali, come le condizioni educative, il contesto linguistico e l'esposizione precoce al linguaggio scritto. L'ultima parte del capitolo sarà dedicata agli approcci educativi attualmente più diffusi per il supporto agli studenti con dislessia, con particolare attenzione all'ambito dell'insegnamento delle lingue. In questo contesto, verrà esplorata la relazione tra dislessia e apprendimento delle lingue straniere, evidenziando le sfide specifiche che emergono nel confronto con sistemi linguistici diversi, e anticipando le criticità che verranno approfondite nei capitoli successivi in relazione alla lingua cinese.

Il secondo capitolo si propone di esaminare il fenomeno della dislessia nel contesto cinese. In apertura, verrà riportata la linea evolutiva degli studi condotti in Cina e verranno dunque discussi i principali contributi della ricerca accademica sulla dislessia, ambito in continua espansione tra gli esperti, sinofoni e non. Un particolare aspetto emerso è che, nonostante la Cina sia un territorio in cui l'istruzione ricopre un ruolo di fondamentale importanza culturale, l'interesse verso questo campo di ricerca è maturato in un tempo

abbastanza recente. Fino agli anni Ottanta del secolo scorso, infatti, la consapevolezza dell'esistenza della dislessia era piuttosto limitata; si tendeva ad attribuire la causa di questo disturbo dell'apprendimento allo scarso impegno e alla mancata motivazione allo studio da parte dello studente, con le conseguenze educative e sociali che questo punto di vista comportava. Anche grazie all'aumento della consapevolezza pubblica e istituzionale nei confronti dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, l'interesse per la dislessia in Cina ha portato allo sviluppo di modelli teorici e strumenti diagnostici specifici, adattati alle caratteristiche della lingua e del sistema educativo cinese. Tenendo in considerazione la peculiarità del sistema linguistico cinese, si è ritenuto necessario anteporre alla trattazione del disturbo, una descrizione delle sue caratteristiche strutturali, tra cui la scrittura logografica, la natura tonale della fonologia e l'assenza di corrispondenza diretta tra suono e grafema, che influenzano profondamente il modo in cui si sviluppa l'abilità di lettura. A tal proposito, verrà esplorato il processo di costruzione della competenza di lettura per comprendere come le difficoltà legate alla dislessia possano interferire con questo percorso. Il capitolo approfondirà anche i fattori sociali e scolastici che condizionano la diagnosi e il trattamento della dislessia in Cina, tra cui l'organizzazione del sistema educativo, la pressione scolastica, la formazione degli insegnanti e la percezione culturale del disturbo, che differiscono significativamente tra la Cina continentale e i territori di Hong Kong, Macao e Taiwan. Una sezione centrale sarà dedicata alle specificità della dislessia nella lingua cinese, articolata nei tre ambiti di consapevolezza linguistica proposti dalla psicologa statunitense Catherine McBride, attualmente professoressa di Psicologia dello Sviluppo presso la Purdue University e già professoressa di Psicologia alla Chinese University di Hong Kong. McBride ha contribuito significativamente alla comprensione delle difficoltà di lettura in lingua cinese, evidenziando l'importanza della consapevolezza fonologica, morfologica e ortografica. I suoi studi, come si vedrà, hanno dimostrato che la consapevolezza morfologica è un predittore cruciale per la lettura dei caratteri cinesi. Inoltre, ha esplorato l'efficacia di interventi educativi mirati, come la lettura dialogica e l'allenamento alla morfologia, nel migliorare le competenze di lettura nei bambini cinesi. Il capitolo si concluderà con una panoramica sugli approcci inclusivi e le strategie educative adottate in Cina per sostenere gli studenti con dislessia, evidenziando buone pratiche e limiti del sistema attuale. Parallelamente alla diffusione dell'interesse per lo studio della dislessia, anche la consapevolezza sociale ed educativa è in crescita, seppure resti ancora molto indietro rispetto ad altri Paesi. Le politiche educative inclusive sono in fase di sviluppo e sperimentazione, mentre il sistema scolastico cinese – tradizionalmente centrato su standard elevati di prestazione e competitività – fatica a integrare pratiche didattiche flessibili e

personalizzate. Questo quadro complesso richiede un'analisi approfondita delle strategie inclusive adottate, dei modelli pedagogici efficaci e del ruolo della formazione degli insegnanti nel supportare adeguatamente gli studenti cinesi dislessici.

Il terzo capitolo illustrerà le caratteristiche della dislessia emerse dagli studi condotti su studenti italofoni diagnosticati come dislessici che apprendono il cinese come terza lingua straniera durante il percorso quinquennale della scuola secondaria di secondo grado. L'apprendimento di una lingua straniera rappresenta una sfida complessa per qualsiasi studente, ma può risultare particolarmente impegnativo per coloro che presentano DSA, come la dislessia. Quando la lingua oggetto di studio è il cinese, una lingua profondamente diversa dall'italiano sul piano fonologico, morfosintattico e ortografico, la difficoltà si intensifica. Pertanto, prima di sviluppare il contenuto fondamentale, oggetto di studio di questa tesi, è stato ritenuto opportuno fare una riflessione specifica su che cosa significhi conoscere una lingua straniera, quali siano i principali meccanismi coinvolti nell'apprendimento linguistico e, solo successivamente, capire in che modo la dislessia possa influenzarli. Particolare attenzione è stata rivolta all'esplorazione dei livelli di competenza linguistica determinati dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), adottati come punto di riferimento per la verifica e la valutazione del livello di apprendimento raggiunto dagli studenti.

Lo studio della lingua e della cultura cinese nelle università italiane ha radici consolidate che risalgono agli anni sessanta e settanta del Novecento, periodo in cui si è assistito a un crescente interesse per l'Asia orientale nel contesto accademico europeo. Le prime cattedre di lingua cinese furono istituite principalmente in facoltà di Lingue e Letterature Straniere, così come in alcuni istituti di studi orientali, con l'obiettivo di formare specialisti in grado di interpretare e mediare tra culture molto diverse, oltre che esperti utili per la diplomazia e il commercio internazionale. Nel corso degli anni, la sinologia italiana si è progressivamente ampliata, sia in termini di offerta formativa sia di approfondimento delle discipline correlate, come la storia, la filosofia, la linguistica e la traduzione. Diversamente dal contesto universitario, l'introduzione della lingua e cultura cinese nelle scuole secondarie italiane è un fenomeno molto più recente che riguarda soprattutto gli ultimi decenni. Il maturato interesse per la Cina, parallelamente alla crescita economica e geopolitica del Paese come potenza globale, il suo ruolo sempre più principale nel commercio internazionale e le crescenti relazioni economiche e culturali con l'Italia, hanno certamente intensificato la richiesta di un progetto didattico ufficializzato e, dunque, spinto il sistema educativo ad offrire agli studenti gli strumenti linguistici e culturali adeguati per affrontare innanzitutto l'apprendimento del cinese e

successivamente il mondo lavorativo ad esso collegato. Seguirà, quindi, un'analisi del percorso formativo proposto per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado che intendono studiare il cinese. L'insegnamento del cinese come lingua straniera nel contesto italiano, si basa sulla messa a punto di un sistema di riferimento pensato per i docenti il quale delinea i contenuti, le competenze, gli obiettivi formativi e le strategie metodologiche da perseguire. Il *Sillabo della lingua cinese per le scuole secondarie di secondo grado*, si propone come una guida pedagogica orientativa per strutturare un corso di lingua in modo coerente e progressivo, non limitandosi soltanto alla divulgazione di nozioni grammaticali ma dedicando parte dell'insegnamento al panorama storico, culturale e letterario cinese. Verranno quindi elencati gli obiettivi di competenza linguistica che lo studente è chiamato a raggiungere nel corso dei cinque anni, in linea con i descrittori del QCER e *l'Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK): l'esame ufficiale di certificazione della competenza in lingua cinese, riconosciuto a livello internazionale e gestito dal Ministero dell'Educazione della Cina. Dopo avere stabilito questi presupposti fondamentali per avere chiaro che cosa significhi studiare la lingua e la cultura cinese in Italia, la parte conclusiva del capitolo affronterà la questione relativa alle difficoltà per gli studenti dislessici nell'approcciarsi con questa tipologia di sistema linguistico. Il panorama della complessità dell'apprendimento del cinese da parte di studenti italofoni dislessici, è ancora inesplorato, dunque la trattazione di questo argomento verterà sulla descrizione di due studi ritenuti fondamentali per il progresso della ricerca sulla dislessia. Il primo studio analizzato è il progetto "*Inclusione e Università: il progetto dislessia e lingua cinese*", sviluppato nel 2019 dall'Università di Macerata. I docenti Catia Giaconi, Simone Aparecida Cappellini, Giorgio Trentin e colleghi, hanno sperimentato approcci innovativi nell'insegnamento del cinese, identificando errori comuni manifestati dagli studenti diagnosticati dislessici. Lo studio della Professoressa Agnese Formica, docente e ricercatrice italiana specializzata nell'insegnamento della lingua cinese e nelle problematiche legate ai DSA, nonché partecipante del gruppo di lavoro per la redazione del *Sillabo della lingua cinese*, ha esplorato le sfide e le strategie didattiche per l'insegnamento del cinese a studenti con DSA. Questo studio è stato successivamente pubblicato negli Atti del XV Convegno 2015 dell'Associazione Italiana di Studi Cinesi.[1]

La tesi concluderà con una riflessione finale sull'importanza di una didattica flessibile e culturalmente sensibile, in grado di sostenere l'apprendimento della lingua cinese anche da

[1] Tommaso PELLIN, Giorgio Trentin (a cura di), *Atti del XV Convegno 2015 dell'Associazione Italiana di Studi Cinesi (Università di Macerata, 17-19 settembre, 2015)* Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 2017.

parte di studenti dislessici, valorizzando diversità e potenzialità individuali e soprattutto promuovendo la cooperazione tra gli esperti in materia, la scuola, le istituzioni e anche le famiglie, al fine di creare un ambiente di apprendimento integrato e supportivo.

Capitolo 1

Dislessia: definizione, caratteristiche e approcci educativi

1.1.Definizione di dislessia

Quando si parla di dislessia, la prima difficoltà in cui ci si imbatte è trovare una definizione univoca, condivisa da ogni disciplina che fa di questo argomento suo oggetto di studio. La dislessia, infatti, presenta un ampio repertorio di definizioni, che variano in base al campo di indagine considerato. In quanto oggetto di studio di ambiti quali la linguistica, la psicologia dell'apprendimento, le neuroscienze e la psicologia cognitiva, ciascuna di queste discipline affronta il fenomeno assecondando le proprie prospettive e finalità di ricerca, contribuendo con una specifica letteratura scientifica focalizzata sugli aspetti di maggiore interesse per il proprio settore.

Clinicamente la dislessia viene classificata all'interno dell'ICD-11 (International Classification of Deseases, 11° edizione), redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), come "Developmental learning disorder with impairment in reading" facente capo al codice diagnostico 6A03.0:

> *Developmental learning disorder with impairment in reading is characterised by significant and persistent difficulties in learning academic skills related to reading, such as word reading accuracy, reading fluency, and reading comprehension. The individual's performance in reading is markedly below what would be expected for chronological age and level of intellectual functioning and results in significant impairment in the individual's academic or occupational functioning. Developmental learning disorder with impairment in reading is not due to a disorder of intellectual development, sensory impairment (vision or hearing), neurological disorder, lack of availability of education, lack of proficiency in the language of academic instruction, or psychosocial adversity.*[2]

La dislessia rientra, dunque, all'interno della categoria dei Disturbi dell'Apprendimento dello Sviluppo. Si tratta di disturbi evolutivi di origine neurologica caratterizzati da persistenti

[2] https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1008636089 (consultato il 15/05/2025)

difficoltà di elaborazione del linguaggio. Secondo la descrizione fornita dall'ICD-11, tale disturbo si manifesta attraverso una compromissione dell'abilità di decodifica delle parole scritte, ovvero la capacità di associare correttamente le singole lettere al loro suono di riferimento; lentezza e/o scarsa fluidità nella lettura; limitazione nella comprensione del testo letto; prestazioni accademiche evidentemente inferiori rispetto alle aspettative naturalmente generate da fattori quali l'età, l'istruzione e il regolare processo di funzionamento intellettivo. L'origine neurobiologica del disturbo permette di osservare, nei soggetti con dislessia, il coinvolgimento atipico delle strutture cerebrali deputate al processamento fonologico e alla decodifica visiva del linguaggio scritto. Tuttavia, questo funzionamento anomalo non è attribuibile a deficit sensoriali (cecità, sordità) o cognitivi globali, disabilità intellettiva, mancata motivazione, pigrizia, disattenzione o diversa opportunità di accesso ad un'istruzione adeguata dovuta a svantaggi socio-culturali. Al contrario, si manifesta (anche) in assenza delle condizioni appena elencate.

1.2.Quadro storico

La dislessia ha alle spalle una lunga e complessa evoluzione storica, sia sul piano teorico che diagnostico. L'interpretazione della dislessia si è trasformata nel tempo, adattandosi agli sviluppi degli studi in materia, passando da concezioni legate a deficit sensoriali o intellettivi a una visione più articolata, fondata su basi cognitive e neurologiche. Il termine 'dislessia' fu introdotto nel 1887 dal Dr. Rudolf Berlin. Inizialmente, questa parola si diffuse nella letteratura oftalmologica, per descrivere un deficit di natura visuo-spaziale, legato ad un disturbo della percezione visiva e a difficoltà nell'elaborazione delle informazioni scritte. Le prime fasi degli studi, interpretano la dislessia come una malattia del sistema visivo. Solo successivamente, con l'apertura delle ricerche anche agli ambiti neuropsicologici e linguistici, si è compresa l'origine neurobiologica e linguistica del deficit. L'etimologia greca della parola riflette, infatti, la natura linguistica stessa del disturbo: il prefisso δυσ- (*dus*-) indica 'difficoltà' o 'alterazione', mentre il sostantivo femminile λέξις (*léxis*), significa 'parola' o 'linguaggio'. Il significato letterale è, dunque, "difficoltà con le parole", concetto che successivamente si è evoluto nell'attuale disturbo specifico della lettura.

Come panoramica della storia della dislessia, possiamo proporre quattro fasi che, sebbene non chiaramente differenziate, ci permettono una revisione più ordinata di questi eventi storici (Guardiola, 2001). Le prime osservazioni cliniche sulle origini della dislessia si

collocano tra la seconda metà dell'Ottocento e la fine del XIX secolo. Durante questo periodo si è iniziato ad identificare i primi soggetti che presentavano difficoltà linguistiche e nella lettura, mediante un approccio prevalentemente descrittivo.

Nel 1877 Adolf Kussmaul, neuroscienziato tedesco, suggerì per la prima volta il termine word blindness (cecità verbale), riferendosi alla perdita della capacità di lettura, riscontrata in soggetti adulti che non manifestavano alcun tipo di danno visivo e conservavano inalterate le proprie abilità cognitive e linguistiche. Le osservazioni di questi casi clinici alimentarono la supposizione dell'esistenza di un legame tra le funzioni linguistiche e specifiche aree del cervello e che quindi eventuali lesioni cerebrali avrebbero comportato - a seconda della gravità - difficoltà nella decodifica dei simboli scritti fino alla perdita totale delle abilità di lettura. Durante questa prima fase, gli studiosi hanno inteso la dislessia come risultato di un trauma fisico, concettualizzando, in tal modo, quella che oggi viene definita dislessia acquisita. L'ipotesi che la dislessia potesse essere una condizione evolutiva, che si sviluppa naturalmente durante la crescita del bambino, non si era ancora diffusa nella letteratura scientifica di fine Ottocento. L'identificazione di tali disturbi fu in parte dovuta all'introduzione più diffusa dell'obbligo scolastico (Catts, 2005). L'incremento della frequenza scolastica ha portato alla luce quei casi in cui gli alunni mostravano significative difficoltà nell'apprendimento della lettura, a fronte di un percorso educativo regolare.

Solo quando l'interesse si è spostato anche verso lo studio dello sviluppo cognitivo dei bambini, grazie al contributo di medici ed educatori, c'è stata una evoluzione nella ricerca. Fino ad allora, infatti, le cause dei problemi di lettura venivano attribuite alla scarsa motivazione o ad una situazione di intelligenza non conforme agli standard. L'inizio della seconda fase della storia della dislessia, coincide con la pubblicazione del primo caso documentato di un ragazzo dislessico. Nel 1896, infatti, il neurologo britannico W. Pringle Morgan descriveva sul *British Medical Journal* la situazione di un ragazzo di quattordici anni, il quale manifestava una marcata difficoltà nell'imparare a leggere nonostante l'evoluzione regolare del suo sviluppo, l'assenza di deficit visivi e i parametri di intelligenza nella media. Alla luce di questi dati e, in assenza di eventi traumatici che potessero avere causato in maniera evidente il problema di lettura, Morgan definisce la situazione del quattordicenne come una condizione congenita, servendosi dell'espressione congenital word blindness (cecità congenita delle parole), coniata qualche anno prima dal chirurgo inglese James Hinshelwood, anch'egli impegnato nell'osservazione di numerosi bambini con difficoltà persistenti nella lettura. L'articolo di Morgan e gli studi di Hinshelwood hanno richiamato l'attenzione della comunità scientifica

dell'epoca, segnando un cambiamento di prospettiva dovuto certamente ad una maggiore comprensione del disturbo che ha contribuito a costruire una nuova consapevolezza in materia, fondamentale per riconoscere l'incapacità di imparare a leggere come una condizione di natura medica. Il significativo contributo dei due medici ha fatto sì che entrambi venissero considerati come i padri di quella che attualmente chiamiamo dislessia evolutiva.

A partire da queste nuove considerazioni, lo studio della dislessia attraversa una nuova fase evolutiva: nuovi approcci teorici e metodologie si affacciano nel panorama di metà Novecento. La dislessia, che fino a quel momento era stata analizzata da una prospettiva principalmente clinica e neurologica, si apre all'interesse di nuove discipline, tra le quali le scienze cognitive, la linguistica e la psicologia dell'educazione. La crescente sinergia tra ambiti scientifici differenti ha permesso di approfondire ulteriormente la ricerca, favorendo una visione più articolata del disturbo. Il contributo di numerosi psicologi dell'educazione è stato fondamentale per la riformulazione del concetto di dislessia. L'indagine sulle caratteristiche riscontrabili nei soggetti che manifestavano questo disturbo ha permesso di analizzare la complessa eziologia del fenomeno, determinata dall'interazione di una pluralità di fattori. In queste teorie psicologiche trova ampio spazio anche la trattazione delle sintomatologie riscontrabili, con particolare attenzione alla compromissione delle abilità di lettura, scrittura e ortografia. A seconda del profilo cognitivo e del contesto di sviluppo individuale, tali difficoltà potevano manifestarsi in maniera esclusiva oppure in forma combinata, con livelli di intensità variabili.

La figura di riferimento più importante di questa terza fase della storia della dislessia, è quella del neurologo Samuel T. Orton. Osservando numerosi casi di bambini con marcate difficoltà nella lettura e nella scrittura, egli concluse che le cause della dislessia non potevano essere attribuite a un deficit intellettivo, bensì dovevano essere imputate ad un difetto di organizzazione cerebrale dovuto ad una mancata lateralizzazione emisferica dell'area del linguaggio, ossia un'interferenza tra emisfero destro e sinistro che ostacolerebbe la corretta elaborazione del linguaggio scritto, alterando la rappresentazione linguistica originale. Questa teoria, che spiegherebbe il fenomeno ricorrente nei soggetti dislessici di inversione di lettere e parole, viene denominata da Orton *strephosymbolia* (simboli contorti). A queste osservazioni, Orton affianca un programma di intervento mirato allo sviluppo dell'abilità di associazione fonema-grafema. Una volta stabilita questa corrispondenza, i bambini venivano guidati nel processo di fusione dei suoni per formare parole (Catts, 2005). Nonostante le divergenze di opinioni sulle origini e le caratteristiche della dislessia, l'individuazione di un piano educativo

adeguato che potesse trattare questa condizione, riscuoteva il consenso generale della ricerca scientifica.

Nel corso del XX secolo, la ricerca sulla dislessia si è significativamente evoluta grazie ai progressi in ambito neuroscientifico e psicologico. Tra gli anni sessanta e settanta iniziano a delinearsi teorie moderne più convincenti sull'origine linguistica della difficoltà di lettura nei soggetti dislessici. Gli errori di inversione e di sequenziamento individuati da Orton rappresentano, in questa quarta fase, soltanto una componente marginale del quadro complessivo delle difficoltà di lettura. Le teorie fonologiche hanno gradualmente sostituito quelle visive, individuando nella scarsa consapevolezza fonemica (la capacità di riconoscere e utilizzare i suoni linguistici) una delle principali cause del disturbo. I lettori meno abili manifestavano una evidente difficoltà nell'abilità di lettura in quanto la loro relazione tra linguaggio e discriminazione fonemica era compromessa. La rilevazione di una capacità di immagazzinamento inferiore rispetto ai lettori normali, suggeriva la presenza di problematiche legate alla memoria a breve termine che avrebbe inevitabilmente influito negativamente sul riconoscimento delle parole, la comprensione del testo, lo sviluppo del vocabolario. Da queste nuove consapevolezze, è emerso che lettura, scrittura e linguaggio orale sono fortemente interconnessi, e che le difficoltà nei compiti di denominazione influenzano in modo diretto anche l'efficacia comunicativa nel linguaggio parlato. Numerosi studi condotti tra gli anni Sessanta e Ottanta, hanno dimostrato come i soggetti dislessici, pur possedendo un vocabolario adeguato, faticano a trovare le parole con rapidità e precisione. A partire da queste osservazioni, Denckla e Rudel (1976) hanno messo a punto un test psicolinguistico standardizzato, ampiamente utilizzato per la valutazione della velocità con cui il soggetto è in grado di nominare stimoli visivi (lettere, colori, oggetti, numeri) presentati in sequenza. Il *Rapid Automatized Naming* (RAN) misura la rapidità e l'automatismo con cui una persona riesce a recuperare le informazioni fonologiche necessarie dalla memoria a lungo termine. I risultati ottenuti da questi test hanno dimostrato che i bambini con dislessia tendono ad avere tempi di risposta più lenti. Le prestazioni riscontrate nel test sono statisticamente associate alle abilità di lettura. In altre parole, chi ottiene buoni punteggi nel RAN tende ad avere anche ottime competenze di lettura, mentre chi non soddisfa i requisiti prefissati, come spesso accade nei soggetti dislessici, può incontrare difficoltà. Mentre la consapevolezza fonemica è legata alla comprensione della struttura sonora del linguaggio, il RAN esprime quanto velocemente e senza sforzo si riesce a recuperare una parola dalla memoria nel momento in cui si è sottoposti

allo stimolo visivo. Pur costituendo prerequisiti fondamentali per lo sviluppo efficace della lettura, il RAN e la consapevolezza fonemica restano, dunque, competenze cognitive distinte.

Emerge, in questo momento, la necessità di approfondire in che modo le abilità linguistiche e cognitive fossero determinanti nello sviluppo della lettura. Il passaggio da modelli interpretativi di tipo visivo a concezioni di matrice linguistica riguardanti i disturbi della lettura, ha favorito l'integrazione di figure esperte nel campo linguistico nella gestione di tali difficoltà. In particolare, i logopedisti, grazie alla loro formazione specifica in materia di comunicazione e disturbi del linguaggio, hanno assunto un ruolo sempre più importante nei processi prima di identificazione e poi di trattamento dei soggetti con difficoltà di lettura. Senza dubbio, il riconoscimento del contributo apportato da professionisti del linguaggio, ha determinato un incremento della collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte negli interventi educativi e clinici nei casi di disturbo della lettura.

L'evoluzione degli studi sulla dislessia, a partire dalle prime osservazioni cliniche fino alle teorie moderne, ha progressivamente ampliato la comprensione del disturbo, superando una visione riduttiva basata esclusivamente su aspetti comportamentali o scolastici. Questo percorso ha contribuito a formare una consapevolezza clinica e sociale rilevante, utile a riconoscere la dislessia come una condizione di natura medica, con significative implicazioni sia nel contesto sanitario sia in quello sociale. Tale cambiamento di prospettiva ha favorito l'elaborazione di strumenti diagnostici più accurati, la definizione di interventi mirati e l'inclusione del disturbo all'interno dei quadri normativi ed educativi contemporanei. Nel corso degli ultimi decenni, la dislessia ha ottenuto un crescente riconoscimento istituzionale e normativo, sia a livello nazionale che internazionale. Nel 2013 la quinta edizione del Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5) l'ha inclusa tra i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. In sintesi, la dislessia è attualmente un campo di studio interdisciplinare, che coinvolge settori diversi come l'educazione e la neurobiologia. I ricercatori sperano che le risposte a questo complesso disturbo dell'apprendimento si trovino nell'intersezione tra tutte queste discipline, e proprio per questo motivo incoraggiano una collaborazione trasversale nella ricerca.

1.3.Caratteristiche della dislessia

A seconda della sua origine e del momento in cui si presenta nel corso dello sviluppo individuale, la dislessia può manifestarsi in diverse forme. Una distinzione fondamentale è quella tra dislessia evolutiva e dislessia acquisita. Mentre la prima è un disturbo di natura congenita che si manifesta sin dall'infanzia, in assenza di danni neurologici evidenti, la seconda è il risultato di una lesione cerebrale riguardante, generalmente, soggetti adulti che hanno già completato il processo di acquisizione della lettura. Il confronto tra le caratteristiche di queste due forme di dislessia è fondamentale non solo per comprendere i meccanismi sottostanti alla lettura, ma anche ai fini diagnostici, per la progettazione di interventi riabilitativi efficaci. La dislessia evolutiva è una condizione neurobiologica che si manifesta nei primi anni di vita, tipicamente durante l'età scolare quando, cioè, ha inizio il processo di alfabetizzazione. Premesso che il disturbo si intende tale in assenza di deficit cognitivi, sensoriali o ambientali significativi, in questa fase, i bambini con dislessia manifestano difficoltà nel riconoscimento delle lettere e faticano ad automatizzare il processo di associazione tra grafemi e fonemi. La dislessia acquisita si manifesta in seguito ad un trauma o ad una alterazione della condizione patologica che causano lesioni alle aree del cervello coinvolte nel processo di lettura. In questo caso la dislessia è da intendersi come conseguenza del danno cerebrale acquisito, in seguito al quale, il soggetto interessato sperimenta l'interruzione dell'abilità di lettura precedentemente integra. A seconda della gravità e della localizzazione del danno, il deficit può presentarsi in forma parziale o totale.

Pur condividendo alcune caratteristiche sintomatologiche, l'analisi comparativa di queste due condizioni, implica la creazione di strategie di recupero completamente diverse. L'origine congenita e non lesionale della dislessia suggerisce la necessità di interventi educativi mirati a costruire una competenza mai interiorizzata dal bambino. Nel caso della dislessia acquisita, l'approccio terapeutico dovrà essere di tipo riabilitativo, indirizzato verso il recupero o la compensazione di una funzione che era stata acquisita in precedenza in maniera completa. Il successo di questo approccio dipenderà, naturalmente, dalla gravità del danno cerebrale.

Poiché rappresenta la forma di dislessia più studiata in ambito clinico, educativo e neuroscientifico, da questo momento nel presente lavoro, il termine dislessia sarà utilizzato esclusivamente per indicare la dislessia evolutiva.

1.3.1. Cause e fattori di rischio

La dislessia può essere definita in più di un modo, ma ogni definizione delinea un concetto diverso (Rice, Brooks 2004). Per avere una visione più chiara sulle caratteristiche del disturbo, è opportuno fare riferimento alla descrizione generalmente più accettata di dislessia: una capacità di lettura poco sviluppata, che non ha origine da una scarsa intelligenza, da una anomalia sensoriale, disturbi emotivi o da inadeguate opportunità educative. Queste definizioni forniscono più informazioni su ciò che la dislessia non è, piuttosto che su ciò che è (Catts, 2005). Storicamente, le definizioni di dislessia si sono concentrate in larga misura su criteri di esclusione, descrivendola in termini di assenze o carenze, escludendo fattori come una formazione carente e un basso livello intellettivo come cause delle difficoltà nella lettura. All'interno di tale definizione è implicita l'idea che il quoziente intellettivo (QI) rappresenti un indicatore attendibile del potenziale individuale. Il rapporto tra dislessia e QI è stato a lungo dibattuto nella ricerca educativa e psicologica. In passato, la diagnosi di dislessia si basava su una significativa discrepanza tra il QI e le abilità di lettura. Se un bambino aveva un QI normale o alto, ma faticava a leggere, si parlava di dislessia. Al contrario, le difficoltà nella lettura osservate nei bambini con una intelligenza inferiore alla media non venivano considerate discrepanze significative, bensì rallentamenti coerenti con le loro capacità cognitive generali, dunque non diagnosticabili come dislessia. Diversi esperti, tra cui Siegel (1989) e Stanovich (1994), hanno criticato questo approccio, sottolineando come il modello escludesse ingiustamente bambini con reali difficoltà nella lettura, solo perché il loro QI risultava più basso. I progressi nella ricerca hanno portato al superamento di questa prospettiva, escludendo totalmente l'esistenza di correlazioni tra il quoziente intellettivo e il rendimento nella lettura. L'approccio moderno ha necessità di analizzare le cause della dislessia partendo dall'esame di variabili diverse che possono concorrere nello sviluppo di tale disturbo. Gli screening attuali hanno abbandonato la diagnosi di dislessia basata sui test del QI, ma si dirigono verso l'osservazione diretta delle difficoltà di lettura, integrando questo studio con un approfondimento del background scolastico e familiare di ciascun soggetto e con confronti incrociati tra le prestazioni di lettura attese per l'età, il livello scolastico o il contesto culturale e quelle effettivamente possedute.

Sebbene la ricerca scientifica abbia compiuto significativi progressi nello studio della dislessia, non esiste ancora una definizione pienamente condivisa e definitiva del disturbo. Questa confusione è il prodotto, almeno in parte, del coinvolgimento di numerosi attori con finalità e appartenenze disciplinari differenti, i quali partecipano attivamente alla ricerca, al

supporto, al finanziamento e alla definizione di politiche rivolte alle persone con dislessia. Naturalmente, ciascun gruppo tende ad adottare una definizione operativa costruita in funzione dei propri obiettivi attesi. Ciononostante, diversi studiosi concordano sull'esistenza di alcuni fattori specifici che giocano un ruolo determinante nelle modalità con cui la dislessia si manifesta. Le ricerche condotte negli ultimi decenni hanno permesso di approfondire in modo significativo la comprensione della dislessia, evidenziandone la natura complessa e multifattoriale. La dislessia deve essere considerata come un disturbo particolare, il risultato della combinazione tra caratteristiche neurobiologiche, predisposizione genetica e fattori ambientali.

1.3.1.1.Fattori neurobiologici

In netto contrasto con il punto di vista proveniente dal campo della lettura, il concetto di "disturbo neuroevolutivo" ha una connotazione decisamente qualitativa e viene spesso associato, implicitamente o anche esplicitamente, a una "condizione medica", "condizione psichiatrica" o "psicopatologia" (Protopasa, 2018). Questo inquadramento suggerisce che la dislessia possa essere interpretata, a pieno titolo, come una questione concernente la salute mentale. L'indagine neuroscientifica più recente ha contribuito in modo significativo alla comprensione dei meccanismi neurobiologici sottesi alla condizione di dislessia, configurando uno schema articolato che coinvolge fattori strutturali, funzionali, genetici e di connettività cerebrale. A livello strutturale, gli studi di neuroimaging hanno documentato la presenza di anomalie in specifiche aree del cervello implicate nella decodifica fonologica e nell'automatizzazione della lettura. L'espressione "disturbo neuroevolutivo" appare come un'etichetta eterogenea che raccoglie una varietà di condizioni cliniche che emergono precocemente, solitamente durante l'infanzia o l'adolescenza e che sono riconducibili, almeno ipoteticamente, ad una alterazione dei processi si sviluppo cerebrale. Questa categoria comprende sia situazioni cliniche chiaramente definite, come la sindrome di Down, la sindrome di Tourette, la sindrome dell'X fragile, sia disturbi per i quali si ipotizzano basi neurologiche non ancora pienamente identificate, è il caso dell'autismo. A questi si aggiungono casi in cui non è attualmente rilevabile alcuna disfunzione neurobiologica evidente, se non per la presenza di manifestazioni comportamentali e cognitive che costituiscono i criteri diagnostici del disturbo stesso, tra cui le difficoltà specifiche di apprendimento, dislessia inclusa. In altri termini, il concetto di origine neurobiologica della dislessia si rifà agli studi condotti negli

ultimi anni riguardo il funzionamento delle strutture cerebrali e in che modo queste differiscano tra i lettori tipici e quelli dislessici. La dislessia evolutiva è una condizione relativamente rara ma chiaramente identificabile, caratterizzata da un ritardo specifico nell'acquisizione della lettura, riconducibile a un'anomalia nel funzionamento del sistema nervoso centrale. Si tratta di una sindrome definita a livello comportamentale, in cui si assume che le difficoltà nella lettura emergano nonostante un'intelligenza nella norma e in assenza di fattori ambientali sfavorevoli o di altre disabilità significative. Nel nostro contesto culturale, è ormai comune cercare nella biologia del cervello la spiegazione di comportamenti e abilità cognitive. Questa prospettiva è comprensibile: tutto ciò che facciamo - parlare, pensare, leggere - si basa inevitabilmente sulla funzione cerebrale. Di conseguenza, differenze nelle prestazioni cognitive o comportamentali implicano differenze nei cervelli degli individui che eseguono tali compiti. Pertanto, se due persone apprendono a leggere con livelli di facilità molto diversi, è logico dedurre che i loro cervelli differiscano nelle strutture e nei processi coinvolti nell'acquisizione della lettura. In effetti, l'efficienza con cui un cervello si adatta a un compito tramite l'apprendimento dipende dalla sua configurazione iniziale. Un cervello strutturalmente più "predisposto" otterrà un apprendimento più rapido e duraturo. Al contrario, un cervello meno predisposto potrebbe richiedere maggiore sforzo, tempo o addirittura non riuscire a trarre beneficio dall'allenamento. Le variazioni nelle abilità di lettura – come in qualsiasi altra abilità – riflettono inevitabilmente la diversità cerebrale tra individui. In questo senso la dislessia è "biologica", non perché rappresenti un'anomalia patologica, ma perché si manifesta come espressione delle naturali differenze neurocognitive all'interno della popolazione nella predisposizione ad apprendere il linguaggio scritto che, ricordiamo, è una competenza culturale e non innata.

Benché si consideri da tempo che la dislessia possa derivare da fattori neurologici, le conferme scientifiche di un legame diretto tra struttura cerebrale e comportamento dislessico sono tuttora insufficienti. Negli ultimi anni lo sviluppo delle tecnologie come, campi magnetici (MEG), risonanza magnetica funzionale (fRMI) e tomografia a emissione di positroni (PET) hanno reso possibile un approfondimento sulla struttura e funzionamento del cervello umano, facilitando il confronto tra il cervello dei soggetti dislessici con quello dei lettori tipici. Le prime evidenze anatomiche hanno evidenziato che le difficoltà dei lettori dislessici nella decodifica delle informazioni, potrebbero derivare da una differenza nella struttura dei due emisferi cerebrali. In particolare, nella zona dell'emisfero sinistro (collegato al linguaggio), potrebbe essersi verificata un'anomalia nella migrazione cellulare che avrebbe comportato uno sviluppo

atipico delle cellule o la loro collocazione in posizioni inusuali. Un'altra differenza è stata notata nel volume del planum temporale, coinvolto nei processi legati all'elaborazione dei suoni del linguaggio, alla discriminazione fonemica e al processamento fonologico. Generalmente, questa regione del cervello risulta più grande nell'emisfero sinistro. Tuttavia, diversi studi hanno concluso che nei soggetti con dislessia, questa asimmetria potrebbe essere ridotta o, addirittura, invertita. Le parti coinvolte nella lettura comprendono anche le aree della forma visiva delle parole, fondamentali per la discriminazione visiva dei termini scritti e la decodifica fonologica. Nei dislessici si rileva una ridotta attivazione dell'area visiva, con conseguenti difficoltà nell'elaborazione rapida e automatica delle parole scritte. Queste anomalie giustificherebbero i problemi visivi o uditivi talvolta riscontrati in alcuni soggetti. Sebbene alcuni studiosi abbiano ipotizzato che difficoltà di natura visiva possano contribuire alle problematiche riscontrate nella lettura delle parole, le evidenze empiriche a supporto di questa ipotesi rimangono, al momento, insufficienti e non definitive. Qualora si dimostrasse che le alterazioni visive rappresentino la causa principale delle difficoltà nella lettura e nell'ortografia in una parte dei lettori con scarso rendimento, tali soggetti dovrebbero essere classificati come affetti da un disturbo visivo della lettura, piuttosto che identificati come dislessici. Al contrario, se emergesse che le anomalie visive coesistono con deficit fonologici e con difficoltà nella lettura, senza tuttavia rivestire un ruolo causale diretto, esse andrebbero interpretate come condizioni associate, potenzialmente secondarie, e quindi come manifestazioni concomitanti della dislessia stessa.

