

DONATELLA VIGNOLA

IL DIRITTO AI CLASSICI NEI CASI DI DSA:
STRATEGIE NUOVE E ANTICHE VALIDE
PER LA DIDATTICA DEL GRECO

Abstract

As for reading difficulty disorders observed in students with dyslexia and extended to the written text in Greek, this contribution demonstrates the compensatory function of two teaching strategies based on the natural method by which they learn the 'spoken' language, and on the use of intersemiotic translation. Both aim to guide them through the understanding of the text and the translation from Greek without, however, dispensing them from the approach to the written text, now facilitated by the use of computers and interactive board.

Keywords

Natural method, intersemiotic translation, dyslexia

Quando il docente di greco riceve in quarta ginnasio uno studente dislessico che chiede d'imparare il greco e che mostra tutta l'acribia necessaria alla nuova alfabetizzazione, non può sottrarsi al dovere di fare di tutto perché l'impari. Non è solo un atto democratico dovuto a chi vuole apprendere, né un atto sacrificale sull'altare di Atene¹ o del Liceo Classico *tout court*; è anzitutto l'accettazione di una sfida a misurarsi con la propria professionalità. Il docente avverte da subito la spinta ad incrementarla. Fin dal momento in cui prende atto dei termini del pro-

¹ Alludo alla domanda di C. NERI, *Il greco ai giorni nostri, ovvero: sacrificarsi per Atene o sacrificare Atene?*, in L. CANFORA-U. CARDINALE (edd.), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Bologna 2012, p. 103.

blema, li mette a confronto con lo statuto della disciplina e con le caratteristiche del greco; valuta le indicazioni della normativa e riflette sulle proprie abitudini didattiche; indaga a soccorso nuovi (o antichi?) metodi, teorie sul modo in cui si apprendono le lingue; valuta le strategie proposte dalla ricerca linguistica per la didattica della lingua seconda (L2); pondera i vantaggi della tecnologia; comprende l'importanza di ogni suo atto comunicativo e pone al centro del suo interesse, più che le regole astratte della disciplina, lo studente che apprende. Sicché il caso di dislessia in classe diventa presto un vantaggio per tutti e il piano glottodidattico personalizzato si allarga inaspettatamente a tutta la classe con modalità di lavoro esplicite e intenzionali su specifiche difficoltà linguistiche e testuali che sono in realtà comuni².

L'impatto di un disturbo di lettura nel contesto ordinato e sanzionatorio della didattica del greco è certamente all'inizio destabilizzante: su letto-scrittura si basa la maggior parte della valutazione degli apprendimenti nella nostra scuola e ciò vale sommamente per le lingue classiche. E invece la descrizione del funzionamento delle abilità strumentali (lettura, scrittura) nella segnalazione di dislessia recita spesso così:

«risulta lenta la messa a fuoco dei grafemi nella fase di lettura e scoordinata la riproduzione dei medesimi nella fase di scrittura. Nella lettura si verificano: troncamenti di parole, errori di decodifica delle parole, scambio di suoni omologhi e simili; difficoltà a leggere il corsivo (anche stampato); uso dell'alfabeto latino limitato allo stampato maiuscolo. Gli esiti (fonici e grafici) sono tuttavia alla fine corretti ma non senza visibile stanchezza dovuta allo sforzo di concentrazione. È solida la memorizzazione a lungo termine di quanto ascoltato».

Subito dopo la prima alfabetizzazione, l'area del disturbo della lettura del greco si allarga ancor di più: omissione delle parole scritte in alfabeto maiuscolo, delle preposizioni e degli articoli, delle sillabe centrali delle parole plurisillabe o lettura delle prime sillabe e arbitraria aggiunta delle altre, troncamento di parole, sovrapposizione od omissioni di linee di testo; inversione di lettere o sillabe (es. ἀγρός per ἀργός o viceversa) mancata distinzione della grafia di lettere simili: α, α, ἀ, ἄ, ω, ω, η, η; nell'ascolto ("lettura con le orecchie") percezione confusa di consonanti che suonano simili ma si differenziano per vibrazioni come nell'italiano (τ-δ; π-β).

² Il convegno *Non solo DSA*, curato dal GISCEL (Bologna, 9.1.2014), ha validato proprio le ipotesi che nei casi di dislessia il docente produce miglioramenti nella comprensione dei testi se progetta un lavoro esplicito e intenzionale su alcune specifiche difficoltà testuali e che il vantaggio ricade su tutti.

Osservando le modalità di studio il docente verifica anche: difficoltà a copiare dalla lavagna; a vedere l'incolonnamento delle terminazioni dei casi e dei verbi; a seriare parole, a memorizzare l'ordine alfabetico, a consultare quindi il vocabolario cartaceo.

Sempre nella fase esplorativa dei comportamenti del 'suo' dislessico, il docente inoltre deve riconoscere che gli stili cognitivi funzionali al greco, e come tali indotti dalla sua consueta didattica, sono agli antipodi della fenomenologia del disagio. Anzi, tra le strategie d'insegnamento messe in atto nelle diverse occasioni (per la didattica della morfologia, della sintassi, del lessico, della testualità, della traduzione, etc.), solo alcune collimano con le strategie d'apprendimento dello studente dislessico che segue infatti con difficoltà i procedimenti analitici, deduttivi, le astratte definizioni dei fenomeni linguistici.

Si tratta di operazioni che il metodo grammaticale-traduttivo usato per il latino ha esteso anche alla didattica del greco e che da sempre si rivelano meno utili a far comprendere il significato comunicativo dei testi già nella lettura cursoria e più a dare una disciplina mentale, atta allo studio di ogni disciplina con l'esercizio di un rigoroso procedimento, analitico e sequenziale.

Ma lo studente dislessico non apprende analiticamente né secondo tappe ordinatamente scandite (1. accesso alle informazioni; 2. comprensione; 3. selezione/rielaborazione; 4. memoria; 5. recupero dei contenuti). I dati sulla neurodiversità dei dislessici confermano che queste operazioni sono difficoltose nonostante una comprovata intelligenza; pertanto il docente deve adattare specificatamente al greco non solo misure dispensative e strumenti compensativi che sono indicati genericamente per tutte le discipline a corollario delle diagnosi, ma anche cambiamenti alle sue modalità di lavoro e destinarle a tutta la classe; tranne che per casi particolari, infatti, la normativa non prevede la compresenza di un docente di sostegno per una didattica differenziata.

Inoltre, al momento, solo pochi strumenti compensativi funzionano per il greco antico. Il *software* di sintesi vocale che è in fase di perfezionamento non assicura ancora l'autonomia dell'ascolto: dà esiti distanti dalle capacità di ricezione del principiante che non distingue ancora la separazione delle parole e che per cogliere significati da un testo ha bisogno della viva voce del docente che, soffermandosi (col *priming* su parole-chiave e sugli indici testuali) o fermandosi al bisogno, dà spiegazioni immediate; sa tradurre inoltre la lingua scritta nei linguaggi del volto e del corpo, nelle variazioni del tono della voce. La consultazione del vocabolario digitale³ comporta comunque

³ Si fa riferimento al vocabolario in CD-ROM di F. MONTANARI, *GI. Vocabolario della lingua greca*, Torino 2013³.

la difficoltà di risalire al lemma dalla forma flessa; l'operazione infatti non è automatizzata; dà affaticamento al dislessico sempre alle prese con la lenta messa a fuoco dei grafemi; toglie perciò energia e controllo al processo della comprensione che a sua volta richiede un alto consumo di risorse/energia.

Prima di cedere alla disperazione, l'insegnante di buona volontà si aggrappa a quegli spiragli di opportunità trascritti alla fine della diagnosi («è solida la memorizzazione a lungo termine di quanto ascoltato») e inoltre alla segnalazione dell'efficacia della rappresentazione iconica come strumento compensativo. Per la stesura del piano glottodidattico personalizzato di greco cerca così in letteratura esempi di strategie che, facendo leva sulla multisensorialità, in particolare quella uditiva-visiva, possono soccorrere lo studente in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta.

Le sue domande a questo punto diventano:

- come utilizzare i canali visivi e uditivi per veicolare apprendimenti linguistici nella didattica del greco?
- come promuovere e far produrre la competenza traduttiva facendo leva sulle risorse a disposizione (capacità d'ascolto e di lettura per immagini)?

Il docente sa bene che non può fare affidamento sul tradizionale metodo deduttivo, grammaticale-traduttivo che, imponendo un ordine processuale, analitico e consequenziale, è troppo distante dagli stili cognitivi osservati. Lo studente dislessico infatti prima apprende globalmente poi si volge ai particolari. Poiché ragiona per immagini, per accedere alle informazioni scritte deve tradurre dal suo pensiero per immagini il pensiero mediato dalla parola.

Per spiegare meglio che cosa significa «ragionare per immagini» ecco ad esempio come le parole latine *vertere*, *transferre* (ο μεταφέρειν), *interpretari*, che “significano” tutte l'atto del tradurre, possono configurarsi insieme simultaneamente nella sua mente:



Si tratta del disegno di un anonimo glossatore di un manoscritto benedettino della fine dell'XI secolo⁴. La glossa, che personifica l'atto del tradurre, è il risultato di un gioco di associazioni mentali e visive che cristallizzano il lessico in un'unica immagine, quella dell'*interpretes*, la figurina dal berretto frigio che con il suo "rovesciamento" (= «vertere») e il suo "portare al di là" (= «transferre») un cartiglio con una scritta tradotta dall'ebraico, fa da "mediatore" (= «interpretatur») tra due lingue.

