

Il lessico nell'insegnamento del latino in caso di dislessia

Sebastiano Grasso

(Casa Religiosa Collegio Salesiano Astori, Italia)

Abstract This paper intends to demonstrate the need for explicit attention to the vocabulary in the accessible teaching of Latin to students with Specific Linguistic Needs. Starting from an examination of the state of the art of teaching Latin with regard to the teaching of vocabulary, it will analyse the role of the latter in the processes of reading and understanding the text; this paper will then proceed to outline some methodological principles that can guide the design of clear and gradual vocabulary paths. This analysis will take into account Specific Linguistic Needs which involve specific reading disorders, but not the comprehension of the text: in particular we will take into consideration students with dyslexia.

Sommario 1 Il lessico nei modelli di insegnamento del latino. – 2 Lettura e comprensione: l'importanza del lessico. – 3 L'apprendimento del lessico in caso di dislessia: le difficoltà da aggirare. – 4 Accorgimenti metodologici: l'importanza di un'attenzione esplicita al lessico. – 5 Proposte per la creazione di un percorso lessicale accessibile. – 6 Conclusioni.

Keywords BiLS. Dyslexia. Latin. Vocabulary. Accessibility.

1 Il lessico nei modelli di insegnamento del latino

Sembra ovvio affermare che per lo studio di una lingua l'aspetto lessicale vada tenuto in considerazione al pari della grammatica, ma non sempre ciò avviene, in particolare per quanto riguarda il latino.¹ Esistono tuttavia modelli che pongono attenzione al lessico, ma non sono accessibili a studenti con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in poi BiLS²). Iniziando dall'analisi dello stato dell'arte della didattica del latino, si prenderà in esame l'insegnamento del lessico e il ruolo che quest'ultimo ricopre nei processi di lettura e comprensione del testo; si passerà quindi a illustrare alcuni principi metodologici che possano orientare la creazione di percorsi sul lessico accessibili; nel fare ciò, si terrà conto delle differenze individuali

1 Sull'importanza della didattica del lessico latino si vedano i contributi di Flocchini (2001), Miraglia (2002), Pieri (2002), Giordano Rampioni (2003a, 2003b), Balbo (2004), Lamagna (2004), Chioggia (2013); per una discussione generale del problema si vedano i capitoli dedicati al lessico nel volume di Giordano Rampioni (2010).

2 Rimandiamo a Daloiso 2015 per una definizione di BiLS.

degli alunni con BiLS, e in particolare di quelli che presentano disturbi specifici della lettura, ma non della comprensione del testo. Prenderemo in considerazione dunque studenti il cui bisogno specifico è rappresentato dalla dislessia,³ intesa come caratteristica individuale che si inserisce nel più ampio quadro dei BiLS.

Procediamo ora all'analisi dei principali modelli didattici per l'insegnamento della lingua latina, concentrandoci sugli elementi essenziali di ciascuno.⁴

1.1 Il modello tradizionale

Si tratta del metodo grammatico-traduttivo, di stampo formalistico, secondo cui la chiave dell'insegnamento linguistico è la grammatica con le sue regole: è il modello grammaticale basato sull'analisi logica. Il procedimento impiegato è indifferentemente deduttivo o induttivo (Iodice Di Martino 2004) e ha lo scopo di insegnare regole ed eccezioni della lingua per tradurre dal latino all'italiano e viceversa. Il lessico è presentato in liste di vocaboli decontestualizzati, di cui a volte i manuali non chiariscono l'utilizzo; delle nuove parole è spesso riportato il significato della lingua materna dell'apprendente (d'ora in poi L1, mentre con LS indicheremo la lingua straniera).

1.2 Il modello della grammatica della dipendenza

Il modello della grammatica della dipendenza, di origine strutturalista, viene formulato tra gli anni Cinquanta e Sessanta dallo slavista francese Lucien Tesnière (1982): si parla di grammatica della verbodipendenza poiché il verbo funge da fulcro da cui dipendono tutti gli altri elementi. Il verbo è infatti in grado di attrarre a sé uno o più complementi: mutuando il concetto dalla chimica, Tesnière parla di 'valenza verbale' come capacità di combinazione con gli altri elementi. Heinz Happ (1976) negli anni Settanta tenta di applicare il funzionalismo di Tesnière al latino, seguito in Italia da Germano Proverbio (Sciolla et al. 1983). Nella pratica didattica la grammatica della verbodipendenza viene generalmente integrata con altri modelli, dato che si concentra prevalentemente sulla sintassi, trascurando morfologia e lessico, e che non esiste attualmente, a quanto ci consta, un dizionario valenziale di latino.⁵

3 Rimandiamo a Daloso 2012 per una definizione di dislessia.

4 Per una disamina sulla storia dell'insegnamento del latino e per una definizione dello statuto della disciplina rimandiamo agli studi di Flocchini (1999), Piva (2004), Balbo (2007) e Giordano Rampioni (2010).

5 Nemmeno a Balbo (2007) risultava esistente un simile strumento.

1.3 Il modello Martinet

Martinet (1972) divide le scelte linguistiche che un emittente compie in due categorie; parla perciò di linguaggio a ‘doppia articolazione linguistica’.

Le scelte della prima articolazione riguardano le unità portatrici di significato. Il ‘monema’, la più piccola unità significativa, può essere:

- lessicale, e consistere in una radice che contiene l’informazione di significato comune a una serie di elementi: in questo caso prende il nome di ‘lessema’;
- grammaticale, e indicare cioè le funzioni dei casi e le desinenze verbali, per cui si parla di ‘morfema’ o di ‘marca di senso’.

In sintesi, ogni parola è costituita da monemi portatori di significato e monemi con valore sintattico: per esempio, *videmus* è un sintagma composto dai monemi *vide* + *mus*, in cui *vide* è il lessema e *mus* è il morfema. L’unità gerarchicamente appena superiore al monema è il ‘sintagma’, cioè la combinazione di monemi legati più tra loro che con gli altri elementi della frase, come ad esempio un genitivo di specificazione con il sostantivo di riferimento.

Le scelte della seconda articolazione riguardano la dimensione sonora; si scelgono unità che non hanno significato, i ‘fonemi’, ma che si oppongono ad altri fonemi: si pensi all’opposizione tra *canis* e *panis*, in cui i fonemi distintivi sono [c] e [p], oppure alla distinzione tra *rosā* e *rosã*, in cui i fonemi sono costituiti dal medesimo suono vocalico distinto da diverso segno di quantità.