Un altro aspetto rilevante riguarda la velocità di comunicazione tra i due emisferi. Nei dislessici, l'informazione viene trasferita dall'emisfero destro a quello sinistro in maniera molto più lenta rispetto ai lettori normali. Questo passaggio non solo è rallentato rispetto alla velocità tipica dell'evento, ma avviene anche invertendo l'ordine del trasferimento: nei lettori tipici l'informazione linguistica si trasmette dall'emisfero sinistro verso il destro. La risoluzione di questi studi dovrebbe chiarire se le differenze cerebrali siano il fattore determinate della dislessia o un effetto secondario del disturbo. Le ricerche longitudinali evidenziano che l'acquisizione della lettura induce cambiamenti nella struttura cerebrale nei lettori normotipici. Questo implica che, nei soggetti dislessici che leggono con minore frequenza, tali modificazioni potrebbero non avvenire, suggerendo che alcune delle anomalie osservate possano rappresentare un effetto, piuttosto che una causa, del disturbo.

Tuttavia, è importante sottolineare che non esiste, ad oggi, un accordo sufficiente tra gli studi di *neuroimaging*, per vari motivi. In primo luogo, il concetto di disturbo neuroevolutivo,

usato talvolta per classificare la dislessia, implica un'interruzione nello sviluppo cerebrale. Ma per parlare di sviluppo atipico è necessario dimostrarlo concretamente, distinguendo ciò che è veramente disfunzionale rispetto alla normale variabilità umana. Nel caso della dislessia, è difficile sostenere una simile disfunzione: la maggior parte delle persone con questa difficoltà ha uno sviluppo pienamente normale in tutti gli altri ambiti della vita. Secondariamente, diverse ricerche hanno suggerito che le probabilità di rilevare deviazioni evidenti e significative nella struttura cerebrale associabili alla dislessia, non sono adeguatamente elevate. Per apportare un contributo significativo alla loro validazione, gli studi di imaging funzionale dovrebbero fornire prove concretamente riscontrabili dell'esistenza di una deviazione nella morfologia cerebrale; stabilire un legame rilevante tra il disturbo e le teorie attuali e infine dovrebbero dimostrare che le alterazioni nella morfologia cerebrale siano specifiche della dislessia. Diversi studi di *neuroimaging*, basati su tecniche PET, fMRI e MEG, hanno esaminato il funzionamento cerebrale durante compiti linguistici in persone con dislessia rispetto ai lettori tipici. Questi studi si sono concentrati soprattutto sull'attivazione delle aree cerebrali durante esercizi che richiedono l'elaborazione fonologica: uno dei principali punti deboli della dislessia. I compiti variano per complessità e richiedono una importante capacità di decodifica. Da questi studi è emerso che, durante lo svolgimento di questi compiti di consapevolezza fonologica, i soggetti con dislessia mostrano una tendenza ad usare le aree linguistiche dell'emisfero destro piuttosto che quelle dell'emisfero sinistro, la cui attivazione risulta ridotta, suggerendo una atipica lateralizzazione delle funzioni del linguaggio. Tra le principali caratteristiche neurologiche della dislessia, un ruolo centrale è occupato dal deficit fonologico, considerato oggi il nucleo principale del disturbo. Tali alterazioni sembrano compromettere la capacità di rappresentare, elaborare e manipolare i suoni del linguaggio (fonemi), rendendo difficile stabilire il legame tra suono e simbolo grafico. Questo deficit fonologico si manifesta precocemente e in modo stabile, e rappresenta la base neurocognitiva su cui si innestano le difficoltà di decodifica e riconoscimento delle parole. In altri termini, le difficoltà nella lettura non derivano da una mancanza di motivazione o da problemi visivi, ma da una compromissione dei meccanismi cerebrali deputati all'analisi e alla codifica dei suoni linguistici. Molte ricerche evidenziano come le difficoltà nell'apprendimento della lettura siano strettamente correlate a problemi nello scomporre il flusso del linguaggio parlato. Per questo motivo, comprendere a fondo il funzionamento della componente fonologica è essenziale per interpretare la dislessia come un disturbo legato a un deficit fonologico. Tutti i principali modelli della psicologia cognitiva riconoscono il ruolo cruciale della fonologia nel processo di alfabetizzazione, durante il quale il bambino è chiamato a sperimentare che il sistema alfabetico è formato da suoni che dovranno

essere convertiti in produzione scritta. Contrariamente alle difficoltà ortografiche o di lettura - che si manifestano soltanto in età scolastica e possono essere attutite con interventi mirati - la decodifica fonologica compare sin dai primi anni di vita e persiste nel tempo. I problemi nel processamento fonologico associati alla dislessia si verificano più frequentemente in quattro aree: consapevolezza fonologica, memoria fonologica, recupero fonologico e produzione fonologica (Catts, 2005).

La consapevolezza fonologica si riferisce alla conoscenza esplicita della struttura del linguaggio, unita alla capacità di utilizzare correttamente i suoni delle parole. Pertanto, la consapevolezza, almeno in forma rudimentale, è considerata un prerequisito per lo sviluppo normale delle abilità di lettura non-lessicale (Castles, 2006). I bambini con difficoltà nella lettura manifestano carenze nella sensibilità fonologica. Dato il carattere astratto della fonologia, spesso certi aspetti fonologici della lingua non sono facilmente intuibili finché non viene posta esplicitamente la loro attenzione su di essi, attraverso l'insegnamento o attività basate su un sistema alfabetico. A supporto di questa idea, Muter e Snowling (1998) dimostrano che i bambini in età prescolare faticano generalmente a svolgere esercizi che richiedono di suddividere chiaramente le parole nei loro fonemi costitutivi. È plausibile che tali difficoltà nella consapevolezza dei suoni del linguaggio siano, almeno in parte, una conseguenza dei loro problemi nel leggere. Al contrario, i bambini che riescono a riconoscere e distinguere i suoni del parlato tendono a sviluppare in modo più veloce ed efficace la capacità di associare suoni e lettere, utilizzando poi questa abilità per leggere correttamente le parole.

Data la sua importanza, numerosi studi hanno provato a misurare la consapevolezza fonologica attraverso diversi compiti valutativi ritenuti particolarmente complessi. Tra gli altri, i *non-words repetition tasks*, (Gathercole e Baddley 1990) – compiti di ripetizione di parole inventate, nei quali ai partecipanti vengono presentate sequenze di parole inventate da ripetere, al fine di valutare la capacità di percezione fonologica e di mantenimento nella memoria a breve termine; il *Phonemic Discrimination Task* – compiti di discriminazione fonemica (Torgesen Wagner e Rashotte, 1999), un test durante il quale i partecipanti ascoltano una serie di stimoli sonori e devono identificare quale suono differisce dagli altri; Wagner, Torgesen e Rashotte (2013) propongono test di manipolazione fonologica che richiedono ai partecipanti di rimuovere o sostituire suoni all'interno di parole per valutare la capacità di comprensione e utilizzo dei suoni. Questi test valutano diverse abilità: la percezione accurata degli stimoli sonori, la capacità di trattenere queste informazioni nella memoria a breve termine e l'abilità di manipolarle mentalmente, tutti processi fondamentali per lo sviluppo delle abilità di lettura. Ai

partecipanti potrebbe essere richiesto di ascoltare parole inventate: la successiva ripetizione di questo stimolo permetterà di accertarne la corretta percezione e il mantenimento nella memoria. Infine, dato un insieme di stimoli, il partecipante deve individuare quello corretto o discriminare quello che non appartiene al gruppo. Il test si ritiene superato positivamente quando il soggetto esaminato ha dimostrato di possedere una adeguata capacità analitica sufficiente a percepire gli stimoli, incamerarli per un determinato periodo di tempo all'interno della memoria a breve termine e, infine, manipolarli compiendo operazioni su di essi.

La memoria fonologica, è una componente della memoria di lavoro che si occupa di immagazzinare temporaneamente le informazioni verbali nella memoria per poi utilizzarle. Generalmente questo tipo di abilità viene esaminata attraverso compiti che valutano la quantità massima di informazioni che un individuo può trattenere in memoria e poi ripetere correttamente. Nei classici test di memoria, vengono lette sequenze di numeri, di parole familiari o non parole, per poi richiedere la ripetizione della stessa sequenza nello stesso ordine o, nell'ordine inverso. Nei bambini che presentano il disturbo della dislessia, è emerso che questa componente del processamento fonologico è spesso compromessa. Il recupero fonologico è il processo mentale che ci permette di richiamare dalla memoria i suoni specifici associati a una parola o a un elemento linguistico. In pratica, è la capacità di accedere rapidamente e correttamente alle rappresentazioni fonologiche necessarie per pronunciare, riconoscere o manipolare le parole. Questa capacità risulta spesso limitata nei bambini con difficoltà di lettura. In questi casi, le difficoltà nel reperire le parole si manifestano con sostituzioni (come dire "coltello" al posto di "forchetta"), giri di parole (ad esempio, "sai, quello che usi per mangiare") e un uso frequente di termini vaghi e poco specifici (come "cose" o "roba") (Catts, 2005). Si tende spesso a pensare che, poiché le persone con disturbi di lettura conoscono comunque le parole che vogliono esprimere, queste difficoltà nella denominazione derivino da problemi nel reperire le informazioni fonologiche. Infatti, i bambini dislessici fanno più fatica e commettono più errori nei compiti di denominazione rapida in cui viene richiesto di identificare e pronunciare velocemente una sequenza di nomi di elementi familiari come numeri, colori, oggetti comuni.

Avendo un valore predittivo proprio, la capacità di denominare rapidamente contribuisce a spiegare le differenze nel rendimento della lettura in modo indipendente dalla consapevolezza fonologica, senza che i due fattori si sovrappongano. Anche se una sola difficoltà, nella consapevolezza fonologica o nella rapidità di denominazione, può contribuire a problemi nella lettura, è la combinazione di entrambe che aumenta significativamente il

rischio di incontrare ostacoli più severi nello sviluppo delle abilità di lettura. Queste osservazioni hanno portato allo sviluppo della teoria del "doppio deficit" (Wolf, Bowers, 1999) secondo la quale nei bambini dislessici il deficit della consapevolezza fonologica o della denominazione rapida, può manifestarsi da solo, come disturbo principale, oppure entrambi possono comparire insieme. I test condotti da Wolf e Bowers hanno confermato che in compiti di decodifica delle non-parole e di velocità di denominazione, i bambini dislessici con doppio deficit rappresentano il gruppo più compromesso tra quelli esaminati, riscontrando problemi nell'elaborazione fonologica più gravi rispetto a quelli evidenziati nei bambini che manifestano solo uno dei due deficit. Questi ultimi, a loro volta, sono comunque più compromessi rispetto ai bambini che non presentano alcun deficit. Lo scarso rendimento nella lettura di questo gruppo può essere, in parte, giustificabile dall' esistenza di disturbi in entrambe le aree del deficit che, ovviamente, comporta una gravità ulteriore di problematiche, rispetto alla presenza in una sola area o alla totale assenza. A questa condizione, si aggiunge l'ipotesi che le difficoltà nella denominazione rapida non si limitino soltanto ad una lacuna nel recupero di un codice fonologico, ma implichino anche carenze nei processi attentivi, percettivi, produttivi e nelle strategie di memorizzazione. Una cattiva sincronizzazione di questi processi può influire negativamente sulla lettura sia in modo diretto che indiretto. Per leggere bene, il cervello deve riconoscere rapidamente le lettere che vede. Se questo processo è impreciso o richiede più tempo, la lettura diventa faticosa e più lenta. Quando il collegamento tra ciò che si vede (le lettere) e ciò che si pronuncia (i suoni) è "disturbato", serve più tempo e più esposizione ai testi per costruire rappresentazioni ortografiche stabili nella memoria.

Tra la maggior parte dei lettori gravemente compromessi esiste la possibilità che si manifesti un ulteriore deficit, ovvero quello ortografico. Per riconoscere una parola, infatti, un lettore esperto deve combinare e integrare le informazioni relative al suo significato, al modo in cui si pronuncia e alla sua forma scritta. Il riconoscimento più rapido avviene quando tutte queste informazioni – semantiche, fonologiche e ortografiche – sono pienamente collegate e consolidate nella memoria. In questo modo, lo studente può identificare le parole alla massima velocità compatibile con la propria età e il proprio sviluppo cognitivo. Il processamento ortografico è la capacità di riconoscere ed elaborare le caratteristiche visive delle parole scritte, cioè la loro forma, per identificarle rapidamente e correttamente durante la lettura. Avere una conoscenza ortografica consolidata è fondamentale per diventare lettori esperti in quanto riduce lo sforzo cognitivo al momento della lettura, lasciando maggiori risorse mentali da dedicare alla comprensione del testo. Sebbene le abilità fonologiche e quelle ortografiche contribuiscano alla

decodifica del testo in maniera indipendente, l'acquisizione della corrispondenza tra lettere e suoni è comunque imprescindibile per consolidare la memoria lessicale. Pertanto, l'integrazione dei codici ortografici con quelli fonologici e semantici è essenziale sia per l'apprendimento della lettura che per la previsione di eventuali disturbi.

La produzione fonologica è la capacità di generare e articolare correttamente i suoni del linguaggio secondo le regole fonologiche di una lingua. Sebbene non tutti i lettori dislessici manifestano difficoltà articolatorie, alcuni possono presentare una debole rappresentazione fonologica che incide sull'identificazione, l'organizzazione, la coordinazione ed infine la produzione di sequenze complesse di suoni del linguaggio in modo chiaro e comprensibile. Il bambino che ha delle lacune nella produzione fonologica tende a confondere i suoni simili, a sostituire alcuni suoni all'interno delle parole o ad ometterli del tutto, percepire difficoltosa la produzione di parole complesse o frasi più articolate. I problemi a programmare i movimenti necessari per l'articolazione dei suoni, sono direttamente collegati allo sviluppo problematico dell'abilità di parlare e di leggere.

1.3.1.2.Fattori genetici

È importante sottolineare che la natura genetica della dislessia non è in contraddizione con le teorie neurobiologiche sopra descritte, ma si integra ad esse. Numerosi studi di genetica comportamentale negli ultimi anni hanno dimostrato che, sebbene il disturbo della dislessia si manifesti con comportamenti osservabili attraverso la lettura, esso ha radici profonde nei meccanismi di sviluppo cerebrale, influenzati da specifiche varianti genetiche, suggerendo una dimensione ereditaria. Le indagini condotte sulle famiglie hanno confermato che la componente genetica gioca un ruolo fondamentale, pur non esclusivo, nella genesi del disturbo. Nello specifico, il fattore ereditario della dislessia indica la maggiore probabilità che un bambino sviluppi tale disturbo se uno dei genitori o fratelli ne è affetto. La ricerca della genetica molecolare ha individuato diversi geni candidati come suscettibili alla dislessia, localizzati in specifiche regioni cromosomiche e associati a tratti qualitativi dell'alfabetizzazione. Questi tratti includono, ad esempio, la velocità di lettura, la precisione nella decodifica fonologica e la memoria fonologica a breve termine: tutti aspetti che risultano compromessi nei soggetti dislessici. È importante notare che questi non sono "geni della dislessia", ma geni la cui variazione influenza le capacità di lettura (Thambirajah, 2010). In altre parole, questi geni non causano direttamente la dislessia, ma influenzano lo sviluppo e il funzionamento delle reti

neuronali implicate nei processi linguistici e fonologici. I geni indicati come potenzialmente implicati nella dislessia sono coinvolti nei processi di alfabetizzazione quali la lettura di singole parole, lo spelling, la consapevolezza fonemica, la decodifica fonologica, la denominazione rapida, la memoria verbale a breve termine e le abilità linguistiche generali. Le differenze nella loro espressione possono alterare i fondamentali meccanismi neurobiologici che avvengono durante lo sviluppo embrionale, come la migrazione neuronale, l'organizzazione sinaptica e lo sviluppo funzionale delle aree corticali deputate all'elaborazione delle informazioni verbali. Le deduzioni ricavabili da queste osservazioni sono molteplici. In primo luogo, l'affermazione delle basi genetiche della dislessia certamente facilita l'identificazione precoce dei bambini a rischio. In secondo luogo, stabilire che un diverso funzionamento neurobiologico, in parte determinato geneticamente, determina il disturbo dislessico, offre una importante chiave di lettura per superare definizioni dettate da stereotipi che ancora collegano la dislessia a scarsa motivazione, pigrizia, istruzione insufficiente. Tuttavia, la presenza di una base genetica come espressione della dislessia, non indica un determinismo assoluto. I ricercatori non possono ricercare i geni che agiscono sulla dislessia semplicemente confrontando il DNA di soggetti affetti con quello di individui non affetti, poiché il genoma umano contiene migliaia di geni e, inoltre, molte variazioni genetiche avvengono anche tra individui sani. Di conseguenza, sarebbe facile ottenere risultati fuorvianti: alcune differenze genetiche potrebbero sembrare collegate per caso, senza avere nessun ruolo causale. Inoltre, la dislessia, così come altri disturbi, è il prodotto dell'interazione tra una predisposizione genetica e fattori ambientali che agiscono in modo dinamico durante lo sviluppo e quindi varia sostanzialmente da un soggetto all'altro.

1.3.1.3.Fattori ambientali

Oltre ai fattori genetici e neurobiologici, ci sono fattori ambientali che possono influenzare l'emergere o l'aggravarsi della dislessia. Anche se sono stati suggeriti molti fattori come possibili cause, finora non è stato trovato nessun elemento ambientale che, da solo, sia sufficiente a provocare questo disturbo. In altre parole, lo sviluppo della lettoscrittura è piuttosto resistente anche in presenza di situazioni difficili, come una scarsa stimolazione verbale da parte dei genitori, piccoli danni cerebrali legati al parto, oppure problemi di udito temporanei. Questo non significa che questi fattori non abbiano alcun effetto, piuttosto che il loro impatto è in genere lieve, non specifico per il linguaggio, e non comporta difficoltà gravi. È possibile che questi elementi ambientali diventino più importanti nei bambini che hanno già una predisposizione genetica al disturbo, ma questa eventuale interazione tra genetica e ambiente

non è ancora stata dimostrata con certezza dagli studi scientifici. Le esperienze scolastiche, il contesto familiare e la società sono i principali elementi dell'ambiente che maggiormente agiscono sul modo in cui il bambino impara a leggere o, al contrario, incontra difficoltà.

Diversi test (Huang et al. 2020) hanno mostrato che stimolazioni prenatali, livello di istruzione e occupazione genitoriale più alto, reddito elevato, sono tutti fattori correlati negativamente alla dislessia; al contrario, un rapporto genitore-figlio poco coltivato, scarsa comunicazione, livello di istruzione inferiore e un reddito più basso, risultano collegati positivamente. La gravità del disturbo è direttamente proporzionata al grado di inferiorità riscontrato, e questa connotazione influisce sullo sviluppo delle funzioni psicosociali e somatiche del bambino. La proporzione tra ruolo genitoriale e sviluppo dei deficit di lettura è tanto semplice quanto significativa: maggiore è il livello di istruzione dei genitori, migliore sarà la loro posizione lavorativa; migliorando la propria condizione occupazionale – e quindi economica – maggiore sarà la possibilità di poter garantire ai propri figli un livello di preparazione adeguato. Come primi educatori, i genitori dovrebbero impegnarsi nell'addestramento della crescita dell'apprendimento già nel periodo precedente alla nascita. La formazione prenatale, (come l'ascolto di musica, il racconto di storie, il discorso materno con il feto) si è rivelata un attivatore efficace dell'apprendimento della capacità linguistiche nei bambini. La stimolazione comunicativa avviata nel periodo gestazionale, contribuisce allo sviluppo non solo delle abilità linguistiche, ma anche di quelle relazionali, sociali ed emotive. Per questo motivo, una comunicazione efficace tra genitori e figli è fondamentale per lo sviluppo del linguaggio e la crescita. È emerso, infatti, che i bambini con dislessia sono quelli che hanno interagito meno spesso con i genitori rispetto ai loro coetanei senza difficoltà di apprendimento. Per valutare se e in che modo i fattori ambientali possano influenzare lo sviluppo delle abilità di lettura vengono presi in considerazioni diversi criteri coinvolti nella determinazione della qualità della vita. Tra questi: il rapporto genitore-figlio, la relazione insegnate-studente, la relazione con i coetanei, la dedizione allo svolgimento dei compiti, la percezione di sé, ecc. I bambini con dislessia manifestano delle carenze in molti di questi criteri rispetto ai lettori tipici, dimostrando una qualità della vita complessivamente inferiore. Le conseguenze di questi risultati si ripercuotono significativamente nelle scarse capacità relazionali, bassa autostima, problemi comportamentali, percezione negativa di sé stessi, personalità introverse, maggiore instabilità emotiva. La persistenza di queste condizioni potrebbe, inoltre, degenerare ulteriormente sfociando in disturbi di ansia e depressione, che conducono ad una mancanza di concentrazione e, di conseguenza a risultati di apprendimento insufficienti. Sin dalla nascita, i bambini presentano differenze individuali nel modo di

comportarsi e reagire emotivamente alle varie situazioni. Questi tratti sono in parte ereditari, ma vengono anche modellati dall'ambiente in cui il bambino cresce. Le emozioni positive favoriscono l'apprendimento, aumentando la motivazione e l'efficienza, mentre stati d'animo negativi possono interferire con la capacità di apprendere. Alcuni tratti negativi della personalità possono accentuare le difficoltà legate alla dislessia. Esiste un'interazione reciproca tra dislessia e caratteristiche della personalità, che può influenzare in modo significativo il processo di apprendimento. Rispetto ai loro coetanei, alcuni bambini dislessici tendono ad essere introversi, timidi e silenziosi limitando, così, le loro opportunità di comunicazione. Per questo motivo, nei bambini con dislessia è fondamentale intervenire anche a livello psicologico e comportamentale, aiutandoli a gestire atteggiamenti eccessivi o disfunzionali, e favorendo così uno sviluppo equilibrato e positivo. Va precisato, tuttavia, che queste evidenze indicano soltanto una associazione e non un rapporto di causa-effetto. Resta quindi complicato determinare in che misura questa correlazione di contesto familiare e sociale effettivamente influenzi l'apprendimento del bambino.

1.4.Approcci educativi

Quando il bambino con dislessia inizia il percorso di apprendimento della lettura e della scrittura nei primi anni della scuola primaria, possono emergere difficoltà inaspettate. Queste difficoltà spesso sorprendono gli adulti e generano nel bambino sentimenti di frustrazione e smarrimento, soprattutto perché fino a quel momento non aveva mai ricevuto segnali di inadeguatezza o preoccupazione rispetto al proprio rendimento. A differenza del linguaggio parlato, che si sviluppa naturalmente con la crescita e la maturazione del cervello, le abilità scolastiche come leggere, scrivere, fare calcoli e usare correttamente l'ortografia richiedono un insegnamento strutturato e un apprendimento intenzionale. La presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento interferisce con questo processo, compromettendo lo sviluppo di competenze fondamentali e influenzando negativamente anche l'acquisizione dei contenuti delle diverse materie scolastiche. Per questo motivo, è essenziale intervenire in modo tempestivo e adeguato non appena si manifesta il sospetto di dislessia in alunni che mostrano difficoltà nell'apprendimento, già a partire dai primi anni di alfabetizzazione. Quando le figure educative non hanno una conoscenza specifica dei disturbi specifici dell'apprendimento, c'è il rischio che interpretino erroneamente tali difficoltà come mancanza di impegno o svogliatezza da parte del bambino. Questo fraintendimento può ritardare l'attivazione di interventi didattici mirati, aggravando le difficoltà scolastiche e alimentando nel bambino sentimenti di

frustrazione e inadeguatezza. Per poter attuare interventi didattici efficaci all'interno di un contesto realmente inclusivo, è responsabilità professionale dell'insegnante comprendere le dinamiche psicologiche che spesso accompagnano la dislessia. Questa consapevolezza è fondamentale per intervenire su quegli ostacoli emotivi e relazionali che possono compromettere il processo di apprendimento.

Le emozioni hanno un ruolo centrale, anche a livello cerebrale, nel facilitare o ostacolare l'acquisizione delle conoscenze. Lo studente si comporta in base all'immagine che ha di sé: se possiede una percezione positiva delle proprie capacità, affronterà il percorso di apprendimento con fiducia e consapevolezza. Al contrario, una visione negativa di sé stesso può rappresentare uno dei primi, e più significativi, ostacoli all'interno del contesto scolastico, influenzando negativamente la motivazione e la partecipazione attiva. Un alunno che vive un senso di frustrazione costante per non riuscire a raggiungere gli stessi risultati dei compagni può andare incontro a un progressivo peggioramento della propria situazione scolastica. Non solo si crea un divario sempre più marcato negli apprendimenti, ma l'ambiente scolastico stesso viene percepito come fonte di disagio e insoddisfazione. Per questo motivo è essenziale che gli insegnanti intervengano con tempestività, assumendosi il compito di osservare e riconoscere i segnali di difficoltà fin dai primi anni. Un'identificazione precoce delle problematiche legate alla lettura e alla scrittura rappresenta, infatti, un passaggio decisivo per interrompere quel ciclo di insuccesso che troppo spesso compromette l'esperienza scolastica degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento. Gli studenti con dislessia tendono a manifestare livelli più elevati di ansia, sintomi depressivi o perdita di motivazione legati all'esperienza del fallimento scolastico. A ciò si aggiunge una bassa autostima, che peggiora ulteriormente quando mancano strategie didattiche efficaci e strumenti compensativi adeguati. I sentimenti depressivi possono essere aggravati dalla percezione di non essere compresi da figure significative come genitori, insegnanti e compagni di classe. Gli stati ansiosi, invece, emergono in modo particolare quando vengono richieste attività che implicano rapidità o automatismi (leggere ad alta voce). Anche la motivazione allo studio può risultare compromessa, specialmente quando i docenti non utilizzano metodologie capaci di stimolare l'interesse e la partecipazione attiva degli studenti. È fondamentale comprendere che tali condizioni non rappresentano la causa della dislessia, ma il risultato di una scorretta interpretazione delle difficoltà da parte delle persone significative nella vita del bambino, come insegnanti, genitori e compagni. Come già accennato, il bambino dislessico viene spesso etichettato come svogliato, pigro o poco attento. Queste valutazioni superficiali e sbagliate non solo non aiutano a comprendere il problema, ma possono anche

alimentare tensioni e conflitti nei rapporti con le figure educative e familiari. Tali fraintendimenti possono contribuire alla nascita di dinamiche di stereotipizzazione nei confronti dell'alunno con dislessia da parte del gruppo dei pari. In assenza di un'adeguata sensibilizzazione, i compagni di classe possono faticare a comprendere le ragioni per cui lo studente dislessico abbia diritto a strumenti compensativi e misure dispensative - quali tempo aggiuntivo nelle prove scritte, l'utilizzo di dispositivi informatici o il ricorso a mappe concettuali - soprattutto quando il suo funzionamento cognitivo appare adeguato in altri ambiti. Questa mancanza di consapevolezza può generare atteggiamenti di esclusione e alimentare percezioni di ingiustizia, ostacolando il processo di inclusione scolastica. Una solida conoscenza preliminare dei segni della dislessia favorirebbe un'identificazione tempestiva del disturbo, permettendo l'applicazione di strategie compensative efficaci che supportino il discente fin dalle prime fasi dell'apprendimento, contribuendo così a migliorare la sua percezione di sé e l'autostima. Si crea in questo modo un circolo positivo che la scuola deve promuovere attraverso un insegnamento sempre più individualizzato e mediante l'adozione di pratiche educative volte a valorizzare la diversità, favorendo così una reale inclusione dell'alunno con dislessia. Per poter riconoscere in modo precoce gli studenti con dislessia e garantire loro l'accesso a strategie didattiche compensative efficaci, nonché a valutazioni appropriate, è essenziale che gli insegnanti ricevano una formazione specifica e approfondita sul disturbo. Solo attraverso una conoscenza solida e aggiornata, infatti, il docente sarà in grado di individuare tempestivamente i segnali caratteristici della dislessia e di intervenire adeguatamente, evitando ritardi che potrebbero compromettere il percorso di apprendimento dello studente. Inoltre, la valutazione dovrebbe essere concepita come un processo flessibile e in evoluzione, non limitato alla semplice misurazione delle capacità cognitive o dei risultati scolastici dello studente. Essa dovrebbe offrire una visione più ampia e integrata, che tenga conto sia delle caratteristiche individuali dell'alunno sia del contesto educativo in cui apprende. È fondamentale definire con chiarezza gli obiettivi della valutazione e delineare il percorso metodologico da seguire.

Contrariamente all'acquisizione della lingua orale, che avviene in modo spontaneo con la maturazione cerebrale, l'apprendimento della lingua scritta richiede un insegnamento esplicito e sistematico. La lettura può essere intesa come il risultato di questo insegnamento e quindi come la concretizzazione di quel processo di interpretazione della corrispondenza tra segni grafici e suoni. Le prime difficoltà tipicamente associate alla dislessia riguardano, invece, proprio l'acquisizione della lettoscrittura. Idealmente, la valutazione della compromissione del

processo di acquisizione della lettoscrittura prevede l'approfondimento di determinati punti che riguardano lo sviluppo linguistico, il comportamento e le abilità organizzative dello studente:

- Lo studente incontra significativi ostacoli nella produzione scritta, manifestando una ortografia imprecisa e talvolta insolita, una grafia lenta e poco leggibile e una disposizione del testo caotica e trascurata. Nel testo possono comparire errori grammaticali o di punteggiatura, sostituzione, omissione o aggiunta di lettere.
- Lo studente appare riluttante a svolgere attività di scrittura o necessita di tempi più lunghi e maggiori stimoli per completarle. Questa caratteristica determinerà ritmi di apprendimento inevitabilmente più lunghi.
- La lettura risulta imprecisa o rallentata e richiede un notevole impegno. Lo studente può leggere le parole ad alta voce in modo errato, con lentezza e frequenti esitazioni; spesso tenta di indovinare i termini, evidenziando difficoltà nel processo di decodifica del testo.
- Lo studente fatica a gestire compiti che richiedono l'uso della memoria, come portare il materiale necessario nei giorni corretti, ricordare istruzioni fornite oralmente, memorizzare numeri di telefono o apprendere le tabelline.
- Lo studente manifesta difficoltà di concentrazione quando è sottoposto allo svolgimento di più compiti contemporaneamente. In questo caso, mette al centro del suo focus un solo compito alla volta e cerca di dimostrare di avere appreso definitivamente un aspetto specifico di quest'ultimo. Tuttavia, nel fare ciò, spesso tralascia altri aspetti fondamentali, commettendo comunque degli errori.
- Per quanto riguarda lo sviluppo linguistico, lo studente manifesta evidenti difficoltà nella discriminazione dei suoni del linguaggio, l'abilità di associazione fonema-grafema è più lenta rispetto a quella dei suoi compagni di classe, non riesce a riconoscere rapidamente parole familiari e il suo vocabolario non è adeguatamente ricco come ci si aspetterebbe.

Questi indicatori possono rappresentare un primo campanello d'allarme per individuare alunni che presentano possibili difficoltà riconducibili alla dislessia e che, proprio per questo, necessitano di un approfondimento valutativo. Laddove esiste un sospetto di disturbo della dislessia, sarebbe vantaggioso disporre di un insieme di strategie predefinite o di un modello di valutazione flessibile, che possa essere adattato in base al contesto scolastico e all'età degli studenti. Per ogni fase vengono forniti segnali indicativi della dislessia, accompagnati da indicazioni per gli insegnanti su quali elementi osservare, quali aspetti i test dovrebbero rilevare e quali potrebbero essere i risultati delle valutazioni. La valutazione dello studente con dislessia

riveste un ruolo fondamentale non solo per il bambino stesso, ma anche per la famiglia e per l'intero contesto scolastico. È pertanto essenziale che i risultati della valutazione siano immediatamente traducibili in strategie didattiche concrete, capaci di adattare il percorso scolastico alle esigenze specifiche del discente. La somministrazione della valutazione deve avvenire con la massima discrezione, al fine di evitare che il bambino venga ulteriormente esposto a sentimenti di fallimento o stigmatizzazione, già derivanti dalle difficoltà incontrate nel processo di apprendimento. La valutazione, oltre a fornire una descrizione delle abilità cognitive e dei risultati raggiunti, deve consentire l'identificazione di schemi specifici di difficoltà, quali problemi visivi, uditivi, motori o di memoria, che possono influenzare negativamente l'apprendimento. Un'attenzione particolare deve essere posta all'identificazione precoce della dislessia, poiché questa rappresenta un fattore chiave per prevenire lo sviluppo di un senso di impotenza appresa nel bambino, che potrebbe compromettere non solo il rendimento scolastico, ma anche il suo concetto di sé. In tal senso, la valutazione deve includere aspetti emotivi come ansia, perdita di fiducia e bassa autostima, che sono strettamente correlati al successo scolastico e al benessere complessivo del discente. All'interno di questo processo, il ruolo dei genitori risulta centrale: essi rappresentano infatti figure chiave nell'identificazione dei bisogni del bambino e nella comunicazione costante con la scuola. Questa sinergia tra famiglia e ambiente scolastico facilita il riconoscimento tempestivo di segnali precoci quali difficoltà nell'apprendimento dell'alfabeto, riluttanza a leggere, problemi di memoria o di coordinazione, contribuendo significativamente al progresso del bambino. I genitori, coinvolti attivamente nella vita scolastica dei figli con difficoltà, spesso finiscono per sostituirsi a loro nei compiti, spinti dalla stanchezza, dal desiderio di evitare conflitti serali o dal timore di compromettere il rapporto familiare. Questo atteggiamento, seppur animato da buone intenzioni, può però indebolire la fiducia del ragazzo nelle proprie capacità, alimentare dipendenza, evitare il confronto con le difficoltà e generare tensioni con insegnanti e familiari. L'alleanza educativa tra genitori e figli deve basarsi su un impegno condiviso: favorire l'autonomia nello studio, rafforzando autostima e fiducia del ragazzo. I genitori, quindi, dovrebbero offrire un supporto tecnico nell'uso degli strumenti compensativi, senza sostituirsi nello svolgimento delle attività scolastiche più complesse. In questo modo, l'aiuto diventa funzionale alla crescita e non assistenziale. Il percorso verso l'autonomia è più efficace se sostenuto da una rete collaborativa che coinvolga sia la famiglia sia la scuola. I genitori, inoltre, svolgono un ruolo di mediazione con gli insegnanti, i quali – in quanto esperti della didattica – sono chiamati a trovare soluzioni personalizzate per rispondere alle diverse esigenze degli studenti con dislessia. Per questo, è essenziale mantenere un dialogo costante e costruttivo tra scuola e famiglia. Inoltre, è di

fondamentale importanza che il bambino stesso sviluppi una consapevolezza adeguata della propria condizione e del suo impatto sull'apprendimento, sulle scelte curriculari e sul percorso futuro, in modo da non percepire la dislessia come una limitazione insuperabile. Parallelamente, è necessario che la sensibilizzazione riguardi anche il personale scolastico e i coetanei, poiché l'accettazione sociale e l'inclusione all'interno del gruppo classe costituiscono elementi determinanti per il benessere psicologico e l'integrazione dello studente.