Ora il dislessico ha la stessa abilità di traduzione visiva sinottica. Non appena sente parole e ne apprende il significato, crea e lega al significato immagini mentali che archivia e riutilizza al bisogno; si tratta dello stesso processo primordiale che portò l'uomo antico ad inventare i primi ideogrammi e che, in direzione inversa, consente a qualunque fruitore digitale la decodifica dei nuovi ideogrammi del computer o a chiunque la segnaletica stradale.

Ma c'è anche altro; le parole sono 'immagini acustiche', la simultaneità dell'effetto è nella definizione di De Saussure: il segno linguistico è la sintesi tra un concetto arbitrario (il «significato») e un'"immagine acustica" («significante»). Alle domande «è il greco una lingua trasparente? Il fonema corrisponde sempre al grafema?», affrontando il caso di dislessia il docente s'avvede forse per la prima volta che la trasparenza è solo artificiale; nella scuola italiana l'insegnamento del greco si rapporta esclusivamente a testi scritti; poco o nulla importa insistere sugli aspetti del suono (intonazioni, durata dei suoni vocalici, aspirazioni di suoni consonantici e vocalici) segnalati dai segni diacritici, dalle consonanti aspirate, dalle vocali lunghe e brevi, dai dittonghi, dalla diversa forma degli accenti; questi aspetti chiaramente distinti nell'uso del parlato dagli antichi bibliotecari di Alessandria e ancora percepibili nella pronuncia del greco moderno, acquistano importanza nella prospettiva dell'apprendimento/insegnamento orale: la pronuncia esatta dei suoni permette la distinzione di parole pressoché omografe, induce la corretta immagine mentale del significato della parola; fa avvertire le variazioni della sua forma.

Che dire poi dell'analisi logica, della variazione dei casi nella frase,

⁴ *Salterium davidicum polironianum*, Mantova, Biblioteca Comunale, ms. 340 C.III.20. Sulla personificazione dell'atto del tradurre cf. G. ZANICHELLI, *Il codice miniato e la cattedrale, alcuni testimoni tra XI-XII secolo*, in A.C. QUINTAVALLE, *Il medioevo delle cattedrali, chiese e impero: la lotta delle immagini nei secoli XI-XII*. Catalogo della mostra, Parma, Salone delle Scuderie in Pilotta, 9 aprile-16 luglio 2006, Milano 2006, pp. 485 ss. Vedi anche D. VIGNOLA, *Ut pictura ... Della traduzione intersemiotica per la didattica delle lingue classiche*, in D. ASTORI (ed.), *Produrre «quasi» lo stesso effetto. Quindici percorsi nei boschi traduttivi*, Parma 2013, pp. 187 ss.

dei rapporti gerarchici tra le frasi di un periodo? Non bastano i colori e l'evidenziatore. Occorre un altro modello di analisi che faccia capire davvero la logica che governa la sintassi della frase, mostrando il processo con cui il pensiero si verbalizza e l'organizza; che richieda soprattutto una lettura meno parcellizzata ed isolante degli elementi della frase. Anzi, una grammatica "vista" che possa essere supportata dalle funzioni della lavagna interattiva multimediale (LIM) come si dimostrerà più oltre.

Quanto alla domanda sulla traduzione dal testo scritto, occorre che il docente riveda il concetto di traduzione per poter operare, anziché analiticamente su singole unità di testo, sulla comprensione della globalità del messaggio; il che significa anche cercare di far comprendere e far produrre oralmente la lingua attraverso l'ascolto-parlato sui testi.

In definitiva entra nella didattica consueta del greco, per le risposte dovute allo studente dislessico, la componente di una più consapevole attenzione ai canali visivi e uditivi della comunicazione. La tabella dell'allegato 2 – quasi un vademecum – mostra le azioni adattate al greco e agli stili cognitivi e di apprendimento di un ginnasiale dislessico, che dopo il primo biennio ha poi veleggiato nel triennio con progressiva sicurezza e con relativa autonomia nel controllo del proprio disagio. L'esperienza suggerisce tre scelte metodologiche per la promozione di competenze prioritarie:

1. usare l'ascolto-parlato per guidare alla comprensione dei testi;
2. usare il procedimento induttivo per fare cogliere le regole grammaticali; servirsi poi di schemi grafici per spiegare i fenomeni linguistici e fissarli nella memoria a lungo termine;
3. ridurre l'affaticamento mentale nelle fasi di decodifica per la traduzione dal testo scritto.

Le scelte portano alle teorie che per gli apprendimenti linguistici supportano:

1. il metodo naturale o metodo natura;
2. il modello valenziale (e la grammatica "vista");
3. la traduzione intersemiotica come supporto al testo scritto.

Sembra opportuno che l'insegnante volenteroso si orienti verso una «didattica integrata» utilizzando secondo necessità le prassi che di séguito vengono brevemente descritte nei loro fondamenti teorici, poiché, anche se non sono state appositamente pensate per i casi di dislessia, rispondono pienamente alle domande che pone il disagio. Nell'allegato 1 si darà un saggio dimostrativo del loro impiego.

1. *Il metodo naturale*

Va detto subito che la definizione è impropria. «Metodo naturale» è propriamente quello che, sulla base delle premesse metodologiche del comportamentismo, invita il docente di una L2 a riprodurre le condizioni dell'apprendimento "naturale" della lingua materna, in contesti significativi e senza la mediazione della grammatica. Condizioni tutte che sono improponibili per la didattica delle lingue antiche, la quale non può prescindere dalla riflessione grammaticale, dato che il suo scopo non è la comunicazione, ma la lettura dei testi antichi.

È possibile però esporre lo studente quanto più possibile alla lingua orale (integrando le modalità proprie ora del metodo audio-orale, ora del metodo naturale, ora dell'approccio pragmatico-funzionale) e ricorrere a procedimenti induttivi per fare riflettere su grammatica e lessico. La prassi è nota come «metodo Ørberg», dal nome del professore danese autore del corso di latino più conosciuto (*Familia romana* e *Roma aeterna*)⁵. È applicata al greco grazie ad *Athenaze*, il manuale in due volumi nato dall'ampliamento del fortunato corso di M. Balme-G. Lawall (pubblicato ad Oxford nel 1991) con l'esplicito intento di portare anche in Italia uno strumento che «potesse realmente condurre i nostri ragazzi a leggere [il greco] con la massima scorrevolezza possibile»⁶ (là dove «leggere», nella pratica d'aula significa prima «leggere con le orecchie»). Il metodo che chiameremo comunque «naturale» è in uso con positivi sorprendenti riscontri soprattutto all'Accademia Vivarium Novum di Roma, dove giovani di diverse nazionalità e madre lingua da anni convergono per studiare le lingue classiche⁷. Dal Vivarium si è diramato anche in diversi licei italiani, anche se trova più accoglienza altrove in Europa, in Inghilterra e in Spagna soprattutto, ed ora anche nei nuovi stati dell'Est, oltre che in diverse università delle due Americhe. L'esercizio attivo

⁵ Il metodo e il corso di H.H. Ørberg sono ampiamente illustrati in L. MIRAGLIA, *Nova via. Latine doceo. Guida per gl'insegnanti*, Montella (AV) 2009.

⁶ L. MIRAGLIA-T.F. BÓRRI, *Prefazione all'edizione italiana*, in M. BALME-G. LAWALL-L. MIRAGLIA-T.F. BÓRRI, *Athenaze. Introduzione al greco antico*, I, Montella (AV) 1999, p. IX.

⁷ L'Accademia è stata istituita ed è presieduta da L. Miraglia. I giovani vi giungono per studiare le lingue classiche e per apprendere in latino e in greco i fondamenti dell'*Humanitas*. Partendo dai primi rudimenti delle due lingue, nel giro di meno di due anni arrivano a capire, ascoltando e leggendo in modo cursorio, pagine d'impegno letterario e filosofico in lingua greca e latina. Usano il latino come lingua veicolare per intensificare l'esposizione alla lingua; cf. D. VIGNOLA, *Numqui locus linguae latinae inter polyglossiam et sermones auxiliares dari possit. Exempli gratia: Vivarii Novi Academia*, «Multilinguismo e Società» (2011), pp. 207-216: 213 s.

della lingua nella didattica del latino e del greco in Italia non è privo di resistenze: se ne apprezzano i punti di forza, ma sembra ancora difficile vincerne l'impatto con consuetudini più rassicuranti⁸. Nella più parte dei casi è percepito come un tentativo d'innovazione velleitario a fronte del metodo grammaticale-traduttivo in uso da lunga data nella nostra scuola ed è perciò detto 'tradizionale'. In realtà questo metodo, quando passò in Italia dalla Prussia alle scuole del Regno già nella seconda metà dell'800, soppiantò la pratica ancor più antica che le scuole dei Gesuiti avevano ereditato dagli Umanisti. Tale pratica, questa sì «tradizionale», ampiamente documentata in Erasmo, Vives e Pontano (solo per citare alcune *auctoritates*), si basava proprio sull'esercizio attivo della lingua, secondo la consuetudine dei *colloquia*, dovuta non tanto all'inaccessibilità del libro stampato quanto a una tradizione ancora più remota che porta agli Ἑρμηνεύματα del terzo secolo dell'Era volgare⁹.