Il modello riconosce il fulcro concettuale dell’enunciato nell’unione di verbo e soggetto, a cui si possono associare delle ‘espansioni’, ovvero elementi eliminabili da una frase senza che questa appaia agrammaticale. La frase risulta dunque dal «progressivo accrescimento del nucleo centrale costituito dal predicato» (Giordano Rampioni 2010, 85). In didattica, ciò consente di spiegare alcuni fatti linguistici in ottica additiva: si pensi ad esempio alle proposizioni complete, intese come espansione necessaria della frase minima.

La sintassi di Martinet si riduce dunque alla morfologia, essendo le marche di senso portatrici di un valore sintattico, senza un’attenzione esplicita per il lessico.

1.4 Il ‘modello naturale’

Sulla scia di Balbo (2007), con questa denominazione indichiamo i manuali che partono dalla lettura, comprensione e traduzione di testi narrativi non d’autore in latino per giungere alla riflessione morfosintattica.

La lingua viene acquisita senza la mediazione delle categorie logiche della L1 e senza la pretesa, tipica del modello tradizionale, di giungere a

una metagrammatica latina utile per le altre lingue. Il procedimento è induttivo e l'allievo è portato a intuire le regole grammaticali e a partecipare attivamente alla costruzione di un sistema che le organizza. Nella pratica didattica, l'insegnante legge ad alta voce facendo uso di immagini; seguono poi esercizi di manipolazione; la riflessione metacognitiva è svolta in L1. I brani vanno infine riesaminati per sistematizzare e reimpiegare attivamente le regole grammaticali indotte e il lessico acquisito. Il testo assume un ruolo centrale e apre a una dimensione culturale oltre che linguistica. Il lessico latino viene messo in relazione a quello delle lingue moderne, evidenziando la continuità delle parentele semantiche. Lo scopo del modello naturale è quello di raggiungere rapidamente l'apprendimento delle basi lessicali e di morfosintassi propedeutiche a livelli linguistici più avanzati.

1.5 Il 'metodo induttivo contestuale'

Il 'metodo induttivo contestuale', che abbreviamo in MIC, sulla scia di Ricucci (2015, 6), è a volte definito 'metodo natura' o 'metodo Ørberg' dal nome dall'autore del più famoso manuale.⁶ È caratterizzato da un approccio diretto alla lingua, distinguendosi dal metodo naturale per il mancato ricorso alla L1, perché prevede una fase di riflessione metacognitiva e per un'attenzione esplicita alla riflessione sulla lingua, puntando anche alla acquisizione della (*meta-*)*linguistic consciousness*, ossia una coscienza esplicita dei meccanismi che regolano la lingua (Miraglia 2004, 39). In parallelo all'induzione diretta, le regole vengono sistematizzate attraverso una sintassi normativa di riferimento; i brani in latino che si susseguono compongono una storia che offre spunti di civiltà romana. L'obiettivo è quello di favorire la comprensione del testo scritto e una prima familiarizzazione con le strutture grammaticali e con il lessico, illustrato attraverso immagini e spiegazioni in latino.

1.6 I modelli basati sulla grammatica generativo-trasformativa di Chomsky

La grammatica generativo-trasformativa dell'americano Noam Chomsky (1965) ha ispirato molti manuali, accomunati dal tentativo di coniugare semantica e sintassi.

Per quanto riguarda il latino, la grammatica generativa ha contribuito a spiegare, ad esempio, perché termini declinati allo stesso caso possano svolgere funzioni diverse; altri vantaggi riguardano la spiegazione più chia-

6 Ørberg amava parlare di 'sistema induttivo-contestuale' (Miraglia 2004).

ra di aspetti dell'analisi del periodo e di alcuni di costrutti grammaticali, per cui rimandiamo a Giordano Rampioni (2010, 88-90).

Tuttavia il modello risulta di elevata complessità teorica e forse più adatto alla ricerca scientifica che alla prassi didattica: la complicata nomenclatura non risulta funzionale, anzi rischia di generare confusione tra i discenti. L'obiettivo principale del modello generativo è quello di mettere in grado di produrre il maggior numero possibile di frasi grammaticali, privilegiando in tal modo la competenza linguistica produttiva rispetto a quella ricettiva a cui tende invece oggi l'insegnamento del latino (Giordano Rampioni 2010, 91).

1.7 La 'didattica breve eclettica'

Con questa etichetta indichiamo i molti manuali, anche molto diversi tra loro, dato che non esiste un corso modello, che combinano gli aspetti didatticamente più validi dai metodi finora descritti, all'insegna del cauto eclettismo dei programmi Brocca (Rocca 2011).

Le caratteristiche principali stanno nell'accogliere gli spunti suggeriti dalla ricerca nel campo della linguistica, con particolare riferimento alla grammatica valenziale, e nell'applicazione della metodologia contrastiva, che mette in luce analogie, ma anche differenze, tra italiano e latino; altro elemento peculiare è la rinnovata importanza attribuita al lessico in prospettiva sincronica e diacronica.

I manuali di questo tipo riprendono alcuni principi della didattica breve, puntando a 'distillare' la disciplina e trarne i caratteri essenziali al netto di ciò che è superfluo, costruendo rigorosi percorsi didattici attorno ad alcuni snodi centrali, senza alcuna pretesa di esaustività. Peculiari sono gli schemi sinottici e grafici e il tentativo di fare leva sulla memoria visiva dell'allievo. Si attinge spesso a un lessico essenziale, come ad esempio quello di Cauquil e Guillaumin (1984). Lingua latina e civiltà risultano spesso integrate e il lessico viene presentato in un'ottica funzionale allo studio della cultura.

2 Lettura e comprensione: l'importanza del lessico

La competenza lessicale svolge un ruolo di primo piano in prospettiva ricettiva: la competenza linguistica passa infatti anche attraverso la comprensione di enunciati dal punto di vista lessicale, oltre che fonologico, grafemico, morfologico, sintattico e testuale (Balboni 2012). D'altra parte, una solida padronanza del lessico è fondamentale per la lettura, dato che è soprattutto dalla sua conoscenza che dipende la comprensione dei testi, attuale finalità del nostro insegnamento (Giordano Rampioni 2010, 97).

Strettamente collegato alla questione della memorizzazione del lessico, «impegno prioritario dell'apprendimento linguistico» (Pieri 2002, 39), è l'uso del vocabolario; al riguardo ci limitiamo a osservare che difficilmente uno studente resiste alla tentazione di servirsi esclusivamente del vocabolario per accedere al significato delle parole latine. Un allievo con BiLS, però, incontra spesso difficoltà nel consultare il tradizionale vocabolario cartaceo, che risulta inaccessibile: è opportuno quindi un diverso approccio al lessico per evitare di fare troppo affidamento a questo strumento, il cui uso scorretto può risultare per di più fuorviante; d'altra parte l'acquisizione del lessico non è demandabile alla consultazione del vocabolario, perciò è necessaria una didattica che dedichi un'attenzione esplicita al problema.