Generalmente, gli strumenti principali utilizzati per l'apprendimento sono i libri, che tradizionalmente richiedono la capacità di leggere e scrivere per poter accedere e comprendere le informazioni contenute. All'interno delle scuole, il libro cartaceo è spesso il principale mezzo attraverso cui si veicola il sapere. Tuttavia, per molti studenti con dislessia, questo strumento rappresenta una sfida difficile da affrontare e viene percepito quasi come un ostacolo da superare. I protocolli messi a punto per definire le misure compensative più efficaci, suggeriscono di alleggerire il carico, trasformando la modalità di consultazione del libro, sfruttando i contenuti al suo interno che non necessitano la lettura di interi testi.[3] Ad esempio le immagini, i titoli e le parole in grassetto, le didascalie di approfondimento, che possono essere trasformati in concetti chiave facilmente visibili. Tutti questi elementi servono allo studente per fare inferenze su quello che sarà il contenuto del testo scritto, per abbozzare appunti o per creare schemi e mappe concettuali fondamentali per il supporto allo studio. Naturalmente, questo tipo di attività non sostituisce l'esercizio di lettura integrale dei testi. Anche in questo caso, se il processo risulta difficoltoso, la didattica può intervenire con l'ausilio di modalità di insegnamento moderne e tecnologiche. Tra le più utili sono il libro parlato o l'audiolibro che rappresentano versioni audio dei testi scritti. In questi casi, non si ha la combinazione di lettura visiva e ascolto contemporaneo, ma si verificano comunque miglioramenti nella comprensione del contenuto. Per questo motivo, tali strumenti risultano molto efficaci per facilitare l'accesso alle informazioni, stimolare l'interesse e ampliare il vocabolario degli studenti. Tuttavia, sono strumenti che presentano delle limitazioni in quanto non sottopongono lo studente all'esposizione visiva del testo. Pertanto, non è consigliabile il loro utilizzo per introdurre argomenti nuovi o più complessi, per i quali sarebbe preferibile avere un supporto visivo del testo letto. Per compensare questa pecca, la soluzione migliore sarebbe utilizzare supporti informatici in grado di elaborare un testo cartaceo in un testo digitale. Per trasformare un testo cartaceo in formato digitale o audio, sono necessari diversi strumenti: uno scanner, un software di riconoscimento ottico di caratteri (OCR), un programma per la sintesi vocale e un

[3] https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/ (consultato il 12/06/2025)

sintetizzatore vocale. Lo scanner, simile a una fotocopiatrice collegata al computer, permette di convertire documenti fisici (come libri o riviste) in immagini digitali. Successivamente, il software OCR trasforma queste immagini in testo digitale modificabile. Infine, utilizzando un programma di gestione della sintesi vocale insieme al sintetizzatore vocale, è possibile convertire il testo digitale in voce, rendendo possibile l'ascolto del contenuto scritto. Sebbene questa procedura risulti teoricamente molto efficace, nella pratica può incontrare alcune difficoltà, che possono essere di natura tecnica o legate alla comprensione del testo. La sintesi vocale è un programma che trasforma il testo digitale in suoni, imitando la lettura fatta da una persona. Un software che controlla questa funzione permette di inviare il testo da leggere, regolare la velocità, riascoltare passaggi specifici e gestire tutte le esigenze dell'utente. Quando la sintesi vocale e il suo software di controllo sono di buona qualità, possono aiutare a superare difficoltà nella comprensione dei contenuti, soprattutto perché spesso questi strumenti sono utilizzati per testi complessi. Per questo motivo, è vantaggioso offrire una doppia modalità di accesso al testo: visiva e uditiva. Mentre il testo viene letto ad alta voce, viene anche evidenziato sullo schermo, agendo come un supporto alla lettura. In questo modo, la persona può seguire con gli occhi mentre ascolta, ricevendo così un input multisensoriale che facilita il collegamento tra la forma scritta e il suono corrispondente.

L'esposizione alla lettura non deve mai essere sottovalutata per garantire l'arricchimento linguistico e lo sviluppo delle competenze ortografiche nella strutturazione dei testi. Per fare questo, ogni forma di supporto compensativo (cartaceo, digitale, audio) è indispensabile non solo per favorire l'apprendimento, ma anche per accrescere l'autostima dello studente, la fiducia in sé stesso, renderlo consapevole del proprio processo di apprendimento, invogliarlo a fare progressi. È fondamentale adottare un approccio educativo che riconosca sia le difficoltà che le risorse degli studenti con dislessia, valorizzandone l'intelligenza e le potenzialità. Famiglia ed educatori devono creare un contesto accogliente e motivante, che favorisca la conquista dell'autonomia. Per gli insegnanti, questo significa aggiornarsi costantemente sulle novità scientifiche e tecnologiche, adattando la didattica in modo inclusivo. Il compito dell'educatore è infatti quello di accompagnare gli studenti nello sviluppo di strategie utili per apprendere in modo autonomo e continuo, competenza indispensabile in un mondo in costante evoluzione.

1.5.Dislessia e apprendimento delle lingue straniere

L'apprendimento delle lingue straniere (d'ora in poi LS) rappresenta una sfida rilevante per gli studenti con dislessia, in quanto coinvolge abilità linguistiche e cognitive spesso compromesse in presenza di tale disturbo. Le difficoltà di decodifica, memorizzazione e automatizzazione che caratterizzano la dislessia si riflettono anche sull'acquisizione di sistemi linguistici nuovi, in particolare quando l'insegnamento privilegia un approccio tradizionale basato su lettura, scrittura e studio mnemonico. Tuttavia, se adeguatamente supportati da strategie didattiche inclusive e strumenti compensativi efficaci, gli studenti con dislessia possono non solo apprendere una lingua straniera, ma anche sviluppare competenze comunicative soddisfacenti. Considerando che imparare una lingua non è solo un processo cognitivo, ma anche profondamente sociale, diventa chiaro quanto sia fondamentale agire con consapevolezza in questo campo. L'insegnamento linguistico non può limitarsi a trasmettere regole e contenuti, ma deve abbracciare una visione più ampia. L'apprendimento di una lingua dovrebbe infatti aiutare la persona a connettersi con la propria identità, a comunicare con gli altri e a orientarsi nel mondo. In questo modo, diventa uno strumento per la crescita personale e professionale, contribuendo allo sviluppo del senso di appartenenza e promuovendo la partecipazione attiva alla vita sociale. Secondo la prospettiva connessionista di MacWhinney (2008), il cervello elabora il linguaggio come una rete neurale che apprende attraverso l'esperienza. Imparare una lingua significa costruire mappe cerebrali che associano suoni a significati e che, con l'uso, diventano sempre più complesse. Questo processo coinvolge diverse aree cerebrali responsabili dell'elaborazione di diversi aspetti del linguaggio: fonetica, ortografia, semantica, sintassi e morfologia. All'inizio, lo studente con dislessia si approccia allo studio di una LS con entusiasmo e curiosità, sperando che le difficoltà incontrate con la lingua materna (LM) non si ripresentino. Immagina di poter ripartire da zero con un nuovo percorso. Tuttavia, questa motivazione iniziale tende a diminuire presto, per due motivi principali: da un lato, lo studente fatica a trasferire le strategie compensative già apprese nella LM alla nuova lingua; dall'altro, le modalità didattiche adottate dagli insegnanti spesso non sono adatte a sostenere le difficoltà linguistiche e cognitive che emergono durante l'apprendimento. Inoltre, lo studente reagisce agli stimoli proposti dall'insegnante sulla base di alcune percezioni soggettive: valuta se ciò che gli viene proposto è qualcosa di nuovo, se lo trova gradevole, se risponde ai suoi bisogni personali, se si sente in grado di affrontarlo e se lo vive come qualcosa di sicuro dal punto di vista psicologico e sociale. In questa prima fase di valutazione, lo studente tende a crearsi aspettative irrealistiche riguardo l'apprendimento della

LS, che andranno successivamente a scontrarsi con le concrete difficoltà del compito prefissato. Questa criticità iniziale può essere superata solo attraverso un accordo educativo chiaro e condiviso sugli obiettivi dell'apprendimento della LS e tramite un percorso didattico pensato su misura per le esigenze specifiche dello studente.

Il docente che deve collocare il suo intervento nel processo di apprendimento deve, prima di tutto, partire dalla considerazione del punto di vista emotivo dello studente: apprendere una LS potrebbe essere un carico eccessivo, considerando le sue difficoltà iniziali già con la sua LM. Ecco perché l'insegnate deve proporre il percorso intrapreso in termini di fattibilità. Uno dei bisogni primari dello studente è quello di sentirsi capace e di ritrovare fiducia nelle proprie abilità scolastiche. Molto spesso il percorso scolastico è segnato da difficoltà e insuccessi che compromettono la motivazione, generando stati di ansia. L' "ansia linguistica" (Horwitz et al. 1986) è una forma di stress che può emergere in situazioni come leggere ad alta voce, parlare senza preparazione, memorizzare parole isolate o affrontare interrogazioni. Questo stato d'ansia ostacola la comunicazione, la memoria e l'autocorrezione. Può derivare dalla paura di parlare in pubblico o dal timore di essere giudicati ed è particolarmente accentuato negli studenti con dislessia poiché faticano a gestire molte informazioni in poco tempo. Per questo, è importante che l'apprendimento di una LS sia proposto come un'esperienza positiva, stimolante e divertente. Per favorire un apprendimento efficace, è quindi essenziale che lo studente possa vivere lo studio della lingua in un clima sereno, dove le sue difficoltà non vengono continuamente messe in evidenza.

Un altro degli aspetti fondamentali quando si evidenzia la difficoltà dell'apprendimento della LS è la descrizione delle sue peculiarità intrinseche e, quindi, delle differenze che intercorrono tra essa e la LM dello studente. Alcune lingue presentano una relazione chiara e diretta tra i fonemi e le lettere o combinazioni di lettere che li rappresentano (grafemi): queste lingue sono definite a ortografia trasparente. L'italiano, ad esempio, si caratterizza per un sistema di scrittura abbastanza prevedibile: nella maggior parte dei casi, a ogni suono corrisponde una lettera specifica, con poche eccezioni (l'uso della "h" in parole che si pronunciano allo stesso modo ma si scrivono in modo diverso (es. "hanno" e "anno"). Altre lingue, invece, mostrano una corrispondenza più irregolare e meno prevedibile tra suono e scrittura, e vengono chiamate lingue a ortografia opaca: è il caso dell'inglese in cui una stessa lettera può suonare in modi diversi. Questa differenza può influenzare in modo significativo la facilità con cui si impara a leggere e scrivere. Per gli studenti con dislessia, le lingue con scritture trasparenti risultano in genere più semplici da imparare, perché più facili da

decodificare, al contrario delle lingue opache il cui apprendimento richiede la memorizzazione di suoni che probabilmente non esistono nella sua LM. Per gli insegnanti di lingue straniere, queste osservazioni sono fondamentali: la struttura della lingua target può rendere l'apprendimento molto più complesso per uno studente con dislessia.

Queste complessità possono essere riassunte come segue:

- Difficoltà fonologiche: riconoscere e riprodurre correttamente i suoni, soprattutto quelli che non esistono nella propria LM. Questo rende complessa sia la lettura (per via della scarsa corrispondenza tra lettere e suoni), sia l'ascolto e la comprensione. Inoltre, imparare nuovi suoni implica anche sviluppare una nuova abilità articolatoria, cioè saperli produrre fisicamente con precisione, prima ancora di riuscire a decodificarli e a leggerli con facilità.
- Difficoltà morfologiche: riconoscere e interpretare il significato di prefissi e suffissi, formare nuove parole seguendo le regole della lingua. Lo studente può faticare a comprendere come le parole si modificano o si costruiscono attraverso l'aggiunta di elementi grammaticali, rendendo più complesso l'uso corretto della lingua.
- Difficoltà nel linguaggio orale: richiamare rapidamente le parole apprese, sia per limiti nella memoria fonologica a breve termine, sia per una difficoltà nel recuperare i termini dal proprio repertorio linguistico. Questo rallenta l'accesso al vocabolario e rende più complesso anche ricordare come si scrivono correttamente le parole.
- Difficoltà nella produzione scritta: organizzare correttamente le frasi secondo le regole della lingua straniera. Lo studente può fare fatica a strutturare enunciati grammaticalmente corretti, soprattutto quando l'ordine delle parole differisce da quello della LM (come accade in inglese). La diversa disposizione degli elementi nella frase richiede un adattamento cognitivo non sempre immediato.

È importante ricordare che queste fragilità sono individuali e quindi la loro manifestazione e il grado di intensità sono da considerarsi variazioni strettamente personali per ogni soggetto, pur condividendo lo stesso disturbo. Sfortunatamente, molti docenti di lingue straniere non hanno una preparazione adeguata ad affrontare le esigenze particolari degli studenti con difficoltà di apprendimento. Di conseguenza, ricorrono spesso a strategie didattiche convenzionali che, invece di aiutare, possono creare ulteriori ostacoli per chi necessita di un approccio più personalizzato. In sintesi, le problematiche che gli studenti dislessici incontrano nell'apprendere una LS sono legate essenzialmente a due aspetti: da un

lato, le caratteristiche specifiche della dislessia stessa, dall'altro le modalità didattiche tradizionali con cui le lingue vengono comunemente proposte in ambito scolastico. Negli ultimi tempi, si è sviluppata una crescente sensibilità verso un insegnamento che tenga conto delle esigenze degli studenti con difficoltà di apprendimento. Anche se questi disturbi non possono essere eliminati, è possibile – e necessario – adottare strategie didattiche mirate che ne compensino gli effetti. Pur non potendo intervenire sulla condizione in sé, la scuola ha il potere e la responsabilità di modificare il modo in cui le lingue straniere vengono insegnate, rendendole accessibili a tutti. Molto spesso, i percorsi di insegnamento delle LS sono pensati per studenti senza difficoltà, seguendo modelli basati sull'apprendimento spontaneo e sull'uso comunicativo della lingua. Questi metodi, ispirati al modo in cui si acquisisce la LM, privilegiano l'interazione e l'esposizione continua alla lingua, lasciando in secondo piano spiegazioni strutturate e sistematiche. Tuttavia, per gli studenti con dislessia questo approccio può risultare poco efficace: hanno invece bisogno di istruzioni chiare, spiegazioni esplicite e una guida strutturata che li accompagni passo dopo passo nell'apprendimento. Un insegnante di LS che conosce bene cos'è la dislessia e come influisce sull'apprendimento può creare un percorso su misura per lo studente, valorizzando le sue capacità e adattando i contenuti alle sue esigenze. In questo modo, l'insegnamento diventa più accessibile, efficace e inclusivo. In termini operativi queste considerazioni si traducono in lezioni di lingua strutturate in maniera motivante, piacevole, accessibile, funzionale, accomodante e inclusiva (Daloisio, 2009).

Durante una lezione di LS ideale, il docente dovrà per prima cosa, recuperare la motivazione dello studente scoraggiato. Questo significa che dovrà dedicare del tempo a riaccendere il suo interesse riprendendo i contenuti affrontati in precedenza, visto che la difficoltà di memoria potrebbe averglieli fatti dimenticare; chiarire i prossimi obiettivi e i contenuti che saranno affrontati durante la lezione con indicazioni semplici e dirette: questo comportamento favorirà la concentrazione dello studente e la sua organizzazione mentale. In termini di piacevolezza, si consiglia di adottare un atteggiamento ludico in modo da allievare l'ansia linguistica che comunemente caratterizza lo studente dislessico. L'esposizione alla lingua, oltre a essere coinvolgente e stimolante, deve essere calibrata sulle reali competenze dello studente. Nella didattica delle lingue rivolta a studenti con dislessia, non basta seguire una progressione standard dei contenuti: è fondamentale adottare tecniche che semplifichino l'apprendimento, senza mettere in risalto le difficoltà. È importante valorizzare ciò che lo studente sa fare, puntando sulle sue risorse. Questo renderà l'insegnamento funzionale allo sviluppo delle abilità comunicative, delle competenze linguistiche e della capacità di

comprensione generale. È necessario, inoltre, che il docente di LS sviluppi una sensibilità particolare nei confronti dello studente dislessico, accomodando in modo concreto il proprio metodo di insegnamento alle sue esigenze specifiche. Questo può tradursi, ad esempio, nel concedere più tempo durante le attività in classe o nelle verifiche, evitare una programmazione piena di obiettivi difficilmente raggiungibili, così da permettere allo studente di portare a termine i compiti con serenità, oppure nel rallentare ritmo della parlata per favorire una comprensione più agevole. L'apprendimento linguistico risulterà ancora più "comodo" se l'insegnante coinvolge lo studente dislessico tramite input multisensoriali e strumenti didattici multimediali. Per gli studenti con dislessia, infatti, l'apprendimento di nuove parole risulta più efficace quando coinvolge diversi canali sensoriali. Sentire una parola non basta: è più facile ricordarla se viene anche vista, manipolata e collegata ad esperienze concrete. Si possono usare colori per evidenziare elementi chiave, immagini o oggetti per visualizzare i concetti, attività motorie per associare parole al movimento, e esperienze coinvolgenti come giochi teatrali o sportivi. Tecniche utili includono: utilizzare flash card e disegni, evidenziare differenze grammaticali con colori, confrontare LM e LS attraverso le strategie metacognitive, e ascoltare audio durante la lettura. La didattica multisensoriale va supportata con le tecniche multimediali che sono state illustrate precedentemente.

Infine, è responsabilità dell'insegnante creare un ambiente di totale inclusione educativa, favorendo la piena partecipazione alla lezione di tutti gli studenti. Non basta che lo studente sia presente in aula: è necessario coinvolgerlo attivamente, rendendolo partecipe nella definizione degli obiettivi e dei contenuti del proprio percorso di apprendimento. Allo stesso modo, il ruolo dell'insegnante non può essere isolato, ma deve inserirsi in una rete di collaborazione tra colleghi, attraverso lo scambio di strategie e osservazioni utili a rendere l'intervento didattico più efficace. Dati tutti questi presupposti, ad ogni studente dislessico verrà garantita l'opportunità di apprendere una lingua straniera.

Capitolo 2

La dislessia in Cina: studi, caratteristiche e approcci

2.1.Gli studi sulla dislessia in Cina

L'interesse per la dislessia in lingua cinese è maturato piuttosto tardi rispetto al resto del mondo. Mentre in Occidente gli studi iniziarono già alla fine dell'Ottocento, la Cina dovrà aspettare fino agli anni Ottanta del XX secolo perché la comunità accademica cominciasse a occuparsi di questo ambito di ricerca. Fino a quel momento, infatti, si può parlare di negazione dell'esistenza della dislessia in cinese. Questa negazione si appoggia sulle evidenze tratte dagli studi di Rozin, Poritsky e Sotsky (1971), i quali sostengono che la dislessia non esista tra i lettori cinesi, ipotizzando che il sistema logografico della lingua impedisca l'insorgere di difficoltà simili a quelle delle lingue alfabetiche. In particolare, la loro attenzione si è focalizzata su un gruppo di studenti con difficoltà di lettura in lingua inglese, ma che ottenevano ottimi risultati nella lettura di caratteri cinesi. Secondo questi studiosi questa disparità di performance sarebbe giustificata dal fatto che i caratteri cinesi non rappresentano singoli suoni bensì intere parole. Ne consegue che la difficoltà di lettura nasce quando il soggetto, prima di poter leggere parole in una lingua alfabetica, deve avere consolidato il processo di riconoscimento dei suoni e memorizzato il loro segno grafico di appartenenza. Questo processo potrebbe risultare estremamente complicato. Molti bambini in questo studio, infatti, manifestavano difficoltà a riconoscere tutte le associazioni fonema-grafema (difficoltà intensificata dall'irregolarità della lingua inglese le cui corrispondenze lettera-suono non sono sempre facilmente intuibili). La motivazione per cui i bambini leggevano meglio con i caratteri cinesi piuttosto che con l'alfabeto inglese, risiederebbe nella natura logografica della lingua asiatica che faciliterebbe il processo di percezione dell'input e di emissione del linguaggio, oltre che motivare maggiormente i bambini allo studio attraverso questi nuovi stimoli. Uno studio su ragazzo bilingue (Wydell, Butterworth, 1999) ha evidenziato che: lo stesso soggetto parlante due lingue ortograficamente diverse tra loro, può manifestare il disturbo della dislessia soltanto in una delle due. La determinazione del disturbo in una lingua piuttosto che nell'altra non è casuale: ogni ortografia va analizzata sulla base dei criteri di granularità e trasparenza. Secondo la *Granularity and Transaprency Hypothesis* (Teoria della Granularità e Trasparenza) (Wydell, Butterworth, 1999), infatti, la trasparenza di una lingua riguarda la sua coerenza tra grafema e fonema. Un'ortografia trasparente ha regole di corrispondenza semplici e prevedibili; se così

non fosse, la lingua si definirebbe opaca. La granularità si riferisce, invece, alla grandezza dell'unità ortografica minima di suono: la granularità si definisce 'fine' quando l'unità minima di suono è il fonema (la corrispondenza suono-segno è 1:1), si definisce 'grossolana' quando l'unità minima è una sillaba, un carattere o una parola intera.

La condizione ottimale affinché i bambini con deficit fonologici possano imparare a leggere con maggiore facilità, sarebbe quella di una lingua ad ortografia trasparente e/o con granularità grossolana. Sebbene le disabilità di lettura costituiscano un problema di crescente preoccupazione nelle nazioni occidentali, non sono considerate un problema serio o frequente nei paesi asiatici. Infatti, le autorità in Cina e Giappone hanno negato che esistano disabilità di apprendimento, eccetto in proporzioni estremamente ridotte tra i bambini dei loro paesi. (Stevenson et al.,1982). A supporto di queste teorie che escludono l'esistenza della dislessia nei bambini cinesi, salvo rare eccezioni, nell'articolo sono state riportate le parole di uno psichiatra giapponese e uno psicologo cinese:

Mentre la dislessia, la difficoltà di lettura, il ritardo nella lettura o comunque la si voglia chiamare, costituisce una parte considerevole della pratica psichiatrica nei paesi occidentali, la sua incidenza in Giappone è così rara che gli specialisti giapponesi non hanno alcuna esperienza con essa.[4] (Makita, 1974)

[…] i bambini cinesi raramente hanno difficoltà nella lettura. È sato riscontrato che gli insegnanti della scuola primaria di Taiwan sono inconsapevoli dell'esistenza di questo disturbo. Quando gli sono state illustrate le caratteristiche della difficoltà nella lettura, essi hanno risposto che soltanto un numero davvero limitato di studenti rientrava in questa casistica di eccezionalità.[5] (Kuo, 1978)

Successivamente, sempre Stevenson et. al (1982), hanno suggerito che la dislessia nei bambini che leggono in cinese possa manifestarsi in modo differente rispetto alle lingue alfabetiche, mettendo in dubbio una sua incidenza elevata in questa popolazione. Le rappresentazioni concrete e visibili della lingua cinese fanno sì che essa risulti più facile da imparare rispetto ai sistemi di scrittura alfabetica. Il numero elevato di simboli da memorizzare

[4] Traduzione mia
[5] Traduzione mia

non costituirebbe un limite, a fronte delle lettere astratte proposte dai sistemi alfabetici. È proprio da queste considerazioni che l'idea della bassa incidenza della dislessia in Cina trova le sue radici.

A partire dagli anni Ottanta si assiste ad un cambio di prospettiva. Gli studi di Stevenson (1982) rilevano che anche i bambini cinesi (e giapponesi) possono presentare gravi difficoltà di lettura, smentendo, così, le precedenti convinzioni. Alla luce di queste nuove considerazioni, occorreva indagare sulle cause e le caratteristiche della dislessia cinese: non è più in discussione l'esistenza del disturbo, è necessario comprendere in che modo esso si manifesti. Test di lettura svolti con bambini provenienti dal Giappone, Taiwan e dagli Stati Uniti, hanno dimostrato come in tutti i paesi sia presente una percentuale, più o meno rilevante, di lettori deboli il cui grado di abilità è inferiore di almeno due classi rispetto al livello scolastico atteso. Il fatto che i professionisti del settore sia in Cina che in Giappone non riconoscano la dislessia, è dovuto ad un fattore principalmente linguistico, in quanto è assente una terminologia specifica per identificare il disturbo. Non vanno sottovalutati neanche fattori culturali e pedagogici: probabilmente il deficit di lettura viene attribuito alla scarsa motivazione o ad un impegno insufficiente nello studio o, ancora, ad un insegnamento poco efficace da parte dei docenti. Inoltre, probabilmente a causa dell'elevato numero di studenti presenti nelle classi, è plausibile che l'insegnate fatichi a rendersi conto dei problemi di lettura di qualche alunno.

Un approfondimento sul sistema linguistico cinese ha certamente contribuito alla rilevazione dei suoi punti deboli. Innanzitutto, i bambini cinesi devono memorizzare migliaia di caratteri e poi imparare e comporli tra loro per formare parole nuove. Questo procedimento fa sì che essi affrontino sfide legate alla mancanza di spazi tra una parola e l'altra all'interno di un testo e poi l'aspetto visivo del carattere non fornisce sempre indicazioni immediate sulla sua pronuncia. La conoscenza generale e la memoria verbale vengono messe a dura prova e dunque non sorprende che i bambini che imparano a leggere in cinese possano incontrare serie difficoltà. Tutte queste considerazioni sono inedite rispetto agli studi precedenti nei quali l'ipotesi che l'ortografia cinese fosse più facile era stata sovrastimata. Molto è dipeso dal fatto che ai bambini venne insegnato una quantità di caratteri decisamente insufficiente a stabilire la presenza di un disturbo e ciascun carattere era il referente di parole monosillabiche rappresentati solo nomi, verbi e oggetti concreti.

La memorizzazione meccanica dei caratteri può bastare solo nelle prime fasi dell'apprendimento. Successivamente, quando il bagaglio lessicale inizia ad intensificarsi, il bambino cinese deve necessariamente cambiare strategia.

All'inizio degli anni Novanta, si inizia a riconoscere la dislessia come un disturbo reale anche nel contesto sinofono e le particolarità della lingua cinese, che in passato l'avevano resa immune dalla dislessia, ora alimentano la necessità di intraprendere un percorso di ricerche esclusivo. Questo ritardo degli studiosi nell'approcciarsi alla materia, ha determinato la mancanza di un bagaglio di ricerche precedenti dal quale poter attingere. Ne è conseguito un primo periodo di "appoggio" alla letteratura scientifica prodotta in Occidente, al fine di poter quantomeno iniziare a tracciare una strada da proseguire. Abbandonato l'uso dei modelli occidentali, si registra un aumento significativo delle ricerche degli studiosi cinesi che virano su nuovi aspetti da tenere in considerazione. In questa fase di "indipendenza" (Cai e Piccioni, 2017) dalle ricerche occidentali, gli studi si sono concentrati principalmente sugli aspetti psicologici della dislessia, per poi ampliarsi e aprire il campo di indagine anche agli aspetti della consapevolezza morfologica, fonologica e ortografica del cinese. Per un lungo periodo di tempo la ricerca si è limitata ad analizzare questi aspetti. Successivamente, intorno agli anni Duemila, l'attenzione si rivolge anche alle competenze cognitive (ad esempio la memoria a breve termine). La fase più recente integra a tutti questi aspetti anche uno studio basato sull'osservazione diretta del funzionamento della dislessia a livello cerebrale. Il consolidamento delle evidenze scientifiche inizia con la pubblicazione dei risultati emersi da alcuni test effettuati da bambini cinesi di scuola primaria (Ho et al., 2004). I punteggi ottenuti nelle varie categorie in cui si sviluppavano i compiti cognitivi (fonologia, ortografia, denominazione rapida, memoria visiva), hanno favorito l'identificazione di sette sottocategorie di dislessia determinate sulla base dei disturbi rilevati, tra cui:

- Deficit globale: include i bambini che hanno riportato deficit in ciascun campo cognitivo testato
- Deficit ortografico
- Deficit nella memoria fonologica
- Difficoltà lievi: i bambini hanno riportato difficoltà in ogni aspetto cognitivo o solo in alcuni, seppur lievi
- Deficit nella denominazione rapida legati alla memoria visiva: incapacità di riconoscere e memorizzare visivamente i caratteri cinesi

- Deficit nella denominazione rapida legati alle conoscenze ortografiche: incapacità di riconoscere e comprendere la struttura dei caratteri
- Coesistenza del deficit in entrambe le aree legate alla denominazione rapida

Il deficit della denominazione rapida e quello ortografico sono stati ritenuti i maggiori responsabili delle prestazioni di lettura.[6]

Sicuramente, in tempi più recenti l'indagine sulla dislessia cinese ha compiuto significativi progressi. Tuttavia, sono ancora molti i punti da definire in maniera chiara e coerente. Come prima limitazione, infatti, va notato che ad oggi manca una standardizzazione di criteri diagnostici; inoltre, poche ricerche si sono concentrate sull'analisi dell'evoluzione del disturbo, includendo studi longitudinali che riportassero il decorso della dislessia lungo le varie fasi dello sviluppo di un individuo. Si avverte, infine, la necessità di una cooperazione intensa tra i ricercatori dei vari settori (linguistica, neuroscienze, psicologia, istruzione), al fine di aumentare la consapevolezza sulla dislessia cinese.

2.2.Il sistema linguistico cinese

La lingua cinese appartiene al ramo sinitico della famiglia delle lingue sinotibetane, la cui area geografica si estende lungo l'Asia orientale, Sud-Orientale e meridionale. L'assenza di morfologia flessiva, ovvero la mancanza di marche morfologiche che possano aiutare ad identificare le relazioni sintattiche tra i costituenti di frase, e la (tendenziale) non obbligatorietà delle marche aspettuali e modali, insieme all'ellissi argomentale e all'organizzazione su base pragmatica dell'enunciato, sono alla base dell'indeterminatezza caratteristica delle lingue di quest'area (Arcodia, Basciano, 2016).

Le caratteristiche della lingua e della scrittura cinese si esprimono sinteticamente attraverso i seguenti cinque aggettivi:

1. Isolante: le parole sono invariabili e fisse nella loro forma. In quanto prive di flessioni, non subiscono alterazioni morfologiche;
2. Monosillabica: ogni morfema (l'unità minima di significato) corrisponde ad una sola sillaba;

[6] Un approfondimento maggiore della natura della compromissione delle abilità di lettura negli studenti sinofoni seguirà nei prossimi paragrafi.

3. Tonale: le sillabe quando vengono pronunciate si distinguono attraverso particolari andamenti di suono che variano sulla base della modulazione della voce per altezza, intensità e durata;

4. Omofonica: una sillaba può essere portatrice di significati diversi;

5. Opaca: grafemi e fonemi non hanno una corrispondenza diretta. Pertanto, le informazioni fonologiche, da sole, non sono in grado di predire la semantica di un carattere.

Senza dubbio, la scrittura rappresenta l'aspetto più affascinante dell'intero sistema linguistico cinese: ogni 子 (*zì*) o 汉字 (*Hànzì*, 'caratteri cinesi'), è composto da una serie di linee – i tratti – tracciati seguendo un ordine ben preciso di successione, dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra. Questo rigore, oltre a conferire ordine e precisione al testo, garantisce eleganza e armonia visiva, trasformando la scrittura cinese in una vera e propria arte da ammirare. La combinazione strutturale minima di tratti è composta da un solo segno, formando un carattere più semplice, ma si trovano anche caratteri più complessi, composti da oltre sessanta tratti. Generalmente, però, i caratteri maggiormente utilizzati dai parlanti sono quelli composti da poco più di una decina di tratti, al massimo trenta.

La scrittura cinese è logografica: ogni segno grafico (logogramma) rappresenta una parola o un morfema intero, piuttosto che un singolo suono (come nei sistemi alfabetici), o una sillaba. Quest'ultimo caso attribuisce al sistema anche la definizione di morfosillabico. A differenza delle lingue alfabetiche, in cui dato un numero finito di lettere si possono produrre infinite parole, la scrittura cinese si basa su migliaia di caratteri distinti, ciascuno dei quali rappresenta un morfema o un'intera parola. Non esiste un alfabeto fonetico di base con cui costruire i caratteri: ogni segno ha una forma unica e deve essere appreso individualmente. Ogni carattere racchiude tre elementi fondamentali: il segno grafico, il significato e la pronuncia. Tuttavia, l'associazione di questi tre elementi affinché un carattere possa essere riconosciuto, richiede una coscienza linguistica ben approfondita, dal momento che nella lingua cinese non è possibile, ad esempio, indicare la scrittura di una parola pronunciandone le lettere una per una, come accade nelle lingue alfabetiche. I caratteri cinesi sono stati tradizionalmente classificati in sei categorie, note come 六书 (*liùshū*), ovvero 'le sei scritture'[7]:

[7] Si tratta di una classificazione risalente all'epoca Han (206 a.C. – 220 d.C.) redatta dal letterato 许慎 (Xǔ Shèn, 55-149), noto soprattutto per aver compilato il primo dizionario etimologico e sistematico dei caratteri cinesi, lo 《說文解字》 **(***Shuōwén Jiězì***)**, tradotto come *"Spiegare i caratteri e analizzarne la struttura"*.

1. 象形 (*xiàngxíng*, ‘pittogrammi’): rappresentazioni stilizzate di oggetti concreti. Es.: 山 (*shān*, ‘montagna’), 木 (*mù*, ‘albero’), 日 (*rì*, ‘sole’).

2. 指事 (*zhǐshì*, ‘ideogrammi’): indicatori di concetti astratti. Es.: 上 (*shàng*, ‘sopra’), 下 (*xià*, ‘sotto’).

3. 会意 (*huìyì*, ‘ideogrammi complessi’): unione di due o più elementi che insieme costituiscono il significato del carattere. Es.: 明 (*míng*, ‘chiaro’), composto da 日 (*rì*, ‘sole’) + 月 (*yuè*, ‘luna’); 休 (*xiū*, ‘riposo’), composto da 人 (*rén*, ‘persona’) + 木 (*mù*, ‘albero’).

4. 形声 (*xíngshēng*, ‘composti fonetico-semantici’): la parte fonetica suggerisce la pronuncia, mentre la parte semantica il significato. Es.: 河 (*hé*, ‘fiume’), composto dal radicale 氵 ‘acqua’ e la parte fonetica 可; 妈 (*mā*, ‘mamma’), composto dal radicale 女 donna e la parte fonetica 马. Si tratta della categoria più corposa, contenente circa l’80% dei caratteri cinesi.

5. 转注 (*zhuǎnzhù*, ‘estensioni semantiche’): caratteri usati per estensione o analogia di significato. Considerata una categoria superflua, comprende caratteri rari e spesso difficili da identificare, la cui logica compositiva è ancora in discussione.

6. 假借 (*jiǎjiè*, ‘prestiti fonetici’): caratteri che inizialmente avevano un determinato significato, riutilizzati successivamente per rappresentare parole omofone, o quasi omofone, indipendenti dal senso originario. Es: 来 (*lái*, ‘venire’) originariamente rappresentava un tipo di grano, ma fu usato anche per la parola ‘venire’ per la somiglianza fonetica.

Secondo la tabella del 通用规范汉字表 (*Tōngyòng Guīfàn Hànzìbiǎo*, *L’elenco standard dei caratteri cinesi semplificati*) consultabile tramite il Ministero dell’Istruzione della R.P.C.[8], i caratteri cinesi sono 8.105, suddivisi in tre livelli:

- Primo livello: 3.500 caratteri minimi per soddisfare le esigenze di base di un parlante;

[8] https://hudong.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/201306/t20130601_186002.html (consultato il 27/05/2025)

- Secondo livello: 3.000 caratteri utilizzati in contesti più ampi (pubblicazioni, compilazione di dizionari, ecc.);
- Terzo livello: 1.605 caratteri più specifici (nomi propri, letteratura tradizionale, termini scientifici, ecc.).

Naturalmente, il numero di caratteri conosciuti varia sensibilmente da persona a persona, influenzato da fattori quali il grado di istruzione, le abitudini culturali, la professione ecc. Tuttavia, sono molto rari i casi in cui la conoscenza – e padronanza – dei caratteri arrivi a superare le 5.000 voci. Ufficialmente, la pronuncia standard della lingua cinese, il 普通话 (*Pǔtōnghuà*, 'lingua comune') è modellata sul dialetto di Pechino, che costituisce la base fonetica ufficiale del Paese. Osservando i suoni del parlante tipo, notiamo che, come in tutte le forme del cinese parlato, la sillaba svolge un ruolo cruciale (Defrancis, 1984). Generalmente, le sillabe cinesi sono costituite da un elemento inziale, una consonante (assente in alcuni casi), un nucleo vocalico obbligatorio, una coda e un elemento soprasegmentale, il tono. Se nell'inventario sillabico si includono tutti gli elementi, allora si otterrebbe un elenco complessivo di 1277 sillabe; escludendo le indicazioni tonali, invece, si contano circa 400 sillabe.

Una questione particolarmente dibattuta nell'ambito linguistico cinese è la definizione del concetto di 'parola'. Storicamente questo termine si ritiene introdotto in Cina nel XX secolo, in seguito all'opera di traduzione delle grammatiche occidentali. Pertanto, non viene percepito come un concetto propriamente cinese. Percezione completamente differente, invece, riguarda il concetto di 字 (*zì*, 'carattere'), che viene considerato l'elemento fondamentale del sistema linguistico cinese, e potrebbe essere inteso come il referente cinese del termine 'parola'. Tuttavia, carattere e parola non necessariamente coincidono: un carattere può essere una parola, come ad esempio 书 (*shū*, libro), ma una parola può essere formata da più caratteri: ad esempio, una parola composta come 火车 (*huǒ-chē*, 'fuoco-veicolo' = 'treno') è formata da due caratteri (/morfemi/sillabe) (Arcodia, Basciano, 2016).

Il primo caso – quando ogni sillaba è una parola – rispecchia perfettamente la caratteristica di lingua monosillabica. Attualmente, però, questa concezione è stata decisamente superata poiché la maggior parte delle parole nel cinese moderno è costituita da più sillabe, spesso formate da due o più caratteri, ciascuno corrispondente a un morfema. In effetti, proprio per questa caratteristica, la lingua cinese moderna è definita 'morfosillabica' (DeFrancis, 1984).