Il metodo prussiano si basava invece sull'assunto di matrice illuministica-positivistica che l'apprendimento debba fondarsi su un approccio scientifico, e cioè, nel caso della lingua, sulla teoria grammaticale: ogni lingua ha delle regole grammaticali, tali regole devono in primo luogo essere spiegate e illustrate con esempi, poi memorizzate e infine messe in pratica. La pratica per le lingue antiche si limitava alla traduzione scritta dalla e nella lingua materna.

Ora per il latino come per il greco, i maestri del Vivarium antepongono alla finalità traduttiva interlinguistica la comprensione dei testi, che avviene prima attraverso i canali uditivo e visivo. Spiegano a voce il testo greco in greco, con parafrasi e riassunti (traduzioni intralinguistiche) senza l'interfaccia dell'italiano, così da essere compresi nel contesto-classe che è plurilingue. Facilitano la memorizzazione con la ripetizione di costrutti e di parole presentate nella variazione delle loro forme, con gradualità e con insiemi non casuali. Aiutano la comprensione dei testi con colloqui in greco, con azioni e con drammatizzazioni. Sempre attraverso il dialogo stimolano al reimpiego del lessico ricavato dai testi; fanno ricavare induttivamente le regole; guidano poi alla riflessione su parole e costrutti spiegandoli con confronti interlinguistici; riordinano l'appreso con tabelle grammaticali e repertori lessicali di sintesi. Col supporto di *Athenaze* spiegano il significato delle parole nuove in greco, con si-

⁸ Si veda in proposito N. MARINI, *Immaginare un corso di greco oggi*, in CANFORA-CARDINALE (edd.), *Disegnare il futuro* cit., p. 468.

⁹ Una vasta gamma di esercizi per l'uso attivo del latino è illustrata in alternativa alla traduzione in MIRAGLIA, *Nova via* cit., pp. 125-166 secondo l'uso dei *colloquia scholastica* (pp. 9-31).

nonimi, perifrasi, simboli grafici convenzionali e più spesso con ampio apparato iconografico¹⁰.

Per tutto questo, e soprattutto per l'attenzione alla multisensorialità, il metodo esemplato fornisce al docente che si imbatte nella dislessia un tranquillizzante modello e un supporto manualistico per promuovere con l'ascolto-parlato e con la «lettura con le orecchie» la comprensione dei testi scritti, e per costruire con gradualità nello studente dislessico le competenze necessarie per pervenire anche alla traduzione.

2. Il modello della «grammatica valenziale»¹¹

Per fare in modo che le regole grammaticali siano “viste”, il docente può fare riferimento alla grammatica valenziale (d'ora in avanti GV); il modello si presta all'analisi della sintassi della frase in alternativa alle astratte definizioni dell'analisi logica. La GV si fonda infatti su due principî:

- la sua unità di osservazione è la frase (non ha a che fare con la classificazione delle parti del discorso in categorie grammaticali, ma la presuppone come prerequisito indispensabile);
- individua nel verbo l'elemento centrale costitutivo della frase (è il significato del verbo che determina la combinazione delle altre parole nella frase per esprimere un concetto finito).

Poggia sulle teorie del linguista L. Tesnière (1893-1954)¹². Secondo Tesnière il meccanismo associativo delle parole, e quindi la sintassi della frase, sono dovuti alla forza attrattiva esercitata dal verbo sugli altri elementi che concorrono a “saturarne” il significato. Con linguaggio mediato dunque dalla chimica Tesnière paragonò alle valenze degli elementi chimici questa capacità del verbo di aggregare a sé le parole per formare frasi. La teoria fu perciò detta «delle valenze»

¹⁰ «L'esperienza dell'insegnamento del latino col metodo Ørberg ha dimostrato l'utilità delle immagini per la comprensione del testo e per l'apprendimento dei vocaboli, che rimangono, col sostegno mnemonico delle figure, più facilmente e più stabilmente fissati alla memoria» (MIRAGLIA- BÓRRI, *Prefazione* cit., p. X).

¹¹ Per una sintetica fotografia del modello originario e delle sue applicazioni al latino si veda M. GIROTTI BEVILACQUA, *La scelta del modello grammaticale*, in CANFORA-CARDINALE (edd.), *Disegnare il futuro* cit., pp. 458-462. Per approfondimenti e applicazioni al lavoro d'aula, cf. D. VIGNOLA, *La grammatica delle dipendenze, un approccio integrato italiano-lingue classiche*, [http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/c/index.php?action=copertina&lms_id=526].

¹² L. TESNIÈRE, *Elementi di sintassi strutturale*, trad. it. a c. di G. PROVERBIO-A. TROCINI CERRINA, Torino 2001.

o «valenziale» o della «verbodipendenza»; si dimostrò valida per le lingue di ceppo indoeuropeo e, grazie ai successivi corollari di Heinz Happ e di Germano Proverbio anche per le lingue classiche¹³.

Fu sperimentata per la didattica del latino nella scuola italiana degli anni '80; fu poi affossata con alterne vicende non disgiunte dalle incertezze e dalle lungaggini del disegno riformistico della scuola superiore¹⁴.

L'ultima rivalutazione si trova esplicitata nelle Indicazioni Nazionali del 2010 che la segnalano quale «tecnica aggiornata» accanto al metodo naturale, quale «interessante alternativa allo studio tradizionale della grammatica normativa»¹⁵.

¹³ H. HAPP, *Possibilità di una grammatica della dipendenza in latino*, in G. PROVERBIO (ed.), *La sfida linguistica. Lingue classiche e modelli grammaticali*, Torino 1979, pp. 186-214. G. PROVERBIO, *Fra tradizione e innovazione. La grammatica della dipendenza nell'insegnamento delle lingue classiche*, in AA.VV., *Il latino e il greco nella scuola oggi, esigenze e strumenti per la didattica*, Foggia 1985, pp. 153-168.

¹⁴ La prima edizione della traduzione italiana degli *Elementi* di Tesnière vide la luce oltre quarant'anni dopo la prima pubblicazione postuma del 1959. Nella scuola la teoria ebbe accoglienza negli anni '80, nel solco delle sperimentazioni di nuovi indirizzi e curricoli all'interno dei licei tradizionali. Trovò i primi consensi grazie alla divulgazione di Germano Proverbio per il latino e di Francesco Sabatini per l'italiano. L'esperienza ebbe una battuta d'arresto a séguito della sospensione delle sperimentazioni e dell'introduzione dei programmi Brocca. La divulgazione tuttavia continuò ancora negli anni '90, vivificata fino alle soglie e poi nel corso degli anni dell'Autonomia scolastica (1997-2010), con seminari di studio e nei gruppi di ricerca metodologica disciplinare (RMD) come quelli guidati per le lingue classiche da Francesco Piazzì e Luciano Stupazzini presso la sede dell'IRRE di Bologna e in rete con gli IRRE della Lombardia e di Trento, nel contesto di una scuola classica chiamata alla revisione dei propri curricoli, alla ricerca dei nuclei fondanti delle discipline, della distillazione della grammatica delle lingue classiche e di procedimenti didattici più economici per dare più posto alle urgenze delle lingue moderne e dei saperi positivi. In definitiva si deve al fervore di quegli anni, se la proposta valenziale può essere percepita ancora «tra le tecniche didattiche più aggiornate». Ma si veda in proposito anche lo scetticismo espresso da L. FAVINI, *Il latino e il greco nelle indicazioni nazionali*, in CANFORA-CARDINALE (edd.), *Disegnare il futuro* cit., pp. 387-401: 393.

¹⁵ Questo si legge a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento del latino nel primo biennio dei licei classico e scientifico. Forse a séguito delle perplessità suscitate dal patrocino dichiarato in quel contesto dal Ministero, le successive Indicazioni Nazionali per il curricolo d'italiano della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 lasciano invece ai docenti piena libertà di adottare il modello grammaticale di riferimento anche se, là dove viene azzardato qualche esempio, aggalla la sensazione di una contaminazione di modelli. Anche il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER), nel paragrafo dedicato alla competenza grammaticale, non ritiene di dover esprimere un giudizio sulle differenti teorie o adottarne una in particolare; lascia liberi i docenti di operare le scelte e di

È sostenuta da sempre dal linguista F. Sabatini: la sua recente grammatica italiana¹⁶ si avvale della felice intuizione di dare animazione sul supporto elettronico ai meccanismi associativi con cui il verbo aggrega a sé le parole della frase¹⁷. Il meccanismo delle aggregazioni può essere così spiegato con la LIM, strumento di ormai sperimentata efficacia per l'apprendimento/insegnamento interattivo delle lingue.

