

«È COME LEGGERE SOTTO L'EFFETTO DI SOSTANZE ALCOLICHE». LA DISLESSIA ATTRAVERSO LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DI UN GRUPPO DI STUDENTI CON DSA

*Andrea Ghirarduzzi*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente studio si inserisce nel filone di ricerca sull'apprendimento delle lingue in presenza di DSA e mira a indagare questa tematica in un contesto di apprendimento generalmente poco esplorato, quello universitario. La raccolta dei dati, svoltasi tra il 2020 e il 2022 presso l'Università di Parma, è stata affidata allo strumento dell'autobiografia linguistica. Tale strumento, somministrato durante le prime fasi di alcuni corsi di inglese rivolti esclusivamente a studenti con DSA, ha permesso di portare avanti una ricerca di tipo prevalentemente qualitativo e di dare voce agli studenti, attori principali dell'apprendimento linguistico. Le narrazioni, ricche di espressioni linguistiche originali e variegata, sono state analizzate anche alla luce della Teoria della Metafora e della Metonimia Concettuale (Lakoff, Johnson, 1980).

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

2.1. *Il contesto formativo*

Negli ultimi anni il numero degli studenti con DSA certificato iscritti negli atenei italiani è aumentato in maniera considerevole: gli ultimi dati, raccolti nel 2020 da ANVUR e CNUDD, parlano di oltre 16.000 unità².

Tutti questi studenti, qualunque sia il loro corso di studi, dovranno sostenere una prova di idoneità di lingua inglese di livello B1 (durante la laurea triennale) o una di livello B2 (durante la laurea magistrale) che normalmente si svolgono in modalità informatizzata. Tali prove possono costituire un ostacolo molto duro per gli studenti universitari con Disturbi Specifici.

Per questa ragione l'Ateneo di Parma, a partire dall'a.a. 2018/2019, ha attivato alcune misure di supporto linguistico culminate in un corso-pilota di potenziamento linguistico in *e-learning* di livello B1, realizzatosi nell'a.a. 2019/2020 (per un resoconto dell'esperienza: Daloiso e Ghirarduzzi, 2020). Alla luce dei risultati positivi ottenuti, a partire dall'a.a. 2020/2021 l'offerta formativa è stata ampliata tramite la creazione di tre diversi corsi (livello A2, livello B1 e livello B2) a cui tutti gli studenti dell'ateneo parmense in possesso di una diagnosi di DSA sono invitati a partecipare. La ricerca presente è stata realizzata da

¹ Università degli Studi di Parma.

² I dati sono stati resi noti durante una conferenza svoltasi il 4 maggio 2021, e sintetizzati in una serie di infografiche disponibili al link:

<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/05/Risultati-indagine-ANVUR-disabilita-e-DSA.pdf>.

Michele Daloiso e Andrea Ghirarduzzi proprio nell'ambito di questi corsi di lingua, che sono giunti alla quarta edizione registrando la presenza di più di 200 studenti. Tuttavia, per motivi di spazio, in questo contributo specifico si presenterà solo una parte dei dati emersi.

2.2. *Il contesto di ricerca*

Nel presente paragrafo saranno inquadrati i due contesti di riferimento della ricerca, cioè quello delle auto- e delle etero-rappresentazioni degli apprendenti di lingue con DSA e quello delle applicazioni del metodo autobiografico nella ricerca edulinguistica.