I principali meccanismi di formazione delle parole nel cinese moderno sono tre:

1. Composizione: è il metodo di formazione di parole nuove più diffuso. Si tratta dell'unione di due o più morfemi. La natura sintattica della relazione tra i morfemi delle parole bisillabiche, permette di eseguire la composizione in sei modalità differenti:
    - Coordinazione: morfemi di pari importanza grammaticale, che si associano tra loro per affinità o contrasto semantico. Ad esempio, 买卖 (*màimài*): 'comprare' + 'vendere' = 'commercio'. In questa circostanza, non essendoci prevalenza di un termine sull' altro, entrambi contribuiscono alla costruzione del significato della parola.
    - Modificazione: un elemento specifica o modifica il significato dell'altro. Ad esempio, 黑板(hēibǎn): 'nero' + 'tavola'= 'lavagna'. Questi i composti vengono anche definiti composti endocentrici.
    - Verbo-oggetto: il primo elemento è un verbo, mentre il secondo elemento è un nome. Ad esempio, 吃饭 (chīfàn): 'mangiare' + 'riso' = 'mangiare'.
    - Verbo-complemento: il primo elemento è un verbo, il secondo, invece, è un complemento che ne specifica il risultato, la direzione o lo scopo. Ad esempio, 说完 (shuōwán): 'parlare' + 'finire' = 'avere finito di parlare'.
    - Soggetto-predicato: il primo elemento è un nome che viene descritto dal secondo elemento, che è costituito da un verbo. Ad esempio, 口红 (kǒuhóng): 'bocca' + 'rosso' = 'rossetto'.
    - Nome-classificatore: il nome è combinato con il suo classificatore. Ad esempio, 人口 (rénkǒu): 'persona' + 'classificatore' = 'popolazione'. In questo contesto il classificatore è diventato parte integrante della parola, si è, cioè, lessicalizzato, perdendo la sua funzione originaria.
2. Derivazione: si formano parole nuove tramite l'aggiunta di affissi ad una base lessicale. Quando l'affisso precede la base lessicale è un prefisso, come 老 (*lǎo*), usato per indicare rispetto o familiarità, generando parole come: 老虎 (*lǎohǔ*) = tigre; 老王 (*Lǎo Wáng*) = il vecchio Wang; quando invece la segue, la base lessicale è modificata da un suffisso, come: 子 (*zi*), usato per formare nomi di oggetti, ad esempio 桌子 (*zhuōzi*) = tavolo; 帽子 (*màozi*) = cappello.

3. Raddoppiamento: la ripetizione dello stesso morfema, soprattutto verbi e aggettivi, ma anche classificatori e alcuni nomi. Verbi e aggettivi vengono raddoppiati per sfumare il loro senso verso toni più attenutati e confidenziali, ma anche per veicolare l'idea di un tempo limitato, assumendo il significato di 'fare qualcosa per un breve periodo di tempo', 'provare a fare qualcosa': 看 (*kàn*, guardare) 看看 (*kànkan*): 'dare un'occhiata'; 休息 (*xiūxi*, riposare) 休息休息 (*xiūxi xiūxi*): 'riposarsi un po''. Il raddoppiamento di classificatori e nomi, veicola un valore distributivo: 个 (*ge*, class.) 个个 (*gègè*): 'ognuno'; 天 (*tiān*, giorno) 天天 (*tiāntiān*): 'ogni giorno'.

Nonostante il cinese sia una lingua isolante e priva di flessioni, non significa che le indicazioni di numero, genere, tempo, modo e persona, non siano regolate grammaticalmente. Tuttavia, queste nozioni non sono obbligatorie, ma vengono generalmente aggiunte quando non si evincono naturalmente dal contesto. Laddove si ritenga necessario chiarire l'ambiguità del contesto, le informazioni vengono specificate tramite l'uso di parole funzionali o particelle: il numero può essere indicato da quantificatori: 苹果 (*píngguǒ*, 'mela') 三个苹果 (*sān ge píngguǒ*, 'tre mele'); il genere può essere indicato dall'aggiunta di prefissi 朋友 (*péngyǒu*, 'amico/amica'): 男朋友 (*nán péngyǒu* 'amico') 女朋友 (*nǚ péngyǒu* 'amica'); il modo di un verbo può essere indicato dalla presenza di particelle: 吃 (*chī*, 'mangiare'): 吃吧! *(chī ba!* 'Mangia!').

La nozione di tempo verbale, invece, viene comunemente sostituita da quella di aspetto verbale, cioè rendere chiaro nel contesto a che punto si trova l'azione espressa nel momento in cui si parla, tramite l'aggiunta di particelle aspettuali: 了 (*le*), indica l'aspetto perfettivo del verbo, l'azione è completata: 我吃了饭 (*wǒ chīle fàn*, 'ho mangiato'); 过 (*guò*), indica l'aspetto compiuto del verbo, l'azione/l'esperienza è stata vissuta almeno una volta nel passato: 我去过中国 (*wǒ qùguò Zhōngguò*, 'sono stato in Cina'); 着, indica l'aspetto durativo del verbo, l'azione è in corso: 墙上挂着一张画儿 (*qiáng shàng guàzhe yī fú huàr*, 'Sul muro è appeso un quadro').

La mancanza di flessioni rende difficoltoso definire in cinese il concetto di parola e individuare le unità grammaticali e lessicali corrispondenti, e rende altresì quasi impossibile stabilire a priori se la data parola è un nome, un verbo, un aggettivo o altro. (Abbiati, 2008). Per identificare la funzione sintattica di un elemento, occorre analizzarlo all'interno della frase

a seconda della sua posizione e degli elementi ad esso vicini. Generalmente in cinese, gli elementi che modificano, precedono gli elementi da modificare. Questo significa che, nella frase, le informazioni descrittive o spiegazioni aggiuntive vengono prima della parola a cui si riferiscono e sono legate in base a criteri pragmatici e semantici piuttosto che grammaticali. Ad esempio, un aggettivo viene prima del nome, un avverbio viene prima del verbo, e una frase relativa viene prima del sostantivo che descrive.

La centralità del tema all'interno della frase, fa sì che il cinese venga definito come una lingua tema-commento: il tema, l'argomento di cui si parla, costituisce il nucleo della frase e quindi occupa la posizione iniziale; a seguire, vengono esplicitate informazioni sul tema, con il cosiddetto commento. Dopo il verbo e l'oggetto, seguono gli eventuali complementi verbali che specificano ancora più dettagliatamente l'azione espressa.

2.3.La costruzione dell'abilità di lettura

La diagnosi della dislessia cinese, passa inevitabilmente per un processo di identificazione delle abilità di lettura, vale a dire il riconoscimento delle abilità mentali di base, che sono essenziali per imparare a leggere. Mentre per le lingue alfabetiche, come si è detto, questi nuclei cognitivi sono costituiti da consapevolezza fonemica, memoria di lavoro e denominazione rapida automatizzata, nella lingua cinese, i nuclei dell'abilità di lettura vengono riconosciuti nella sensibilità fonologica, la consapevolezza morfologica e nelle abilità visuo-ortografiche. Acquisire la consapevolezza dei processi che lavorano alla costruzione dell'abilità di lettura, permette di individuare precocemente i casi di anomalia del percorso, garantendo una tempestività di intervento mirata (laddove sia possibile) a potenziare lo sviluppo di questa abilità. Sebbene i processi di lettura e la struttura delle reti cerebrali a supporto siano pressoché universali, la lingua cinese presenta degli aspetti che la differenziano dalle lingue alfabetiche. Che la lettura sia un processo cognitivo in qualsiasi lingua, è un dato di fatto. Durante questo processo, però, le reti cerebrali deputate al riconoscimento delle parole si specializzano, adattandosi al sistema linguistico che sono chiamate ad interpretare. Proprio partendo da questa specializzazione, si osserva come la lingua cinese sia caratterizzata da una unicità di caratteristiche che contraddicono le ipotesi delle lingue occidentali alfabetiche, secondo cui la consapevolezza fonologica avrebbe un'importanza centrale nel processo di lettura. Poiché i caratteri cinesi per la loro natura logografica si basano sul loro significato piuttosto che

sull'aspetto fonologico, l'universalità della fonologia si attenua in favore di altri aspetti maggiormente correlati alle esigenze della lingua.

Una delle prime peculiarità che influenzano l'abilità di lettura è l'aspetto visivo della scrittura cinese. La sua organizzazione non lineare le conferisce un alto livello di complessità visiva e fa sì che il lettore necessiti di un tempo maggiore per il riconoscimento dei caratteri, poiché dovrà prima analizzare i singoli tratti per poi elaborarli a seconda della loro posizione nello spazio. Un altro aspetto fondamentale è capire in che modo ogni carattere sia legato al linguaggio parlato. Come già visto, la scrittura cinese non dispone di singole lettere a cui corrisponde un determinato suono, ma i caratteri cinesi rappresentano unità più grandi, spesso sillabe o parole intere. Molti di essi sono scomponibili in una parte definita radicale semantico, cioè la parte che fornisce indicazioni sul suo significato, e una parte definita radicale fonetico, la quale ne suggerisce la pronuncia. Ad esempio il carattere 妈 (*mā*, mamma) è composto dal radicale semantico 女 (*nǚ*), che significa 'donna', e dal radicale fonetico 马 (*mǎ*) che indica la pronuncia; il carattere 河 (hé, fiume) comprende il radicale 氵 (forma semplificata di *shuǐ*), che indica l'appartenenza al campo semantico dell'acqua, mentre la parte fonetica viene indicata da 可 (*kě*). Imparare il ruolo di queste componenti e la loro posizione è di grande aiuto per la lettura, e avviene inconsciamente nei bambini sinofoni (la mancata acquisizione di questa abilità, è sinonimo della presenza di deficit) (Shu, Anderson, 1997).

Fonologia, ortografia e semantica, sono tutti aspetti coinvolti nel processo di lettura in cinese, nonostante il loro funzionamento differisca da quello delle lingue alfabetiche (Perfetti, Tan, 1998). La fonologia viene sempre attivata durante la lettura. Questo significa che quando un carattere cinese viene letto, il suono corrispondente si attiverà in automatico nella mente, come conseguenza di un normale processo di lettura. Tuttavia, una serie di "complicazioni" rende questo discorso non sottovalutabile. Dal momento che ogni carattere corrisponde ad una sillaba intera e che una stessa sillaba può corrispondere a diversi significati, la fonologia, pur attivandosi automaticamente, potrebbe non essere sufficiente a discriminarne il significato.

Anche se la sola informazione fonologica non basta per accedere al significato di un carattere, è comunque utile per la sua identificazione. Durante la lettura, l'attivazione della fonologia entra in gioco soltanto dopo che il cervello ha riconosciuto visivamente il carattere come una forma familiare, corrispondente ad una immagine mentale già memorizzata. A questo punto si attiverà la parte del suono, e quella del significato; quale delle due si attivi per prima

dipende da quanti omofoni comprende quella sillaba, dalla diffusione del carattere e dalla presenza – o meno – di radicali semantici e/o fonetici.

Data la scarsa attendibilità della componente fonologica, l'ortografia, cioè la forma scritta di un carattere, assume un ruolo ancora più rilevante. Di conseguenza, imparare a leggere significa memorizzare singolarmente ogni carattere, affidando la responsabilità della costruzione di questa abilità alla memoria visiva e alla pratica.

L'aspetto semantico della lettura è pressoché simile in tutte le lingue, dal momento che tendenzialmente le parole sono sempre collegate a idee o concetti, ugualmente al processo di selezione del significato da attribuire ad ognuna di loro. Naturalmente, oltre a fare affidamento sul contesto nel quale la parola è inserita, per determinare il suo significato preciso occorre che la memoria lessicale del parlante sia ben consolidata. Sulla base di queste considerazioni, si potrebbe desumere che le fasi concorrenti alla lettura seguano gli stessi sviluppi nella maggior parte dei sistemi linguistici: confronto tra gli input, richiamo della memoria, scomposizione e recupero delle componenti fonetiche e semantiche ecc. Un' analisi più dettagliata, però, rivela come per imparare a leggere, il lettore debba acquisire i metodi e le strategie specifiche del sistema linguistico cinese. Questa necessità porta ad una specializzazione del cervello dell'apprendente sinofono sia dal punto di vista visivo (cioè di come appaiono i caratteri) sia dal punto di vista della mappatura (cioè di come si associano segni, suoni e significati). Naturalmente, si tratta di una adattabilità che si affina con l'esperienza nella lettura. Ciò significa che con il tempo – e con la pratica – il cervello migliorerà l'interpretazione della complessità visiva e sonora dei caratteri cinesi. La gestione delle caratteristiche della scrittura e della lettura in lingua cinese è supportata da specifiche aree del cervello che si attivano in misura maggiore proprio per rispondere alla struttura molto articolata dei caratteri, che sono visivamente molto più complessi rispetto alle lettere alfabetiche. Per riconoscere un carattere, infatti, il cervello dovrà effettuare una doppia elaborazione: l'analisi dei tratti che lo compongono e poi delle relazioni tra componente fonetica e semantica. Questa intensa attivazione richiede il lavoro sia dell'emisfero destro che di quello sinistro del cervello dell'apprendente sinofono, proprio per rendere questo processo di analisi il più rapido e automatico possibile, al fine di trasformarlo in una esperienza di lettura più veloce e accurata.

Per arrivare a questo livello di competenza, infine, non bisogna trascurare un altro aspetto: leggere in modo efficace è una competenza che non si sviluppa solo con la pratica di lettura, ma viene rafforzata anche con l'esperienza di scrittura. L'esercizio della scrittura dei

caratteri, infatti, è una pratica fondamentale che aiuta a consolidare la memoria visiva e ortografica, poiché richiede particolare attenzione ai dettagli spaziali e all'ordine preciso dei tratti. La scrittura dei caratteri richiede un esercizio di scomposizione nei vari tratti e componenti e poi un esercizio di ricomposizione e riorganizzazione degli stessi tratti seguendo necessariamente l'ordine gerarchico della loro struttura interna. Questa decodifica visivo-ortografica, insieme all'analisi spaziale, non solo aiuta a memorizzare visivamente i caratteri, ma contribuisce ad attivare delle sequenze neuro-motorie specifiche. Dal momento che la rappresentazione dei caratteri cinesi potrebbe essere associata all'arte del disegno, piuttosto che alla scrittura vera e propria, è richiesta una maggiore attenzione nella composizione. L'attività motoria che deriva dall'esercizio fisico di scrittura facilita la costruzione del lessico mentale di ciascun apprendente, proprio perché i movimenti della mano contribuiscono ad apportare stimoli linguistici, facilitando il riconoscimento visivo del carattere al momento della lettura.[9]

2.4.Fattori sociali che intervengono sulla dislessia

Relativamente al contesto cinese, definire la dislessia in maniera coerente e coesa è un compito difficoltoso tanto quanto nel resto delle società. Nella lingua cinese la parola 'dislessia' viene tradotta come 失讀症 (*shīdúzhèng*: *shī*, perdita; *dú*, lettura; *zhèng*, disturbo; 'disturbo della perdita di lettura') (Cai, Piccioni, 2017), definizione che riprende il concetto occidentale di dislessia acquisita. Tuttavia, questa definizione potrebbe creare confusione nell'interpretazione del disturbo. Se per dislessia si intende un disturbo neurobiologico congenito, allora il deficit è da definirsi come la conseguenza di uno sviluppo atipico dell'abilità di lettura; ne consegue che questa abilità non può essere persa, dal momento che il bambino diagnosticato dislessico non l'ha mai acquisita. La letteratura medica, educativa e psicologica cinese, propone quindi il termine 阅读障碍 (*yuèdú zhàng'ài*) letteralmente 'disturbo della lettura', per identificare un disturbo dello sviluppo presente sin dall'infanzia, legato alla compromissione delle abilità fonologiche, morfologiche e ortografiche che lavorano all'elaborazione del linguaggio. Questa terminologia sembrerebbe più appropriata in conformità alla definizione proposta dall'ICD-11, presentata nel primo capitolo. La confusione sull'interpretazione della dislessia è alimentata dall'assenza di criteri di riferimento da adottare nella diagnosi del disturbo e, laddove esistano, mancano di coerenza interna. L'unico modo per

[9] Cfr. Ho, Bryant (1997); McBride (2016); McBride, Wang (2015); Pan et al. (2015); Perfetti et al. (2013); Perfetti, Tan (1998); Perfetti et al. (2005); Tan et al. (2005); Tang et al. (2009); Vellutino et al. (2007).

gestire le differenze nell'interpretazione delle caratteristiche della dislessia in Cina, è tenere ben presente che nella valutazione, i ricercatori sono anche influenzati dal contesto culturale.

Per analizzare la dislessia, vanno presi in considerazione diversi aspetti culturali che influenzano direttamente l'esperienza di apprendimento della lingua, e che sono diversi nelle varie società cinesi. Tra i principali elementi di distinzione interna alle società, McBride (2018) individua la lingua parlata, la scrittura, l'età in cui si inizia l'istruzione formale e le strategie impiegate per l'insegnamento della lettura. La lingua parlata ha una particolare influenza sull'acquisizione della lettura, a causa dell'elevata varietà di dialetti parlati nella Cina continentale, a dispetto dell'istruzione scolastica che avviene in cinese mandarino. Questo significa che molti bambini che colloquialmente parlano un dialetto locale, quando iniziano il percorso scolastico si trovano ad affrontare la prima grande sfida di dover utilizzare il cinese mandarino per imparare a leggere e a scrivere. Una situazione simile si registra anche ad Hong Kong e Macao, dove la lingua colloquiale è il cantonese, mentre quella scritta segue il vocabolario e la struttura grammaticale del mandarino. Questo fenomeno di incongruenza tra la lingua parlata quotidianamente e quella usata a scuola, è noto come diglossia, e rappresenta uno dei primi fattori causa del rallentamento nella lettura a livello di comprensione del testo.

Anche le forme di scrittura non sono le stesse in tutte le regioni, e possono avere un impatto considerevole sia sull'apprendimento della lettura, sia sull'elaborazione visiva dei lettori. In Cina continentale e a Singapore, infatti, si adotta comunemente la versione semplificata dei caratteri mentre, a Hong Kong, Taiwan e Macao, viene insegnata quella tradizionale. Quest'ultima, proponendo caratteri con un numero di tratti maggiore, rende inevitabilmente più impegnativa la scrittura e questa complessità incide sulla rapidità e accuratezza del riconoscimento. Il momento in cui i bambini imparano ufficialmente a leggere e a scrivere varia notevolmente tra le diverse società cinesi e, anch'esso ha implicazioni importanti per riconoscere e comprendere i segnali della dislessia nei bambini cinesi. In Cina continentale, ad esempio, l'insegnamento formale della lettura e della scrittura non avviene prima dell'inizio della scuola primaria, cioè intorno ai sei anni; nei territori di Macao, Hong Kong e Singapore, invece, i bambini cominciano a leggere e scrivere molto prima, già quando frequentano la scuola materna, cioè intorno ai tre anni (McBride et al. 2018).

Infine, anche le strategie didattiche sono da considerare con molta attenzione. Nei territori in cui si utilizza il sistema di trascrizione fonetica *Pinyin* (Cina continentale e Singapore), gli apprendenti sono facilitati nel collegamento tra suono e forma scritta. In altre

zone (Hong Kong e Macao), i caratteri vengono insegnati come blocchi unici da memorizzare, senza scomposizioni. Questo sistema rafforza la memoria visiva dei bambini, i quali risultano più rapidi nel riconoscimento dei caratteri. Un confronto trasversale tra i vari deficit cognitivi di bambini dislessici di Pechino e di Hong Kong (Luan, 2005), ha determinato che i bambini dislessici di Pechino presentavano un deficit di consapevolezza morfologica molto elevato (30%) rispetto ai bambini di Hong Kong (27%); la consapevolezza morfologica è risultata compromessa per il 28%, mentre i bambini di Hong Kong hanno un deficit di compromissione pari al 12%; infine la denominazione rapida nei bambini di Hong Kong è pari al 52%, contro il 28% dei bambini dislessici di Pechino. Le disparità di percentuale sono giustificate dalle diversità dei metodi di insegnamento utilizzati nelle due comunità.

2.5.Caratteristiche della dislessia in lingua cinese

Come spiegato sopra, per una lettura fluente, è fondamentale un circuito integrato che colleghi ortografia, significato e pronuncia. Quando uno di questi collegamenti è debole o disfunzionale, si possono verificare difficoltà di lettura (Tan et al., 2005). Nel complesso panorama cinese, queste difficoltà vengono generalmente individuate nella compromissione delle abilità linguistico-cognitive che – come si è visto – concorrono allo sviluppo delle abilità di lettura (sensibilità fonologica, la competenza morfologica, il processo visuo-ortografico e l'automatismo). Le ricerche sul campo sono ancora lontane dal determinare definitivamente cause ed effetti della dislessia cinese. Come contributo alla descrizione delle caratteristiche del deficit, Cai e Piccioni (2017) concludo che un soggetto sinofono presenta un tipo di disturbo paragonabile, nelle sue manifestazioni, a quello presentato da un soggetto la cui lingua materna è una lingua alfabetica. In particolare rilevano le seguenti anomalie che riguardano non solo la lettura, ma anche la scrittura:

a. Inversione dei caratteri durante la lettura,
b. Inversione dei componenti dei caratteri,
c. Lettura lenta di un carattere per volta,
d. Uso scorretto dei caratteri,
e. Dimenticare un carattere già studiato,
f. Fare confusione con il significato di omofoni e omografi,

g. Errori di trascrizione,

h. Povertà del lessico di base,

i. Difficoltà nella decodifica semantica di un testo.

Alla luce di queste criticità diventa necessario individuare quali sono le abilità metalinguistiche che occorrono all'apprendente sinofono per costruire un percorso coerente verso la padronanza completa della lingua: concetto con il quale si intende la capacità di riflessione, analisi e manipolazione del linguaggio. Sebbene queste competenze siano state accennate precedentemente, nei prossimi paragrafi se ne darà conto in maniera approfondita, corredate da un approfondimento circa le loro modalità di compromissione nei soggetti diagnosticati come dislessici.

2.5.1. Consapevolezza fonologica

Anche se è ben riconosciuto che la consapevolezza fonologica gioca un ruolo importante nel riconoscimento precoce delle parole in molte scritture, il ruolo specifico di questa abilità nel cinese è stato finora poco esplorato. Probabilmente, questo tipo di discussione è meno rilevante per la lingua cinese, poiché per leggere i bambini non devono necessariamente essere consapevoli delle singole unità fonemiche. Il cinese, infatti, si basa principalmente su unità morfosillabiche, cioè segmenti basati sulla sillaba e non sul fonema. Parallelamente, la sensibilità ai toni, che è una caratteristica fondamentale della lingua cinese - ma assente nelle lingue indoeuropee - rappresenta un livello importante di informazione fonologica che potrebbe aiutare nell'apprendimento della lettura in cinese. Nonostante l'importanza dei toni, però, sono ancora scarse le conoscenze su quanto la capacità di riconoscere i toni, rispetto ad altri aspetti della consapevolezza fonologica, contribuisca allo sviluppo della lettura in cinese.

Gli studi condotti da Shu, Peng e McBride (2008) hanno esplorato la natura della consapevolezza fonologica nella lingua cinese attraverso test di valutazione dello sviluppo e la relazione che sussisterebbe tra quattro aspetti della sensibilità fonologica individuati (sillaba, rima, attacco e tono).

Nel primo studio, "Sviluppo della consapevolezza fonologica", questa abilità è stata misurata su un campione di 146 bambini cinesi di età compresa tra i 3 e i 6 anni, quindi bambini che frequentavano la scuola materna (ancora non ricevevano un'istruzione formale della lettura) e bambini che avevano iniziano la prima elementare (iniziavano a ricevere l'istruzione formale

alla lettura, e dunque si approcciavano al sistema di trascrizione fonetica *pinyin*). È stato chiesto loro di svolgere quattro compiti diversi di consapevolezza fonologica, ogni compito comprendeva diverse prove. Partendo da una parola target bisillabica, accompagnata da un'immagine, venivano presentate ai bambini altre due parole, anch'esse bisillabiche e anch'esse accompagnate da immagini e lette ad alta voce dagli esaminatori[10]. A questo punto ai bambini veniva chiesto di indicare quale delle due parole ascoltate fosse più simile alla parola *target.*[11]

Primo compito: *Syllable detection* – Identificazione delle sillabe. L'obiettivo era quello di valutare se e a che livello i bambini riescono a riconoscere parti comuni tra le parole. la capacità di identificare sillabe condivise mostra che il bambino sta iniziando a percepire il linguaggio come composto da unità sonore più piccole. Ad esempio, parola target: 老鼠 (*lǎoshǔ*, topo); parole associate: 老鹰 (*lǎoyīng*, aquila) e 狮子 (*shīzi*, leone); risposta prevista per il corretto svolgimento del compito: *lǎoyīng*, perché condivide la prima sillaba "lǎo" con la parola target.

Secondo compito: *Rime detection* – Identificazione delle rime. L'obiettivo era quello di valutare se i bambini riescono a percepire somiglianze tra parole a livello di suono finale. Si tratta di un'abilità importante perché i bambini imparano a riconoscere e usare le rime per decodificare o generare parole[12]. Ad esempio, parola target: 猫 (*māo*, gatto); parole associate: 山 (*shān*, montagna) e 包 (*bāo*, borsa); risposta prevista per il corretto svolgimento del compito: *bāo*, perché condivide con il target, la rima "*-ao"*.

Terzo compito: *Onset detection* – Identificazione dell'attacco. L'obiettivo era valutare la capacità dei bambini di discriminare il suono iniziale, cioè l'attacco fonologico di una sillaba. Ad esempio, parola target: 包 (*bāo*, borsa); parole associate: 杯 (*bēi*, bicchiere) e 烟 (*yān*, sigaretta); risposta prevista per il corretto svolgimento del compito: bēi, perché condivide lo stesso suono iniziale "-b" con la parola target.[13]

[10] Per la lettura delle parole è stato utilizzato il cinese mandarino standard.
[11] La discriminazione avveniva solo per il criterio del suono, ignorando il significato della sillaba.
[12] Per facilitare il compito sono state proposte sillabe che hanno lo stesso tono.
[13] Il tono è mantenuto uguale in tutte le parole per evitare che influenzi la scelta. La rima varia in modo casuale, perché non è rilevante in questo compito

Quarto compito: *Tone detection* – Identificazione del tono. L'obiettivo era valutare se i bambini riescono a distinguere i toni nel cinese mandarino, una lingua in cui il tono cambia il significato delle parole anche se la pronuncia è la stessa. Ad esempio, parola target: 虎 (*hǔ*, tigre); parole associate: 鼓 (*gǔ*, tamburo) e 裤 (*kù*, pantaloni); risposta prevista per il corretto svolgimento del compito: gǔ, poiché ugualmente alla parola target viene discriminata dal terzo tono.[14]

I risultati di questo studio hanno dimostrato come la consapevolezza della sillaba e della rima (primo e secondo compito) migliora in maniera graduale e costante durante lo sviluppo del bambino; non sono state registrate significative differenze legate all'istruzione formale. Si potrebbe dedurre che la sensibilità alle sillabe e alle rime si sviluppa naturalmente con la crescita e con l'esposizione al linguaggio, poco ha a che fare con l'istruzione. Nei compiti di consapevolezza dell'inizio dell'attacco di sillaba (terzo compito) si è riscontrato che i bambini dai 3 ai 5 anni rispondevano in maniera casuale. L'abilità inizia a migliorare sensibilmente in coincidenza con l'inizio della scuola elementare e lo studio del Pinyin. In questa fase dello sviluppo si sono registrate circa il 70% delle risposte corrette.

Nel test di individuazione del tono, i bambini della scuola materna hanno dato risposte molto più consapevoli rispetto al compito precedente. I bambini di prima elementare hanno registrato risposte corrette con una percentuale del 74%. In questo caso, è stato notato che ad influire sul miglioramento della competenza non è solo l'età ma anche l'istruzione formale, in particolare l'insegnamento del sistema di trascrizione. Successivamente, gli stessi ricercatori si sono chiesti in che modo questi livelli di consapevolezza fonologica influenzassero singolarmente l'acquisizione della lettura. Sempre Shu et. al (2008), nel secondo studio, hanno esaminato un campione di 202 bambini cinesi che frequentavano la scuola materna (3-5 anni), per cui venivano esposti ai caratteri ma non in maniera formale. Anche in questo caso è stato chiesto loro di svolgere determinati compiti linguistici.

Primo compito: *Phonological awareness* - Consapevolezza fonologica. In questo compito i bambini svolgono due test uguali a quelli del primo studio (identificazione della rima e identificazione del tono); successivamente svolgono un terzo test denominato *syllable*

[14] La rima è uguale in tutte le sillabe, per concentrare l'attenzione solo sul tono. L'attacco iniziale cambia, rendendo il compito più impegnativo. Il tono è l'unico indizio rilevante per la risposta corretta.

detection (eliminazione sillabica). L'obiettivo di questo compito era valutare la capacità dei bambini di identificare e manipolare le sillabe all'interno di una parola e avere la consapevolezza di cosa resta se una di essere viene eliminata. Il bambino ascolta una parola composta da due sillabe, ad esempio 电话 (*diànhuà*, telefono). A questo punto gli viene chiesto di eliminare la sillaba iniziale "*diàn*" e produrre solo la parola "*huà*" (parlare); ugualmente dovrà eliminare la sillaba finale "*huà*" e produrre soltanto la parola "*diàn*" (elettrico).

Secondo compito: *Rapid automatized naming* – Denominazione rapida automatizzata. L'obiettivo di questo compito è valutare la capacità del bambino di recuperare velocemente i nomi di oggetti familiari dalla memoria lessicale e articolarli velocemente. In questo caso ai bambini vengono mostrate cinque immagini disposte su tre righe. Le immagini sono sempre le stesse per ogni riga, ma sono disposte in ordine diverso. A questo punto viene richiesto loro di nominare tutte le immagini che vedono nel minore tempo possibile.

Terzo compito: *Vocabulary* – Vocabolario. L'obiettivo è valutare il vocabolario ricettivo dei bambini, cioè l'abilità di comprendere le parole che sentono pronunciare. In questo test, i bambini ascoltano una parola articolata ad alta voce, ad esempio 海豚 (*hǎitún*, delfino). A questo punto vengono mostrate loro quattro immagini, ognuna delle quali contenente: un distrattore fonologico (suono simile ma significato diverso), un distrattore semantico (significato simile ma suono diverso), un distrattore non correlato (diverso suono e diverso significato) e un'immagine corretta. Naturalmente, il compito si ritiene superato correttamente se il bambino indica l'immagine corretta.

Quarto compito: *Chinese character recognition* – Riconoscimento dei caratteri cinesi. L'obiettivo è valutare la precoce capacità di riconoscimento dei caratteri e del loro significato, in bambini che ancora non sono stati ancora avviati verso l'istruzione formale. Per questa attività gli esaminatori hanno selezionato una lista di caratteri individuata in libri di testo di scuola elementare, i quali sono stati suddivisi in tre categorie: caratteri difficili, caratteri medi e caratteri semplici. Ai bambini è stato chiesto di leggerli ad alta voce, per testare a che punto fosse il loro sviluppo dell'abilità di lettura.

In quasi tutti i compiti svolti, è emerso che i punteggi ottenuti migliorano con l'avanzare del livello scolastico di ogni bambino. Significativo è stato il rilevamento dell'importanza del tono e dell'eliminazione sillabica, come principali discriminanti del riconoscimento precoce die caratteri. La natura morfosillabica dell'ortografia cinese, certamente contribuisce a chiarire

questi risultati: avere chiara da subito la mappatura tra sillabe e carattere ne facilita il riconoscimento. Allo stesso tempo, è fondamentale acquisire precocemente una sensibilità tonale, che permetta di distinguere i significati delle parole.

2.5.1.1.Ipotesi del deficit fonologico

La strategia fonologica messa in atto dai bambini cinesi per decodificare caratteri sconosciuti può, talvolta, risultare compromessa. Diversi studi, hanno cercato di verificare se anche nei bambini cinesi con dislessia si potesse osservare un deficit nelle abilità fonologiche, come già ampiamente dimostrato nelle lingue alfabetiche. L'ipotesi del deficit fonologico suggerisce che le difficoltà nella lettura siano legate a una scarsa capacità di percepire, memorizzare e manipolare i suoni del linguaggio. Lo studio che verrà presentato di seguito (Ho et al., 2000) ha cercato di avvalorare questa teoria e quantificarne il valore in termini di influenza sullo sviluppo corretto della consapevolezza fonetica, attraverso una serie di compiti specifici, confrontando le prestazioni di bambini dislessici con quelle di bambini normo lettori della stessa età o dello stesso livello di lettura. Per il presente studio sono stati selezionati cinquantasei bambini cinesi di Hong Kong con diagnosi di dislessia evolutiva. Tutti avevano un'età compresa tra i 7 e i 10 anni (scuola elementare), un QI nella norma (pari/superiore a 90) e le loro prestazioni di lettura si registravano indietro almeno di un anno rispetto al rendimento atteso. Per nessuno di loro sono stati segnalati danni cerebrali, deficit sensoriali, o disturbi emotivi e comportamentali. Il gruppo di 56 bambini è stato suddiviso in due sottogruppi: coloro che avevano difficoltà solo nella lettura e coloro che avevano difficoltà nella lettura, scrittura e difficoltà visive. Una ulteriore selezione ha individuato altri 112 bambini proveniente da una scuola materna e altre scuole primarie di Hong Kong. In questo caso i bambini sono stati abbinati per età e livello di lettura. Tutti avevano un'intelligenza nella norma e un rendimento di lettura adeguato a quanto previsto. A tutti è stato richiesto di svolgere un totale di otto compiti, che comprendevano: un test di intelligenza, tre compiti di lettura e quattro compiti fonologici.

I tre compiti di lettura erano suddivisi come segue:

1. Lettura di parole in cinese: leggere una lista di parole cinesi di livello elementare, disposte in ordine crescente di difficoltà;

2. Lettura di caratteri cinesi regolari e irregolari: individuare il componente fonetico dalla lettura di coppie di parole cinesi regolari (la pronuncia del carattere era uguale a quella del suo componente fonetico) e irregolari (pronuncia diversa rispetto al componente fonetico).

3. Lettura di pseudo-caratteri cinesi: individuare la pronuncia corretta e nominare separatamente caratteri il cui radicale e componente fonetico erano posizionati correttamente ma, nel complesso non generavano una parola con significato.

I compiti di consapevolezza fonologica sono stati strutturati in due parti: due test che valutavano le competenze di identificazione di attacco e rima delle sillabe; altri due testi valutavano la memoria fonologica dei bambini attraverso esercizi di ripetizione di parole e non-parole. Il gruppo dei bambini dislessici con deficit sia nella lettura che nella scrittura, ha registrato un livello di lettura pari a quello dei bambini più piccoli con lo stesso livello di lettura; di conseguenza leggevano peggio rispetto ai loro coetanei con uno sviluppo tipico. Per tutti i gruppi esaminati, la lettura dei caratteri regolari è risultata più facile rispetto alla lettura dei caratteri irregolari. I test condotti sul gruppo di bambini con deficit solo nella lettura, hanno dimostrato che questi bambini leggono ad un livello pari di quello dei bambini più piccoli con cui sono stati confrontati. Di conseguenza, leggono peggio dei loro coetanei: fanno fatica a leggere parole irregolari, pseudo-caratteri, ma anche caratteri regolari. Nei compiti fonologici, i dislessici registrano un livello di competenza certamente più basso rispetto ai loro coetanei normo lettori ma, rispetto ai bambini più piccoli con lo stesso livello di lettura, hanno mostrato difficoltà soltanto quando dovevano ripetere parole inventate (cioè suoni nuovi o non familiari).

I risultati di questi studi dimostrano che i bambini cinesi con dislessia hanno difficoltà nelle abilità fonologiche rispetto ai lettori della stessa età. Queste difficoltà sono più evidenti nei bambini che presentano anche problemi di scrittura. Nonostante ciò, i dislessici riescono a raggiungere un livello di lettura simile a quello dei lettori più giovani, probabilmente grazie all'uso di strategie alternative come il supporto del contesto o l'uso della memoria visiva. I risultati indicano un vero problema nel trattamento dei suoni del linguaggio, anche se non si può escludere l'influenza di altri fattori, come l'aiuto familiare. Nei compiti di memoria fonologica, entrambi i gruppi di bambini dislessici cinesi hanno mostrato prestazioni peggiori rispetto ai coetanei negli esercizi di ripetizione di parole e non-parole, tranne nel caso del gruppo con sola dislessia di lettura, che ha avuto risultati simili ai lettori più giovani nella ripetizione di parole reali. Questo indica che i bambini dislessici hanno difficoltà a trattenere i

suoni in memoria a breve termine, specialmente quando si tratta di suoni nuovi. Entrambi i gruppi di bambini dislessici hanno ottenuto risultati inferiori rispetto ai loro coetanei nei compiti che richiedevano l'identificazione di attacco e rima. Soprattutto il gruppo con difficoltà sia di lettura che di scrittura è andato peggio anche rispetto ai lettori più giovani nel riconoscimento delle rime. Questi risultati suggeriscono che i bambini dislessici cinesi hanno una scarsa sensibilità alla struttura dei suoni delle parole.