L'appetibilità del metodo consiste in questa visualizzazione che semplifica la descrizione analitica, ma il valore del modello va ben oltre: mostrando il processo con cui il pensiero si verbalizza fa capire davvero la logica che organizza la sintassi della frase; con una lettura meno parcellizzata ed isolante degli elementi della frase, fa comprendere la lingua come un sistema nel quale “tutto si tiene”, dove semantica e sintassi dialogano tra loro e non sono dissociabili.

Nel caso particolare di DSA, il modello valenziale favorisce certamente l'intelligenza della frase: gli schemi grafici offrono la visione d'insieme della frase; evidenziano con opportune convenzioni grafiche e cromatiche i rapporti gerarchici tra gli elementi. Poiché richiede pochi prerequisiti il modello non sovraccarica la memoria di lavoro del dislessico; gli facilita sia l'apprendimento, sia l'esercizio, sia il transfert dalla lingua madre alle lingue classiche e alle lingue comunitarie.

dare ad esse ricaduta didattica. La libertà nella scelta del modello grammaticale può diventare problema quando genera nella didattica impropri e abborracciati adattamenti per la semplificazione di teorie linguistiche complesse, con conseguenti contaminazioni terminologiche che si riverberano ancora oggi nelle grammatiche scolastiche e che provocano non poche confusioni nell'apprendente e rallentamenti nel raccordo auspicato tra i curricula disciplinari dell'asse linguistico. L'oscillazione non è tra due poli soltanto: oltre al metodo naturale e alla grammatica valenziale altre proposte vengono dalla ricerca linguistica, tutte capaci di risolvere uno o l'altro problema lasciato insoluto dalla grammatica tradizionale. Assai interessante è ad esempio l'adattamento al latino della teoria dei casi profondi proposta con attenzione anche ai DSA da D. ASTORI, *Sintassi dei casi latina e moderna riflessione linguistica. Note teoriche e didattiche*, in R. ONIGA-R. IOVINO-G. GIUSTI (eds.), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin. Theoretical and applied perspectives in comparative grammar*, Cambridge 2011. Così pure apporterebbe indubbi vantaggi anche al greco l'approccio comparativo (R. IOVINO-A. CARDINALETTI-G. GIUSTI, *I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue*, in CANFORA-CARDINALE, edd., *Disegnare il futuro* cit., pp. 443-452). Se però non esiste il modello migliore in assoluto ed è migliore quello che, alla verifica nel lavoro d'aula, dà risposte prioritarie e risolve problemi urgenti senza crearne troppi altri, nei casi di DSA può ben giustificarsi la scelta del modello valenziale.

¹⁶ F. SABATINI-C. CAMODECA-C. DE SANTIS, *Sistema e testo, dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi (con libro LIM)*, Torino 2011.

¹⁷ All'indirizzo [http://vimeo.com/22189539], Sabatini spiega l'efficacia delle animazioni dei meccanismi linguistici nella didattica della grammatica valenziale per l'italiano.

Al docente consente una programmazione linguistica integrata e una didattica non differenziata nella classe; infatti, una grammatica che si offre alla vista, spiegata cioè con schemi (poco importa se verticali – con gli stemmi o strutture ad albero alla maniera di Tesnière-Happ-Proverbio – o radiali alla maniera di Sabatini, o fissi o animati dal supporto informatico) asseconda l'apprendimento nei nativi digitali, la cui mente, si sa, è avvezza ad afferrare più olisticamente che analiticamente.

A conforto del docente che esita ad elaborare il lutto dei complementi dell'analisi logica, va detto che si tratta di due approcci diversi: il modello valenziale descrive la funzione sintattica degli elementi della frase, l'ordine cioè con cui essi si organizzano intorno al significato del verbo, il loro rapporto sintattico rispetto al verbo; l'analisi logica descrive invece la funzione semantica dei diversi componenti, il che ha a che fare con il significato della frase determinato dal predicato e dal significato dei complementi. Opportunamente adattato alle lingue antiche, il modello perciò non si contrappone al metodo tradizionale ma semplicemente si diversifica, praticando un'altra via per giungere più in breve allo stesso fine: l'analisi della lingua per la comprensione dei testi¹⁸. Con un importante valore aggiunto però: la possibilità data a chi apprende – dislessico oppure no – di ricostruire visivamente il percorso compiuto dall'antico emittente per formulare linguisticamente il suo messaggio. Il che equivale per lo studente di oggi, avvezzo allo scambio interlinguistico, a sentirsi parte di un processo comunicativo che dura ancora e che dà un senso profondo anche al compito della traduzione, altrimenti mero esercizio scolastico unicamente finalizzato al voto.

3. *La traduzione intersemiotica*

Parafrasando Roman Jakobson, cui si deve la paternità del termine, la traduzione intersemiotica è una delle tre possibili traduzioni dei segni di una lingua (le altre due, come si sa, sono la traduzione interlinguistica e quella intralinguistica). Consiste nell'interpretazione di

¹⁸ Entrambi i modelli servono alla comprensione di un enunciato, ma mentre il numero dei ruoli sintattici chiamati in causa dal verbo è limitato e vincolato dal suo significato, quello dei complementi può espandersi orizzontalmente senza gerarchie, dato che i complementi definiscono i molteplici aspetti della realtà e dipendono non dalle regole ma dalle scelte del parlante. (Così sulla valenziale anche F. ZANETTI, *Aporie nella didattica delle lingue classiche nella scuola italiana*, in CANFORA-CARDINALE, edd., *Disegnare il futuro* cit., pp. 418 s.).

un segno linguistico per mezzo di sistemi di segni non linguistici¹⁹. Poiché il significato è l'invariante di tutte le espressioni possibili, dice Jakobson, esso trascende ogni particolare mezzo espressivo; può essere quindi "trasportato" da un segno all'altro, da un testo in lingua scritta, ad esempio, a un disegno, a un dipinto, a una scultura, a una canzone, a un film, etc. In realtà il passaggio non è mai indolore: il testo-fonte – precisa Eco²⁰ – soggiace a cambiamenti interpretativi, ad adattamenti, ad attualizzazioni; qualcosa insomma perde, qualcos'altro guadagna, fino ad essere restituito trasformato a volte in una moltiplicazione di significati inattesi.

Al di là di tutto questo, si sa bene che sono moltissimi i passi di autori latini o greci che sono stati sottoposti al processo traduttivo intersemiotico dalle arti di tutti i tempi, maggiori e minori, fino ad oggi. Queste produzioni, che forniscono un documento interessante della recezione dell'antico nel corso del tempo, possono incentivare nella scuola anche apprendimenti linguistici in forme nuove: invitano al confronto con le fonti scritte e ad una lettura non superficiale della lingua originale; portano alla luce problemi traduttivi, soluzioni interpretative; mostrano infine il valore comunicativo della traduzione²¹. In questa direzione vanno le proposte di nuovi percorsi nell'ambito della formazione docenti sulla didattica della mediazione linguistica²² e le esperienze di alcuni laboratori scolastici²³.

¹⁹ R. JAKOBSON, *Saggi di linguistica generale*, Milano 1966, p. 57.

²⁰ U. ECO, *Traduzione e interpretazione*, «Versus. Quaderni di studi semiotici» 85-87 (2000), pp. 55-100.

²¹ Si deve a G. Cipriani, docente di lingua e letteratura latina all'Università di Foggia, l'istituzione nel 2007 della prima edizione dell' *Olimpiade nazionale di traduzione intersemiotica dal latino* rivolta a studenti liceali. La filosofia ispiratrice del nuovo *certamen* auspicava una nuova didattica per il latino che fosse ancorata all'osmosi, quanto più possibile integrata, tra ambiti e discipline afferenti a codici diversi (da quello verbale a quello iconografico, a quello musicale), ma pur sempre partecipi di feconde e multi-centriche interrelazioni culturali. Un esempio di queste interrelazioni è nella ricostruzione filologica del processo traduttivo da *input* letterari ad *output* iconografici, di G. CIPRIANI, *La fine di Vercingetorice e la fine dei commentari cesariani: retorica della parola e retorica delle immagini*, in G. URSO (ed.), *L'ultimo Cesare: scritti riforme progetti poteri congiure. Atti del convegno internazionale, Cividale del Friuli, 16-18 settembre 1999*, Roma 2000, pp. 55-88: 67-87.

²² La piattaforma PON/INDIRE offre interessanti percorsi di formazione on line per la didattica della mediazione linguistica in latino (cf. A. DELL'ASCENZA, [<http://puntoeduri.indire.it/ocse/lo/290/index.htm>]) e per la traduzione da un codice all'altro (cf. G. SEGA [http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/c/index.php?action=co-pertina&lms_id=570&id_ambiente=32]) e M. OGLIO-F. VENNARUCCI [http://forum.indire.it/repository/working/export/4324/2_5_e.htm]).