Sul piano della comprensione dei testi, occorre considerare che la conoscenza del lessico è necessaria per due motivi: innanzitutto conoscere il significato di un buon numero di parole permette di leggere in latino ed, eventualmente, di inferire il significato di termini sconosciuti, come si osserverà poco oltre; in secondo luogo, c'è da considerare che esiste un legame indiscutibile tra sintassi e semantica, confermato dal modello dell'analisi valenziale, di cui si è già discusso. Pertanto una buona conoscenza del lessico agevola anche l'apprendimento degli aspetti sintattici della lingua; riguardo a quest'ultima osservazione, rimandiamo ai significativi e convincenti esempi proposti da Anna Giordano Rampioni (2010, 105-6), a partire dalla sintassi dei casi.

D'altra parte

Molte restrizioni apparentemente sintattiche derivano in realtà da vincoli semantici, di modo che una volta appreso il significato di una costruzione, la distribuzione sintattica osservata farà automaticamente seguito al significato; [...] a quanto pare, chi apprende una lingua non può assimilarne la sintassi senza fare uso delle regole di corrispondenza: egli deve infatti indovinare il significato degli enunciati dal contesto, ed utilizzarlo poi per definire la sintassi; [...] la sintassi non si può apprendere dal punto di vista formale senza fare uso dell'informazione contenuta nella struttura soggiacente degli enunciati, che viene considerata come derivabile dal significato stesso. (Jackendoff 1989, 28)

Ci sono però alcuni problemi concreti nell'apprendimento del lessico, messi in evidenza da Balbo (2004, 2007):

- lo studente deve imparare parole che userà solo in prospettiva ricettiva, al fine di leggere e capire (ma anche, aggiungiamo noi, per ascoltare, come nel caso del MIC, in cui l'insegnante legge e lo studente, nel contempo, lo ascolta e legge il testo). Non è prevista invece la produzione orale come obiettivo primario: manca quindi, rispetto a quanto avviene per lo studio delle lingue moderne, la conoscenza

legata all'uso attivo, che consente di ricordare i vocaboli con maggiore efficacia;

- risulta dunque più difficoltoso il recupero delle parole studiate per impiegarle all'occorrenza, ovvero nella lettura e comprensione di un testo;
- occorre adottare degli accorgimenti affinché lo studio del lessico non risulti un compito demotivante: è dunque improponibile presentare lunghi elenchi di parole da imparare a memoria senza un contesto che le colleghi;
- l'aspetto motivazionale nell'apprendimento del lessico ha una certa incidenza: aggiungiamo noi che dell'elemento motivazionale va tenuto conto non solo per non scoraggiare l'apprendimento - e ciò vale in particolar modo nel caso di un allievo con BiLS - ma anche per incentivarlo, evidenziandone cioè i vantaggi.

Si può infine affermare che esiste un'interazione tra lo sviluppo della competenza lessicale e l'abilità di lettura: conoscere il lessico permette una lettura e una comprensione più agevole del testo latino e, viceversa, la lettura dei testi promuove l'ampliamento del bagaglio lessicale, in particolar modo se questa avviene in modo ripetuto e graduale.

Imparare nuove parole implica anche metterle in relazione con la propria conoscenza del mondo e la propria enciclopedia; ciò è di massima importanza per la comprensione, dato che permette di attivare la *expectancy grammar* (grammatica dell'anticipazione), per una schematizzazione della quale rimandiamo a Balboni (2012, 170-1); se il lettore possiede le necessarie nozioni minime sull'argomento del testo, allora potrà far leva su di esse per fare ipotesi sul testo e compiere inferenze riguardo alle parole sconosciute.

Combinando l'aspetto motivazionale e le strategie da adottare per la lettura, si può concludere che, se l'allievo si rende conto che un testo è per lui nel complesso accessibile, pur presentando alcune difficoltà, è invogliato a proseguire la lettura, e di conseguenza ad apprendere nuovo lessico; gradualmente, traendo giovamento da quest'attività, comprende sempre meglio, legge più velocemente e, nella migliore delle ipotesi, trae piacere dalla lettura. Se ciò non avviene, la demotivazione instaura un circolo vizioso che porta lo studente a leggere sempre meno (Cardona 2008, 26).

Nel caso di un allievo con BiLS, la lettura è generalmente lenta o inesatta, oppure lenta e inesatta, e risulta faticosa; lo studente ha quindi bisogno di compensare questa difficoltà; se ciò accade, grazie agli accorgimenti grafici e metodologici adottati dall'insegnante e alle proprie strategie compensatorie, egli riesce ad aggirare gli ostacoli che gli impediscono una lettura proficua e si avranno ricadute positive in termini di autostima: nella figura 1, le abilità di lettura deficitarie sono rappresentate dalla linea tratteggiata, mentre le frecce che ricollegano la linea interrotta simboleggiano gli accorgimenti adottati per agevolare lo studente e permettergli di accedere al testo, compensando il suo deficit.

Per quanto riguarda gli accorgimenti metodologici che possono giovare agli studenti con BiLS, ricordiamo: un avvicinamento graduale ai contenuti e alle strutture da apprendere; attività che coinvolgano attivamente l'allievo, basate sulla scoperta più che sulla memorizzazione; modalità che prevedano la centralità dei processi rispetto ai contenuti, in modo da permettere allo studente di riflettere su come impara. Questa tipologia di intervento rientra nell'ambito della 'macro-accessibilità'. Interventi di 'micro-accessibilità' possono invece riguardare l'impianto della lezione. Sono da privilegiare in tal senso sessioni sistematiche e strutturate al loro interno in modo che lo studente possa abituarsi, ad esempio, a una fase metacognitiva all'inizio del percorso, che espliciti obiettivi e fasi di lavoro. Ricadute positive possono avere, analogamente, la scansione esplicita dei momenti di lavoro nelle loro fasi, frequenti momenti di ricapitolazione e una sintesi metacognitiva finale (Daloiso 2015).

A livello grafico, risultano più accessibili materiali didattici con uno sfondo color pastello, meno abbagliante rispetto al tipico sfondo bianco. Può inoltre essere utile adottare i seguenti accorgimenti: separare visivamente i paragrafi; allineare il testo a sinistra, con sbandieramento a destra, evitando di dividere in due le parole andando a capo o di far iniziare una nuova frase a fine riga; impostare l'interlinea su valore di 1,5; utilizzare un carattere ad alta leggibilità; preferire il grassetto al corsivo o allo stampatello minuscolo per le evidenziazioni (Daloiso 2012).

Dei BiLS andranno poi considerati i problemi legati alla memorizzazione, che porremo in relazione all'apprendimento del lessico; analizziamo ora il processo di lettura e le strategie da adottare.