In conclusione, i risultati emersi dallo studio sull'ipotesi del deficit fonologico indicano chiaramente che i bambini dislessici cinesi presentano difficoltà nelle abilità fonologiche fondamentali per l'apprendimento della lettura. Queste difficoltà sembrano compromettere anche la loro capacità di utilizzare efficacemente il componente fonetico dei caratteri come indizio per la pronuncia: una strategia importante nella decodifica del cinese. Sebbene questi bambini dimostrino una certa consapevolezza del ruolo del componente fonetico, la loro conoscenza del suono associato ai singoli elementi risulta spesso limitata. Questo conferma l'idea che consapevolezza fonologica e memoria fonologica siano aspetti centrali nello sviluppo della lettura anche in una lingua non alfabetica come il cinese. Tuttavia, per comprendere pienamente la natura e l'origine di queste difficoltà, sarà necessario considerare anche altri fattori ambientali e familiari che potrebbero influenzare sia le abilità fonologiche che l'apprendimento della lettura.

2.5.2. Consapevolezza morfologica

Con l'intento di non sottovalutare il contributo della consapevolezza fonologica per lo sviluppo delle abilità di lettura nei bambini, diversi studi hanno messo in evidenza come relativamente alla lingua cinese, esistano altri fattori di sensibilità da considerare come estremamente importanti. Uno di questi è la consapevolezza morfologica, concetto con il quale ci si riferisce all'abilità di fare inferenze sulla struttura morfologica delle parole, e di manipolare in maniera consapevole tale struttura. Come più volte sottolineato, la lingua cinese può essere descritta come un sistema di scrittura basato sul contenuto semantico. Quindi i suoi caratteri, che rappresentano le unità fondamentali della scrittura cinese, sono un combinato di pronuncia, significato e aspetto visivo. Poiché buone prestazioni nei compiti di lettura si raggiungono, in cinese, tramite la corretta rappresentazione mentale del carattere osservato, è chiaro che sviluppare buone capacità di analisi morfemica (riconoscere i morfemi costituenti di una parola),

essere in grado di associare i morfemi tra loro per generare parole complesse (sintesi morfemica) e saper gestire adeguatamente i morfemi all'interno di una parola (manipolazione morfemica), sia di fondamentale importanza per lo sviluppo delle competenze linguistiche sin dai primi anni. I bambini, infatti, vengono esposti alla struttura morfologica della lingua già durante la scuola dell'infanzia, intensificando i livelli di competenza con l'inizio dell'istruzione formale. Si potrebbe dire, dunque, che la consapevolezza morfologica si sviluppa gradualmente: inizialmente il bambino sarà in grado di riconoscere i morfemi all'interno di una parola, successivamente inizierà a riflettere sul significato dei morfemi, e solo dopo riuscirà a discutere su come determinate strutture linguistiche influenzino le regole grammaticali della lingua. Alcune negligenze di studi precedenti, non hanno permesso di sviluppare una letteratura adeguata, di conseguenza l'attuale comprensione di come si evolva la sensibilità morfologica negli apprendenti sinofoni risulta ancora limitata.

Per analizzare come sviluppa la consapevolezza morfologica nei bambini cinesi, Hao et al. (2013) hanno condotto due studi complementari. Nel primo studio sono stati analizzati trasversalmente gruppi di bambini della scuola materna, divisi per età in tre gruppi differenti. L'obiettivo era quello di confrontare il grado di consapevolezza morfologica in base ai diversi momenti dello sviluppo. Nel secondo studio, invece, sono stati esaminati due gruppi di bambini nel corso del tempo. La ricerca si è sviluppata in due fasi: nella prima fase, i bambini frequentavano la prima e la seconda elementare (età media compresa tra i 6 e i 7 anni); nella seconda fase, gli stessi bambini, frequentavano la seconda e la terza elementare (quasi 8 anni). In questo modo, l'indagine voleva osservare come cambia la consapevolezza morfologica negli stessi bambini nel corso del tempo. In entrambi gli studi è stato chiesto ai bambini - data una parola composta da due morfemi - di giudicare se il primo morfema fosse lo stesso in entrambe le parole. I risultati di questi studi hanno evidenziato che già a partire dai tre anni i bambini mostravano forme iniziali di consapevolezza morfologica, e che questa risultava sempre più affinata con lo sviluppo. I bambini più grandi hanno dimostrato di essere in grado di concentrarsi sul singolo morfema senza lasciarsi influenzare dal significato complessivo della parola, al contrario dei bambini più piccoli.

Sulla scia di questo lavoro, Li, Hong et al. (2017), hanno deciso di esaminare ulteriormente in che modo lo sviluppo della consapevolezza morfologica venisse influenzato da diversi fattori quali la fonologia, l'ortografia e la relazione semantica tra le parole. La consapevolezza morfologica gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento della lettura in cinese,

dato che ogni carattere rappresenta una sillaba che coincide con un morfema. Inoltre, per via della presenza di molti omofoni e omografi, è fondamentale che il lettore sappia distinguere il morfema corretto all'interno del contesto linguistico. Poiché la lingua cinese tende a formare parole composte, gran parte delle ricerche si è concentrata proprio sulla consapevolezza dei composti, dimostrando che essa è un fattore costante nel prevedere le abilità di lettura nei bambini cinesi. Questo studio si è proposto di approfondire il legame tra consapevolezza morfologica e comprensione del testo, utilizzando un compito orale di giudizio morfologico. Questo strumento valuta in modo ampio la consapevolezza morfologica, tenendo conto delle relazioni semantiche tra parole, della somiglianza morfemica, della pronuncia e della forma scritta. Hanno preso parte al loro studio 413 bambini di una scuola primaria, di età media compresa tra i sette e gli undici anni, per tutti si è esclusa la presenza di disabilità cognitive o di sviluppo. È stato chiesto loro di effettuare diversi test così denominati:

- Giudizio morfologico: è stata presentata una coppia di parole composte a loro familiari e i bambini avrebbero dovuto determinare se i primi morfemi di entrambe le parole avessero lo stesso significato. Le parole potevano avere lo stesso morfema o morfemi diversi; significati simili o significati diversi. Ad esempio, stesso morfema e significato vicino: “sera” e “notte” (夜晚, *yèwǎn* e 夜间, *yèjian*); morfemi diversi ma significati simili: “ristorante” e “mensa” (饭店, *fàndiàn* e 餐厅, *fàntīng*). In questi casi, la risposta corretta era “sì”, poiché il significato del primo morfema era lo stesso o molto simile. Contrariamente, le parole potevano condividere o meno la stessa ortografia o la stessa pronuncia. Ad esempio, stessa scrittura e pronuncia, ma significato diverso: “pane” e “viso” (面包, *miànbāo* e 面孔, *miànkǒng*); diversa scrittura, stessa pronuncia: “felice” e “dolce” (高兴, *gāoxìng* e 糕点, *gāodiǎn*). In questi casi, la risposta corretta era “no” perché il significato del primo morfema era diverso.
- Consapevolezza fonologica: valutata tramite un test di cancellazione fonemica nel quale veniva chiesto di ascoltare una parola e successivamente ripeterla ma togliendo un fonema specifico dall’inizio, dal centro o dalla fine della parola. Il compito si riteneva superato se i bambini dimostravano di essere in grado di manipolare la parola, pronunciandola correttamente senza la sillaba.
- Denominazione rapida di numeri: date cinque cifre scritte in ordine sparso su un foglio, i bambini dovevano dimostrare di essere in grado di riconoscerle e pronunciarle nel minor tempo possibile.

- Denominazione di caratteri: i bambini dovevano leggere uno dopo l'altro 150 caratteri, ordinati in ordine crescente di difficoltà. Raggiunti i 15 errori di lettura, il test si riteneva concluso. In questo modo si aveva una misura del punto fin cui il singolo soggetto riusciva a leggere.
- Conoscenza del vocabolario: l'esaminatore leggeva una alla volta 32 parole, elencate dalla più facile alla più difficile. Per ognuna di esse i bambini dovevano darne la corretta definizione.
- Comprensione del testo: è stato scelto un brano di difficoltà adeguata al livello scolastico di ciascun bambino e la richiesta era di leggerlo e rispondere ad alcune domande a scelta multipla o a risposta aperta.

I risultati di questi test sono stati esaminati incrociando i punteggi ottenuti con fattori quali l'età e la classe frequentata, la condivisione o meno di significato e forma tra i morfemi. Alla luce di ciò, è emerso che: considerando il livello scolastico, le prestazioni miglioravano con l'età. I bambini più grandi hanno ottenuto punteggi più alti dei bambini di quarta elementare, che a loro volta hanno ottenuto punteggi più alti rispetto ai bambini di seconda; una maggiore percentuale di risposte corrette si è riscontrata in compiti che presentavano parole con lo stesso morfema e semanticamente simili; i bambini più grandi si sono dimostrati maggiormente in grado di riconoscere parole semanticamente simili; solo quelli di sesta si distinguevano per l'individuazione di parole semanticamente diverse; gli errori più frequenti sono stati registrati in compiti in cui i morfemi hanno la stessa pronuncia e le parole erano scritte allo stesso modo; riguardo la comprensione del testo, è stato rilevato che nei bambini di seconda elementare tutte le abilità linguistiche supportano la comprensione della lettura, in quarta il contributo della fonologia inizia a diminuire, in sesta restano importanti soltanto il vocabolario e la morfologia.

Similmente a quanto osservato nello studio precedente (Hao et al, 2013), questo studio ha confermato l'importanza centrale della relazione semantica tra le parole per lo sviluppo di una consapevolezza morfologica adeguata negli apprendenti sinofoni. Si è notato, infatti, che laddove la correlazione semantica è risultata alta (夜晚 *yèwǎn*, sera e 夜间 *yèjiān*, notte), le prestazioni dei bambini erano significativamente migliori (e miglioravano con l'età), a dimostrazione del fatto che la similitudine nel significato delle parole facilita l'interpretazione dei morfemi. Quando le parole avevano una relazione semantica bassa (火箭 *huǒjiàn*, razzo e 火山 *huǒshān*, vulcano), i bambini delle tre classi facevano più fatica.

Anche i più grandi non riuscivano ad ignorare il significato dell'intera parola per concentrarsi solo sulle sue parti.

Sebbene migliorassero con l'età, i risultati sotto il livello di casualità mostrano che la capacità di analizzare consapevolmente i morfemi non era ancora del tutto sviluppata. Tuttavia, questi dati vanno letti con cautela, perché le risposte non sembrano frutto del caso, ma guidate da aspetti specifici degli stimoli. I bambini si sono dimostrati più bravi ad individuare due parole che avevano lo stesso significato quando queste condividevano il primo morfema (ad esempio 夜晚 *yèwǎn*, sera e 夜间 yèjiān, notte), confermando l'importanza della somiglianza fonologica e ortografica come facilitatori del processo di scomposizione morfologica. Data l'elevata presenza di omofoni nella lingua cinese, i bambini hanno trovato particolarmente difficile il compito di distinzione di parole tra morfemi omofoni, constatando una maggiore facilità di distinzione di morfemi diversi quando anche la loro pronuncia era diversa. Questa abilità non solo migliorava con l'età, ma si sviluppava man mano che il vocabolario lessicale si allargava. L'abilità di lettura, esercitata con la scrittura dei caratteri, permette, infatti, di associare ciascun morfema al carattere scritto. Anche la conoscenza dei caratteri è, dunque, legata allo sviluppo morfologico: una maggiore esposizione agli omografi della lingua cinese, permette agli studenti di saper valutare quando due morfemi hanno significati diversi pur condividendo la stessa forma scritta. Infine, l'importanza della lettura dei caratteri e la conoscenza del vocabolario si sono rivelati due fattori estremamente importanti nello sviluppo della consapevolezza morfologica dei bambini cinesi. L'abilità di lettura aiuta infatti permette ai bambini di comprendere meglio la relazione tra significato, pronuncia e rappresentazione grafica delle parole. Tuttavia, la lettura dei caratteri è risultata maggiormente indicativa nei bambini di seconda e quarta elementare. Questo significa che, per capire come funzionano i morfemi, i bambini più piccoli si aiutano con la lettura dei caratteri e quindi con l'osservazione della loro forma scritta. Crescendo, non si affidano più all'aspetto visivo delle parole ma contestualmente migliorano nell'utilizzo del significato, confermando di avere acquisito un vocabolario lessicale più alto che li aiuti a ragionare sui morfemi. In sintesi, la consapevolezza morfologica è una sensibilità evolutiva che si trasforma nel tempo, diventando sempre più profonda e meno dipendente dall'aspetto grafico delle parole.

2.5.2.1.Ipotesi del deficit morfologico

Contrariamente alla consapevolezza fonologica che agisce sulle difficoltà linguistiche in cinese, ma in maniera minore, la consapevolezza morfologica è un indicatore piuttosto forte delle difficoltà ortografiche nella lingua cinese. L'analisi degli errori osservati in diversi studi, ha evidenziato che i bambini commettono maggiormente errori di tipo morfologico, cioè legati alla struttura interna e al significato delle parole, piuttosto che di tipo fonologico o ortografico. In particolare i bambini cinesi con dislessia evolutiva che commettono errori morfologici, tendono a comporre male i caratteri, scrivere le parti dei radicali in modo sproporzionato, avere difficoltà nell'associazione tra caratteri e significato. È stato dimostrato come la consapevolezza morfologica fosse un'abilità sviluppata in maniera significativamente inferiore nei bambini con dislessia rispetto ai loro coetanei. A supporto di queste evidenze, Tong, McBride et. al (2017) hanno condotto uno studio longitudinale che ha esaminato un gruppo di bambini cinesi di Hong Kong, diagnosticati come dislessici in tre fasi diverse del loro sviluppo (6,7,8 anni). Un secondo gruppo comprendeva bambini con abilità di lettura nella norma, selezionati come campione di confronto. Per raggiungere l'obiettivo della ricerca, cioè esaminare in che modo l'associazione tra consapevolezza morfologica, lettura e ortografia, fosse compromessa nei bambini cinesi con disabilità di lettura, è stato chiesto loro di svolgere una serie di compiti. Questi test prevedevano esercizi sul riconoscimento dei caratteri, la definizione di parole, compiti di dettatura, indagini sulla consapevolezza morfologia e fonologica, e sul livello di denominazione rapida automatizzata.

1. Test sulla capacità di ragionamento non verbale: viene mostrata una matrice visiva incompleta e il bambino deve scegliere quale tra diverse opzioni ritenga sia l'elemento mancante che completa correttamente la figura;

2. Test sulla denominazione rapida di numeri: vengono mostrati al bambino 5 numeri disposti in ordine casuale; il bambino deve nominarli nel più breve tempo possibile.

3. Test di consapevolezza fonologica: per valutare questa competenza, vengono presentati due compiti differenti. Il primo, è un compito di cancellazione del fonema: veniva chiesto di articolare una sillaba, evitando di pronunciarne l'attacco; il secondo compito prevedeva la cancellazione della sillaba: data una parola composta da tre sillabe, i bambini dovevano ripeterla omettendo una sillaba.

4. Test di consapevolezza morfologica: i bambini vengono sottoposti a un compito di costruzione morfologica. Dopo aver ascoltato una storia descrittiva, è stato chiesto loro di formare delle nuove parole composte contestualizzate a quanto avevano ascoltato, sulla base di morfemi a loro familiari.

5. Test di lettura di parole: è stato chiesto ai bambini di leggere una serie di parole elencate in ordine crescente di difficoltà.

6. Test di ortografia: sono state dettate una serie di parole cinesi bisillabiche, individuate in libri di lettura usati dagli studenti. Anche in questo caso gli stimoli venivano elencati dal più semplice al più difficile, e i bambini dovevano scrivere le parole correttamente all'interno degli spazi opportuni.

I risultati hanno registrato che il gruppo dei bambini dislessici manifestava gravi difficoltà di lettura o ortografia già a 6 anni, e queste difficoltà si sono addirittura intensificate successivamente. L'assenza di gravi compromissioni nel ragionamento non verbale, ha chiarito che non si tratti di difficoltà intellettive generali. Svolgendo questi compiti, i bambini dislessici hanno registrato performance peggiori rispetto ai loro coetanei nei test di consapevolezza morfologica e denominazione rapida. La consapevolezza fonologica, invece, non è risultata un metro di valutazione totalmente attendibile in quanto è risultata inferiore alla media soltanto nei bambini dislessici di 7 anni, e non in quelli di 6 anni o di 8 anni. È in questa constatazione che si evidenzia come la consapevolezza fonologica, in realtà, non sia una componente centrale delle difficoltà di lettura e scrittura nella lingua cinese. La velocità di denominazione automatizzata, invece, si è dimostrata un efficace predittore dei deficit nella lettura e nella scrittura, in quanto i bambini dislessici erano più lenti nello svolgimento di questi compiti in tutte e tre le fasi dello sviluppo considerate.

La discussione sui risultati di questi studi, parte ribadendo la natura morfografica della lingua cinese, in cui ogni carattere scritto corrisponde a un'unità di significato. Ogni carattere integra aspetto visivo, significato e suono. Le parole composte da più caratteri sono spesso trasparenti dal punto di vista semantico, il che permette ai bambini di intuirne il significato attraverso la comprensione dei singoli elementi. Di conseguenza, riconoscere la struttura composta delle parole – come avviene nella consapevolezza morfologica – può facilitare il recupero corretto dei caratteri nella scrittura. Questo riflette il fatto che, nel cinese, scrivere non è solo trascrivere suoni, ma richiede una rappresentazione mentale che unisce forma e

significato. Inoltre, la scrittura coinvolge sia la conoscenza delle regole linguistiche sia la capacità di gestire attivamente le informazioni, due abilità che rientrano pienamente nella consapevolezza morfologica, considerata una competenza metalinguistica complessa.

2.5.3. Consapevolezza ortografica

La consapevolezza ortografica si riferisce ai processi di lettura coinvolti nella formazione, memorizzazione e accesso alle rappresentazioni ortografiche di una lingua (Wei et. al, 2014). In altri termini, i bambini cinesi dimostrano di avere una buona consapevolezza ortografica quando riescono a padroneggiare le regole ortografiche della loro lingua, la struttura dei caratteri, la conoscenza dell'ordine di scrittura dei tratti, la corretta posizione dei componenti semantici e fonetici. Conseguentemente, è stato stabilito che anche la consapevolezza ortografica, insieme a quella morfologica ricopre un ruolo fondamentale nello sviluppo delle abilità di lettura, in quanto sarebbe impossibile per un apprendente limitarsi alla sola memorizzazione meccanica del legame tra forma scritta e suono, senza approfondire le regole che stanno alla base dell'ortografia cinese. Inoltre, dal momento che il carattere cinese, per definizione, rappresenta uno schema visivo, molti ricercatori hanno rivolto la loro attenzione anche al contributo delle abilità visive nella lettura di parole in cinese, tenendo sempre a mente, però, che seppure queste abilità possano influenzare l'apprendimento della lettura, la capacità di trasformare stimoli visivi in produzione orale, resta sempre fortemente connessa principalmente al livello di alfabetizzazione di ciascun individuo. Le abilità visive, sono state poi associate a quelle motorie. Le abilità visuo-motorie, infatti, sono essenziali per la scrittura dei caratteri cinesi, poiché permettono di coordinare la percezione visiva delle forme complesse con i movimenti della mano necessari a riprodurle correttamente. Questa coordinazione occhio-mano aiuta a tracciare i tratti nella sequenza e posizione giusta, sviluppando una memoria motoria che facilita la scrittura fluida e accurata. Difficoltà in queste abilità possono ostacolare l'apprendimento della scrittura, rendendo fondamentali esercizi che migliorino la motricità fine e la coordinazione. La costruzione della consapevolezza ortografica avviene in maniera evolutiva. A partire dai tre anni, inizia la prima fase di acquisizione, durante la quale i bambini cinesi intraprendono la conoscenza primaria della configurazione dei caratteri. In questo periodo è fondamentale la competenza visiva per il riconoscimento dei caratteri. Successivamente, con l'inizio dell'istruzione formale, i bambini tendono a familiarizzare con caratteri regolari, formati da un numero contenuto di tratti. Dopo queste prime due fasi di

avviamento alla conoscenza ortografica, lo sviluppo cognitivo e scolastico permetterà loro di acquisire caratteri sempre più complessi, nonché l'abilità di individuazione dei radicali.

Recentemente, Fong e Chung (2020) hanno analizzato la capacità di riconoscere e manipolare le strutture delle forme scritte dei caratteri cinesi, definendola *orthographic flexibility* - flessibilità ortografica. Nella loro analisi hanno cercato di esaminare se e in che modo la flessibilità ortografica influenzasse l'acquisizione della lettura cinese. In particolare, il loro studio di caso è stato condotto insieme ad un gruppo di 92 bambini cinesi di Hong Kong che frequentavano l'ultimo anno di asilo (età media 5/6 anni). Per nessuno di loro è stato necessario segnalare disabilità intellettive, di apprendimento o fisiche. I compiti che gli sono stati proposti erano: lettura in cinese, test sulla memoria di lavoro, consapevolezza ortografica, flessibilità cognitiva, flessibilità ortografica.

Nel primo compito - lettura di parole in cinese - sono stati proposti due elenchi di parole da leggere ad alta voce. Il primo elenco conteneva parole formate da un solo carattere, mentre il secondo conteneva parole formate da due caratteri. Il test si interrompeva una volta raggiunti i 15 errori di lettura. L'analisi della memoria di lavoro, proponeva un compito di ripetizione orale di cifre seguendo l'ordine inverso rispetto a quello utilizzato dall'esaminatore. Le prove contenevano una sequenza da 2 a 5 cifre, proposte in ordine crescente di difficoltà. Per ogni sequenza, il bambino aveva 4 tentativi di risposta. La flessibilità cognitiva è stata valutata attraverso un compito di riordinamento. Ai bambini è stato chiesto di ordinare delle carte illustrate proposte dall'esaminatore, in base a due criteri: raggruppamento per forma (cerchio o triangolo) e poi per disposizione delle forme (orizzontale o verticale). Questo compito valuta quanto bene i bambini riescono a passare rapidamente da una regola all'altra. I bambini sono stati valutati nella loro conoscenza ortografica attraverso compiti di inversione destra-sinistra. Questo compito serve a valutare se i bambini sono in grado di riconoscere l'orientamento corretto dei caratteri cinesi, un'abilità importante per leggere e scrivere correttamente. Ai bambini vengono mostrati 24 caratteri semplici: metà sono scritti normalmente, l'altra metà sono invertiti (specchiati da destra a sinistra). Il bambino deve stabilire se ciascun carattere è orientato correttamente oppure no.

Analogamente al compito di flessibilità cognitiva, quello di flessibilità ortografica proponeva di ordinare una serie di carte. Nel test ai bambini è stato chiesto abbinare otto pseudo-caratteri (cioè caratteri inventati ma simili a quelli veri) a due caratteri-obiettivo reali seguendo regole che cambiano a ogni turno: una volta per condivisione di radicale, l'altra per

condivisione di configurazione. Oltre a valutare la conoscenza ortografica, questo compito misura anche la capacità di cambiare criterio durante l'attività. I risultati hanno confermato il ruolo della flessibilità ortografica come mediatore per lo sviluppo delle abilità di lettura delle parole cinesi. È importante che il bambino impari l'organizzazione spaziale all'interno dei caratteri, e le modalità di scomposizione in tratti e radicali. È altrettanto fondamentale che il bambino sappia modellare questa consapevolezza in base alle esigenze di lettura richieste, dimostrando di riuscire a focalizzarsi su più aspetti ortografici in maniera simultanea, ad esempio da quali radicali è composto il carattere e come questi sono distribuiti nello spazio di scrittura. Ad esempio, il carattere 地 (dì, terra) è composto dai radicali 土 e 也, ed è strutturato in una configurazione sinistra-destra (Fong, Chung, 2020). Per poter coordinare in modo flessibile le informazioni ortografiche, occorre che queste informazioni stesse si mantengano attive. È un lavoro che può essere svolto soltanto attraverso l'allenamento della memoria di lavoro, competenza che è in questo studio è stata dichiarata non sovrapponibile alla flessibilità cognitiva, e pertanto va analizzata come un aspetto indipendente.

Pur non dimostrando, in questi studi, cause dirette, ma solo relazioni tra elementi, è comunque sensato pensare a un possibile percorso di sviluppo: i bambini, inizialmente, imparano a essere flessibili gestendo stimoli generali, cioè non legati alla lettura. Poi, quando iniziano a entrare in contatto con la scrittura, trasferiscono questa flessibilità alla lettura, sviluppando una capacità più specifica, chiamata flessibilità ortografica (cioè la capacità di gestire diversi aspetti dei caratteri scritti). Questa abilità potrebbe essere il collegamento che spiega come la flessibilità cognitiva aiuta nella lettura. A tal proposito, i ricercatori auspicano un intervento didattico pratico mirato proprio ad intensificare queste capacità, in mancanza delle quali l'acquisizione della lettura potrebbe risultare incompleta.

2.5.3.1.Ipotesi del deficit fonologico

Sebbene inizialmente l'ipotesi di un deficit ortografico come manifestazione della dislessia non fosse ritenuta appropriata, diverse ricerche in materia hanno contrastato queste teorie evidenziando come anche le difficoltà visive e ortografiche fossero da includere nella diagnosi di dislessia in soggetti cinesi. Alcuni studi hanno provato a confrontare le prestazioni di studenti cinesi con sviluppo tipico con quelle di studenti cinesi con dislessia, proponendo lo svolgimento di diverse attività ortografiche (Ho et. al, 2004). Per fare questo, i ricercatori hanno

usato tre tipi di compiti specifici per valutare diverse competenze legate alla scrittura e al riconoscimento dei caratteri cinesi:

1. Compito di inversione sinistra/destra: serve a capire se i bambini riescono a riconoscere correttamente l'orientamento delle parti che compongono un carattere. Veniva mostrata una lista composta da caratteri semplici insieme a numeri arabi. La metà di questi caratteri era invertita lateralmente. I bambini dovevano individuare gli elementi con un orientamento errato. Il 46% dei bambini dislessici ha avuto difficoltà nello svolgimento di questo compito, manifestando di non riuscire a riconoscere correttamente l'orientamento delle unità ortografiche.

2. Compito di decisione lessicale: verifica se i bambini sono in grado di riconoscere se una sequenza di segni è un carattere reale o no, valutando la conoscenza della struttura dei caratteri, nonché la regolarità delle posizioni dei radicali. Il 44% dei bambini dislessici ha avuto difficoltà in questo compito, manifestando problemi nel riconoscimento dei caratteri.

3. Compito sulla posizione dei radicali: valuta se i bambini sono consapevoli di dove solitamente si trovano i radicali all'interno di un carattere (ad esempio, se un radicale deve stare a sinistra o a destra). Il 35% dei bambini dislessici ha avuto difficoltà in questo compito, evidenziando una conoscenza inadeguata delle regole di posizionamento dei radicali all'interno dei caratteri.

Oltre a questi compiti ortografici, i ricercatori hanno anche misurato la memoria fonologica (la capacità di ricordare suoni e parole) e le abilità visive dei bambini. Tra i compiti presentati:

- Test sull'associazione di caratteri identici: ai bambini è stato richiesto di riconoscere un carattere reale all'interno di un insieme di 8 caratteri non reali (cioè simboli che sembrano caratteri cinesi ma contengono errori ortografici). Questi 8 distrattori sono stati strutturati per analizzare la natura dell'eventuale errore ortografico commesso dal bambino. Potevano presentarsi, infatti, con una posizione invertita tra componente semantico e fonetico (la parte destinata a stare a destra era posizionata a sinistra, e viceversa); la loro configurazione non rispettava le regole ortografiche della lingua cinese, quindi i vari componenti erano associati tra loro in modo scorretto, se non del

tutto innaturale; potevano essere stati scritti con un numero errato di tratti, i componenti potevano essere stati sostituiti oppure invertiti.

- Test di copiatura in momenti diversi: ai partecipanti vengono mostrati uno o più caratteri cinesi per circa 5 secondi. Successivamente alla scomparsa dello stimolo, viene richiesto di riscrivere lo stimolo proposto su un foglio. Per svolgere correttamente il compito, i bambini dovevano fare ricorso in maniera integrata alle loro conoscenze ortografiche (per sapere come si struttura correttamente un carattere), la memoria (per conservare temporaneamente lo stimolo proposto), e la coordinazione visivo-motoria (per trasformare l'immagine mentale del carattere in un movimento preciso della mano che gli consentirà di riprodurlo graficamente).

Il compito di copia in differita serve a valutare quanto bene un bambino riesca a memorizzare e riprodurre visivamente i caratteri cinesi dopo averli osservati per poco tempo. Questo esercizio testa la memoria visiva a breve termine e la capacità di distinguere e ricordare le strutture ortografiche dei caratteri. Più della metà del campione esaminato ha dimostrato di non riuscire a svolgere correttamente compiti di denominazione rapida e di, quindi di avere difficoltà a nominare velocemente gli stimoli visivi. Un altro deficit connesso alla competenza ortografica riguarda più precisamente l'abilità di scrittura dei caratteri, spesso fortemente compromessa negli studenti cinesi dislessici. Oltre che manifestare una difficoltà nell'assimilazione delle regole ortografiche, nei bambini sinofoni con dislessia potrebbero evidenziarsi anche deficit legati ad una inadeguata organizzazione spaziale della scrittura dei caratteri, abilità notoriamente significativa per la lingua cinese. Ogni carattere cinese è concepito per essere scritto seguendo un ordine consecutivo di tratti da inserire idealmente nello spazio di un quadrato. Tuttavia, durante l'apprendimento della scrittura, i bambini dislessici potrebbero avere problemi nel riconoscere e ricordare il numero esatto dei tratti e il loro ordine di scrittura; valutare l'orientamento e la posizione corretta della parte semantica e quella fonetica; rispettare la disposizione spaziale stabilita per ogni carattere. Dal momento che tutte queste abilità risultano essenziali per la resa ottimale di un testo scritto, è conseguenza logica stabilire che in assenza di queste caratteristiche la scrittura risulterà alterata, se non incomprensibile.

2.6.Approcci inclusivi

La difficoltà strutturale della lingua cinese rende la sua acquisizione particolarmente impegnativa anche per studenti madre lingua. Pertanto, per gli studenti sinofoni dislessici si richiede un percorso didattico strutturato su misura di ogni bambino, al fine di rendere il percorso di alfabetizzazione personalizzato sulle sue esigenze e che lavori sulle sue difficoltà. Sebbene negli ultimi vent'anni l'interesse nei confronti della dislessia evolutiva cinese sia cresciuto significativamente, esistono ancora diverse limitazioni sia a livello teorico che pratico. In primo luogo, i ricercatori dovrebbero sviluppare criteri standardizzati per lo screening e la valutazione del disturbo di dislessia. In secondo luogo, la Cina continentale soffre ancora di un elevato disinteresse verso la materia nel campo dell'educazione. L'iniziale negazione dell'esistenza del disturbo, alimentata dall'idea secondo cui il fallimento delle competenze legate all'alfabetizzazione era imputabile ad una mancanza di impegno e alla svogliatezza, si è tradotta in una generazione di insegnanti e genitori scarsamente preparati e sensibili sul tema della didattica inclusiva, e tecniche di supporto adeguate. Relativamente al comportamento dei genitori, lo studio di McBrayer et al. (2014) ha esplorato le esperienze dei genitori cinesi di bambini con dislessia, analizzando il loro percorso di intervento che dividono in tre fasi. Inizialmente, nella fase di adattamento emotivo, i genitori sperimentano sentimenti di senso di colpa e tristezza, cercando di comprendere le condizioni del figlio; successivamente prendono atto della situazione (fase di *advocacy*) e si impegnano in azioni pratiche come modifiche della vita domestica, acquisizione di conoscenze sulla dislessia e ricerca di supporto e confronto con altri genitori. L'ultima fase è quella dell'attivismo, in cui il ruolo dei genitori diventa sempre più consapevole e attivo, e questi ultimi cercano di ottenere il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità. La consapevolezza pubblica sulla dislessia è un fenomeno ancora in via di diffusione in Cina, così come le politiche nazionali per il sostegno educativo sono ancora in fase di discussione. Significativo per il risveglio della coscienza nazionale è stato l'articolo pubblicato su *China Youth News* intitolato《读写障碍儿童：在歧视中哭泣》[15] - "*Bambini con dislessia: un grido nella discriminazione*" - (Niu, Chen, 2013), con il quale si denunciava la mancanza di empatia e comprensione da parte dei docenti che spesso mettevano gli alunni con difficoltà in situazioni di imbarazzo, per esempio rimproverandoli in pubblico, oppure tollerando che venissero derisi dai loro compagni. Nello stesso anno Wang Ming, professore presso l'Università Tsinghua, ha avanzato una proposta di legge con la quale si richiedeva l'intervento nazionale in favore di misure assistenziali per i genitori, il supporto psicologico di

[15] https://zqb.cyol.com/html/2013-06/04/nw.D110000zgqnb_20130604_1-03.htm (consultato il 27/05/2025)

professionisti e sforzi di integrazione e formazione specifica per i bambini dislessici, che garantissero il diritto all'istruzione. I primi sforzi da parte del governo centrale cinese sono stati due piani di promozione dell'educazione speciale, lanciati rispettivamente nel 2014[16] e nel 2017[17], con i quali si intendeva includere, come misure prioritarie, la formazione specializzata degli insegnanti sui bisogni educativi speciali.

Il primo piano si è concentrato principalmente sull' aumento della scolarizzazione dei bambini con disabilità, sulla costruzione e riqualificazione delle scuole speciali, e sull'introduzione dei primi programmi sistematici di formazione per insegnanti. Il secondo piano, più ambizioso, ha posto una forte enfasi sull'educazione inclusiva, incoraggiando l'inserimento di studenti con bisogni educativi speciali nelle scuole ordinarie. Ha previsto inoltre la creazione di reti di supporto educativo, lo sviluppo di strumenti diagnostici adeguati e il potenziamento della formazione continua degli insegnanti, soprattutto nelle aree meno sviluppate del Paese. Tuttavia, l'impegno istituzionale, non basta ad eliminare le forti disuguaglianze regionali. In molte aree rurali o economicamente svantaggiate, infatti, persistono la carenza di insegnanti formati, la mancanza di risorse didattiche specializzate e una scarsa conoscenza della dislessia.

I programmi di intervento didattico per il supporto dei bambini con dislessia sono numerosi e cercano di includere tutte le competenze compromesse, precedentemente descritte. Wang (2017), ha indagato in modo sistematico l'efficacia di un intervento di training fonologico su bambini di Hong Kong con diagnosi di dislessia. L'obiettivo principale era valutare se il potenziamento della consapevolezza fonologica potesse avere un impatto positivo sulle abilità di lettura e su competenze correlate come la denominazione rapida e la memoria verbale a breve termine. Lo studio ha coinvolto due gruppi di bambini: un gruppo sperimentale, sottoposto a un intervento strutturato e sistematico di training fonologico per diverse settimane, e un gruppo di controllo, che non ha ricevuto alcuna forma specifica di addestramento durante il periodo dello studio. Al termine dell'intervento, i ricercatori hanno osservato miglioramenti significativi nelle abilità di lettura del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, in particolare nella lettura di parole e non-parole, nonché nei compiti di consapevolezza fonemica. I risultati hanno dimostrato che, nonostante la natura logografica della lingua cinese, la componente fonologica gioca un ruolo cruciale nello sviluppo della lettura, confermando l'utilità di interventi

[16] http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html (consultato il 13/06/2025)
[17] https://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.htm?utm (consultato il 13/06/2025)

fonologici anche in contesti linguistici non alfabetici. In un secondo studio, Wang et al. (2019), hanno analizzato l'efficacia comparativa di due diversi approcci educativi finalizzati al recupero delle difficoltà di lettura nei bambini cinesi con dislessia, con particolare attenzione al deficit nella rappresentazione fonologica, identificato come uno dei principali fattori cognitivi alla base delle difficoltà di apprendimento della lettura. Nello specifico, lo studio ha confrontato un intervento di tipo metalinguistico, mirato a potenziare la consapevolezza fonologica e morfologica (inclusa l'identificazione e la manipolazione di suoni e strutture morfemiche), con un intervento focalizzato sull'allenamento della memoria di lavoro verbale. I partecipanti erano bambini di età scolare con diagnosi di dislessia evolutiva in lingua cinese, assegnati a uno dei due gruppi di trattamento. Attraverso una serie di valutazioni pre e post-intervento, i ricercatori hanno rilevato che il gruppo sottoposto al training metalinguistico ha mostrato miglioramenti significativamente superiori rispetto al gruppo con training sulla memoria di lavoro, soprattutto nelle abilità di lettura e nelle competenze fonologiche. I risultati suggeriscono che, in un contesto linguistico come il cinese, caratterizzato da una struttura morfologica complessa e da una scrittura logografica, interventi centrati sulla consapevolezza fonologica e morfologica risultano più efficaci per il trattamento delle difficoltà di lettura nei bambini con dislessia, rispetto ad approcci che mirano a migliorare funzioni cognitive generali come la memoria di lavoro.