²³ È il caso del Laboratorio cinematografico del Liceo "M. Gioia" di Piacenza, istituito e diretto dalla scrivente dal 1997 al 2010 su un preciso progetto di ricerca

Suffragato dunque dalle pratiche e dalle teorie di linguisti e di semiologi che spiegano la dignità dell'intersemiotica come forma vera e propria di traduzione, l'interesse per il suo impiego didattico nel caso di DSA muove dalla naturale disposizione della mente del dislessico ad apprendere globalmente, attraverso operazioni di sintesi rapide, intuitive e creative, connaturali in particolare all'arte figurativa. Tale impiego è incoraggiato soprattutto dal supporto della tecnologia; la LIM, in particolare, agevola il reperimento di riproduzioni audiovisive, la manipolazione di immagini, il confronto immediato con passi di testo; consente la proiezione di esercizi predefiniti dal docente e altro ancora²⁴. Occorre ricordare che la rappresentazione iconografica di una scena tratta da un racconto scritto in greco, o da una descrizione, ad esempio, rappresenta per il dislessico un campo di lettura facilitata: gli è possibile afferrare globalmente il nucleo tematico dell'insieme, riconoscerne l'*input* di un testo noto, o viceversa vedere l'immagine nota delinearsi all'interno di una pagina che gli viene letta o spiegata in greco; comprendere quindi meglio la lingua e il significato del testo. Se per l'esercizio di traduzione interlinguistica il docente gli mette a disposizione, accanto al testo greco, anche un'immagine tratta da una sequenza del brano proposto, può evitargli l'affaticamento della decodifica di quella sequenza, perché possa concentrarsi su altre porzioni di testo. Il docente non deve ricorrere così a decurtazioni che comprometterebbero la coesione e la coerenza del testo e che, benché previste tra le 'misure dispensative', sono dal punto di vista linguistico, tutt'altro che facilitanti.

A questo punto, come può operare il docente che accetta di usare e d'integrare nella sua prassi le tre modalità descritte? Viene di seguito

per la transcodificazione di passi letterari latini e greci. Impegnava gli studenti (entro gli spazi curricolari di più discipline ed in altri extracurricolari) nelle varie fasi di produzione, dalla lettura dei testi alla traduzione interlinguistica e intersemiotica; dalla scrittura scenica alle riprese cinematografiche sul set fino alla distribuzione sul grande e sul piccolo schermo attraverso i canali dei festival nazionali. Sull'attività del Laboratorio cinematografico cf. D. VIGNOLA, *Ulisse è passato in città: dal testo letterario al cortometraggio*, «I quaderni del "Gioia"» 9 (2011), pp. 166-174; *Ovidio il barbaro, l'esperienza del mondo estremo nelle immagini di un cortometraggio*, in G.M. ANSELM-M. GUERRA (edd.), *Le Metamorfosi di Ovidio nella letteratura tra medioevo e Rinascimento*, Bologna 2005, pp. 215-240.

²⁴ Sulla necessità che il docente di greco si approprii dell'uso della LIM pone l'accento P. MONTANARI, *Il latino e il greco due discipline "scientifiche"*, in CANFORA-CARDINALE (edd.), *Disegnare il futuro* cit., pp. 479 s. Per una guida all'uso delle glottotecnologie nella didattica delle L2, ma valida anche per il greco, cf. V. TOCI, <<http://www.aganoormarconi.eu/DOCUMENTI%20LIM/LIM-lingue-muovere-primi-passi1.pdf>>.

proposto un esempio pratico che trae spunto da un racconto del *Φιλοψευδής* di Luciano di Samosata²⁵. Il processo di decodifica e di comprensione del greco poggia su stimoli della multisensorialità cui concorrono le immagini del celebre film d'animazione *Fantasia* di Disney (1940)²⁶, tratto dalla sinfonia *L'apprendista stregone* di Paul Dukas (1897) che la tradusse a sua volta dalla ballata *Der Zauberlehrling* di Wolfgang Goethe (1797), primo anello di questa catena di rimandi al testo originale di Luciano.

Piacenza

donatella.vignola@gmail.com

²⁵ Luciano, *Dialoghi*, 52 [34 Macleod], 33-37, in V. LONGO (ed.), III, Torino, 1993.

²⁶ <<http://www.disney.it/apprendista-stregone/videos.jsp>>.

ALLEGATO 1

Attività guidata per la comprensione del testo
Un incauto apprendista stregone
 (Luciano, Φιλοψευδῆς ἢ ἀπιστῶν, Dialoghi 34,35 s.)

Misure compensative (utili a tutta la classe).

FASE 1. Prima dell'assegnazione del testo greco

1.1. Approccio al tema: ascolto della lettura della ballata di Goethe in traduzione italiana.

Strumento LIM: proiezione del testo scritto e lettura-audio simultanea dal sito: [http://www.suonamiunapoesia.it/SUPz_Goethe_ApprendistaStregone.HTML]


1.2. Esplorazione del lessico greco

Predisposizione di una scheda in formato elettronico di documento di testo modificabile. La scheda raccoglie per campi semantici le parole-chiave e la fraseologia necessaria per la prima comprensione-audio del testo di Luciano.

Lessico/fraseologia per campi semantici	
I luoghi: τὸ καταγώνιον - ἡ οἰκία. I personaggi: ἐγώ - Παγκράτης (ὁ ἀνὴρ) - οἱ ὕδροφόροι.	Rapporto maestro-apprendista: Essere geloso di: βασκαίνω + gen. Essere disposto a: πρόχειρος εἶμι πρὸς + acc. imparare da: ἐκμανθάνω παρά + gen.
L'acqua: ὕδωρ ἀπαντλέω - ὕδροφορέω (δύο ὕδροφόροι) - λαμβάνω, κομίζω τὸν ἀμφορέα - ἐμπίμπλημι ὕδατος τὸν ἀμφορέα, τὴν οἰκίαν.	Adirarsi: ἀγανακτέω Aver paura: δέιδω
Gli oggetti di legno: τὰ ξύλα - ὁ μοχλὸς τῆς θύρας - τὸ κόρηθρον - τὸ ὕπερον. Prendere un'ascia: ἀξίνην λαμβάνω. Tagliare in due parti: διακόπτω εἰς δύο μέρη.	Andare per affari: οἶχομαι εἰς τὴν ἀγοράν. κατὰ τὴν ἀγοράν τι πραγματεύομαι. Tornare: ἐπανέρχομαι - ἐφίσταμαι. Andare via: ἀπειμι.
La magia: ἐπωδὴν τινα, ἄλλην ἐπωδὴν ἐπιλέγω - τὰς συλλαβάς ἐπιλέγω - ἐπακούω τῆς ἐπωδῆς - αὔθις ποιέω ξύλα ὥσπερ πρὸ τῆς ἐπωδῆς - τὸ ξύλον περιβάλλω ἱματίους - σχηματίζω ὁμοίως.	Le azioni dei servi: ὀψωνέω - σκευάζω. ἐς πάντα δεξιῶς ὑπηρετέω. διακονέω + dat. (ἢ διακονία). Ordinare: κελεύω - ἐντέλλω + dat. Obbedire: πείθομαι.
Essere in difficoltà, non saper che fare: ἀμηχανέω τῷ πράγματι.	Le parole del sotterfugio: λανθάνω. ἐν σκοτεινῷ ὑφίσταμαι. ἀφανὴς οἶχομαι ἀπίων.

1.3. Spiegazione del significato del lessico con sinonimi (es: ἀξίνη= πέλεκυς, -εως, ὅ) o con azioni o con *realia* o con immagini da internet proiettate con la LIM. Es:

τὸ κόρηθρον 	ὁ μοχλὸς τῆς θύρας 
--	---

τὸ ὑπερον 	ὕδωρ ἀπαντλέω 
οἱ ὑδροφόροι 	ἐμπύπλημι ὕδατος τὸν ἀμφορέα 

1.4. Uso della LIM: esercizi predisposti per fare apprendere il lessico interagendo con l'immagine. Es.:

- *matching* (abbinamento immagine-lemma scritto o registrato in file audio)
- *drag & drop* (associazioni del lemma scritto con trascinamento sotto l'immagine)
- *fill in the blank* (visualizzazione con colore della soluzione nascosta preimpostata dal docente in riquadri scritti in colore bianco).

1.5. Sosta su famiglie di parole, per la memorizzazione del lessico

ἀξίνη, ἡ = ξακ, cf.: ἀκίς, ἄκανθος, lat. *acies*, *acer*.

ἐπωδή, ἡ = cf.: ἄδω, αἶδω, αἰδός, αἰδή, ᾠδή, ᾠδεῖον, ἐπωδός, -όν, ἐπωδοὶ μῦθοι.

ὑπερον, τό = cf.: ὑπέρ, ὑπερος, ὁ.

ὑπ-ηρετέω = cf.: ὑπ-ηρέτης, -ου, ὁ, ἐρετμόν, -οῦ, τό ἐρέσσω.

ὀψωνέω = cf.: τὸ ὄψον il companatico, lat. *opsonium*, ogni cibo cotto.

ἀφανής, -ές = cf.: φαίνω, φανερός, φημί, φάσκω, φῶς, -τός, τό, φωνή, -ης, ἡ, φήμη, -ης, ἡ, lat. *fama*, *fateor*.

ἀπαντλέω = cf.: ἀντλος, -ου, ὁ la stiva della nave.

ὑδωρ, ὕδατος, τό, ὑδροφορέω, ὑδροφόρος, -ου, ὁ.