2.1 Il processo di lettura:

modelli top-down, bottom-up e top-down/bottom-up

L'attività di lettura e comprensione di un testo scritto è un processo composto: si parte dal riconoscimento di una parola, per identificarla come item lessicale al fine di poter stabilire un valore semantico, in base al suo significato nel contesto e alle nozioni pregresse del soggetto che legge; queste conoscenze consentono di attivare la grammatica dell'anticipazione, di cui si è parlato sopra, e di innescare meccanismi di inferenza su quanto verrà letto.

Sono tre le tipologie di modelli (Coltheart 1981; Brizzolara, in Camaioni 2001), elaborate nell'ambito della psicologia cognitivista, che consentono di rappresentare il processo di lettura e comprensione:

- Modelli *top-down*: la caratteristica principale di questi modelli consiste nel controllo delle informazioni da parte delle facoltà mentali superiori del sistema cognitivo: leggere è individuare le necessarie informazioni dal contesto grazie a cui comprendere il contenuto. Un

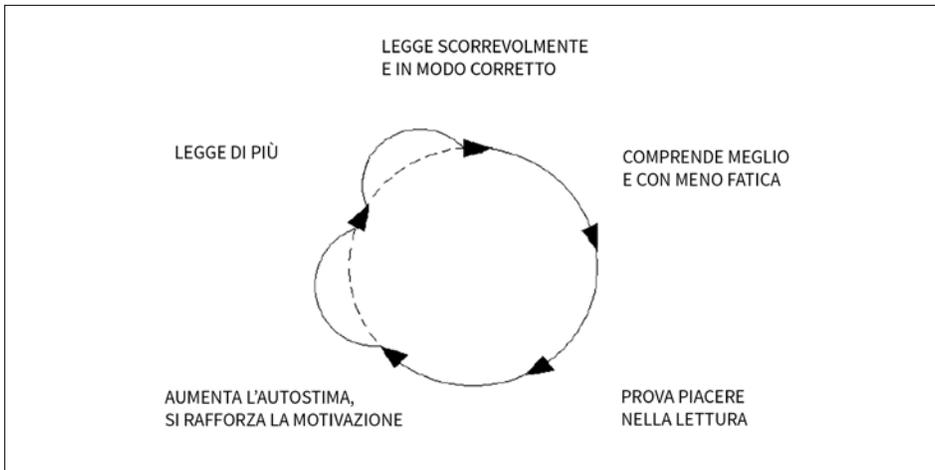


Figura 1. Lettura e motivazione in un allievo dislessico: adattamento di un modello proposto da Cardona (2008) sul piacere della lettura

ruolo fondamentale per la comprensione è dunque svolto non solo dalle competenze linguistiche, ma anche dalle informazioni contestuali e dall'enciclopedia, che consentono di formulare ipotesi su ciò che ci si appresta a leggere. Il soggetto che legge cerca attivamente di prevedere come proseguirà il testo, sulla base di quanto interiorizzato nella memoria a lungo termine;

- Modelli *bottom-up*: questi modelli vedono l'informazione procedere passivamente durante la codifica; la lettura muove dal livello sensoriale verso la comprensione attraverso una serie di tappe fisse: il soggetto procede alla decodifica lettera per lettera, fino a individuare unità lessicali sulla base di norme morfosintattiche e semantiche. Ciascun vocabolo viene riconosciuto singolarmente, non in relazione al contesto, per cui non vengono formulate ipotesi né si attivano meccanismi di inferenza;
- Modelli interattivi *top-down/bottom-up*: propongono l'attivazione integrata sia di processi *top-down* sia *bottom-up*. Secondo questa visione, lettura e comprensione sarebbero attività realizzate impiegando sia le facoltà cognitive superiori, sia i sistemi di codifica dell'input sensoriale. Una volta che la parola viene percepita e codificata a livello fonetico, avviene la comprensione attraverso inferenze, basate sulle informazioni di contesto. Se la fase di codifica avviene in modo corretto, possono entrare in gioco i processi cognitivi superiori, che fanno reagire il significato dell'item in questione con gli altri significati di cui si è già a conoscenza. Ciò favorisce, tra l'altro, la codifica dell'item

successivo, in base a regole di coerenza e coesione della frase. Ad esempio, secondo il modello di Just e Carpenter (1980), la memoria di lavoro funge da interfaccia tra la memoria a lungo termine – in cui sono contenute le conoscenze dichiarative come l'enciclopedia e gli schemi mentali, oltre a quelle procedurali, che permettono il processo di lettura – e le operazioni che il soggetto deve svolgere mentre legge. C'è da notare ai nostri fini che i meccanismi della memoria di lavoro sono strettamente collegati alle differenze individuali nei processi di lettura e comprensione: lo *span* (estensione), di cui si parlerà più avanti, è infatti di per sé limitato – possono essere ricordati circa sette elementi per un paio di secondi al massimo – e nel caso di un individuo dislessico lo è ancor di più, dati i problemi relativi proprio alla memoria di lavoro (Daloiso 2015). Quando incontra una parola sconosciuta, il lettore deve crearsi una nuova rappresentazione fonologica e grafologica – operazione spesso difficile in caso di BiLS – e collegarla alle caratteristiche sintattiche e semantiche sfruttando il contesto e sulla base di inferenze, realizzando in questo modo un nuovo accesso lessicale. Interessante è la proposta di Stanovich (1980), che elabora un modello integrato definito *interactive-compensatory* (interattivo-compensativo): i vari livelli, dal riconoscimento dei grafemi fino agli schemi mentali di cui il lettore è in possesso, interagiscono tra loro per far fronte alle carenze di ognuno, compensandole grazie ai punti di forza. Secondo questa prospettiva, nel caso ci siano difficoltà nel riconoscimento automatico di un vocabolo, si può far leva sui meccanismi di inferenza e impiegando le informazioni di contesto.

Ne deriva un'utile indicazione glottodidattica: testi che consentono di impiegare in modo integrato entrambe le modalità, sia *top-down* sia *bottom-up*, possono risultare più efficaci. Un testo che invece presenta troppe parole sconosciute impedisce il riconoscimento degli elementi contestuali necessari ad innescare i processi di inferenza tipici del percorso *top-down*. Tuttavia c'è da notare che le strategie di lettura sono correlate al livello di competenza degli allievi; mentre coloro che posseggono un buon livello di competenza tendono ad utilizzare un percorso interattivo – come prevalentemente avviene in L1 –, chi è meno esperto tende a non ricorrere agli indizi di contesto, impiegando in misura maggiore strategie *bottom-up*: quest'ultimo caso può ben rappresentare la situazione di un individuo con BiLS, che, facendo molta fatica nella decodifica superficiale, procede lentamente e sovraccarica la memoria di lavoro; diventa quindi difficile attivare strategie di tipo *top-down* e la comprensione del testo risulta compromessa. Per agevolare alunni con BiLS, occorre dunque presentare testi adeguatamente graduati e fornire input che facciano leva su canali diversi, come ad esempio quello acustico o iconico.