Ancora Wang et al. (2021) hanno suggerito che la consapevolezza morfologica nei bambini cinesi va allenata attraverso interventi che enfatizzano l'apprendimento esplicito delle unità morfologiche e delle loro combinazioni per formare parole complesse. Nel loro studio, Wang e colleghi hanno evidenziato come attività strutturate, che insegnano a riconoscere e manipolare i morfemi all'interno delle parole, migliorino significativamente la capacità di lettura e la comprensione del testo, soprattutto nei bambini con dislessia. Gli approcci proposti includono l'insegnamento diretto della struttura morfologica: scomposizione di parole in radici e affissi (spiegando il significato delle rispettive parti), esercizi di analisi e costruzione di parole (attività in cui i bambini praticano la creazione di nuove parole aggiungendo o modificando morfemi), riflessione sul significato e uso contestuale (incoraggiare i bambini a riflettere sul significato delle parole in base ai loro componenti morfologici e al contesto d'uso). Anche in questo caso l'approccio metalinguistico all'intervento è consigliabile in quanto le competenze fonologiche e quelle morfologiche vanno potenziate contestualmente attraverso progetti educativi interattivi, per facilitare la comprensione dei caratteri cinesi. In particolare, il materiale proponeva l'evidenziazione cromatica dei componenti fonetici e dei radicali

semantici all'interno delle parole, per aiutare i bambini a distinguerli visivamente e comprendere il loro contributo al significato e alla pronuncia. Sono state trattate prima le parole monosillabiche e poi quelle bisillabiche, in modo da rendere graduale l'esposizione ai caratteri e ai loro componenti. Per prima venina presentato il carattere e analizzata la componente fonetica e il radicale, successivamente venivano proposti caratteri che condividevano lo stesso radicale e lo stesso componente fonetico, per spiegare come si possono combinare tra loro le varie componenti di un carattere. I bambini erano poi invitati a scrivere prima i singoli componenti e poi l'intero carattere, rafforzando così l'attenzione morfologica e le abilità di scrittura. Le parole bisillabiche venivano scomposte in morfemi e i morfemi a loro volta venivano analizzati singolarmente. Analogamente alle attività precedenti, anche in questo caso era prevista la presentazione di parole strutturate allo stesso modo. Le abilità legate alla consapevolezza morfologica sono migliorate sensibilmente.

Lettura e scrittura migliorano anche attraverso il potenziamento della sensibilità ortografica. Lo studio di Ho e Ma (1999) ha sviluppato un programma di potenziamento delle abilità ortografiche nei bambini cinesi con dislessia, focalizzandosi sull'uso dei componenti fonetici dei caratteri cinesi. Il programma ha insegnato ai partecipanti la struttura dei caratteri composti e le funzioni dei componenti fonetici in caratteri regolari, semi-regolari e irregolari. I bambini hanno appreso come i componenti fonetici influenzano la pronuncia dei caratteri e come utilizzarli per migliorare la lettura. L'efficacia dell'intervento è stata valutata attraverso test pre e post-intervento, evidenziando miglioramenti significativi nelle competenze di lettura dei partecipanti. Le proposte di programmi di intervento didattico non dovrebbero mai trascurare l'aspetto individuale di ciascun apprendente che, in questa situazione si traduce in manifestazioni differenti del disturbo della dislessia. Non deve sorprendere, dunque, come alcuni approcci possano risultare efficaci per alcuni studenti ed inefficaci per altri, che alcuni progrediscano significativamente e in tempi più rapidi rispetto ad altri che necessiteranno di tempi di analisi sulle loro competenze più lunghi. Queste variazioni oltre che per il grado di gravità del disturbo, si determinano anche in base alle condizioni psicologiche di ciascuno. Non è detto che gli studenti diagnosticati come dislessici reagiscano tutti allo stesso modo agli stimoli educativi proposti. Si rimanda agli educatori la responsabilità di accogliere in maniera adeguata le situazioni che potrebbero verificarsi.

Capitolo 3

L'apprendimento della lingua cinese da parte di studenti italofoni dislessici

3.1 Conoscere una lingua straniera

Conoscere una lingua significa avere la capacità di comunicare in una lingua e in una cultura, nozione normalmente riassunta con l'espressione competenza comunicativa (Balboni, 2008). In termini più tecnici questa competenza comunicativa viene determinata dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), sviluppato dal Consiglio d'Europa.[18] Introdotto ufficialmente nel 2001, il QCER rappresenta il punto di riferimento per ogni studente di una LS per la definizione, la valutazione e la certificazione del suo livello di competenza, analizzandolo su una scala di valori che parte dal livello elementare (livello A), passa per il livello intermedio/autonomo (livello B), e termina con il livello avanzato (livello C). La stessa competenza comunicativa si definisce, valuta e certifica sulla base delle sue sottocategorie, che includono l'abilità di comprensione, di produzione, di interazione e di mediazione che delineano con precisione ciò che un discente è in grado di fare in ciascuna fase del proprio percorso di apprendimento linguistico. La descrizione dettagliata delle abilità comunicative è facilmente consultabile nel *Volume complementare* (Consiglio d'Europa, 2020) che arricchisce il QCER con griglie illustrative e descrittori aggiornati suddivisi per livello e abilità. Di seguito se ne riporta una sintesi:

1. Comprensione orale: indica l'abilità di ascolto in situazioni dal vivo o da remoto. Si definisce una competenza unidirezionale, tranne nel caso in cui l'abilità di ascolto non si attivi durante una interazione diretta. A quella generale si associano le comprensioni specifiche di: conversazione tra altre persone, annunci e istruzioni, mezzi di comunicazione audiovisiva e registrazioni, comprensione come componente di un pubblico.
2. Comprensione scritta: indica l'abilità di capire testi scritti sia informativi che argomentativi. Tra le abilità specifiche di comprensione scritta si elenca la capacità di leggere istruzioni e la corrispondenza, leggere per orientarsi, informarsi o argomentare, leggere per il piacere di leggere.

[18] https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home?utm_source=chatgpt.com consultato il 01/06/2025.

Entrambe rientrano nella categoria delle abilità di ricezione che si determinano tramite processi di analisi dei dettagli e l'utilizzo di conoscenze acquisite e schemi mentali che permettono di fare inferenze sul significato.

3. Produzione orale: è l'abilità di raccontare qualcosa di personale (produzione interpersonale), scambiare informazioni pratiche (produzione transazionale), esprimere opinioni, difendere le proprie idee (produzione valutativa), parlare a lungo per spiegare qualcosa, oltre che per conversare. Fanno parte della produzione orale la descrizione di esperienze, dare informazioni, argomentare, fare annunci pubblici, fare discorsi rivolti a un pubblico.
4. Produzione scritta: è l'abilità di esprimersi e comunicare idee, informazioni o opinioni attraverso testi scritti che veicolino messaggi in maniera comprensibile ed efficace, prestando attenzione all'uso di un lessico appropriato e al rispetto delle regole grammaticali.

Le abilità di produzione si attivano attraverso un percorso di pianificazione mentale di ciò che si intende esporre, esecuzione, controllo e riparazione degli eventuali errori di comunicazione.

5. Interazione orale: è l'abilità di comprendere il proprio interlocutore e farsi comprendere durante una conversazione dal vivo. Rientrano nelle abilità interattive orali le discussioni formali e informali, scambio di informazioni, intervistare/essere intervistati, transazioni per ottenere beni e servizi (es. fare un reclamo).
6. Interazione scritta: è l'abilità di interagire tramite testi scritti. Nell'interazione scritta la lingua utilizzata è pressoché simile a quella colloquiale pertanto, talvolta, sono tollerati errori o imprecisioni. L'interazione scritta include abilità come interagire per corrispondenza, appunti, messaggi, moduli; avere conversazioni online, fare transazioni per uno scopo (es. acquistare online).

Affinché le attività di interazione risultino efficaci occorre la presenza di almeno due partecipanti attivi e l'attuazione di alcune strategie come l'alternanza di parola durante la conversazione, la cooperazione tramite feedback che confermino l'avvenuta comprensione e, se necessario, la richiesta di chiarimenti. La competenza interattiva è considerata, inoltre, un'abilità centrale nello schema delle competenze linguistiche in quanto sta all'origine del linguaggio e, allo stesso tempo, rappresenta l'obiettivo finale dell'apprendimento linguistico.

7. Mediazione: è l'abilità di gestire la lingua per facilitare la comunicazione tra persone che non condividono la stessa lingua o le stesse conoscenze, aiutando a rendere

comprensibili messaggi complessi, riassumendo, parafrasando o adattando i contenuti in modo da favorire l'interazione e la collaborazione. Con questi obiettivi, le abilità di mediazione si articolano in mediazione testuale, ovvero la capacità di interpretare, riformulare e adattare un testo originale per trasmettere informazioni specifiche. Fanno parte di questa abilità testuale la spiegazione dei dati, l'elaborazione di un testo, la traduzione, prendere appunti, eseguire l'analisi critica di un testo. La mediazione concettuale, invece, è l'abilità di facilitare la comprensione di contenuti complessi o astratti, riformulandoli, semplificandoli o facendo collegamenti con conoscenze pregresse per renderli maggiormente accessibili. Rientrano in questa categoria le capacità di facilitare l'interazione collaborativa tra pari, collaborare al processo di costruzione del significato, condurre un lavoro di gruppo, collaborare con il gruppo. La mediazione comunicativa, infine, è l'abilità di gestire lo scambio comunicativo tra due, o più, interlocutori (agire come intermediario) per superare ostacoli linguistici, culturali e garantire l'efficacia dell'interazione tramite strategie di semplificazione, riformulazione, traduzione, sintesi.

Per ciascuna competenza è prevista una griglia di valutazione che si articola in sei livelli:

- A1: lo studente comprende e utilizza espressioni semplici e familiari di uso quotidiano. Ad esempio, è in grado di fare una presentazione di sé stesso o di altre persone, riesce a formulare domande su dati personali ed è capace di fornire lui stesso questi dati (luogo dove abita, descrizione della famiglia, oggetti che possiede). Interagisce in modo semplice purché l'eloquio si strutturi in maniera lenta e chiara.
- A2 (livello "sopravvivenza"): lo studente comprende ed utilizza espressioni leggermente più complesse. Ad esempio, è in grado di raccontare episodi della propria vita, descrivere l'ambiente circostante ed esprimere bisogni immediati.

Gli apprendenti che attestano il loro grado di competenza linguistica su uno di questi due livelli, vengono definiti "utenti base".

- B1 (livello "soglia"): lo studente riesce a gestire situazioni comunicative nel suo ambito lavorativo o scolastico. Possiede un vocabolario lessicale e conoscenze linguistiche che gli permettono di comunicare efficacemente con i parlanti madrelingua della LS che sta apprendendo. È in grado di produrre testi semplici ma corretti, esporre le sue opinioni e riesce ad esprimere anche concetti più astratti (ad esempio raccontare un sogno, parlare di progetti futuri).

- B2: lo studente riesce a padroneggiare testi e conversazioni ancora più complesse poiché ha esteso la sua conoscenza lessicale anche a vocaboli tecnici, specifici di un determinato settore. Tutte le abilità che ha acquisito nelle fasi precedenti, sono state approfondite e affinate.

Gli apprendenti che attestano il loro grado di competenza su uno di questi due livelli, vengono definiti "utenti autonomi".

- C1: lo studente padroneggia testi più complessi e lunghi, il suo eloquio è diretto e fluente e non richiede particolari riflessioni prima di essere espresso. È capace di gestire la complessità di un discorso strutturato. L'interazione diventa ancora più efficace e dettagliatamente progettata.
- C2: lo studente comprende perfettamente ogni tipo di produzione orale o scritta, riesce a fare inferenze sul significato implicito di un testo, manipola correttamente il linguaggio per trarre informazioni da diverse fonti. L'eloquio è spontaneo e ancora più affinato. Il raggiungimento di questo livello non significa, tuttavia, che lo studente possa ritenersi al pari di un parlante nativo.

Gli studenti che attestano il loro grado di competenza su uno di questi due livelli, vengono definiti "utenti esperti".

Saper utilizzare una lingua è, dunque, un concetto che va oltre la "semplice" conoscenza delle sue regole grammaticali (Balboni, 2008). Questa idea si rafforza ancora di più se si parla di una LS, dal momento che l'obiettivo dovrebbe essere il raggiungimento dei propri scopi sociali, ragion per cui si tende a dare maggiore importanza all'aspetto pragmatico della lingua piuttosto che a quello strutturale. In particolare, l'aspetto pragmatico della lingua si esprime attraverso atti comunicativi (Balboni, 2008) che svolgono, idealmente, sei diverse funzioni, riassunte come segue:

- Funzione personale: la lingua si utilizza per esprimere sé stessi, opinioni soggettive, punti di vista individuali, atteggiamenti, sentimenti, preferenze (presentarsi, esprimere i propri gusti).
- Funzione interpersonale: la lingua si utilizza per gestire rapporti sociali, esercitare ruoli relazionali, partecipare alla vita sociale attraverso la comunicazione (salutare/congedarsi, ringraziare/scusarsi).

- Funzione regolativo-strumentale: la lingua si utilizza per influenzare o controllare il comportamento degli altri (dare/ricevere ordini, consigli, imporre a qualcuno di fare qualcosa).
- Funzione referenziale: la lingua si utilizza per fornire dati, esprimere la realtà, spiegare concetti, comunicare messaggi oggettivi (descrivere fatti o persone, chiedere/dare informazioni).
- Funzione metalinguistica: la lingua si utilizza per parlare della lingua stessa (chiarire il significato di una parola, riflettere su una regola grammaticale, correggere un errore linguistico).
- Funzione poetico-immaginativa: la lingua si utilizza per creare effetti estetici, stimolare l'immaginazione, evocare emozioni (produzione di poesie, racconti, pubblicità, slogan, canzoni, ecc.).

Anche studiando in autonomia, lo studente non può fare a meno di supporti adeguati cui fare riferimento. I materiali didattici sono una fonte necessaria per guidare l'apprendimento. In breve, quando ci si appresta ad imparare una lingua straniera, non bisogna sottovalutare l'importanza di avere un manuale di base, da consultare come testo di riferimento. La sua struttura in unità propedeutiche permette di affrontare gradualmente la complessità della lingua. Al manuale vanno affiancati un dizionario come banca dati lessicale e materiali per il rinforzo e il recupero che permettono esercitazioni mirate e contestualizzate. Senza queste risorse strutturate, l'apprendimento rischia di essere frammentario e poco sistematico. Infine, per apprendere una lingua straniera lo studente dovrà anche soffermarsi sugli aspetti socioculturali del paese in cui viene utilizzata per esprimersi. La lingua, infatti, è anche espressione di un modo di pensare, vivere e relazionarsi con il mondo, e conoscere la cultura aiuta a comprendere i valori di un popolo che si manifestano anche attraverso espressioni idiomatiche, codici non verbali, modi di dire, abitudini comunicative, ecc. Ogni evento comunicativo è portatore di differenze tra la lingua materna e le lingue straniere, ad esempio l'uso del linguaggio del corpo, l'abitudine di gesticolare, cambiano da cultura a cultura e con loro cambiano le parole utilizzate per veicolare i messaggi di riferimento. Essere osservatore di questi comportamenti e diventarne consapevole permette di evitare malintesi e di sviluppare maggiore empatia verso i parlanti di quella lingua, facilitando un'interazione più autentica ed efficace (Balboni, 2008). Raggiungere una forte competenza comunicativa significa entrare in sintonia con un'altra visione del mondo, acquisendo gli strumenti necessari per comunicare in modo profondo con persone di altre culture.

3.2. L’apprendimento didattico di una lingua straniera

Il successo formativo della persona che studia una lingua straniera è un percorso che attraversa fasi delicate, in cui entrano in gioco non solo la predisposizione mentale allo studio ma anche il resto del corpo. Il fatto che, generalmente, l’apprendimento avvenga in un contesto scolastico veicola implicitamente l’idea che determinate competenze vengano promosse principalmente per prevenire l’insuccesso scolastico dello studente. Per contrastare questa tendenza di pensiero, la Raccomandazione del Consiglio d’Europa (Consiglio d’Europa, 2022) sottolinea l'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per come agenti principali di coesione sociale:

La Raccomandazione sottolinea i benefici cognitivi, linguistici e sociali dell'apprendimento di più lingue, dimostrando in che modo le competenze plurilingui e interculturali contribuiscono al successo scolastico, all'integrazione sociale e alla comprensione, valutazione e formulazione di argomentazioni e opinioni essenziali per la democrazia. Essa definisce una visione olistica dell'educazione linguistica, che pone la lingua al centro di ogni apprendimento e che abbraccia tutte le lingue, tutti i settori e gli attori dell'istruzione.[19]

Imparare una lingua, in questo senso, significa non solo studiarla per ottenere buoni risultati a scuola, ma soprattutto usarla concretamente: parlarla, sperimentarla, metterla in pratica. L’apprendimento linguistico diventa così un’esperienza viva e funzionale, legata al bisogno autentico di entrare in relazione con gli altri, esprimere sé stessi e partecipare attivamente alla vita sociale. Non si tratta solo di raggiungere obiettivi scolastici, ma di comunicare davvero con le persone in contesti reali. A tal proposito il docente deve tenere in considerazione che il suo compito non è quello di impartire un insegnamento statico fine a sé stesso ma è quello di mettere in atto strategie didattiche funzionali, volte a rendere gli apprendenti sempre più consapevoli di come si strutturi una comunicazione efficace. Diversificare l’attività didattica deve essere un impegno costante per tutta la durata dell’insegnamento: proporre nuovi stimoli ai propri alunni incoraggiando il loro desiderio di imparare.

Gli attori che governano il processo dell’apprendimento linguistico sono tre: lo studente, l’insegnante e la disciplina, inserita in quello che si definisce ambiente o contesto di apprendimento.

[19] https://www.ecml.at/en/Resources/Council-of-Europe-recommendation consultato il 01/06/2025

Lo studente di lingua straniera è certamente il soggetto di questo processo, possiede già una propria identità linguistica, culturale ed esperienziale, che gli permetterà di interagire attivamente con la nuova lingua, rielaborandola alla luce delle proprie conoscenze pregresse. L'apprendimento, quindi, non è un semplice processo di ricezione passiva, ma un percorso dinamico di costruzione del significato, in cui lo studente confronta, integra e talvolta mette in discussione ciò che già conosce. Se esista o meno una predisposizione innata di ciascuno verso l'apprendimento delle LS, è un tema molto dibattuto tra gli studiosi. Quello che è certo è che ogni apprendente possiede determinate combinazioni di caratteristiche che, combinate tra loro, rendono lo studio un evento estremamente personale, così come i risultati raggiunti. Lo stile cognitivo è il modo personale, relativamente stabile, con cui un individuo percepisce, pensa, ricorda e risolve problemi. In questo caso è la modalità con cui uno studente si approccia alla disciplina. Non si tratta di intelligenza o di abilità, ma di una preferenza naturale nel modo di affrontare i compiti cognitivi. Per cui, in una classe ci sono studenti abituati ad analizzare un compito, altri si accontentano di arrivare ad una conoscenza sommaria dell'argomento trattato, altri ancora hanno bisogno di riflettere sui propri errori prima di proseguire con lo studio. Ogni persona, condizionata dal proprio stile cognitivo, tende a privilegiare una determinata modalità di apprendimento piuttosto che un'altra. Altri fattori che influiscono in maniera più o meno importante sul rendimento di uno studente sono i tratti della personalità, la motivazione e fattori piscologici che possono fungere da barriera emotiva.

L'insegnante rappresenta l'anello di congiunzione tra lo studente e la disciplina. È colui che guida l'azione didattica, pertanto è chiamato ad assumere il ruolo di facilitatore, tutore e consigliere. (Balboni, 2015). Non si tratta, tuttavia, di un semplice trasmettitore di conoscenze, ma di un mediatore culturale e un organizzatore di esperienze significative per l'apprendimento e, in quanto tale, deve motivare i suoi studenti e adattare l'insegnamento ai loro bisogni. Poiché la classe è un contesto in cui l'apprendente non ha modo di avere contatti diretti con parlanti nativi o autentici, l'input dell'insegante di lingua è una delle maggiori fonti per lo studente di esposizione alla LS. La comunicazione didattica in lingua tra il docente e i suoi alunni deve rispettare requisiti fondamentali affinché risulti efficace. Questo scambio comunicativo viene chiamato *Teacher's Talking Time* (TTT): è il momento della lezione in cui l'insegnate parla esclusivamente utilizzando la LS. Per farsi comprendere modella il suo eloquio sui principi che regolano il *Teacher's Talk* (il 'parlato del docente'): l'input in lingua deve essere veicolato in maniera chiara, utilizzando un linguaggio semplice, bene articolato e privo di complessità lessicali o sintattiche, adattato al livello degli studenti. È utile ripetere più volte i concetti

espressi, rallentando, ricorrendo all'uso della gestualità e fornendo esempi (Balboni, 2015). L'ambiente o contesto di apprendimento include tutti gli elementi esterni che influenzano il processo: il materiale didattico, la lingua usata in aula, la tecnologia, la presenza o meno di madrelingua, il contesto culturale, e le opportunità di pratica. Un ambiente stimolante e autentico facilita l'apprendimento.

Lo studio di una LS prevede che nella mente di ciascun apprendente si attivi un meccanismo composto da cinque fasi:

1. Ricezione e osservazione dell'*input* linguistico: lo studente entra in contatto con informazioni prodotte nella LS che possono provenire da diverse fonti, ad esempio dal docente, da testi scritti, da registrazioni audio/video o da conversazioni autentiche. L'obiettivo di questa fase è comprendere e interiorizzare il significato di ciò che viene percepito senza particolari pressioni produttive. Non è richiesta, infatti, produzione di *output*. Per favorire la comprensione globale dei messaggi linguistici, è necessario che l'*input* sia stimolante ma comprensibile, leggermente superiore al livello attuale dello studente ma senza discostarsene troppo rischiando di rendere poco produttivo questo momento.
2. Creazione di ipotesi: sulla base delle conoscenze pregresse, lo studente elabora ipotesi sulla struttura e il funzionamento della lingua. Si tratta di una fase creativa e sperimentale in cui non si apprendono regole esplicite ma si deducono regolarità, cercando di dare ordine e significato al materiale linguistico ricevuto. Le ipotesi non sono definitive ma possono essere corrette, rinforzate o riformulate.
3. Verifica delle ipotesi: lo studente mette alla prova le deduzioni ricavate dalla fase precedente. è una fase di produzione attiva perché la lingua viene utilizzata concretamente per testare se le ipotesi formulate sono corrette nella pratica effettiva della lingua. È molto importante in questo momento il ruolo dell'insegnate, il quale è chiamato a fornire il suo *feedback*, ovvero fare correzioni e guidare l'apprendente verso l'acquisizione dei modelli corretti.
4. Fissazione delle regole: è il consolidamento delle conoscenze apprese che vengono automatizzate e interiorizzate. Questa fase permette di riutilizzare in maniera automatica le regole fissate nella mente dello studente, senza che questi debba ricorrere all'elaborazione razionale sulla loro correttezza. La trasformazione del sapere procedurale in produzione linguistica corretta avviene tramite lo svolgimento e la ripetizione di esercizi di rinforzo.

5. Riflessione: lo studente ragiona sulle nuove consapevolezze. Non si tratta di usare la lingua ma di pensare alla lingua. Vengono analizzati gli aspetti della LS per comprenderne meglio i meccanismi. In questa fase lo studente è in grado di valutare le proprie difficoltà, riconoscere meglio e in autonomia i propri errori e valutare le strategie più efficaci di apprendimento.

A queste fasi di elaborazione mentale, si aggiungono altri due momenti cruciali dell'apprendimento linguistico, che sono la verifica e la valutazione. Il momento della verifica mette alla prova le conoscenze e le abilità linguistiche che lo studente dovrebbe avere acquisito. È una raccolta di dati che permette di capire se e in che misura l'*input* sia stato compreso, le ipotesi siano state corrette, le regole siano state memorizzate e le competenze siano state effettivamente sviluppate. La verifica può avvenire tramite la somministrazione di esercizi strutturati per testare l'avvenuta interiorizzazione di regole grammaticali, lessicali e sintattiche. Gli esercizi più efficaci sono i test a scelta multipla e il completamento di frasi/testi. Anche la competenza comunicativa può essere verificata tramite esercitazioni di produzione libera: temi, dialoghi, il *role-play*. La verifica può avvenire anche in modo informale e spontaneo, durante una conversazione tra docente e studente o l'osservazione dello studente durante lo svolgimento delle attività in classe. Il momento della verifica è fondamentale non solo per la valutazione ma anche per il riscontro degli eventuali progressi o lacune dello studente, in modo da rivedere correggere il percorso formativo. È altresì importante per essere sicuri che lo studente abbia acquisito in maniera perlomeno sufficiente le competenze proposte, e sia pronto per fissare e consolidare nuove tematiche. La verifica rappresenta la base pratica dalla quale si arriverà ad una valutazione. È importante che il docente sappia gestire al meglio questo momento, creando un clima positivo e di supporto. La maggior parte degli studenti, infatti, vive questo momento con ansia e insicurezza: entrambi fattori che potrebbero pregiudicare il rendimento della loro *performance*. È compito del docente rassicurali e far capire loro che la valutazione non è il punto di arrivo, non rappresenta un giudizio sulla persona e che gli errori fanno parte del percorso di apprendimento.

3.3. L'introduzione dell'insegnamento della lingua cinese nelle scuole italiane

L'interesse per la lingua e la cultura cinese che negli ultimi decenni ha interessato il panorama italiano si è progressivamente consolidato fino a diventare una realtà solida di molti contesti scolastici. Un passaggio chiave in questo percorso è rappresentato dalla Legge n. 53

del 28 marzo 2003[20], *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale,* che ha introdotto importanti innovazioni nel sistema dell'istruzione italiana, favorendo l'ampliamento dell'offerta formativa, anche in termini di apertura alle lingue straniere extraeuropee. L'autonomia scolastica derivata da questo sviluppo normativo, si è tradotta nella possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento introducendo la possibilità di arricchire l'offerta didattica e diversificarla rispetto agli insegnamenti tradizionalmente presenti nei curricula scolastici. In particolare, l'art. 2 della L. 53/2003 richiama l'obiettivo di potenziare l'insegnamento delle lingue straniere fin dalla scuola primaria e di valorizzare il plurilinguismo come strumento di apertura interculturale. In questo contesto, l'inserimento della lingua cinese nelle scuole italiane si configura non solo come risposta alle esigenze di una società sempre più globalizzata, ma anche come espressione concreta delle potenzialità offerte dall'autonomia didattica. Attraverso accordi tra istituzioni scolastiche, università e organismi internazionali, l'insegnamento del cinese si è gradualmente diffuso in vari ordini di scuola, con particolare concentrazione nei licei linguistici e in alcune scuole secondarie di primo grado. Nel 2012 e 2013 sono stati introdotti rispettivamente i primi corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) abilitanti all'insegnamento della lingua cinese, e i codici meccanografici identificativi ad esso relativi, AA46 lingua e civiltà cinese e C03A per conversazione in lingua straniera (cinese)[21].

A partire da queste novità, si è reso necessario un lavoro intenso di ricerca sulle strategie didattiche da proporre nelle scuole italiane. Per fornire un punto di riferimento ai docenti di lingua e cultura cinese, si è giunti alla stesura di un Sillabo della lingua cinese per le scuole secondarie di secondo grado (Masini, Langé, 2016) nel quale sono stati delineati gli obiettivi da perseguire insieme agli studenti e le modalità di progettazione delle attività di didattiche relative all'insegnamento, da gestire su un totale di 100 ore annue (idealmente 80 ore da destinare all'insegnamento della lingua e 20 ore da destinare alla cultura), per la durata di cinque anni. A sua volta il Sillabo si sviluppa tenendo conto dei descrittori ereditati dal QCER, prevedendo che al termine del percorso di studi, la competenza linguistica in lingua e cultura cinese dello studente, sia certificabile ad un livello pari al B1. Contestualmente il gruppo di lavoro ha cercato di individuare una certa coerenza tra i livelli di competenza regolamentati nel contesto europeo con quelli delle certificazioni nazionali cinesi dello Hanyu Shuiping Kaoshi

[20] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg consultato il 02/06/2025
[21] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Nuova codifica delle classi di concorso di Lingua straniera* (Nota prot. n. 3560 dell'11 aprile 2014).

(HSK), evitando la riduttiva – e scorretta- sovrapposizione tra i suoi livelli (1-6) con quelli del QCER (A1-C2), ma cercando di mettere in relazione i due sistemi sugli obiettivi di apprendimento che gli studenti possono realisticamente raggiungere in ciascun anno di studio. Per ogni anno scolastico sono stati individuati i contenuti grammaticali di riferimento, corredati da elenchi delle parole che devono essere apprese e non mancano le informazioni sugli argomenti di cultura che devono essere necessariamente inseriti nell'insegnamento.

Il Sillabo della lingua cinese è stato approvato dal MIUR nel 2016 ed ha rappresentato un punto di svolta per la glottodidattica della lingua cinese non solo a livello di contenuti, ma anche sul piano degli approcci didattici, prediligendo strategie comunicative piuttosto che un insegnamento basato esclusivamente sulla memorizzazione e sulla grammatica tradizionale. Ha offerto, infine, la possibilità di strutturare nuovi materiali didattici personalizzati sulle caratteristiche degli apprendenti italiani, in modo da rendere lo studio della lingua ancora più accessibile, senza fare ricorso a manuali complessi, con contenuti scritti in inglese, come in passato, che rendevano lo studio oltre che difficile e lento, anche poco stimolante. Attualmente, in quasi tutte le regioni italiane, l'offerta formativa delle scuole propone l'insegnamento della lingua e della cultura cinese, non solo più come percorso integrato al di fuori dell'orario scolastico (quindi come scelta facoltativa), ma come disciplina curricolare.

3.4. Didattica della lingua cinese nelle scuole italiane

Dal punto di vista pratico, l'insegnamento del cinese LS richiede all'insegnante conoscenze approfondite non solo dal punto di vista linguistico ma anche interculturale, dal momento che è chiamato ad avvicinare studenti italiani ad un contesto linguistico, sociale e culturale completamente differente rispetto al loro. Le condizioni migliori per una didattica efficace prevedono che l'insegnamento si articoli in base alla collaborazione tra il docente italiano e il docente madrelingua. L'insegnante italiano si occupa dell'introduzione degli aspetti formali della lingua e invita gli apprendenti alla riflessione linguistica; il docente madrelingua, approfondisce l'aspetto pratico dell'insegnamento, stimolando la produzione attiva in lingua, improntando le sue ore di conversazione sulle strutture affrontate dall'insegnante di lingua. Ricordando che il Sillabo non ha intenti prescrittivi ma solo indicativi, il docente di lingua e cultura cinese presso una scuola secondaria di secondo grado, idealmente prende spunto dai suoi contenuti e, partendo da questi, costruisce le sue lezioni. Attenendosi alle tabelle consultate svilupperà un insegnamento didattico della durata di cinque anni, così costruito:

- Primo anno:

Lo studente viene guidato nello sviluppo di determinate funzioni linguistiche correlate a specifiche tematiche. Sono argomenti che vengono trattati durante le primissime lezioni, per cui non si tratta di nozioni approfondite, e vengono accompagnati dalla spiegazione circa il funzionamento fonetico e ortografico della lingua cinese. Durante queste prime lezioni lo studente sta ancora familiarizzando con le strategie di scrittura dei caratteri e il l'utilizzo della discriminazione dei toni delle sillabe. Il lessico di riferimento per questi primi argomenti non è particolarmente esteso per evitare che il carico di studio risulti troppo pesante e di conseguenza poco produttivo. Anche le informazioni grammaticali vengono dosate cercando di dare allo studente il tempo necessario per elaborare nuovi schemi mentali. Il docente, deve impostare le sue lezioni, dosando il carico dell'insegnamento e ripartendo le 100 ore annuali previste dal Sillabo affinché riesca a portare a termine il programma fissato, suddiviso in unità didattiche all'interno delle quali inserisce le tematiche da affrontare. Durante le prime lezioni vengono introdotte le funzioni linguistiche di base come salutare/congedarsi, fare una presentazione di sé stessi, chiedere e dire l'età, il luogo di nascita, chiedere la nazionalità o la provenienza. Il lessico correlato comprenderà, i pronomi personali, i numeri, i nomi di luogo, formule di cortesia per ringraziare/scusarsi (es. 请问 *qǐngwén*, mi scusi…; 对不起 *duìbuqǐ*, mi dispiace, scusa), le forme di saluto. Grammaticalmente, lo studente inizia a studiare la costruzione tipica della frase affermativa cinese (SVO), il verbo essere 是 (*shì*), la negazione con l'avverbio 不 (*bù*), l'avverbio 也 (*yě,* anche), la congiunzione 和 (*hé,* e), le particelle modali finali 吗 (*ma*) e 呢 (*ne*)per la costruzione delle frasi interrogative. Dopo aver assimilato queste primissime nozioni, lo studente impara a presentare e descrivere i membri della famiglia, sia fisicamente che caratterialmente, parlare di azioni che si svolgono abitualmente nella vita quotidiana, chiedere e dire cosa piace/non piace mangiare. Il lessico associato a questa unità didattica include i nomi dei componenti della famiglia, il concetto di grande 大(*dà*) e piccolo 小 (*xiǎo*), i nomi dei cibi, espressioni per invitare, dare un appuntamento, i giorni della settimana e i mesi dell'anno, parole indicanti il tempo (es. 今天 *jīntīan*, oggi 明天 *míngtīan*, domani 现在 *xiànzài,* ora*,*) Per la grammatica verranno introdotti i classificatori, la costruzione determinante determinato con la particella 的 (*de*), i verbi a oggetto interno, i verbi di esistenza 有(*yǒu*) e 在 (*zài*), la scelta alternativa con 还是 (*háishi,* o, oppure – nelle frasi interrogative) e 或者 (*huòzhě,* o, oppure – nelle frasi affermative), la negazione con l'avverbio 没 (*méi*), i pronomi

interrogativi 谁 (*shéi*/*shuì,* chi), 什么 (*shénme,* cosa), 怎么 (*zěnme,* come), 为什么 (*wèishénme, perché*), 哪 (*na,* quale) 哪儿 (*năr,* quale), gli ausiliari modali 能 (*néng,* essere capace), 可以 (*kěyǐ,* potere – possibilità di fare qualcosa) 会 (*huì*, sapere fare), 想 (*xiăng,* volere, desiderare), i verbi a oggetto interno. Successivamente, il docente affronta l'insegnamento di altre funzioni linguistiche come: descrivere i propri compagni e insegnanti, parlare degli amici, chiedere per ottenere, ricevere e ringraziare, parlare delle materie scolastiche, parlare di vacanze e festività, i mezzi di trasporto, parlare del tempo atmosferico. Il vocabolario lessicale dello studente aggiungerà parole che riguardano gli oggetti scolastici, i nomi delle materie, i nomi delle attività che si svolgono a scuola, denominare le festività, i mezzi di trasporto. La grammatica di riferimento si focalizza su nozioni leggermente più complesse, ma lo studente dovrebbe essere in grado di recepirle correttamente. L'insegnante spiegherà i sintagmi preposizionali 在 (*zài,* in, su, a, riferito a un luogo), 跟 (*gēn,* con), 坐 (*zuò,* in, viaggiare su un mezzo di trasporto su cui si sta seduti*)*, 到 (*dào,* a, fino a) 用 (*yòng,* con, usando), 骑 (*qí,* in, viaggiare su un mezzo a due ruote*)*; i verbi di moto 去 (*qù,* andare) e 来 (*lái,* venire). Le nozioni culturali affrontate nel corso del primo anno di lingua e cultura cinese sono quelle di introduzione all'evoluzione della scrittura dei caratteri, nozioni di geografia, le varianti dialettali della lingua cinese, il sistema numerico, il calendario lunare, l'economia cinese, i segni zodiacali, le festività nazionali, città e luoghi noti.