FASE 2. Ascolto del parlato del docente: parafrasi orale del testo originale (metodo naturale)

2.1. Breve contestualizzazione in lingua greca da parte del docente. Es.:

Ὁ διηγούμενος Εὐκράτης ἐστὶ, γέρων τις τῶν φιλοψευδῶν· κατὰ τὸν Λουκιανὸν οἱ φιλοψευδεῖς τερατολογοῦνται ἄπιστά τε καὶ θανμαστὰ διηγούνται καὶ φοβεράς διηγήσεις μυθολογοῦνται· ὁ φιλοψευδὴς οὖν διηγέεται ὥς, ἔτι νέος ὢν, ἐπὶ παιδείας προφάσει ἐν Αἰγύπτῳ διῆγε. Ἄνδρὶ τινι τῶν ἱερογραμματέων ἐπέτυχε, θαυμασίῳ

τὴν σοφίαν καὶ μαγεύειν πεπαιδευμένῳ. Τὸ ὄνομα αὐτοῦ Παγκράτης ἦν. Ὁ ἀνὴρ πολλὰ τεράστια εἰργάζετο.

2.2. Semplificazione /parafrasi in lingua greca del testo originale; reiterazione di parole e frasi, traduzione di significati in gesti, espressioni del viso, intonazioni di voce. L'obiettivo è far comprendere il greco in greco, senza ricorrere all'italiano. Es.:

Ὁ Εὐκράτης οὖν ἐταῖρος αὐτῷ καὶ συνήθης ἐγένετο· ὥστε Πανκράτης πάντων ἐκοινώνει αὐτῷ τῶν ἀπορρήτων. Οὐ μὲν ἀλλὰ ἐπωδὴς τινος ἐβάσκαυε καὶ δὴ τῷ νεανίᾳ ταύτης κοινοῖν οὐκ ἤθελε· ἐπεὶ δὲ τοιαύτην ἐπωδὴν ἐπείποι γὰρ ὅτι οὖν ξύλον, ἢ τὸν μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ τὸ ὑπερον, ἄνθρωποι ἐποίει γενέσθαι· ἔπειτα δὲ τὰ ξύλα βαδίζειν ἐκέλευε καὶ ἐς πάντα ὑπερετεῖν, ἢ ὀψωνεῖν, ἢ ἀμφορέα λαμβάνειν καὶ ὑδροφορεῖν, μέχρι οὗ, ἄλλην ἐπωδὴν ἐπειπὼν, ἐκεῖνα αὐτὸς ξύλα ἐξ ὑπηρετῶν ἐποίει γενέσθαι. Ὁ νεανίας μὲν πείραν τοῦ μαγεύειν λαβεῖν εὐθὺς ἐθέλων, τῆς ἐπωδὴς ἐπακούσας ἔλαθε ἀλλὰ τὴν δεύτεραν ἐπωδὴν οὐκ ἐξέμαθε, διὰ τοῦτο μαγεύειν ἐξ ἡμισείας ἐξέμαθε.

2.3. Riflessione guidata, contestualmente alla parafrasi orale, su aspetti grammaticali e visualizzazione di singole forme notevoli con la LIM o con rimandi a tabelle personalizzate. Es.:

- declinazioni di ἀμφορεύς, -έως, ὁ, μέρος, -ους, τό
- coniugazioni di verbi in -ω e in -μι: πέπαυσο, ἐδεδίειν, ἴσθι, συνέις, ἀπιών
- formazione dell'aoristo forte
- paradigmi verbali (meglio se raccolti per classi verbali): βάλλω, ἔρχομαι, λέγω, λαμβάνω, λανθάνω, μανθάνω, γίγνομαι, λείπω, ἔχω
- costrutti particolari di: κοινονέω, παύω, παύομαι, λανθάνω
- uso dell'ottativo; uso di ἄν; la subordinata temporale

2.4. Attivazione della multisensorialità: competenza socio-pragmatica (agire usando la lingua).

2.4.1. Attività motoria: associazione del movimento alla parola (se fai capisco / se faccio ricordo). Dopo la parafrasi del testo, il docente enuncia in greco alcuni comandi e chiede ad alcuni ragazzi di eseguirli, quindi d'impartirli a loro volta:

Ἐλθὲ δεῦρο· λαβὲ τοῦτο· τὸ ὕδωρ ἀπάντλει· πέπαυσο τὸ ὕδωρ ἀπαντλῶν· εἰπέ τὴν ἐπωδὴν· (καὶ τὰ λοιπά).

2.4.2. Con la stessa alternanza, docente e studenti traducono in azioni altre frasi, variando le forme verbali nei tempi e nella persona.

FASE 3. Attivazione della multisensorialità: “far vivere” il testo greco facendo ricorso a traduzioni intersemiotiche. L'attenzione si sposta dal lessico alla struttura narrativa del testo. Il docente usa la LIM per riprodurre

immagini e suoni, esercizi linguistici preimpostati con/su immagini (*matching; true/false; sequencing; answering questions*) e per registrare il parlato.

3.1. Visione di sequenze filmiche: selezione della scena delle scope dal film *Fantasia* di Walt Disney¹.

La sequenza delle scope nel film di Disney offre un esempio di traduzione plurisegnica. Sia le immagini di Disney sia la musica di Dukas derivano indirettamente da Luciano attraverso la ballata di Goethe. Il film ha il vantaggio di non avere doppiaggio in italiano. Nel caso specifico di DSA, la musica di Dukas ha la funzione determinante di fissare in memoria sequenze e parole. Ci si attende che l'audiovisivo faciliti la decodifica di ampie sequenze del testo greco per la traduzione in lingua italiana.

3.2. Dopo la visione, il docente mostra sulla LIM una selezione d'immagini del filmato e, in ordine casuale, alcune didascalie in greco corrispondenti alle immagini; legge le didascalie ad alta voce, quindi chiede allo studente di collegarle alle immagini con il comando touchscreen o con la penna.

3.3. Dialogo docente-studente (metodo naturale + uso di traduzione intersemiotica): il docente si serve ora di altre immagini del film e impegna lo studente nel dialogo in greco. Proietta le immagini su LIM secondo l'ordine della *fabula*, quindi pone brevi quesiti che richiedono il reimpiego del lessico appreso nelle fasi precedenti. Farà emergere le analogie e le varianti della traduzione filmica rispetto al testo originale di Luciano. Lo scopo è di far comprendere quante più sequenze possibili per ridurre poi l'affaticamento della decodifica nella fase di traduzione autonoma.

Esempio del dialogo attivato dalle immagini



¹ [<https://www.youtube.com/watch?v=hgff4Iwy0dc>]. Possibile anche il confronto con più recente film *L'apprendista stregone* (*The Sorcerer's Apprentice*) di Jon Turteltaub (2010) [<https://www.youtube.com/watch?v=xTgbwCntY2I&list=SP910B7FB84CC9E4AE&index=13>] o col solo file audio del poema sinfonico *L'apprenti sorcier* di Paul Dukas ([<http://www.lastfm.it/music/Paul+Dukas>]).

Τίς οὔτοσὶ κατὰ Λουκιανόν;
 (R.a.) Risposta attesa: Παγκράτης ἐστί.
 Ὁ Παγκράτης τίς ἐστι;
 (R.a.) Ὁ Παγκράτης ἀνὴρ ἐστι θαυμάσιος τὴν σοφίαν καὶ μαγευ-
 εῖν πεπαιδευμένος.
 Τί ἐργάζεται ὁ Παγκράτης ὅτε μαγεύει;
 (R.a.) Ὁ ἀνὴρ πολλὰ τεράστια ἐργάζεται.
 Τὰ ποῖα ταῦτα;
 (R.a.) Τὸν μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ τὸ ὕπερον, ἐ-
 πειπὼν τινα ἐπωδὴν, βαδίζειν καὶ ὑπηρετεῖν ποιεῖ.



Τίς οὔτοσὶ κατὰ Λουκιανόν;
 (R.a.) Ἐγὼ εἰμι, ὁ διηγούμενος. Τὸ ὄνομά μου Εὐκράτης ἐστί.
 Ὅτε τοῦ Πανκράτου συνήθης ἐγένου;
 (R.a.) Ὅτε νέος ἦν.
 Διὰ τί νῦν περιτίθεσαι πῖλον;
 (R.a.) Καὶ ἐγὼ μαγεύειν ἐθέλω.
 Τί χρή σε ἐκμαθεῖν ἵνα μαγεύοις καὶ σύ;
 (R.a.) Ἐπωδὴν τινα χρή με ἐκμαθεῖν ἀλλὰ οὐκ ἔχω ὅπως.
 Πῶς οὖν μαθήσῃ τὴν ἐπωδὴν παρ' αὐτοῦ;
 (R.a.) Ἐν σκοτεινῷ ὑφίσταμαι καὶ λαθάνω ἀκούων.



Τί ἄγεις νῦν κατὰ τὸν Λουκιανόν; διήγησαι.
 (R.a.) Πρῶτον μὲν λαμβάνω τὸ ὕπερον (οὐ τὸ κόρηθρον),



ἔπειτα δὲ ἐπιλέγω τὴν ἐπωδὴν.



Νῦν τὸ ξύλον κελεύω βαδίζειν, λαμβάνειν ἀμφορέα καὶ τὸ ὕδωρ ἀπαντλεῖν.