2.2 L'inferenza

Molto lessico viene appreso attraverso il contesto in cui è compreso: si possono apprendere parole in modo incidentale, grazie alla loro presenza nei testi, alla frequenza di esposizione e ai processi di *guessing* 'inferenza'. In particolare, la comprensione di nuovi vocaboli in un dato contesto richiede tre processi basilari (Cardona 2004):

- la 'codifica selettiva': permette di distinguere le informazioni rilevanti da quelle che lo sono in misura minore;
- la 'combinazione selettiva': si mettono in relazione fra loro le varie informazioni individuate sulla parola sconosciuta allo scopo di ipotizzare un significato possibile da attribuire alla parola in questione;
- la 'comparazione selettiva': consente di mettere in relazione il nuovo significato appreso e integrarlo con le conoscenze pregresse, cioè le informazioni già disponibili nella memoria a lungo termine.

Può capitare che si formulino inferenze sbagliate; il contesto dovrebbe però consentire di disambiguare i significati e di distinguere le ipotesi corrette da quelle che non lo sono.

È poi di fondamentale importanza tener conto dell'aspetto motivazionale: se l'allievo è motivato a procedere con la lettura, allora è garantito il permanere dell'attenzione e la possibilità di ricordare il contesto, imparando quindi le parole sconosciute per il piacere di giungere alla comprensione.

Le caratteristiche intrinseche del testo permettono di attivare i tre processi di codifica, combinazione e comparazione descritti sopra in modo più o meno facilitato: è bene dunque selezionare testi che abbiano determinate caratteristiche, considerando alcune variabili che possono influire sui processi di inferenza (Cardona 2004):

- numero di occorrenze della parola sconosciuta: se la parola sconosciuta viene incontrata più volte in un testo, è possibile metterla in relazione a informazioni di carattere diverso, così le possibilità di comprensione aumentano;
- varietà di contesti in cui compare la parola: se il vocabolo target compare in contesti diversi o in testi di vario genere, le probabilità di comprendere il significato aumentano, poiché variano anche gli elementi contestuali utili alla comprensione;
- importanza della parola sconosciuta per la comprensione: se il lettore ritiene che una data parola sia fondamentale nell'economia di un testo, impiegherà maggiori risorse attentive e attiverà tutte le strategie possibili per inferirne il significato. Il tipo di testo e l'obiettivo prefissato hanno una certa importanza: a seconda dell'obiettivo che il lettore si pone, può procedere a una lettura analitica (*scanning*) per prendere

- in esame ciascun item lessicale, oppure optare per una comprensione globale (*skimming*), che richiede strategie e risorse attentive diverse;
- aiuto che si può trarre dal cotesto o dal contesto immediato (la frase, il periodo): è importante valutare la posizione occupata nel testo dalle informazioni ritenute rilevanti per comprendere le parole sconosciute; infatti se una parola è collocata immediatamente accanto all'unità lessicale di cui si tenta di inferire il significato - e ne rappresenta dunque il cotesto -, la tendenza è quella di ritenerla automaticamente più rilevante ai fini inferenziali di quanto non lo sia una parola più distante nel testo;
 - densità di parole sconosciute presenti nel testo: per poter leggere in una lingua diversa dalla L1 attivando le stesse strategie di lettura, un prerequisito fondamentale è saper riconoscere una certa quantità di parole nel testo. Rimandiamo a Nation (2001) per la questione di quante parole sia necessario conoscere per leggere e comprendere, limitandoci a evidenziare che esiste una 'soglia lessicale' (Cardona 2008) al di sotto della quale non è ipotizzabile la comprensione, anche nel caso di studenti in possesso di buone conoscenze morfosintattiche; inoltre, l'elemento discriminante nell'abilità di lettura è costituito dalla soglia lessicale più che dalla capacità di impiegare le strategie di inferenza;
 - dell'utilità delle conoscenze pregresse si è già parlato.

Il processo di riconoscimento di una parola sconosciuta ha inizio con l'identificazione della sua forma: se gli indizi sono sufficienti, allora si giunge a un'ipotesi di significato, per cui il contesto viene sfruttato per confermarne o smentirne la correttezza; se invece la forma della parola non dà abbastanza informazioni, il lettore cercherà di far leva sul contesto per inferire il significato, per poi cercare conferma procedendo con la lettura.

Quando si studia una lingua diversa dalla L1, il lettore cerca di inferire il significato delle parole più dal contesto immediato - la frase, il cotesto - che dal significato generale del testo. C'è da notare però che anche il contesto immediato potrebbe presentare alcune difficoltà: è il caso, ad esempio, dei cosiddetti 'falsi amici', cioè parole simili nella forma a termini della L1, ma con significato diverso; tuttavia nel caso del latino studiato da uno studente italiano, un falso amico può non essere del tutto fuorviante, se è abituato a riflettere sugli slittamenti semantici.

Dunque, i principi essenziali di cui tenere conto per poter inferire il significato delle parole sconosciute a partire dal contesto sono i seguenti (Cardona 2004):

- un testo è accessibile se presenta nel contesto immediato gli elementi che permettono di disambiguare il significato di un vocabolo;
- un contesto non sufficiente per la comprensione, l'assenza di elementi ridondanti, un'eccessiva presenza di parole sconosciute rendono vano ogni tentativo di inferenza;

- anche attraverso la codifica a partire da elementi grafemici e morfologici si può accedere al significato; in tal caso il percorso *bottom-up* è importante quanto quello *top-down*.

Da ciò si possono trarre alcuni importanti spunti di carattere glottodidattico. Innanzitutto è utile stimolare l'allievo a impiegare strategie inferenziali se nel testo sono presenti elementi sufficienti allo scopo; in tal senso, sono da valutare alcune variabili, come il livello di complessità lessicale e la ridondanza (Daloiso 2015). Occorre poi considerare che, nel caso di allievi con BiLS, che possono presentare problemi nell'immagazzinamento delle parole, e che di conseguenza possono disporre di un bagaglio lessicale limitato, le possibilità di inferenza sono ridotte e sono necessarie attenzioni ulteriori.

Se dunque molto lessico può essere appreso in contesto, la semplice esposizione al testo può non bastare per acquisire le parole in modo spontaneo. Non è perciò sufficiente fornire molto input all'allievo per assicurarsi che il suo patrimonio lessicale aumenti; può essere invece efficace l'insegnamento esplicito di strategie per imparare dai testi sfruttando il contesto.