Al termine del primo anno scolastico, lo studente dovrebbe essere riuscito ad ottenere un grado di competenze linguistiche e comunicative nella lingua cinese, pari al livello A1 del QCER e livello 1 del HSK. Lo studente comprende espressioni semplici e brevi discorsi che riguardano argomenti familiari, è in grado di reagire a semplici richieste o istruzioni e di assimilare il senso generale di una discussione. L'abilità di ricezione orale si intende soddisfatta purché le comunicazioni avvengano lentamente, siano espresse in maniera chiara ed eventualmente ripetute semplificandole ulteriormente. Allo stesso tempo, e con le stesse modalità di eloquio, lo studente si dimostra in grado di produrre brevi discorsi semplici ed è capace di leggere un breve testo. Interagisce rispondendo e formulando espressioni che riescano a soddisfare bisogni primari concreti, sa prendere parte ad una conversazione presentandosi, salutando e congedandosi, risponde a domande sulla sfera personale, sa organizzare eventi di vita sociale. Ha, inoltre, acquisito il sistema di trascrizione fonetica dei caratteri, l'utilizzo corretto della punteggiatura cinese, e il concetto di radicali. Con i caratteri studiati è in grado di scrivere circa 200 parole e comprendere il significato di 250, purché siano contestualizzate.

- Secondo anno:

Dopo avere posto le basi per la costruzione della competenza linguistica in lingua cinese, nel corso del secondo anno scolastico allo studente viene richiesto di riprendere le funzioni linguistiche acquisite precedentemente e di intensificarle. Pertanto al bagaglio lessicale costruito, che gli consente di soddisfare esigenze di base in lingua cinese, verranno aggiunti diversi contenuti. Ad esempio: parlare di esperienze scolastiche o lavorative sia presenti che passate, descrivere fisicamente e caratterialmente le persone facendo paragoni, il lessico relativo ad argomenti come l'arte, la musica, la letteratura, lo sport, parlare di viaggi anche in termini di durata, chiedere/dare indicazioni sui luoghi, chiedere/fornire informazioni su prodotti, chiedere e dire il prezzo, descrivere dettagliatamente il tempo atmosferico, parlare delle caratteristiche di un luogo. Sebbene gran parte delle funzioni grammaticali della lingua cinese siano state già affrontate, nel corso del secondo anno vengono presentate nozioni più specifiche, la cui acquisizione permetterà allo studente di utilizzare la lingua in maniera più consapevole e precisa. Si affronterà lo studio di strutture più complesse come i verbi a doppio oggetto (教 (*jiào*, insegnare), 给 (*gěi*, dare), 送 (*sòng*, regalare, mandare), 问 (*wèn*, chiedere), 错 (*jiè*, prestare, prendere in prestito), la particella modale 了(*le*), l'uso dei localizzatori semplici 上 (*shàng*, sopra),下(*xià*, sotto), 左 (*zuǒ*, sinistra), 右 (*yòu*, destra), 前 (*qián*, davanti), 里 (*lǐ*, dentro), 北 (*běi*, nord), 南(*nán*, sud) ecc., e dei sintagmi preposizionali 离 (*lí*, distante da), 对 (*duì*, verso, a), 给 (*gěi*, a, per), 向 (*xiàng*, verso, in direzione di); l'aspetto del verbo, l'espressione del futuro, la costruzione della frase comparativa, il complemento di risultato, la costruzione delle frasi a perno. Le ore di lezione destinate all'aspetto culturale della Cina, si dedicheranno alla parte storica (il periodo pre-imperiale, le successioni dinastiche, la fine delle dinastie e l'inizio della Repubblica, ecc.), il sistema di istruzione, le tradizioni cinesi, i rapporti Cina-Occidente.

Il livello di uscita del secondo anno scolastico dovrebbe corrispondere alla competenza A2 del QCER e al livello 2 del HSK. Lo studente ha ampliato il campo di ricezione, interazione e produzione a priorità immediatamente successive a quelle primarie. Pertanto, è in grado di ascoltare – e comprendere – una conversazione tra parlanti nativi riguardo descrizione di persone, geografia locale o la sfera lavorativa; recepisce ed è in grado di fornire le indicazioni su come raggiungere un posto; ascoltando la radio o guardano programmi televisivi, pur non riuscendo a seguire completamente i discorsi, riesce per lo meno ad identificare il contenuto di

ciò che viene detto. Sa interagire in conversazioni sulla famiglia, la scuola, progetti e abitudini di vita quotidiana. Riesce a descrivere esperienze purché il discorso sia stato precedentemente preparato e memorizzato. L'abilità di interazione non è ancora sviluppata completamente, pertanto lo studente è in grado di comprendere il contenuto di discussioni tra parlanti nativi e di intervenire, tuttavia, non ha ancora acquisito le competenze sufficienti a mantenere il ritmo della conversazione. È capace di leggere e riconoscere circa 550 parole purché siano collocate in un contesto a lui familiare. Le abilità di lettura acquisite gli permettono di leggere lettere e messaggi personali, indicazioni stradali, brevi articoli di giornale e istruzioni sul funzionamento di oggetti di uso quotidiano. Riesce a scrivere circa 500 parole e con queste comporre frasi semplici e legarle con i connettivi giusti; è in grado di scrivere brevi descrizioni di sé stesso e delle sue esperienze. Ha, inoltre, ampliato il suo vocabolario di base, introducendo parole specifiche che gli permettono anche di esplorare *blog*, *siti internet* e *social network*.

- Terzo anno:

Dopo aver avuto il tempo necessario di familiarizzare con la lingua e la cultura cinese nei primi due anni, lo studente si appresta ad intraprendere un triennio molto articolato sia dal punto di vista lessicale che grammaticale. Le competenze comunicative affrontate durante il terzo anno, riprendono le categorie di interesse già affrontate in precedenza (famiglia, vita quotidiana, ambiente scolastico ecc.), ma vengono sviluppate fornendo allo studente le nozioni necessarie per arrivare ad un grado di abilità superiore. Pertanto il lessico correlato alle funzioni linguistiche diventa più complesso. Riprendendo la suddivisione dell'insegnamento nelle unità didattiche proposte al primo anno, le lezioni si svolgeranno integrando agli stessi argomenti, delle strategie lessicali più specifiche e strutturate, che poggiano su nuove basi grammaticali, come il complemento di grado, le marche aspettuali 了(*le*), 过 (*guò*) e 着 (*zhe*), le frasi subordinate, le frasi relative. Agli aspetti culturali vengono integrati quelli relativi alla letteratura, poiché si ritiene che lo studente abbia acquisito le competenze sufficienti per affrontare lo studio di testi letterari in lingua originale. In particolare si affronterà il periodo storico dalle origini fino alla dinastia Tang.

Il livello di uscita dovrà essere paragonabile ad un livello A2 avanzato del QCER, tra il livello 2 e il livello 3 dell'HSK. Lo studente sarà in grado di comprendere il contenuto di una conversazione tra parlanti nativi, comprende le istruzioni che gli vengono fornite per lo svolgimento di attività, o per l'utilizzo di strumenti. È capace di estrapolare il contenuto

essenziale dall'ascolto di testi registrati; interagisce durante una conversazione senza particolari sforzi, ma sempre con il sostengo dell'interlocutore; sa individuare i punti principali di una conversazione ed elencarli, riesce a fare descrizioni dettagliate sull'aspetto fisico e caratteriale di una persona, interagisce esprimendo sentimenti e stati d'animo; può partecipare a conversazioni informali a condizione che gli interlocutori parlino in maniera chiara e lenta, allo stesso tempo riesce a seguire i passaggi delle discussioni formali. Il suo vocabolario comprende più o meno 800 parole, ne riesce a scrivere 700 e ne comprende circa 950 purché siano contestualizzate. Le competenze acquisite nella produzione scritta gli consentono di scrivere racconti personali, confermare o annullare appuntamenti; è in grado di leggere informazioni per orientarsi nello spazio, leggere istruzioni e argomentarle, è capace di rispondere a domande personali in stile intervista e intervistare. Sa descrivere gli ambienti collocandoli correttamente nello spazio e riesce a produrre, sia oralmente che attraverso la scrittura, brevi testi in cui descrive le tradizioni del suo paese, facendo paragoni con il contesto cinese, ed è in grado di descrivere le caratteristiche geografiche di un luogo.

- Quarto anno:

Il lessico delle informazioni personali include espressioni sull'appartenenza a gruppi o associazioni e vengono introdotti i termini specifici per parlare di religione. Sulle tematiche familiari, il docente illustra i livelli di parentela della famiglia cinese allargata e guida lo studente a fare paragoni con quella italiana. Tra le altre, le funzioni linguistiche proposte sono quelle di ricordare un personaggio famoso, descrivere la grandezza degli ambienti; viene illustrato il lessico delle parti del corpo, i termini adatti per parlare di malattie, trattamenti e prescrizioni mediche. La grammatica di riferimento includerà le seguenti nozioni: la costruzione della frase con l'anticipazione dell'oggetto utilizzando la particella 把 (*bǎ*), i complementi direzionali semplici, il complemento di durata, il complemento potenziale, la struttura delle frasi passive, i classificatori verbali 次 (*cì,* volte) e 遍 (*biàn,* volte), l'utilizzo delle congiunzioni 不但…而且 (*bùdàn … érqiě,* non solo…ma anche), le frasi a perno (一边…一边, *yībiān … yībiān*, fare due cose contemporaneamente), la struttura 除了...之外/以外 (*chúle … zhīwài*/*yǐwài,* oltre a…). Il programma di cultura e letteratura continuerà dalla fine dell'epoca Tang fino alla dinastia Qing. Lo studente affronterà lo studio delle poesie in lingua classica, della narrativa e del teatro.

Alla fine del quarto anno lo studente dovrà dimostrare di avere competenze linguistiche quasi paragonabili al livello B1 del QCER, che il *Sillabo* fa corrispondere ai livelli 3/4 dell'HSK. Questo livello di padronanza della lingua gli consentirà di seguire una conversazione tra parlanti nativi comprendendone i punti essenziali. Lo studente comprende informazioni tecniche, riesce a seguire registrazioni audio e programmi televisivi (sempre relativi a contesti a lui familiari); riesce a guardare un film a patto che la maggior parte dei contenuti sia chiaramente veicolata dalle immagini video. Dal punto di vista della produzione orale, si evincono significativi miglioramenti nella pronuncia e nella fluidità con la quale sostiene una conversazione; dispone di strategie linguistiche che gli consentono di interagire dal vivo, senza bisogno di preparare precedentemente i discorsi; sa usare le espressioni adeguate a prendere parte a discussioni formali, riesce a farsi comprendere nella conversazione per uno scopo. Durante lo scambio di informazioni sa passare da un argomento all'altro con evidente scioltezza. Riconosce il significato di circa 1100 parole, con le quali riesce a leggere testi semplici che riguardano i suoi argomenti di interesse o che descrivono eventi e stati d'animo. Comprende le informazioni significative contenute in un testo. dispone di circa 1000 parole per mettere in pratica le sue abilità nella produzione scritta, con le quali riesce a fare descrizioni dettagliate e precise, raccontare viaggi, sensazioni personali ed esperienze reali o immaginarie. Ha imparato, inoltre, ad utilizzare in maniera autonoma il dizionario bilingue.

- Quinto anno:

Il lessico proposto durante l'ultimo anno delle scuole superiori, guiderà lo studente verso l'acquisizione delle seguenti funzioni linguistiche: per quanto riguarda le informazioni personali, avrà a disposizione le parole giuste per argomentare scelte politiche e religiose, manifestare con maggiore precisione sentimenti, stati d'animo e opinioni personali. Nell'ambito della vita familiare e sociale imparerà a muovere critiche a qualcuno o fare degli apprezzamenti sia sull'aspetto fisico che su quello comportamentale, recensire libri e film, parlare dei servizi medici, di sport, e di cura personale. Avrà un vocabolario lessicale molto intenso che gli consentirà di argomentare molte tematiche specifiche ad esempio il cambiamento climatico, il rapporto tra gli insegnanti e gli alunni, le difficoltà lavorative, lo sviluppo economico ecc. Vengono introdotte le ultime nozioni grammaticali necessarie per avere il quadro completo del funzionamento della lingua cinese: i complementi di direzione complessa, sostituti indefiniti semplici e complessi, la comparazione di minoranza, i significati figurati. Le lezioni di cultura e letteratura proseguono dalla fine della dinastia Qing fino

all'epoca contemporanea (la Rivoluzione letteraria, il Movimento del 4 maggio 1919, la Cina di Mao, il Grande Balzo in avanti, la Rivoluzione Culturale, la letteratura degli anni Ottanta, la Cina contemporanea, ecc.).

Conclusi i 5 anni, lo studente dovrebbe aver raggiunto una padronanza linguistica collocabile sul livello B1 avanzato del QCER e 4/5 dell'HSK. Lo studente riesce ad ascoltare e comprendere messaggi orali su argomenti familiari, sociali e professionali. Utilizza le stesse tematiche per comunicare e interagire oralmente. Le conversazioni tra parlanti nativi non costituiscono grandi difficoltà, purché vengano sostenute utilizzando la lingua *standard*. È in grado di ascoltare una lezione tenuta in lingua cinese su argomenti di sua competenza. Esprime le proprie opinioni non più solo su argomenti concreti ma anche su argomenti astratti. L'interazione non avviene soltanto per soddisfare bisogni primari ma riesce a portare avanti una conversazione abbastanza articolata, sebbene a volte commetta delle imprecisioni. È in grado di riconoscere il significato di circa 1400 parole con cui riesce a leggere ed interpretare testi scritti contenenti il lessico studiato. Riesce a comprendere lettere/email in cui vengono descritti eventi passati, situazioni attuali e progetti futuri. Leggendo un testo abbastanza complesso è in grado di coglierne gli elementi principali. Riesce a scrivere circa 1200 parole con le quali produce testi semplici in relazione ai differenti scopi comunicativi appresi. Ad esempio, saprà scrivere un testo in cui descrive la cultura cinese e fa paragoni con quella italiana.

3.4.1. Strategie didattiche

Come già detto, l'avvio allo studio della lingua cinese e all'acquisizione di un metodo di apprendimento efficace e stimolante si fonda su due percorsi paralleli: da un lato, lezioni dedicate alla riflessione linguistica guidate da un docente italiano, dall'altro, attività di dialogo svolte insieme a un insegnante madrelingua. Questi momenti condivisi rappresentano un'opportunità chiave per calibrare l'insegnamento in modo mirato: i contenuti affrontati nelle lezioni teoriche vengono successivamente ripresi nelle ore congiunte, dove si dà spazio all'esercizio pratico e al consolidamento. Attraverso esercizi ripetitivi su strutture fondamentali, sostituzioni lessicali e ampliamenti di frasi, gli studenti possono ritornare ciclicamente sui concetti già appresi, facilitando così il raggiungimento degli obiettivi linguistici stabiliti. In questa fase iniziale, la memorizzazione gioca un ruolo centrale, specialmente nell'ambito della scrittura e della fonetica, dove la ripetizione scritta e orale di sillabe e caratteri garantisce un

apprendimento progressivo, anche in virtù della distanza tipologica con la lingua materna che porta gli studenti a commettere errori frequenti. Uno dei metodi di insegnamento che si è rivelato più efficace anche rispetto alle difficoltà che gli studenti incontrano nello studio della lingua cinese, è l'approccio comunicativo (Gabbianelli, 2016). Questa metodologia si concentra soprattutto su un obiettivo preciso: insegnare agli studenti ad usare la lingua in modo corretto e utile nella vita reale, per portare a termine compiti concreti in situazioni specifiche. In pratica, non si studia solo la grammatica o il vocabolario, ma anche come usare le parole giuste nel momento giusto, tenendo conto del contesto sociale o emotivo in cui ci si trova. Questo significa che l'insegnante deve aiutare gli studenti sia a conoscere le regole della lingua, sia a sapersi esprimere concretamente con gli altri. Quando si tratta di imparare il cinese, è molto utile creare situazioni in cui gli studenti possano esercitarsi a comunicare in modo realistico, il più vicino possibile a come si parla davvero nella società e nella cultura cinese. Questo tipo di attività serve non solo a dare un contesto concreto alle espressioni linguistiche, ma anche ad avvicinare gli studenti a un mondo culturale che può sembrare molto lontano, riducendo così quella sensazione di distanza che potrebbe rendere più difficile l'apprendimento della lingua. Le unità di apprendimento devono essere strutturate seguendo un ordine ben preciso di globalità, analisi, sintesi e riflessione. In questo tipo di percorso, si parte da una comprensione generale del testo: in questo momento l'insegnate aiuta lo studente guidandolo passo dopo passo, ad arrivare a una comprensione sempre più precisa e approfondita. Le regole grammaticali e le strutture linguistiche non vengono spiegate da sole, ma inserite fin da subito in contesti comunicativi reali, così che abbiano un senso concreto. Solo dopo si passa ad un'analisi dettagliata, in cui si chiariscono le regole di grammatica e vocabolario usate nel testo. Durante la fase di sintesi lo studente viene invitato a usare in modo creativo quello che ha imparato, mettendolo in pratica in nuovi contesti, attraverso una serie di esercizi di rinforzo da svolgere autonomamente. La riflessione è il momento in cui lo studente fa una rielaborazione personale dei contenuti: trasforma quello che ha semplicemente notato o capito in qualcosa di realmente acquisito e memorizzato. Per chi parla italiano, imparare il cinese può essere particolarmente impegnativo, perché le caratteristiche della lingua cinese sono molto diverse da quelle dell'italiano. Queste differenze possono avere un impatto importante soprattutto quando si cerca di comunicare. Ad esempio, quando lo studente affronta un testo scritto per capirne il significato generale, può incontrare difficoltà legate al vocabolario. A complicare le cose si aggiunge il fatto che nella scrittura cinese non ci sono spazi tra le parole, e spesso le parole non danno indizi grammaticali che aiuterebbero a capirne il significato, come invece succede in lingue più simili all'italiano. Se invece si lavora sull'ascolto, un'altra difficoltà è quella di riconoscere il carattere

corrispondente al suono udito, perché in cinese non c'è un legame diretto tra come si pronuncia una parola e come si scrive, il che richiede competenze acquisite in precedenza, sia a livello fonetico che lessicale. Passando alla grammatica, le regole base non sono troppo difficili all'inizio. Ma, andando avanti, le strutture grammaticali da interiorizzare diventano più complesse e spesso sono legate a vocaboli specifici e richiedono dunque una solida conoscenza del lessico. Anche se scrivere non è sempre al centro delle attività, è comunque un aspetto molto importante e faticoso. Lo studente deve riconoscere e ricordare i caratteri per poter leggere le consegne degli esercizi e usare correttamente le nuove parole nelle attività di comunicazione. Le attività pensate per far parlare e interagire gli studenti in cinese hanno l'obiettivo di sviluppare la loro autonomia e creatività. Gli studenti vengono incoraggiati a riutilizzare le espressioni e le strutture linguistiche che hanno imparato durante l'unità didattica, cercando di farlo in modo personale e originale. Inoltre, si cerca di stimolare il dialogo e le situazioni in cui deve interagire con altri, trovando strategie comunicative proprie per farsi capire dagli altri e capire gli altri. Un esempio pratico di questo tipo di esercizio è la compilazione di una griglia: alcune domande o frasi vengono presentate in cinese, e lo studente deve capirle e usarle per ottenere informazioni dai compagni, completando così la propria tabella. Allo stesso tempo, deve anche rispondere alle domande poste dagli altri. In questo modo l'intera classe è coinvolta, e la ripetizione frequente di queste frasi aiuta a memorizzare meglio parole e strutture. Un altro strumento efficace sono gli esercizi di drammatizzazione, dove gli studenti recitano dei ruoli. Un esempio è il *role making*, una forma di gioco di ruolo più guidata: ogni studente riceve istruzioni precise su cosa dire e in quale ordine. In questo modo, anche se l'interazione è strutturata, lo studente pratica il parlato in modo realistico, seguendo un modello linguistico corretto. Il *role playing* è, invece, un'attività in cui gli studenti hanno più libertà di espressione poiché viene indicata una situazione e uno scopo da raggiungere, ma gli studenti possono decidere liberamente come svolgere il compito, usando la lingua in modo personale e creativo. Le attività di scambio e dialogo tra studenti sono considerate meno difficili rispetto ad altre competenze linguistiche e per questo sono molto utili: aiutano a motivare gli studenti e a facilitare l'apprendimento delle altre abilità, che nel cinese possono essere complicate. Durante il corso, l'insegnante deve quindi organizzare le lezioni in modo graduale e seguire passo passo gli studenti, aiutandoli a imparare i contenuti necessari per poter comunicare in modo indipendente. Spesso gli studenti che iniziano a studiare il cinese sono perplessi ma allo stesso tempo incuriositi davanti a qualcosa di completamente nuovo e sconosciuto. Per introdurre il cinese, di solito il docente per prima cosa spiega la differenza tra la lingua parlata e la scrittura, evidenziando come in questa lingua sia importante distinguere tra parlare e scrivere. Quando si

parla della scrittura, si fa capire che ogni carattere corrisponde a un morfema (cioè un'unità di significato) e che il cinese si basa sull'unità sillabica. Si presenta anche il sistema per trascrivere i suoni della lingua in lettere latine. Per quanto riguarda la lingua parlata, si spiega come il cinese sia una lingua isolante. Parlare presto di questi aspetti linguistici aiuta gli studenti a capire meglio la grammatica cinese e a superare con meno difficoltà alcune regole. Quando si insegna a leggere e scrivere i caratteri cinesi, è importante anche insegnare come memorizzarli. Esistono diversi modi per imparare i caratteri, e ogni studente dovrebbe sapere che può usare strategie diverse in base a ciò che gli è più utile. In generale, queste tecniche si possono dividere in diverse categorie (Lettere, 2018):

1. Capire com'è fatto il carattere: Questa tecnica consiste nello studiare la struttura del carattere, osservando i radicali, gli elementi che ne indicano il suono o il significato, oppure le parti pittografiche. Questo aiuta lo studente a ricordare meglio e a scrivere con più facilità.
2. Riconoscere il carattere come immagine: questo metodo si serve dell'utilizzo di *flashcard*: si guarda un carattere da solo, senza frasi o contesto, e si prova a riconoscerlo. Questo tipo di esercizio allena la memoria visiva pura e può essere difficile perché richiede prontezza e attenzione. Tuttavia, può essere molto stimolante poiché le *flashcard* possono essere utilizzate per creare giochi, sfide o gare a squadre in classe, soprattutto nei primi anni di studio. Inoltre, aiutano a verificare i progressi: contare quanti caratteri si riconoscono prima e dopo l'uso delle flashcard è un ottimo modo per monitorare i miglioramenti.
3. Imparare i caratteri leggendo frasi: consiste nel vedere i caratteri all'interno di frasi o testi brevi (come dialoghi o racconti). In questo modo, si capisce il significato del carattere anche grazie al contesto.
4. Scrivere per ricordare (apprendimento visuo-motorio): ripetere il movimento della scrittura aiuta a memorizzare attraverso l'azione e il coinvolgimento fisico.

Conoscendo questi diversi modi di studiare, gli studenti possono scegliere quello più adatto a loro e sviluppare un proprio metodo di apprendimento autonomo. La didattica metacognitiva, infatti, si basa sull'idea che lo studente debba prestare attenzione a come impara. Per imparare bene e in modo consapevole, deve essere capace di controllare le proprie azioni e i pensieri mentre svolge un compito, deve saper scegliere i modi migliori per capire, memorizzare, sviluppare abilità e usare le conoscenze. Inoltre, deve essere in grado di

riconoscere i propri errori, valutare il proprio lavoro e avere la voglia di migliorare. L'insegnante deve quindi aiutare gli studenti, soprattutto all'inizio, a trovare gli strumenti giusti per avvicinarsi alla lingua.

3.5. Politiche inclusive e strategie didattiche per gli studenti italiani dislessici

In Italia la legge 170/2010: *Nuove norme in materia di disturbi specifici in ambito scolastico*[22], riconosce la dislessia come un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA), intendendo per dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura (Italia, 2010). L'obiettivo principale della legge è garantire il diritto allo studio e al successo formativo degli alunni e studenti con DSA, promuovendo una didattica inclusiva e personalizzata. In particolare, la normativa prevede che gli istituti scolastici, di ogni ordine e grado, adottino strategie didattiche e metodologiche adeguate, fondate sull'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative. Un altro aspetto rilevante introdotto dalla Legge 170/2010 è la valorizzazione della diagnosi precoce. La legge stabilisce che la diagnosi di DSA debba essere effettuata da specialisti del Servizio Sanitario Nazionale o da enti accreditati, preferibilmente entro la conclusione del secondo anno della scuola primaria, così da consentire l'attivazione tempestiva degli interventi di supporto. Inoltre, la legge promuove la formazione degli insegnanti, ritenuta condizione essenziale per l'effettiva realizzazione dell'inclusione scolastica. I docenti devono essere messi in grado di riconoscere i segnali dei DSA, comprendere le difficoltà specifiche degli studenti e adattare la didattica alle loro esigenze. Alla legge 170/2010 è seguito un Decreto Ministeriale del 12.07.2011 contenente le *Linee guida per il diritto allo studio degli studenti con DSA*[23], con l'obiettivo di definire modalità operative chiare e condivise per garantire l'inclusione e il successo formativo degli studenti con difficoltà specifiche. La scuola assume quindi un ruolo centrale nell'accogliere lo studente, non solo fornendo supporto didattico, ma anche sostenendo l'aspetto emotivo e relazionale. Il fulcro operativo del percorso educativo personalizzato è il Piano Didattico Personalizzato (PDP), un documento flessibile redatto all'inizio di ogni anno scolastico, che coinvolge insegnanti, famiglia e, quando possibile, specialisti. Il PDP definisce strumenti compensativi e misure

[22] https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg consultato il 03/06/2025
[23] https://www.mim.gov.it/web/guest/altri-bisogni-educativi-speciali-bes- consultato il 03/06/2025

dispensative calibrate sulle specifiche esigenze dello studente, oltre alle strategie didattiche più adeguate.

Tra gli strumenti compensativi indicati figurano software di sintesi vocale, mappe concettuali, calcolatrici e correttori ortografici, tutti volti a ridurre il carico cognitivo derivante dal disturbo. Le misure dispensative, invece, possono includere la dispensa dalla lettura ad alta voce, dalla scrittura sotto dettatura o da alcune prestazioni matematiche, in modo da permettere allo studente di dimostrare le proprie competenze senza essere penalizzato dalle difficoltà specifiche. Le Linee guida incoraggiano inoltre l'adozione di una didattica inclusiva e personalizzata, che favorisca metodologie attive, cooperative e multisensoriali, con l'obiettivo di creare un ambiente scolastico positivo e motivante. Un ulteriore punto di forza è la formazione obbligatoria dei docenti, necessaria per riconoscere i DSA e per adottare strategie efficaci di insegnamento. Infine, la valutazione deve tenere conto delle difficoltà specifiche e può essere differenziata in conformità con quanto stabilito nel PDP. Tuttavia, nonostante la chiarezza e la completezza delle indicazioni ministeriali, le Linee guida presentano alcune limitazioni quando si applicano all'insegnamento di lingue straniere particolarmente complesse e non alfabetiche, come il cinese. In Italia, il campo dislessia e apprendimento della lingua cinese LS è ancora piuttosto inesplorato. Nonostante l'aumento dell'interesse verso le lingue orientali nei contesti scolastici e universitari, mancano studi sistematici e linee guida specifiche per l'insegnamento del cinese a studenti con DSA.

La lingua cinese, infatti, presenta caratteristiche uniche che richiedono competenze visuo-percettive e fonologiche diverse rispetto alle lingue alfabetiche tradizionalmente insegnate nelle scuole italiane. In questo contesto, le strategie standard di compensazione e dispensazione delineate nelle Linee guida possono risultare insufficienti o poco specifiche. Ad esempio, l'uso di strumenti compensativi come il *pinyin* assume un'importanza cruciale per facilitare la decodifica fonologica e la memorizzazione, ma non è esplicitamente previsto nelle normative. Inoltre, la necessità di tempi più lunghi per l'apprendimento dei caratteri o di approcci multisensoriali specifici per il cinese richiede un'ulteriore flessibilità metodologica che al momento manca in modo sistematico nelle indicazioni ministeriali. Per progettare materiali didattici inclusivi che rispettino il diritto allo studio degli studenti con DSA, l'insegnante di cinese può fare riferimento non solo alle indicazioni fornite dalle linee guida ministeriali, ma anche alla letteratura scientifica relativa ai DSA e all'apprendimento delle lingue straniere alfabetiche. Inoltre, può risultare utile consultare studi che analizzano le

manifestazioni della dislessia tra i parlanti nativi di cinese, al fine di comprendere come il disturbo possa presentarsi in una lingua non basata sull'alfabeto. Ogni docente cerca quindi di mettere in campo nella preparazione dei materiali, nelle fasi di aula e in quelle di verifica e valutazione alcune strategie che rispettino il principio d'inclusività e le misure compensative e dispensative che vengono indicate nei PDP degli studenti (Formica, 2018). Questo richiede un monitoraggio costante degli studenti attraverso l'osservazione diretta, verifiche formative e raccolta sistematica di *feedback* da parte degli studenti stessi in merito alle attività proposte. In tal senso, studi sperimentali e progetti pilota, come quelli avviati presso l'Università di Macerata, rappresentano un primo passo importante verso l'ideazione di pratiche didattiche specifiche e modelli di intervento efficaci.

Giaconi, Cappellini, Trentin e colleghi (2019), infatti, hanno condotto la prima significativa ricerca in Italia sull'individuazione e la conseguente descrizione delle caratteristiche manifestate dagli studenti italofoni dislessici che apprendono il cinese come LS. Lo studio ha interessato dieci studenti di lingua cinese, cinque dei quali presentavano una diagnosi di dislessia. Gli studenti sono stati invitati a partecipare ad un corso di lingua cinese della durata di trenta ore presso l'Università Normale di Pechino. Il progetto si poneva l'obiettivo di monitorare gli errori commessi dagli studenti durante l'apprendimento e indagarne le caratteristiche, in modo da consentire lo sviluppo di strategie di intervento efficaci. Le attività didattiche sono state organizzate secondo la modalità co-teaching grazie alla collaborazione di docenti di lingua cinese e un docente madrelingua. L'accessibilità al corso per gli studenti dislessici è stata garantita tramite una piattaforma digitale dalla quale era possibile reperire i materiali didattici in modo da consultarli anticipatamente rispetto alle lezioni. A supporto dell'apprendimento sono stati resi disponibili video esplicativi prodotti dal docente madrelingua in cui venivano illustrate pronuncia e intonazione, accompagnati da esercitazioni per il rinforzo e l'ascolto attivo del lessico appreso in aula. Inoltre, per supportare l'apprendimento della scrittura dei caratteri cinesi, è stato impiegato un quaderno operativo appositamente progettato, con pagine strutturate per facilitare la comprensione della struttura dei caratteri. Ogni foglio presentava una griglia composta da quadrati dotati di guide visive interne, pensate per aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza visuo-spaziale durante la riproduzione grafica dei caratteri. Al termine di ogni lezione, lo studente con dislessia era invitato a indicare i punti di forza e di criticità dell'incontro, il livello di comprensione degli argomenti trattati e le strategie e strumenti che aveva considerato più funzionali per l'apprendimento. Questo processo ha permesso un monitoraggio costante

dell'efficacia didattica e un progressivo accomodamento dei materiali alle esigenze individuali. La conclusione del monitoraggio ha permesso l'individuazione di tre categorie di errori: nella lettura dei caratteri, nella lettura del *pinyin* e nella scrittura dei caratteri.

1. Errori nella lettura dei caratteri

Gli studenti con dislessia hanno manifestato una lettura corretta ma rallentata durante la quale l'errore che è emerso con più frequenza è stato l'influenza della fonetica italiana sull'intonazione che ha portato gli studenti ad articolare una cadenza tonale errata e contaminata, incompatibile con la struttura tonale della lingua cinese. Oltre a questo, sono stati registrati errori di omissione o sostituzione dei caratteri, in particolare quando questi erano molto simili tra loro a livello di appartenenza semantica, come nel caso di nel caso di 吃 (*chī*, mangiare) e 喝 (*hē*, bere), 多少 (*duōshǎo*, quanto?) e 什么 (*shénme*, cosa? Quale?). Non sono stati registrati, invece, errori di inversione dei caratteri, o scorrettezze grammaticali ad esempio accordo sintattico, riconoscimento dei tempi verbali, durante la lettura.

2. Errori nella lettura del *Pinyin*

L'utilizzo del *pinyin* ha sicuramente favorito la lettura in termini di fluidità ma non ha limitato la compromissione della produzione orale dovuta certamente alla tenenza di adottare uno stile di lettura più affrettato quando si utilizza il sistema di trascrizione alfabetica. Inoltre, nonostante le indicazioni fornite dalla trascrizione, gli studenti hanno comunque commesso errori di intonazione, legati all'influenza della struttura prosodica completamente diversa rispetto alla lingua materna. Gli altri errori registrati sono stati l'omissione di alcune sillabe sia all'interno di frasi che all'interno di una parola. A differenza della lettura dei caratteri, durante la lettura del *pinyin*, sono emersi errori di sostituzione delle sillabe e di confusione visiva dei suoni. La vulnerabilità fonologica degli studenti dislessici si è tradotta anche in errori legati alla produzione orale, durante la quale hanno fatto maggiormente fatica a gestire la variazione tonale delle sillabe.

3. Errori nella scrittura dei caratteri

La prima annotazione da registrare è che la qualità della scrittura dei caratteri appare lenta e frammentata. Il tempo di scrittura medio di un carattere nel gruppo di studenti normo-lettori è stato di 4,6 secondi, mentre, nel gruppo degli studenti con dislessia il tempo medio di

scrittura è quasi raddoppiato, fino ad arrivare ad 8 secondi (Giaconi et al., 2019). La produzione scritta ha evidenziato un tratto grafico irregolare e poco scorrevole, caratterizzato da frequenti interruzioni e riprese a livello di atto motorio, nonché da una eccessiva pressione esercitata sullo strumento di scrittura. Non sono emersi errori sulla gestione delle proporzioni spaziali ma, in generale, si è notata una difficoltà nel seguire un ordine ed una direzionalità ben precisa nell'esecuzione del gesto grafo-motorio (Giaconi et al., 2019). Durante la prova di dettato, è stato osservato che alcuni studenti con dislessia hanno commesso errori nella scrittura di caratteri foneticamente simili, confondendo suoni affini e riportando il carattere errato. Tuttavia, a differenza di quanto spesso accade nella scrittura alfabetica, in cui gli studenti con DSA possono presentare omissioni di grafemi, nella scrittura dei caratteri cinesi non si sono rilevati né omissioni né aggiunte di tratti grafici. Questo suggerisce una maggiore attenzione e precisione nel tracciamento dei caratteri, che, pur non essendo costituiti da grafemi in senso alfabetico, richiedono la memorizzazione e la riproduzione accurata di tratti codificati. Tali risultati indicano che, sebbene la difficoltà fonologica permanga, il gesto scrittorio associato ai caratteri logografici può risultare meno vulnerabile agli errori di omissione rispetto alla scrittura alfabetica. È stata riscontrata, inoltre, un'alta frequenza di omissione dei caratteri nelle parole bisillabiche, ad esempio veniva trascritto soltanto il primo carattere e omesso il secondo. Al contrario, non sono stati registrati fenomeni di aggiunta o inversione di caratteri. Ad esempio, non si è mai riscontrato che 多 少 (*duōshao*, quanti?) fosse stato scritto 少 多 o che 什 么 (*shénme*, cosa?) fosse stato scritto 么 什 (Giaconi et al., 2019). Non si sono verificati neanche errori di segmentazione. Gli autori hanno ipotizzato che la natura logografica dei caratteri cinesi li renda più difficili da scomporre. Non sono stati rilevati errori nella fusione dei caratteri tra loro, ma ognuno ha mantenuto la propria proporzione e autonomia strutturale, evitando così confusioni tra parole distinte. Tuttavia, sono emersi errori di fusione dei tratti grafici, in alcuni casi, i caratteri venivano riprodotti solo parzialmente, con la seconda parte ricostruita in modo inventivo o non conforme. Inoltre, si è osservata una difficoltà nella sequenza corretta dei tratti, indicando una debole interiorizzazione dell'ordine grafico codificato.

In seguito alle osservazioni presentate, è necessario comunque ribadire che tali errori non si manifestano nello stesso modo e con la stessa intensità per tutti gli studenti dislessici. La differenza tra i soggetti viene rintracciata nella diversa localizzazione del disturbo che potrebbe coinvolgere in modo più marcato le aree deputate all'elaborazione visuo-spaziale, alla memoria di lavoro o alla coordinazione motoria.