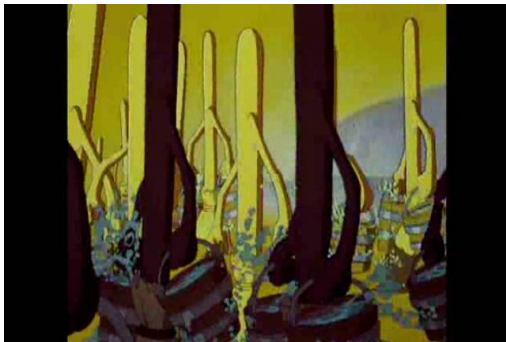
Τὸ δὲ τὸ ὕδωρ κομίζει, ἀλλὰ μηκέτι ὑδροφοροῦν παύεται,



ἄχρι δὴ μοι ἐμπύμπλησιν ὕδατος τὴν οἰκίαν.

Τί συμβαίνει νῦν;

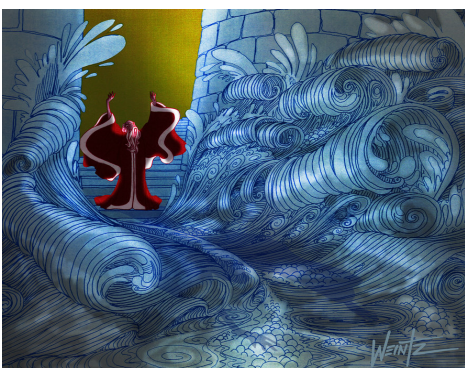
Τέλος ἀξίνην λαμβάνω καὶ τὸν ὑδροφόρον εἰς δύο μέρη διακόπτω.



Ἀλλὰ ἐκ δυοῖν μερῶν, πολλοὺς ἄλλους ὑδροφόρους ἔχω.



Οἱ δὲ ὑδροφοροῦντες διατελοῦσι. Ὡστε πάσαν τὴν οἰκίαν ἐμοὶ ἐμπιμπλάσιν ὕδατος ἐπαντλουμένης.



Νῦν δὲ ὁ Παγκράτης ἐφίσταται καὶ συνίησι τὸ γενόμενον. Ὡστε τὴν δεύτεραν ἐπῳδὴν ἐπιλέγει καὶ αὖθις ποιεῖ γίγνεσθαι τὸ ξύλον καὶ τὴν οἰκίαν ὥσπερ τὸ πρίν.

3.4. Dal confronto tra i due racconti, di Luciano e del film, il docente formula alcune *sententiae*; quindi le proietta sulla LIM, le legge ad alta voce e chiede allo studente di indicare quali sono vere in Luciano sulla tabella Ἀληθές ἢ Ψευδές. Es.:

Nel racconto di Luciano:

Ὁ Παγκράτης κόρηθρα μόνον βαδίζειν ποιεῖ.	Α - Ψ
Ὁ ἀνὴρ τὰ ξύλα ὁμοῖα ἰδροφόροις γίγνεσθαι ποιεῖ.	Α - Ψ
Ὁ ἀνὴρ τῷ πύλῳ χρώμενος μαγεύει.	Α - Ψ
Ἡ αὐτὴ ἐπῳδὴ τὸ ξύλον αὖθις ξύλον γίγνεσθαι ποιεῖ.	Α - Ψ
Τὸ πλῆθος τῶν ἰδροφόρων ἀναρίθμητον γίγνεται.	Α - Ψ

FASE 4. Traduzione del testo greco in lingua originale

Misure compensative:

4.1. Somministrazione del testo in tre diverse impaginazioni (in formato elettronico di documento di testo modificabile) con 'misure' concordate.

Testo 1: con **marcatori testuali** evidenziati in colore (mostra l'organizzazione globale del testo; è utile a tutta la classe).

Un incauto apprendista stregone. Luciano, *Φιλοψευδῆς ἢ ἀπιστῶν*, *Dialoghi*, 34,35 s. (Luciano. *Dialoghi*, a c. di V. LONGO, III, Torino 1993, pp. 252-254).

(35) **Ἐπειδὴ δὲ** ἔλθοιμεν εἴ" τι καταγώγιον, λαβὼν ἂν ὁ ἀνὴρ τὸν μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ καὶ τὸ ὑπερον περιβαλὼν ἱματίοις ἐπειπὼν τινα ἐπωδὴν ἐποίει βαδίζειν τοῖς ἄλλοις ἅπασιν ἄνθρωπον εἶναι δοκοῦντα· τὸ δὲ ἀπελθὼν ὕδωρ τε ἀπήντλει καὶ ὠψώνει καὶ ἐσκεύαζε καὶ ἐς πάντα δεξιῶς ὑπηρετεῖ καὶ διηκονεῖτο ἡμῖν· **εἶτα δὲ ἐπειδὴ** ἄλις ἔχοι τῆς διακονίας, αὐθις κόρηθρον τὸ κόρηθρον ἢ ὑπερον τὸ ὑπερον ἄλλην ἐπωδὴν ἐπειπὼν ἐποίει ἂν. Τοῦτο ἐγὼ πάνυ ἐσπουδακῶς οὐκ εἶχον ὅπως ἐκμάθοιμι παρ' αὐτοῦ· ἐβάσκαине γὰρ αὐτοῦ, καίτοι πρὸς τὰ ἄλλα προχειρότατος ὢν. **Μὴ δέ ποτε ἡμέρα** λαθὼν ἐπήκουσα τῆς ἐπωδῆς ἣν δὲ τρισύλλαβος, σχεδὸν ἐν σκοτεινῷ ὑποστάς. Καὶ ὁ μὲν ὥχετο ἐς τὴν ἀγορὰν ἐντειλάμενος τῷ ὑπέρῳ ἃ δεῖ ποιεῖν. (36) **Ἐγὼ δὲ ἐς τὴν ὑστεραίαν**, ἐκείνου τι κατὰ τὴν ἀγορὰν πραγματευομένου, λαβὼν τὸ ὑπερον σχηματίσας ὁμοίως, ἐπειπὼν τὰς συλλαβάς, ἐκέλευσα ὑδροφορεῖν. **Ἐπεὶ δὲ** ἐμπλησάμενον τὸν ἀμφορέα ἐκόμισε, Πέπαυσο, ἔφην, καὶ μηκέτι ὑδροφόρει, ἀλλ' ἴσθι αὐθι ὑπερον· τὸ δὲ οὐκέτι μοι πείθεσθαι ἤθελεν, ἀλλὰ ὑδροφόρει αἰεὶ, ἄχρι δὲ ἐνέπλησεν ἡμῖν ὕδατος τὴν οἰκίαν ἐπαντλοῦν. **Ἐγὼ δὲ** ἀμνηχανὼν τῷ πράγματι – ἐδεδίδειν γὰρ μὴ ὁ Παγκράτης ἐπανελθὼν ἀγανακτήσῃ, ὅπερ καὶ ἐγένετο – ἀξίνην λαβὼν διακόπτω τὸ ὑπερον εἰς δύο μέρη· τὰ δέ, ἐκάτερον τὸ μέρος, ἀμφορέας λαβόντα ὑδροφόρει καὶ ἀνθ' ἐνὸς δύο μοι ἐγένοντο ὑδροφόροι. **Ἐν τούτῳ** καὶ ὁ Παγκράτης ἐφίσταται καὶ συνεῖς τὸ γενόμενον ἐκεῖνα μὲν αὐθις ἐποίησε ξύλα, ὥσπερ ἦν πρὸ τῆς ἐπωδῆς, αὐτὸς δὲ ἀπολιπὼν με λαθὼν οὐκ οἶδ' ὅποι ἀφανὴς ὥχετο ἀπιών.

Testo 2: con separazione delle macro-sequenze e con evidenziazioni cromatiche concordate. Es: uso del grassetto per i **verbi principali della narrazione**; colori per il riconoscimento delle parole-chiave già presentate e memorizzate nel loro significato nelle fasi precedenti (la formula magica; versare/portare acqua – riempire d'acqua – l'oggetto su cui agisce la magia). Es.:

Ἐπειδὴ δὲ ἔλθοιμεν εἴ" τι καταγώγιον, λαβὼν ἂν ὁ ἀνὴρ τὸν μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ καὶ τὸ ὑπερον περιβαλὼν ἱματίοις ἐπειπὼν τινα ἐπωδὴν ἐποίει βαδίζειν τοῖς ἄλλοις ἅπασιν ἄνθρωπον εἶναι δοκοῦντα· τὸ δὲ ἀπελθὼν ὕδωρ τε ἀπήντλει καὶ ὠψώνει καὶ ἐσκεύαζε καὶ ἐς πάντα δεξιῶς ὑπηρετεῖ καὶ διηκονεῖτο ἡμῖν·

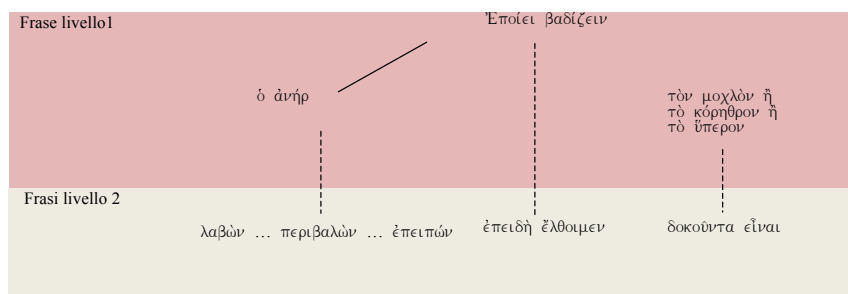
Testo 3 con: separazione dei singoli enunciati o periodi entro singole tabelle; spazi bianchi interlineari (le parole devono occupare possibilmente tutto lo spazio della riga). Es.:

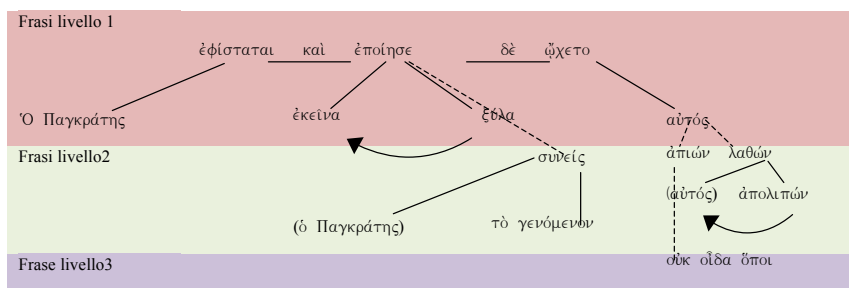
Ἐπειδὴ δὲ ἔλθοιμεν εἰς τι καταγώγιον, λαβὼν ἂν ὁ ἀνὴρ τὸν
μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ καὶ τὸ ὑπερον περιβαλὼν
ἱματίους ἐπειπὼν τινα ἐπὶ φθὴν ἐποίει βαδίζειν τοῖς ἄλλοις ἅπασιν
ἄνθρωπον εἶναι δοκοῦντα·

4.2. Lettura da parte del docente ad alta voce con pressing sulle parole-chiave apprese ed ora anche sugli elementi linguistici della testualità per guidare al riconoscimento di: struttura narrativa (sequenze temporali; connettori testuali, tempi principali della narrazione, altri elementi linguistici della coesione: pronomi, determinanti, anafore, sinonimi, etc.); azioni dell'io narrante (verbi in prima persona ed anafore di ἐγώ) e degli altri personaggi.

4.3. Vocabolario on line per la ricerca dei pochi lemmi non noti.

4.4. Visualizzazione delle strutture delle frasi complesse secondo gli schemi del modello valenziale e con utilizzo del colore.





Fase 5. Scrittura della traduzione nello spazio-interlinea bianco del testo³; se il disgrafismo è particolarmente accentuato, si può chiedere allo studente di rispondere ad un questionario. Evidenzierà direttamente sui formati 2 o 3 le parti di testo che contengono la risposta ai quesiti. I quesiti devono essere molto brevi, letti in italiano o in greco.

Esempio:

1. Con quali azioni Pancrate operava la magia?
(R.a.) λαβὼν ἂν ὁ ἀνὴρ τὸν μοχλὸν τῆς θύρας ἢ τὸ κόρηθρον ἢ καὶ τὸ ὑπερον περιβαλὼν ἱματίοις ἐπειπὼν τινα ἐπώδην ἐποίει βαδίζειν τοῖς ἄλλοις ἅπασιν ἄνθρωπον εἶναι δοκοῦντα.
2. Come mai il giovane non aveva ancora imparato quella magia?
3. Come l'impara?
4. In quale circostanza compie a sua volta la magia?
5. Come mai ad un certo punto l'apprendista dice ἐγὼ ἀμηχανῶ τῷ πράγματι?
(καὶ τὰ λοιπά).

ALLEGATO 2

Misure compensative per l'apprendimento del greco in caso di DSA:
primo biennio

PRIMA ALFABETIZZAZIONE

Presentare pochi caratteri per volta; procedere poi per sillabe; abbinare grafema-fonema; fissare parole in memoria prima come forme (a confronto singolari-plurali) per la lettura; poi via via nelle loro parti compositive: radice, tema, terminazione, desinenza, etc.

Per la lettura di brevi frasi far usare lo strumento segna-riga; per testi continui fornire testi in formato di documento di testo su supporto portatile; scrivere testi in forma di tabella (linea scritta intervallata da linea bianca); facilitare la messa a fuoco delle strutture con modalità concordate.

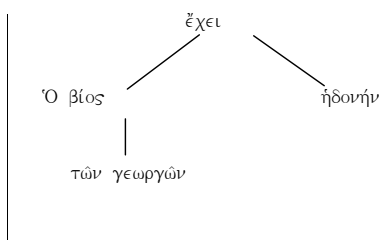
Spiegazioni di testi: tenere conto di tutti i canali sensoriali di accesso alle informazioni (multisensorialità). In particolare:

Canale uditivo: nella presentazione dei testi usare le strategie di 'lettura attiva con le orecchie'; usare il greco per spiegare, riassumere, parafrasare il testo scritto in greco, ripetendo parole, costrutti, *sententiae*; focalizzare regole nuove (*priming* su parole); fare domande sul contenuto ed esigere risposte in greco riutilizzando strutture presenti nei testi; fare ricorso alle antiche tecniche dei προγυμνάσματα (ad esempio ripetere e far ripetere sentenze con l'impiego della χρεία, cioè variando la funzione delle stesse parole, ma non il senso della frase stessa, per fare avvertire la variazione dei casi); far ripetere ritmicamente paradigmi verbali segnando il ritmo con battute di piedi o di mani; consentire la registrazione della lettura del docente e delle conversazioni guidate in greco sui testi (mp3).

Canale visivo: trasformare testi greci continui in schemi, mappe, tabelle, scalette; usare il colore (per distinguere categorie grammaticali, terminazioni, desinenze verbali, etc.). Rappresentare i contenuti attraverso immagini, mappe, scalette; rendere visibili i meccanismi linguistici, scomponendo in schemi l'ordine sequenziale delle parole della frase. Es.:

Ὁ βίος τῶν γεωργῶν ἡδονὴν ἔχει

Ὁ τῶν γεωργῶν βίος ἡδονὴν ἔχει



Didattica del lessico

Insistere sulla memorizzazione del lessico per creare autonomia dal vocabolario.

Canale visivo: sfruttare il linguaggio delle immagini; appoggiare i significati delle parole a disegni, oggetti, gesti, azioni, suoni, etc.; creare liste di parole per campi semantici o per derivazione intorno a parole primitive raffigurabili; far costruire un vocabolario per immagini; tradurre in azioni, nel linguaggio del corpo e del volto, verbi, frasi, atti paralinguistici dei testi («se lo fai mi entra in testa»).

Uso della LIM: usare tutte le potenzialità dello strumento e la vasta gamma di sussidi visivi e sonori; realizzare mappe, schemi, tabelle grammaticali, esercizi, come oggetti manipolabili che valorizzino capacità cinestesiche; proiettare testi greci con lettura in simultanea a mo' di **sintesi vocale** per favorire il doppio accesso al testo, visivo-uditivo. Riprendere le lezioni con *webcam* e inviare le registrazioni a casa.

Verifiche:

1. Traduzioni di brani continui:

- Prelettura: dare una selezione di parole-chiave e della fraseologia (per campi semantici) spiegandole e attivandole con dialoghi e gestualità;
- fornire testo scritto in formato digitale (*font*, interlinea, corpo di carattere, etc. impaginazione concordati);
- appoggiare la comprensione a: titoli, 'scheletri' di testo (forniti solo con gli indicatori della testualità per favorire previsioni sul contenuto e sul tipo testuale); altre soluzioni di *editing* concordate (es. con tabelle distinte per ogni enunciato e con spazi bianchi d'interlinea; evidenziazioni di parole-chiave, etc.); lettura espressiva e parafrasi orale (in greco) del docente; scegliere passi su argomenti/contesti già noti; facilitare la comprensione di testi nuovi con domande stimolo in greco e *priming* su parole, con immagini, schemi grafici dei periodi più articolati; mappe preimpostate che mostrino i passaggi logici di argomentazioni o la scansione delle sequenze.

2. Test di comprensione: domande con risposte vero/falso o a scelta multipla preventivamente lette dal docente; con risposta aperta scritta solo se molto breve. Esercizi predisposti per la LIM o fornite individualmente in chiavetta.

Scrittura: può essere sostituita dalle funzioni del computer (es. per selezionare, evidenziare, cancellare, 'trovare', etc.).

3. Prove di morfologia: solo orali.

Strumenti compensativi/mediatori

computer;

testi greci scritti in formato digitale (come sopra);

vocabolario frequenziale fornito in chiavetta USB;

vocabolario digitale (su CD-ROM);

tabelle grammaticali personalizzate, cartacee o digitali: es: elenchi ordinati in orizzontale di: caratteri alfabetici (maiuscolo sopra-minuscolo sotto); declinazioni/coniugazioni; parole della coesione; preposizioni, etc.

Correzioni individualizzate

- consegna del compito all'insegnante in formato elettronico;
- restituzione della correzione in formato elettronico;
- per autocorrezione: segnalare righe contenenti 'errori bersaglio' per autocorrezione;
- autoanalisi dell'errore.