2.3 L'apprendimento incidentale del lessico attraverso la lettura

Come già affermato, la lettura porta a un ampliamento del bagaglio lessicale; consideriamo ora le ipotesi in base alle quali viene acquisita una parola sconosciuta (Cardona 2004):

- attenzione sulla parola sconosciuta (*noticing*): il lettore deve individuare la parola da imparare e concentrarsi su di essa, al fine di poter innescare i meccanismi di comprensione;
- inferenza (*guessing*): i meccanismi di indovinamento lessicale sono già stati discussi;
- ritenzione dell'inferenza (*guessing-retention link*);
- apprendimento cumulativo (*cumulative gain*).

Per quanto riguarda il *noticing*, c'è da sottolineare che, finché una forma non viene 'notata' in modo cosciente nell'input, questa non viene acquisita stabilmente.

Si registra poi una maggiore probabilità di memorizzazione in corrispondenza di processi più complessi per ricavare il significato di una parola: si ricorda di più quando l'operazione risulta più difficile. Al contrario, quando si trova circondata da molti elementi contestuali e ridondanti, una parola può essere più facilmente inferita, ma le probabilità di ritenerne il significato calano. Contesti ricchi di informazione facilitano quindi la lettura, ma possono al contempo ridurre il processo di *noticing*, facendo diminuire le probabilità di ampliare il bagaglio lessicale in modo incidentale. Testi accuratamente calibrati sono dunque più efficaci (Laufer 2003).

Altro elemento di cui tenere conto nell'apprendimento di parole sconosciute è il numero di esposizioni, dal momento che gli item vengono interiorizzati attraverso contatti ripetuti e successivi: l'acquisizione può avvenire in modo stabile solo se la parola target viene incontrata in situazioni diverse per un certo numero di volte; sembra che siano almeno sei le esposizioni necessarie per imparare una nuova parola, anche se l'apprendimento cumulativo implicito attraverso esposizioni ripetute facilita principalmente l'ampliamento del lessico ricettivo rispetto a quello produttivo (Rott 1999). C'è da considerare però che il livello di conoscenza lessicale raggiunto dallo studente incide sui vantaggi che si possono trarre dall'apprendimento cumulativo: all'aumentare delle parole conosciute, diminuiscono le esposizioni necessarie per apprendere vocaboli nuovi, dal momento che un allievo con un bagaglio lessicale più ampio può contare su una maggiore competenza linguistica e metalinguistica. Gli allievi con un vocabolario meno ampio - e gli individui con BiLS rientrano spesso in questa categoria - hanno invece bisogno di un numero maggiore di occorrenze per memorizzare nuovo lessico rispetto a chi ha raggiunto un livello più avanzato.

2.4 Implicazioni glottodidattiche

Da quanto fin qui esposto, possiamo affermare che la lettura è un'ottima attività per apprendere nuovo lessico. È però importante che il testo scelto sia motivante e lo studente sia invogliato a proseguire nell'attività di lettura: saranno così attivate maggiori risorse attentive, che portano alla comprensione profonda del testo attraverso i processi di *noticing*, fondamentali perché si possano compiere inferenze.

Il testo ideale si configura come un input comprensibile: si colloca, nei termini di Krashen, al livello 'i+1', presentando una difficoltà tale da rappresentare una piacevole sfida per l'allievo, che non alzerà dunque il filtro affettivo; solo così si può intendere la lettura come un motivante «psycholinguistic guessing game» (Goodman 1967, 127), un gioco di indovinamento psicolinguistico.

Spesso un allievo con BiLS legge però lentamente o in modo inesatto, oppure lentamente e commettendo errori, e il compito risulta dunque faticoso (Daloiso 2015). Al fine di compensare queste difficoltà, può essere d'aiuto curare alcuni dettagli per rendere il testo fruibile: rimandiamo agli interventi di 'micro-accessibilità' e 'macro-accessibilità' proposti da Daloiso (2013, 2014, 2015), concentrandoci ora sull'aspetto lessicale.

3 L'apprendimento del lessico in caso di dislessia: le difficoltà da aggirare

Differenze specifiche di uno studente con BiLS relative alla memoria di lavoro fonologica e alla consapevolezza fonologica incidono sull'apprendimento del lessico; rimandiamo a Daloiso (2015) per una panoramica generale.

Innanzitutto l'accostamento alla lingue classiche (d'ora in poi LC) avviene attraverso il codice scritto, nonostante ciò capovolga l'ordine naturale dell'acquisizione linguistica; questo produce due ostacoli per alunni con BiLS, ovvero il carico di lavoro dovuto alla decodifica e la mancanza di un lessico di riferimento iniziale, derivante dall'accostamento a un modello linguistico vivo, assente per la LC (Daloiso 2015).

La memoria di lavoro fonologica svolge poi un ruolo importante in quest'ambito, data la necessità di analizzare fonologicamente le parole; tuttavia nell'individuo con BiLS questa può immagazzinare una quantità di informazione considerevolmente inferiore, cosa che limita l'acquisizione di nuovo lessico. Tutto ciò vale sia per la L1 sia per una nuova lingua, per cui spesso individui con BiLS posseggono un bagaglio lessicale ridotto nella L1 e incontrano particolare difficoltà nelle fasi di memorizzazione di recupero rapido di parole in LC.

A tal proposito, si può apprendere nuovo lessico in due diversi modi (DeKeyser 2003): mediante uno studio intenzionale, prestando coscientemente attenzione nello stabilire collegamenti tra forma e significato, oppure in modo incidentale, ad esempio tramite la lettura o l'ascolto di testi.

L'apprendimento incidentale di parole è in genere molto arduo in caso di BiLS (Jeffries, Everatt 2004) dunque non si può fare del tutto a meno di uno studio cosciente e intenzionale.

Le limitazioni nella memoria di lavoro fonologica rendono faticosa anche la memorizzazione della forma delle parole della nuova lingua: per mandare a memoria un determinato elemento lessicale infatti occorre ricordare i suoni che lo compongono nell'ordine in cui occorrono. Queste operazioni richiedono un normale funzionamento della memoria di lavoro fonologica e un certo grado di consapevolezza fonologica, abilità in cui invece gli individui con BiLS possono presentare diversità specifiche. Ne consegue che, al fine apprendere una nuova parola, è necessario un numero maggiore di esposizioni, a cui devono seguire frequenti revisioni (Schneider, Crombie 2003).

Un ulteriore problema riguarda il recupero del lessico dalla memoria a lungo termine: un allievo con BiLS può confondere parole dalla pronuncia simile o con significati simili, commettere errori di sequenzialità, recuperare parole con lettere invertite e sillabe omesse.