Parallelamente, Formica (2018) ha sviluppato esercizi di rinforzo pensati per studenti dislessici delle scuole superiori che studiando il cinese come terza lingua straniera, mirati a supportare le difficoltà nella lettura del *pinyin* e nella letto-scrittura dei caratteri cinesi degli apprendenti che manifestano vari livelli di dislessia. All'interno del lavoro, l'autore propone interventi didattici atti a stimolare la consapevolezza fonologica e ortografica. Le abilità fonologiche, come è stato analizzato nei precedenti capitoli di questo lavoro, svolgono un ruolo importante nello sviluppo delle competenze di lettura, poiché favoriscono la comprensione della relazione tra fonema e grafema. Questo legame, nel contesto dell'apprendimento del cinese, si esprime inizialmente attraverso l'associazione tra i fonemi e la loro trascrizione in *pinyin*. Tuttavia, l'apprendimento del cinese richiede anche un ulteriore livello di analisi, che consiste nel passaggio dal pinyin al carattere corrispondente. Alla luce di queste considerazioni, si ritiene fondamentale lavorare sulla consapevolezza fonologica attraverso attività didattiche specifiche. Per questo tipo di intervento sono stati messi a punto degli esercizi che cercano di approfondire queste abilità lungo un percorso graduale. L'intero percorso, inoltre, si basa su un approccio di tipo induttivo: anziché proporre definizioni teoriche all'inizio dell'attività, si invitano gli studenti a esplorare attivamente la natura della lingua attraverso la pratica, formulando ipotesi personali sulla sua funzione e differenziazione. Solo in un secondo momento interviene il docente per guidare, confermare o correggere le intuizioni emerse, rafforzando così l'apprendimento in modo partecipativo e significativo.

La prima fase è quella del riconoscimento, durante la quale è previsto il lavoro sulla decodifica dei suoni della lingua cinese. Non vengono forniti stimoli visivi ma solo di tipo uditivo. L'intento didattico è quello di automatizzare il processo di analisi fonologica, rendendo per lo studente sempre più naturale l'isolamento delle unità foniche, prerequisito essenziale per la successiva decodifica e memorizzazione dei caratteri. In particolare, le attività pensate per la fase del riconoscimento fonologico sono le seguenti:

1. Segmentazione sillabica: quantificare il numero di sillabe di cui le parole ascoltate si pensa siano composte. Ad esempio, *Māmā* → 2 sillabe; *Mótuōluólā* → 4 sillabe.
2. Riconoscimento delle rime: identificare le sillabe che terminano con lo stesso suono. Ad esempio, *Máng* / *Láng*; *Pàn* / *Bàng*. Risposta corretta: *Máng*/*Láng*.
3. Cancellazione sillabica: ripetere le parole ascoltate togliendo l'ultima sillaba. Ad esempio, *Dìtú* → *Dì*; *Pǔtōnghuà* → *Pǔtōng*.

4. Riconoscimento dei suoni comuni: indentificare il suono comune nelle parole ascoltate. Ad esempio, *Yāo*, *biāo*, *miāo*, *tiāo* → Suono comune: *-iāo*.
5. Riconoscimento tonale: rappresentare l'identificazione tonale delle sillabe ascoltate. Ad esempio, *mā* (1° tono), *má* (2° tono), *mǎ* (3° tono), *mà* (4° tono), *ma* (tono neutro).
6. Individuazione dell'intruso fonologico: riconoscere la sillaba diversa dalle altre pronunciate. Ad esempio: *pà, pā, pā, pā* → L'intrusa è *pà* poiché è 4° tono mentre tutte le altre sono tono 1.
7. Individuazione dell'uguaglianza: ascoltata la pronuncia di un elenco di coppie di sillabe, indicare quali hanno lo stesso tono. Ad esempio, *dī* / *là* → toni diversi; *mǎ* / *tǎ* → toni uguali

La seconda fase è quella dell'associazione. Ora l'attenzione si concentra sullo sviluppo di esercizi volti a stimolare negli studenti la capacità di elaborare strategie di aggancio mnemonico. In particolare, si lavora per favorire l'associazione tra suono o sillaba (in *pinyin*) e il grafema o carattere corrispondente. Questa fase mira a rafforzare la memoria fonologica e visiva, abilità spesso fragili negli studenti con dislessia, attraverso attività che li aiutino a creare connessioni mentali efficaci tra ciò che sentono e ciò che vedono. Le attività proposte sono le seguenti:

1. Identificazione dell'intruso fonologico: ascoltare un gruppo di parole o sillabe e individuare l'elemento che si distingue dagli altri, motivando la scelta. Ad esempio, *yan*, *nian*, *bian*, *dian*, *tian*, *lian*, *duan*. Tutte le sillabe tranne *duan* condividono la rima *-ian*, mentre *duan* termina con *-uan* → intruso fonologico.
2. Discriminazione uditiva direzionale: ascoltare una coppia di parole e alzare la mano destra o sinistra a seconda della parola ascoltata.
3. Classificazione fonetica e collegamento: ascoltare una serie di parole appartenenti ad un insieme e successivamente raggrupparle in due sottoinsiemi fonologici discriminandole sulla base della somiglianza del suono finale.

Durante la terza fase, quella della riproduzione, la strategia didattica proposta mira a rendere lo studente capace di riprodurre i suoni che ha appreso e ad associarli graficamente, dimostrando di avere raggiunto la padronanza degli input forniti dal docente e di essere in grado di manipolarli al fine di sviluppare competenze linguistiche soddisfacenti. In questa fase allo studente vengono proposti i seguenti esercizi:

1. Decostruzione e ricostruzione sillabica: A partire da una sillaba complessa, ogni studente rimuove progressivamente un fonema, fino a ridurre la sillaba all'iniziale, dalla quale si riparte aggiungendo nuovi suoni. Ad esempio, Zhang → zhan → zha → zhà → zhe → zhen → zheng.
2. Feedback digitale: Pronunciare ogni sillaba nel microfono di Google Traduttore e verificare che il sistema elabori correttamente la trascrizione in pinyin.
3. Associazione semantica e fonetica: Associare ogni sillaba cinese a un suono, parola o immagine conosciuta, per aiutarsi a ricordarla. Ad esempio, dǒng → "campana" (assonanza con il suono "don"); bàng → "pistola" (associazione al suono dello sparo).

La fase conclusiva è quella dell'espansione, che serve agli studenti per esplicitare le regolarità e le irregolarità fonetiche individuate nelle attività precedenti, evidenziando come queste possano essere inserite in un sistema coerente e applicate in modo produttivo a nuove sillabe e parole. L'obiettivo non è solo la memorizzazione puntuale dei suoni, ma lo sviluppo di una competenza riflessiva e operativa che consenta agli studenti di applicare quanto appreso a contesti nuovi. Al termine di ciascun incontro didattico, può essere utile proporre un'attività di riepilogo che permetta agli studenti di raccogliere e sistematizzare ciò che è stato appreso. Questo può avvenire in modo collaborativo in classe o come compito individuale a casa. Parallelamente, è importante proporre esercizi che potenzino la consapevolezza ortografica e le abilità visuo-spaziali, fondamentali nell'apprendimento della scrittura cinese. In questo contesto, lo scopo non è tanto quello di stabilire un legame diretto tra suoni e caratteri, quanto di allenare lo sguardo degli studenti a cogliere la struttura interna dei caratteri. L'osservazione della forma globale dei caratteri, così come delle loro componenti, stimola strategie efficaci per la lettura, il riconoscimento e la memorizzazione. Alcuni esempi di attività pratiche:

1. Contare i caratteri in un testo e individuare le parti che ricorrono più frequentemente, successivamente illustrare la strategia utilizzata per distinguerli. Questo esercizio introduce gli studenti principianti all'identificazione dei caratteri e li spinge a riflettere su elementi visivi ricorrenti, come i radicali o le forme ripetute.
2. Trovare le differenze: date due immagini rappresentanti un testo, lo studente dovrà individuare dieci differenze che distinguono una immagine dall'altra. Serve ad affinare la precisione visiva, aiutando gli studenti a cogliere anche minime variazioni tra caratteri simili.

3. Analisi spaziale del carattere: osservando il riquadro all'interno del quale è scritto il carattere, viene chiesto allo studente di riconoscere la disposizione spaziale delle parti che lo compongono, e illustrarne l'ordine di scrittura corretto. Questo esercizio aiuta a interiorizzare l'ordine dei tratti e la composizione spaziale dei caratteri.
4. *Memory* con caratteri cinesi: trovare le coppie di caratteri identici in un *memory* composto anche da caratteri molto simili. Questo gioco stimola non solo la memoria visiva, ma anche la concentrazione. L'uso di caratteri graficamente simili aumenta la difficoltà ma, allo stesso tempo, potenzia la capacità discriminativa.

Tutte le attività sono pensate per essere proposte in maniera ludica, partecipativa e coinvolgente per l'intera classe, non solo per gli studenti con diagnosi di dislessia. Privilegiando l'uso di canali alternativi a quello strettamente linguistico, come l'intuizione visiva, il ragionamento induttivo e la memoria per immagini, si accompagna lo studente a produrre attivamente e autonomamente la lingua. L'autore incoraggia, inoltre, l'utilizzo di strumenti digitali e tecniche associative come punto di forza dell'intervento didattico inclusivo.

Le conclusioni tratte dallo studio di Formica ribadiscono la necessità di approfondire le misure compensative più appropriate da adottare per gli studenti con DSA che affrontano lo studio del cinese come lingua curriculare. Considerando l'elevata complessità del sistema linguistico cinese, caratterizzato da un'opacità molto marcata tra forma scritta e pronuncia, risulta particolarmente sfidante per chi presenta difficoltà nella decodifica fonema-grafema. In tale contesto, potrebbe rivelarsi utile prevedere, ad esempio, l'uso sistematico del *pinyin* accanto ai caratteri cinesi durante le verifiche scritte o nelle attività di lettura. Tale supporto offrirebbe uno strumento di semplificazione, permettendo allo studente con DSA di concentrarsi sulla comprensione dei contenuti senza essere penalizzato dalle difficoltà grafo-fonetiche tipiche della lingua cinese.

I contributi di Formica (2018) e Giaconi (2019) rappresentano due approcci complementari e innovativi nell'ambito dell'inclusione scolastica degli studenti con dislessia, focalizzandosi sull'insegnamento della lingua cinese come lingua straniera. Entrambi gli studi evidenziano l'importanza di strategie didattiche mirate per gli studenti con dislessia, adattando l'insegnamento della lingua cinese alle loro specifiche esigenze. Insieme, questi studi contribuiscono a una comprensione più approfondita delle difficoltà degli studenti con dislessia nell'apprendimento del cinese e offrono soluzioni pratiche per migliorare l'inclusione e

l’efficacia dell’insegnamento di questa lingua. Resta, tuttavia, aperta la questione di quali misure compensative possano essere realmente efficaci e condivise. Si tratta di un tema che richiede un confronto articolato e interdisciplinare tra docenti, esperti di didattica delle lingue, specialisti in disturbi dell’apprendimento e istituzioni scolastiche e universitarie, al fine di garantire pari opportunità di accesso e successo formativo a tutti gli studenti, anche in contesti di apprendimento linguistico complesso come quello del cinese.

Conclusioni

Il presente lavoro ha offerto un inquadramento teorico e storico della dislessia, delineandone le caratteristiche principali, le cause multifattoriali e le implicazioni cognitive, neurologiche, genetiche e ambientali. Attraverso una ricostruzione dettagliata dell'evoluzione del concetto di dislessia e del suo riconoscimento clinico e scolastico, è stato possibile evidenziare come la comprensione del disturbo si sia progressivamente raffinata, passando da un'interpretazione medico-deficitologica a una prospettiva neurobiologica e psicoeducativa, maggiormente attenta alle differenze individuali e alle potenzialità residue. La distinzione tra dislessia evolutiva e acquisita, l'approfondimento dei deficit fonologici e delle difficoltà nei processi di lettura, memoria e denominazione, così come l'analisi dell'interazione tra fattori genetici e ambientali, rappresentano elementi fondamentali per comprendere le specificità del disturbo e per progettare interventi educativi mirati. Inoltre, l'attenzione ai modelli neurocognitivi e ai contributi più recenti delle neuroscienze e della psicologia dell'apprendimento ha permesso di collocare la dislessia in un contesto scientificamente aggiornato, indispensabile per affrontare le sfide educative che essa comporta. Queste premesse teoriche costituiscono la base necessaria per analizzare, in che modo la dislessia si manifesta all'interno di contesti linguistici e culturali differenti, e in particolare quali siano le implicazioni specifiche nell'apprendimento della lingua cinese da parte di studenti con DSA. La riflessione è spostata, dunque, su come il sistema linguistico cinese – con la sua struttura logografica, la componente tonale e l'assenza di corrispondenza trasparente tra suono e grafema – ponga sfide peculiari all'apprendente dislessico, e su quali strategie possano essere adottate per promuovere un apprendimento inclusivo ed efficace. Per affrontare la complessa relazione tra dislessia e lingua cinese, è stato tracciato un percorso che parte dalle prime negazioni dell'esistenza del disturbo nel contesto sinofono fino al riconoscimento della sua reale incidenza e delle sue specificità. È emerso come il sistema logografico, tonale e morfosillabico del cinese implichi modalità di acquisizione della lettura profondamente diverse rispetto a quelle richieste nelle lingue alfabetiche, influenzando sia la manifestazione dei disturbi specifici dell'apprendimento, sia i criteri di valutazione diagnostica. L'analisi dei diversi fattori linguistici, cognitivi, pedagogici e socioculturali ha evidenziato come la dislessia in cinese non possa essere affrontata con gli stessi strumenti concettuali e metodologici utilizzati nei contesti occidentali. In particolare, sono stati messi in luce l'importanza della consapevolezza morfologica, della memoria visuo-ortografica e della sensibilità tonale nello sviluppo delle abilità di lettura in

lingua cinese, nonché l'incidenza di fattori esterni come le differenze nei sistemi di scrittura e le pratiche didattiche. La varietà delle manifestazioni dislessiche osservate nei bambini sinofoni, così come la crescente produzione scientifica locale, testimoniano la necessità di approcci diagnostici e didattici contestualizzati, capaci di tenere conto delle peculiarità linguistiche e culturali del cinese. Infine, nell'ultimo capitolo si è cercato di esplorare, con un approccio il più possibile sistematico, le dinamiche dell'apprendimento della lingua cinese da parte di studenti italofoni di scuola secondaria con dislessia, soffermandosi sulle sfide specifiche, sulle politiche scolastiche inclusive e sulle strategie didattiche attualmente adottabili in ambito scolastico. È emersa chiaramente la complessità del processo di insegnamento/apprendimento di una lingua tanto distante tipologicamente dall'italiano, sia sul piano linguistico che culturale, e ancora più articolata se si considera la presenza di DSA. Tuttavia, l'indagine ha dovuto confrontarsi con una significativa limitazione: la scarsità di fonti e di studi scientifici mirati all'insegnamento del cinese come lingua straniera a studenti dislessici. Questa carenza ha reso l'analisi inevitabilmente esplorativa, impedendo un approfondimento specifico su tutti gli aspetti coinvolti. Inoltre, la mancanza di protocolli specifici, strumenti didattici certificati e linee guida ministeriali ad hoc per il cinese LS appreso da studenti che presentano diagnosi di dislessia, ha evidenziato un vuoto operativo che rende difficile strutturare interventi didattici pienamente efficaci e inclusivi. Alla luce di queste criticità, si auspica che le future ricerche si concentrino sulla raccolta sistematica di dati empirici relativi all'esperienza concreta degli studenti dislessici nell'apprendimento del cinese, anche attraverso progetti pilota, osservazioni longitudinali e valutazioni delle pratiche didattiche sperimentate. Sarà altresì fondamentale promuovere lo sviluppo di materiali didattici accessibili, strumenti compensativi specifici, nonché programmi di formazione per docenti orientati all'inclusione linguistica in contesti multilingue e multiculturali. Solo attraverso un impegno congiunto della ricerca scientifica, della scuola e delle istituzioni sarà possibile costruire un modello di insegnamento del cinese realmente inclusivo, capace di rispondere alle esigenze di tutti gli apprendenti e valorizzare il potenziale di ciascuno.

Bibliografia

ABBIATI, M. (2008). *Guida alla lingua cinese.* Roma: Carocci.

ARCODIA, G. F. (2012). *Lexical derivation in mandarin Chinese.* Taipei: Crane.

ARCODIA, G. F., BASCIANO, B. (2016). *Linguistica cinese.* Bologna: Pàtron Editore.

BADIAN, N. A., (1994). *Do dyslexic and other poor readers differ in reading-related cognitive skills?* Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6, pp. 45-63.

BAI, X., YAN, G., LIVERSEDGE, S. P., ZANG, C., RAYNER, K. (2008). *Reading spaced and unspaced Chinese text: Evidence from eye movements*, in Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 34 (5): 1277–1287

BALBONI, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere.* Venezia: Marsilio.

BALBONI, P. E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (4ªed.), Torino: UTET Università.

BENFATTO, M.N., SEIMYR, G. Ö., YGGE, J., PANSELL, T., RYDBERG, A., JACOBSON, C. (2016). *Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading.* Plos one, 11 (12), pp.1-16.

BERTON, M.A., CICERI, F., CRAIGHERO, M., DAZZI, V., GRANDI, L., LAMPUGNANI G., MELONI, A., PERON, M., SAVELLI, E., STAFFA, N., STELLA, G. (2006). *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola.* Dislessia, 3 (3), pp.295-307.

BISHOP, D. V., SNOWLING, M. J. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* Psychological Bulletin, 130 (6), pp.858-886.

BRANCH, C.H., TURKELTAUB, P. (2016). *Acquired Dyslexia,* in GREGORY HICKOK, STEVEN L. SMALL (a cura di), Neurobiology of Language, San Diego: Academic Press, pp. 791-803.

BUTTERSWOTH, B., WENGANG, Y. (1991). *The universality of two routines for reading: Evidence from Chinese dyslexia.* Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences, 246 (1315), pp.91-95.

CAI, J., PICCIONI, A. (2017). *Dislessia e apprendimento di lingue tipologicamente distanti – Il caso del cinese.* EL.LE Educazione Linguistica, 6 (3), pp. 349-362.

CAO, F., Yan, X., Wang, Z., Liu, Y., Wang, J., Spray, G. J., Deng, Y. (2017). *Neural signatures of phonological deficits in Chinese developmental dyslexia.* NeuroImage, 146, pp. 301–311.

CASTLES, A. (2006). *The dual route model and the developmental dyslexias*. London Review of Education, 4 (1), pp. 49-61.

CATTS, H. W., KAMHI, A. G. (2005). *Defining reading disabilities*, in HUGH W. CATTS, ALAN G. Kamki (a cura di), Language and Reading Disabilities. Boston: Allyn & Bacon, pp. 50–67.

CHUNG, K.K.H., HO, C.S.H. (2010). *Dyslexia in Chinese language: An overview of research and practice*. Australian Journal of Learning Difficulties, 15 (2), pp. 213-224.

CHUNG, K.K.H., TONG, X., MCBRIDE-CHANG, C. (2012). *Evidence for a Deficit in Orthographic Structure Processing in Chinese Developmental Dyslexia: An Event-related Potential Study.* Brain Research, 1472, pp.20-31.

CHUNG, K.K.H. (2017). Understanding developmental dyslexia in Chinese: Linking research to practice. Asia Pacific Journal of Developmental Differences, 4 (1), pp.3-15.

COLTHEART, M. (2006). *Dual route and connectionist models of reading: An overview.* London Review of Education, 4 (1), pp. 5-17.

CONSIGLIO D'EUROPA (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., ZIEGLER, J. (2001). *DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud.* Psychological Review, 108 (1), pp. 204-256.

DALOISO, M (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.

DALOISIO, M. (2012). *Lingue Straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile.* Novara: DeAgostini Scuola Spa.

DALOISIO, M. (2012). *Educazione Linguistica e Bisogni Speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica,* in EL.LE Educazione Linguistica, 1 (3), pp.495-513.

DALOISO, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher Editore.

DENCKLA, M.B., RUDEL, R.G. (1976). *Rapid 'automatized' naming (R.A.N.) dyslexia differentiated from other learning disabilities.* Neuropsychologia, 14, 471-479.

DEFRANCIS, J. (1984). *The Chinese language: Fact and fantasy*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

FONG, C.Y.C., CHUNG, P.Y. (2020). *The role of orthographic flexibility in Chinese word reading among kindergarten children.* Educational Psychology, 40 (7), pp. 804-819

FORMICA, A. (2018). *La didattica della lingua cinese con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento,* in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma: Sapienza Università Editrice, pp.67-76.

GABBIANELLI, G. (2016). *Sviluppo della competenza comunicativa in cinese LS*, in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma: Sapienza Università Editrice, pp. 77-84.

GATHERCOLE, S.E., BADDELEY, A.D. (1990). *Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a casual connection?* Journal of Memory and Language, 29 (3), pp.336-360.

GIACONI, C., CAPPELLINI, A. S., TRENTIN, G., et al. (2019*). Inclusione e Università: il progetto "Dislessia e lingua cinese"*. Education, scienze and society, pp.120-134.

GUARDIOLA, J.G. (2001). *The evolution of research on dyslexia*, in Anuario de Psicologia, 32 (1), pp.3-47.

HAO, M., Chen, X., Dronjic, V., Shu, H., Anderson, R. C. (2013). *The development of young Chinese children's morphological awareness: The role of semantic relatedness and morpheme type.* Applied Psycholinguistics, 34(1), pp. 45–67

HO, C.S.H., BRYANT, P. (1997), *Phonological skills are important in learning to read Chinese.* Development Psychology, 33, pp. 946-951.

HO, C.S.H., MA, R.N.L. (1999). *Training in phonological strategies improves Chinese dyslexic children's character reading skills.* Journal of Research in Reading, 22 (2), pp. 131-142.

HO, C.S.H., LAW, T.P., NG, P. M. (2000). *The phonological deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia.* Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13, pp. 57-79.

HO, C.S.H., CHAN, D.W., LEE, S., TSANG, S., LUAN, V. H. (2004). *Cognitive profiling and preliminary subtyping in Chinese developmental dyslexia.* Cognition, 91 (1), pp. 43-75.

HORWITZ, E.K., HORWITZ, M., COPE, J.A. (1986) *Foreign language classroom anxiety.* Modern Language Journal, 70 (2), pp. 125-132.

HU, W., LEE, H.L., ZHANG, Q., LIU, T., GENG, L. B., SEGHIER, M.L., SHAKESHAFT, C., TWOMEY, T., GREEN, D. W., YANG, Y.M., PRICE, C. J., (2010). *Developmental Dyslexia in Chinese and English Populations: Dissociating the Effect of Dyslexia from Language Differences*, in Brain, 133 (6), 1694-1706.

HUANG, H., HANLEY, J. R. (1995). *Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English*. Cognition, 54 (1), pp. 73-98.

HUANG, A., WU, K., LI, A., ZHANG, X., LIN, Y., HUANG, Y. (2020). *The Reliability and Validity of an Assessment Tool for Developmental Dyslexia in Chinese Children.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (10), 3660, pp. 1-15.

HYND, G.W., SEMRUD-CLIKEMAN, M. (1989). *Dyslexia and the Brain Morphology*. Psychological Bulletin, 106 (3), pp.447-482.

ITALIA. (2003). Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 77 del 2 aprile 2003.

ITALIA. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 244, 18 ottobre 2010.

KALINDI, S.C., MC-BRIDE, C., TONG, X., WONG, N.L.Y., CHUNG, K.K.H., LEE, C. (2015). *Beyond phonological and morphological processing: pure copying as a marker of dyslexia in Chinese but not poor reading of English*. Annals of Dyslexia, 65 (2), pp. 53-68.

KUO, W.F. (1978). *A preliminary study of reading disability in the Republic of China*. Collected Papers, 20. National Taiwan Normal University, pp.57-78.

LANGÉ, G. (2018). *L'insegnamento di lingua e cultura cinese nelle scuole italiane*, in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma: Sapienza Università Editrice, pp.21-34.

LETTERE, L. (2018). *Didattica metacognitiva e riflessione metalinguistica: alcuni esempi tratti dalla pratica dell'insegnamento della lingua cinese nella scuola secondaria*, in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma: Sapienza Università Editrice, pp.85-98.

LI, H., DRONJIC, V., CHEN, X. I., LI, Y., CHENG, Y., AND WU, X. (2017). *Morphological awareness as a function of semantics, phonology, and orthography and as a predictor of reading comprehension in Chinese.* Journal of Child Language 44, pp.1218–1247.

LUAN, H. (2005). *The role of morphological awareness among Mandarin-speaking and Cantonese-speaking children*. Università di Hong Kong, Tesi di laurea.

LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E., SHAYWITZ, B.A. (2003). *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading - A definition of dyslexia*. Annals of Dyslexia, 53, pp. 1-14.

MACWHINNEY, B. (2008). *A Unified Model*, in N. C. Ellis, & P. Robinson (Eds.), Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York: Erlbaum, pp. 341-372.

MAKITA, K. (1974). Reading disability and the writing system, in J.E. MERRIT (Ed.), New horizons in reading. Newark, Del.: IRA Press.

MANIS, F.R., SEIDENBERG, M.S., DOI L.M., MCBRIDE, C., PETERSEN, A. (1996). *On the bases of two subtypes of development dyslexia.* Cognition, pp. 157-195.

MASINI, F., LANGÉ, G. (a cura di). (2016). *Sillabo della lingua cinese per le scuole secondarie di secondo grado* (Nota prot. n. 12129 del 3 novembre 2016). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MASINI, F. (2018). *Prospettive della didattica del cinese nella scuola italiana*, in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma: Sapienza Università Editrice, pp.13-20.

MATTOS, G.L., NORMAN, J., (2000). (traduzione a cura di), Chinese writing, Berkeley: Society for the Study of Early China and The Institute of East Asian Studies, University of California, QIU XIGUI (1988). 文字學概要 (*Wénzìxuué* gàiyào). Shangwu.

MCBRIDE, C. (1995). *What is phonological awareness?* Journal of Educational Psychology, 87 (2), pp. 179–192.

MCBRIDE, C., WANG, Y. (2015). *Learning to read Chinese: Universal and unique cognitive cores.* Child Development Perspectives, 9 (3), pp. 196-200.

MCBRIDE, C. (2016). *Is Chinese special? Four aspects of Chinese literacy acquisition that might distinguish learning Chinese from learning alphabetic orthographies.* Educational Psychology Review, 28, pp. 523-549.

MCBRIDE C., WANG, Y., CHEANG, L.M.L. (2018). *Dyslexia in Chinese*. Current Developmental Disorders Reports, 5, pp. 217-225.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). *Nuova codifica delle classi di concorso di Lingua straniera* (Nota prot. n. 3560 dell'11 aprile 2014).

MUTER, V., SNOWLING, M. J. (1998). *Phonological skills and learning to read: A longitudinal study.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39 (3), pp.399–408.

PAN, J., SONG, S., SU, M., MCBRIDE, C., LIU, H., ZHANG, Y., LI, H., SHU, H. (2015). *On the relationship between phonological awareness, morphological awareness and Chinese literacy skills: Evidence from an 8-year longitudinal study.* Developmental Science, 19 (6), pp. 982-991.

PATERNICÒ, L.M. (2018). *Un quadro di riferimento per la didattica del cinese in Europa. La proposta del progetto europeo EBCL per i livelli A1-A2*, in BREZZI ALESSANDRA, LIOI TIZIANA (a cura di) La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive. Roma, Sapienza Università Editrice, pp.115-128.

PELLIN, T., TRENTIN, G. (a cura di). (2017). Associazione Italiana di Studi Cinesi. Atti del XV convegno 2015. (Università di Macerata, 17-19 settembre, 2015) Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

PERFETTI, C., TAN, L. H. (1998). *The time course of graphic, phonological, and semantic activation in Chinese character identification*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 24, pp.101–118.

PERFETTI, C., LIU, Y., TAN, L.H. (2005). *The Lexical Constituency Model: Some Implications of Research on Chinese for General Theories of Reading*. Psychological Review 112 (1), pp. 43-59.

PERFETTI, C., CAO, F., BOOTH, J. (2013). *Specialization and universals in the development of reading skill: How Chinese research informs a universal science of reading*. Scientific Studies of Reading, 17 (1), pp.5-21.

POON-MCBRAYER, K. F., MCBRAYER, P. A. (2014). *Plotting Confucian and disability rights paradigms on the advocacy–activism continuum: Experiences of Chinese parents of children with dyslexia in Hong Kong.* Cambridge Journal of Education, 44 (1), pp. 93-111.

PROTOPAPAS, A., PARRILA, R. (2018). *Is Dyslexia a Brain Dis-order?* Brain Sciences 8 (61), pp. 1-18.

QIAN, Y., SONG, Y.W., ZHAO, J., BI H.Y. (2015). *The developmental trend of orthographic awareness in Chinese preschoolers.* Reading and Writing, 28 (4), pp. 571-86.

REID, G. (2011). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. (4th ed.) Oxford: Wiley-Blackwell.

RICE, M., BROOKS, G. (2004). *Developmental Dyslexia in Adults: A Research Review*. London: NRDC.

ROZIN P., PORITSKY S., SOTSKY R., (1971). *American Children with Reading Problems Can Easily Learn to Read English Represented by Chinese Characters*. Science 171, pp.1264-1267.

ROZIN, P., GLEITMAN, L. R. (1977). *The structure and acquisition of reading*, in REBER ARTHUR S., SCARBOROUGH DAVID (a cura di), Reading: theory and practice, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.

SHU, H., ANDERSON, R.C. (1997). *Role of Radical Awareness in the Character and Word Acquisition of Chinese Children*. Reading Research Quarterly, 32(1), pp. 78-89.

SHU, H., PENG, H., MCBRIDE, C. (2008). *Phonological awareness in young Chinese children.* Developmental Science, 11 (1), pp.171-181.

SIEGEL, L. S. (1989). *IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 22(8), pp. 469–478.

STANOVICH, K. E. (1994). *Annotation: does dyslexia exist?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35 (4), pp. 579-595.

STEVENSON H.W., STIGLER J.W., LUCKER W.G., LEE S.-Y., HSU C.-C., KITAMURA, S. (1982). *Reading disabilities: The case of Chinese, Japanese and English.* Child Development 53, pp. 1164-1181.

TAN L.H., SPINKS J.A., EDEN G.F., SIOK W.T. (2005). *Reading Depends on Writing*, in Chinese. PNAS 102(24), pp.8781-8785.

THAMBIRAJAH, M.S. (2010). *Developmental dyslexia: An overview.* Advances in Psychiatric Treatment, 16 (4), pp.299-307.

TONG, X., MCBRIDE, C., SHU, H., WONG, A. M. Y. (2009). *Morphological awareness, orthographic knowledge, and spelling errors: Keys to understanding early Chinese literacy acquisition*. Scientific Studies of Reading, 13 (5), pp. 426-452.

TONG, X., MCBRIDE, C., LO, J. C. M., SHU, H. (2017). *A three-year longitudinal study of reading and spelling difficulty in Chinese developmental dyslexia: The matter of morphological awareness.* Dyslexia, 23 (4), pp. 372-386.

TØNNESSEN, F. E. (1997). *How can we best define 'dyslexia'?* Dyslexia, 3 (2), pp. 78-92.

TORGESEN, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A. (1999). *Test of Word Reading Efficiency* (TOWRE). Pro-Ed.

TZENG, Y., HSU, C., LIN, W., LEE, C. (2017). *Impaired orthographic processing in Chinese dyslexic children: evidence from the lexicality effect on N400.* Scientific Studies of Reading, 22(1), pp. 85–100.

VELLUTINO, F. R., TUNMER, W. E., JACCARD, J. J. e CHEN, R. (2007). *Components of*

reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. Scientific Studies of Reading, 11 (1), pp. 3-32.

WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K., RASHOTTE, C.A. (2013). *Comprehensive Test of Phonological Processing* – Second Edition (CTOPP-2). Pearson.

WANG, L-C., YANG, H-M. (2015). *Diverse inhibition and working memory of word recognition for dyslexic and typically developing children*. Dyslexia, pp. 162-176.

WANG, L-C. (2017). *Effects of phonological training on the reading and reading-related abilities of Hong Kong children with dyslexia*. Frontiers in Psychology, 8 (1904), pp. 1-13.

WANG, K.-H., MCBRIDE, C., Zhang, D. (2019). *Effectiveness of reading interventions on literacy skills for Chinese children with and without dyslexia: A meta-analysis of randomized controlled trials*. Educational Psychology Review, 36(1), pp. 80–102.

WANG, J., WU, Ka C., MO, J., WONG, W.L., SIU, T.S.C., MCBRIDE, C., CHUNG, K.K. H., WONG, P.C.M., MAURER, U. (2021). *Remediation of a phonological representation deficit in Chinese children with dyslexia: A comparison between metalinguistic training and working memory training*. Developmental Science, 24 (3), e13065, pp. 1-15.

WANG, L.-C., LIU, D., XU, Z. (2024). *The moderation effect of morphological awareness on the relationship between word detection skills and reading comprehension in Chinese children with and without dyslexia.* British Educational Research Journal.

WEI, T.Q., BI, H.Y., CHEN, B.G., LIU, Y., WENG, X.C., WYDELL, T.N. (2014). *Developmental changes in the role of different metalinguistic awareness skills in Chinese reading acquisition from preschool to third grade.* PLoS One 9, 96240.

WOLF, M., BOWERS, P.G. (1999). *The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias.* Journal of Educational Psychology, 91(3) pp. 415–438.

WYDELL, T. N., BUTTERWORTH, B. (1999). *A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia*. Cognition, 70 (3), pp. 273-305.

WYDELL, T. N. (2012). *Cross-cultural/linguistic differences in the prevalence of developmental dyslexia and the hypothesis of granularity and transparency*, in TAEKO N. WYDELL, LIORY FERN-POLLAK (a cura di), Dyslexia - A Comprehensive and International Approach. Croatia: IntechOpen, pp. 1-14.

YIN, L., JOSHI, R. Ma., YAN, H. (2020). *Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China*. Dyslexia, 26 (3), pp. 247-265.

ZHANG, MING. (2001). *Hanyu rumen jieduan de hanzi jiaoxue*. [Beginning-level Chinese character instruction]. Journal of the Chinese Language Teachers Association, 36(2), 55–62.

ZHANG, W., ZHANG, L., LIU, L., ZHANG, S. (2021). *Improving orthographic awareness and reading fluency in Chinese children with dyslexia: A case study*. Reading & Writing Quarterly, 37 (1), pp. 1-16.

ZHANG, L., XIA, Z., ZHAO, Y., SHU, H., ZHANG, Y. (2023). *Recent Advances in Chinese Developmental Dyslexia*. Annual Review of Linguistics, 9, pp. 439-461.

ZHOU X., MARSLEN-WILSON W., TAFT M., SHU H. (1999). *Morphology, Orthography, and Phonology in Reading Chinese Compound Words*. Language and Cognitive Processes 14, pp. 525-565.

Sitografia

Consiglio d'Europa. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*.

https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home?utm_

Consiglio d'Europa. (2022, 15 dicembre). The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture (Raccomandazione CM/Rec(2022)1).

https://www.ecml.at/en/Resources/Council-of-Europe-recommendation

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. (2010, 18 ottobre). *Decreto legislativo 3 agosto 2009, n. 106*.

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

International Dyslexia Association. (n.d.). Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know. https://dyslexiaida.org/dyslexia-in-the-classroom/

Legge 28 marzo 2003, n. 53. (2003, 2 aprile). *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 77.

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (n.d.). *Altri Bisogni Educativi Speciali (BES)*.

https://www.mim.gov.it/web/guest/altri-bisogni-educativi-speciali-bes-

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2013, June 1). 《通用规范汉字表》(Tōngyòng Guīfàn Hànzì Biǎo, Table of General Standard Chinese Characters.)
https://hudong.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/201306/t20130601_186002.html

Ministry of Education of the People's Republic of China. (2014, January 20). 《关于做好 2014 年春季开学工作的通知》(Guānyú zuò hǎo 2014 chūnjì kāixué gōngzuò de tōngzhī, Notice on organizing the 2014 spring semester opening work).

http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201401/t20140120_162822.html

Ministry of Education of the People's Republic of China, National Development and Reform Commission, Ministry of Civil Affairs, Ministry of Finance, Ministry of Human Resources and Social Security, National Health and Family Planning Commission, & China Disabled Persons' Federation. (2017, July 17). 七部门关于印发《第二期特殊教育提升计划（2017—2020 年）》的通知. (Guānyú zuò hǎo èr líng yī sì nián chūnjì kāixué gōngzuò de tōngzhī , Notice on issuing the second phase of the Special Education Enhancement Plan, 2017–2020)

https://www.gov.cn/xinwen/2017-07/28/content_5214071.htm?utm_

牛雅琳 (Niu Yalin), 陈竹 (Chen Zhu):《读写障碍儿童：在歧视中哭泣》(Dúxiě zhàng'ài értóng: zài qíshì zhōng kūqì, Children with Dyslexia: Crying in the Midst of Discrimination), cyol.com, 4 giugno 2013.

https://zqb.cyol.com/html/2013-06/04/nw.D110000zgqnb_20130604_1-03.htm

World Health Organization. (2025). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2025). World Health Organization.

https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1008636089