Una difficoltà peculiare dello studio del latino è la memorizzazione del genere dei sostantivi: si tratta di problemi analoghi a quelli che si possono incontrare nello studio del tedesco (Kormos, Kontra 2008).

4 Accorgimenti metodologici: l'importanza di un'attenzione esplicita al lessico

Per facilitare l'allievo con problemi legati a una consapevolezza fonologica e capacità di memoria di lavoro fonologica ridotte, una prima accortezza riguarda il rispetto dello span di memoria: questo è definito come la capacità della memoria immediata, e riguarda la quantità di elementi che è possibile immagazzinare nella memoria a breve termine (Schmidt 2001). Nello specifico, gli elementi che occupano lo span della nostra memoria a breve termine non vanno intesi come singoli elementi discreti, ma come raggruppamenti di unità superiori di significato o *chunks* (Cardona 2010, 66).

Lo span di memoria dipende dunque dalla organizzazione degli elementi: normalmente ha una capacità di 7 ± 2 elementi, quindi si possono immagazzinare da 5 a 9 *chunks*. A una maggiore organizzazione corrisponde perciò una maggior possibilità di trattenere più informazione.

Dato che in un apprendente con BiLS lo span di memoria è ancora più ridotto, c'è chi suggerisce di limitare il numero di nuovi *chunks* da insegnare a non più di sei-otto (Kormos, Smith 2012); di conseguenza le tipiche liste di parole decontestualizzate da imparare a memoria non sono efficaci.

Dal momento che un allievo con BiLS fatica ad acquisire nuovo lessico in maniera incidentale, l'insegnamento deve essere esplicito. Deve essere esplicita la focalizzazione sull'obiettivo, dato che si riscontrano problemi nell'orientamento dei processi attentivi su un determinato aspetto della lingua (*noticing*). La focalizzazione esplicita può essere data dall'insegnante, che può richiedere ad esempio di evidenziare le parole su cui porre attenzione, ma anche dai materiali e dalle tecniche glottodidattiche. Per una raccolta di tecniche rimandiamo a Balboni (2013).

Importante poi è la fase di revisione: ritornare in almeno tre o quattro occasioni consecutive sulle nuove parole acquisite può favorire l'immagazzinamento nella memoria a lungo termine (Kormos, Smith 2012).

Nel caso di una lingua con un alto grado di trasparenza ortografica come il latino, non ci sono particolari problemi di non corrispondenza grafema-fonema. È tuttavia preferibile insegnare dapprima il significato più frequente della parola, in seguito i significati meno comuni e le caratteristiche morfologiche e sintattiche, nell'ottica di un arricchimento progressivo di abilità e conoscenze relative alle singole parole apprese (Daloiso 2015).

Sono particolarmente efficaci metodi multisensoriali che coinvolgono le modalità uditive, visive, cinestetiche. Nella presentazione di nuove parole è utile ripetere le parole oralmente, in parallelo all'attivazione del canale visivo e cinestetico, al fine di dimostrare il significato del vocabolo; se questo è desunto da un testo orale e/o scritto precedentemente presentato (Klingner, Vaughn, Boardman 2007), si può far leva su un contesto conosciuto per compiere inferenze. Come qualsiasi altro apprendente, l'allievo con BiLS memorizza infatti meglio parole nuove se sono presentate in

un contesto, e non in isolamento: ciò aiuta ad ancorare quanto appreso all'immagine mentale della situazione in cui è avvenuto l'incontro con il nuovo item lessicale.

È molto utile per uno studente con BiLS acquisire efficaci strategie di studio per immagazzinare con successo nuovo lessico nella memoria a lungo termine e per essere poi in grado di recuperarle con facilità. Supporti mnemonici che possono sostenere e facilitare l'acquisizione di nuove parole sono, ad esempio, illustrazioni e acronimi; un'efficace strategia di studio è invece l'uso di parole chiave.

5 Proposte per la creazione di un percorso lessicale accessibile

Da quanto detto sopra, emerge che un percorso per l'apprendimento lessicale risulta molto più accessibile se le parole sono presentate in contesto. Ci sembra opportuno l'utilizzo di testi che, seppur brevi, siano ben calibrati, in modo che le parole sconosciute siano in una quantità tale da non inficiare del tutto la comprensione globale. Una buona scelta può essere rappresentata da testi simili a quelli proposti dal MIC, uno dei modelli che presenta forse maggiore attenzione al lessico nella didattica del latino: la narrazione segue la storia dei membri di una famiglia romana e porta il lettore a scoprire nuove parole in modo graduale, tornando più volte sul loro uso, anche in contesti diversi. Il lessico così poi collegato alla cultura e alla civiltà latina, inserendosi dunque in un quadro significativo, non astratto o scollegato dal contesto di riferimento.

Sempre in analogia con le scelte del MIC, risulta utile accompagnare le parole alle immagini: nel manuale di riferimento di Ørberg (2013) le nuove parole sono spiegate facendo appunto riferimento alle immagini, senza l'utilizzo della L1. Se si pensa che questo modello prevede anche la lettura del testo a voce alta da parte dell'insegnante, i canali utilizzati sono almeno tre, quello verbale, quello acustico e quello visivo non verbale; ciò comporta auspicabilmente un maggior coinvolgimento del discente rispetto alla semplice lettura individuale, quanto meno per quanto riguarda l'attivazione dei canali ricettivi.

L'accoppiamento parola-immagine, proposto anche in una interessante attività di apprendimento del lessico della casa romana ideata da Balbo (2007), è consigliata da Triolo (2016) non solo per la presentazione di nuovi argomenti, ma anche per la fase di verifica e sistematizzazione di quanto appreso; ci sembra un esercizio accessibile quello che richiede all'allievo di abbinare correttamente le immagini, proposte dall'insegnante, a ciascun dei brevi testi che a esse si riferiscono.

Per quanto riguarda gli esercizi sul lessico proposti dal MIC, quelli che ci sembrano più adeguati in caso di BiLS sono gli esercizi a completamento simili al *cloze*. Il loro pregio riguarda il fatto di riferirsi ai testi affrontati

di volta in volta, senza prevedere una traduzione in L1. Questi esercizi però richiedono all'allievo di ricordare le parole apprese e di inserirle nella collocazione corretta. Proponiamo perciò di adattare la tecnica alle caratteristiche dell'allievo, offrendo due parole di significato diverso evidenziate in grassetto, tra cui lo studente deve scegliere quella giusta da cerchiare, abbinandola magari, in analogia a quanto detto sopra, all'immagine corretta tra quelle proposte.

Anche la sistematizzazione delle conoscenze, a cui in genere i manuali di LC non dedicano un'attenzione specifica, è un aspetto da curare. Può dunque risultare molto utile guidare il discente verso la costruzione di strumenti finalizzati all'organizzazione del lessico appreso, quali mappe semantiche e concettuali o glossari plurilingui su aree semantiche comuni tra L1, LS e LC.

È da notare infine che un impianto impostato su una successione di attività proposte sempre nello stesso ordine può giovare agli apprendenti che da tale sistematicità traggono vantaggio, come in genere gli studenti con BiLS; dunque a discapito della varietà, si guadagnerà in una positiva prevedibilità delle attività didattiche, che possa offrire saldi punti di riferimento a studenti che altrimenti tenderebbero a essere disorientati da un impianto sempre nuovo della lezione. Rimandiamo a Dalosio (2012, 2015) per una rassegna completa delle tecniche più accessibili per il consolidamento del lessico.

6 Conclusioni

Sintetizzando, l'insegnamento e lo studio accessibile del lessico prevedono una fase di presentazione che sia rispettosa delle caratteristiche dell'allievo; questi può giungere così alla comprensione e all'utilizzo di quanto appreso, facendo leva sulla propria memoria di lavoro. Le limitazioni di quest'ultima possono essere compensate grazie alle adeguate metodologie di insegnamento e strategie di studio. Con gli opportuni ripassi e le frequenti revisioni, e anche grazie alle strategie di organizzazione di quanto appreso, le informazioni passano nella memoria a lungo termine. Attraverso gli adatti supporti, come ad esempio mappe semantiche e organizzatori lessicali, è infine possibile recuperare le parole, aggirando le difficoltà di recupero rapido.

Il lessico appreso va infine impiegato di frequente, pena il decadimento della traccia mnestica.

Bibliografia

- Balbo, Andrea (2004). «Una proposta concreta per l'insegnamento del lessico latino». *Aufidus*, 54, 243-56.
- Balbo, Andrea (2007). *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Novara: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E. (2013). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Camaioni, Luigia (a cura di) (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Cardona, Mario (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice.
- Cardona, Mario (2008). «L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale». *Studi di glottodidattica*, 2, 10-36.
- Cardona, Mario (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Cauquil, Gérard; Guillaumin, Jean-Yves (1984). *Vocabulaire de base du latin alphabétique fréquentiel étimologique*. Besançon: Arelab.
- Chioggia, Gianfranco (2013). *Didattica del latino e linguistica testuale. Fondamenti teorici e proposte operative*. Treviso: Editrice Storica.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Coltheart, Max (1981). «Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading». *Visible Language*, 15, 245-86.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. DOI 10.14277/2280-6792/75p.
- Daloiso, Michele (2014). «Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili». Num. monogr. *I Quaderni della ricerca*, 13.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Torino: UTET Università.
- DeKeyser, Robert (2003). «Implicit and Explicit Learning». Doughty, Catherine; Long, Michael (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-48.
- Flocchini, Nicola (1999). *Insegnare latino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flocchini, Nicola (2001). «Lo studio del lessico nell'insegnamento del latino. Problemi di metodo e di organizzazione didattica». *Latina didaxis*, 16, 123-45.

- Giordano Rampioni, Anna (2003a) «L'insegnamento del lessico latino: perché, quale». *Aufidus*, 50, 93-104.
- Giordano Rampioni, Anna (2003b). «L'insegnamento del lessico latino: come. Alla ricerca di un metodo». *Aufidus*, 51, 197-207.
- Giordano Rampioni, Anna (2010). *Manuale per l'insegnamento del latino*. Bologna: Patron.
- Goodman, Kenneth (1967). «Reading: a Psycholinguistic Guessing Game». *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-35.
- Happ, Heinz (1976). *Grundfragen einer Dipendenz-Grammatik des Lateinischen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Iodice Di Martino, Grazia (2004). «Il metodo naturale nell'insegnamento del latino: un primo bilancio». *Milanese* 2004, 63-9.
- Jackendoff, Ray (1989). *Semantica e cognizione*. Bologna: il Mulino.
- Jeffries, Sharman; Everatt, John (2004). «Working Memory: Its Role in Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties». *Dyslexia*, 10(3), 196-214.
- Just, Marcel Adam; Carpenter, Patricia (1980). «A Theory of Reading: from Eye Fixation to Comprehension». *Psychological Review*, 87(4), 329-54.
- Klingner, Janette Kettmann; Vaughn, Sharon; Boardman, Alison (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford.
- Kormos, Judit; Kontra, Edit (eds.) (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kormos Judit; Smith, Anne Margaret (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lamagna, Paolo (2004). «Il lessico e la didattica del latino». *Milanese* 2004, 83-94.
- Laufer, Batia (2003). «Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence». *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 565-85.
- Martinet, André (1972). *Elementi di linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Milanese, Guido Fabrizio (a cura di) (2004). *A ciascuno il suo latino: la didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università = Atti del Convegno* (Vicenza, 1-2 ottobre 2001). Galatina: Congedo Editore.
- Miraglia, Luigi (2002). «Posse unumquodque suo designare nomine. L'apprendimento del lessico nella pratica didattica». *Docere*, 3, 15-36.
- Miraglia, Luigi (2004). «Metodo natura e storia culturale». *Milanese* 2004, 23-62.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ørberg, Hans Henning (2013). *Lingua latina per se illustrata*. Roma: Accademia Vivarium Novum.
- Pieri, Maria Pace (2002). «L'apprendimento del lessico latino». *Aufidus*, 46, 39-98.

- Piva, Antonia (2004). *Il sistema latino. Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*. Roma: Armando Editore.
- Ricucci, Marco (2015). *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition* [tesi di dottorato]. Udine: Università degli Studi di Udine.
- Rocca, Silvana (2011). «La didattica del latino: lo stato dell'arte». Perelli, Raffaele; Mastandrea, Paolo (a cura di), *Latinum est, et legitur. Metodi e temi dello studio dei testi latini = Atti del Convegno* (Arcavacata di Rende, 4-6 novembre 2009). Amsterdam: Hakkert, 163-76.
- Rott, Susanne (1999). «The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention Through Reading». *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619.
- Schmidt, Richard (2001). «Attention». Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Londra: Fulton.
- Sciolla, Laura; Seitz, Felix; Proverbio, Germano; Toledo, Eleonora (1983). *Fare latino*. Torino: SEI.
- Stanovich, Keith (1980). «Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency». *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Tesnière, Lucien (1982). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie Klincksieck.
- Triolo, Riccardo (2016). «Interventi specifici per le lingue classiche». Daloiso, Michele (a cura di), *BiLS. I bisogni linguistici specifici*. Trento: Erickson, 273-90.