2.2.1. *Le auto- e le etero-rappresentazioni degli apprendenti di lingue con DSA*

Da più di un decennio (e soprattutto in seguito alla promulgazione della Legge 170/2010), la ricerca edulinguistica italiana si occupa dell'apprendimento delle lingue in presenza di DSA. La maggior parte degli studi di questo filone di ricerca riguardano la creazione di ambienti di apprendimento accessibili (“Teoria dell’accessibilità glottodidattica”; cfr. Daloiso, 2012) e di pratiche glottodidattiche sempre più inclusive. Minore rilevanza è stata invece riservata agli studi qualitativi sulle auto ed etero-rappresentazioni dei soggetti coinvolti in queste pratiche di apprendimento linguistico inclusive (docenti, apprendenti, tutor, familiari ecc.). Fuori dai confini italiani tali studi godono invece di buona salute, e negli anni sono state condotte ricerche sulle percezioni dei docenti relativamente agli apprendenti con dislessia (Kormos, Kontra, 2008) o sul vissuto scolastico degli apprendenti di lingue con dislessia tramite interviste (Kormos, Csizér, Sarkadi, 2009) o diari (Karlsson, 2015). Per quanto a nostra conoscenza, ad oggi non esistono in Italia ricerche qualitative riguardanti le auto-rappresentazioni degli apprendenti con DSA nel contesto dell’educazione linguistica.

2.2.2. *L'applicazione del metodo autobiografico nella ricerca edulinguistica*

Le autobiografie sono state utilizzate nella ricerca fin dal primo Novecento, quando Freud nell'ambito della psicoanalisi e Malinowski, Boas, Lévi-Strauss in quello dell'antropologia e dell'etnografia si sono serviti di questo strumento per le loro indagini (Aleandri, Russo, 2017: 298). Nelle scienze sociali invece, il metodo autobiografico è stato dapprima messo in un angolo dalla ricerca, in quanto ritenuto meno affidabile e controllabile rispetto ai metodi quantitativi. Ciononostante, a partire da fine anni Sessanta le fonti biografiche hanno gradualmente ripreso il proprio spazio anche in questo ambito di studi e hanno condotto alla nascita del cosiddetto “approccio biografico”, un approccio per il quale sarebbe difficoltoso trovare una definizione condivisa, dato l'uso esteso e variegato che ne fanno i ricercatori delle diverse scienze sociali (Saraceno, 1986: 17). La definitiva legittimazione della ricerca qualitativa, nella quale il ricercatore assume un ruolo chiave in quanto coinvolto attivamente, è avvenuta però solo negli anni Novanta (Aleandri, Russo, 2017: 300).

Per quanto concerne l'ambito dell'educazione, il metodo biografico si è sviluppato proprio «grazie a studiosi europei e statunitensi appartenenti a campi del sapere diversi» (Cardona, Luise, 2021: 49) come quello della psicologia culturale (Bruner, 1986, 1990), quello dell'analisi linguistico-letteraria (Lejeune, 1975) e quello dell'educazione in età

adulta (Demetrio, 1996). Molti, però, ascrivono l'origine del metodo biografico soprattutto alla psicologia culturale di Bruner (1986), secondo il quale il pensiero narrativo è, insieme a quello logico-scientifico, alla base delle facoltà cognitive umane e permette di organizzare e dare forma all'esperienza.

Restringendo il campo all'ambito glottodidattico, l'espressione “(auto)biografia linguistica” è entrata nell'uso a partire dagli anni Settanta ed è nata nell'ambito degli studi e delle politiche promossi dal Consiglio d'Europa in favore di interculturalità e plurilinguismo. Dagli anni Novanta il Consiglio ha promosso la pubblicazione di diversi Portfolio che comprendono «come parte essenziale quella del racconto di vita» (Cardona, Luise, 2021: 52). Il più celebre e diffuso è il *Portfolio Europeo delle Lingue* (PEL) (2001), il quale comprende una sezione chiamata proprio “Biografia linguistica” e «si basa sulla convinzione che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), sulle esperienze linguistiche presenti e passate [...] favorisca una maggiore motivazione allo studio, abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti e quindi una funzione pedagogica» (Luise, Tardi, 2021).

Nell'insegnamento delle lingue ad adulti le autobiografie linguistiche sono state introdotte a partire dagli anni Ottanta, ma la loro estensione all'ambito della ricerca sull'apprendimento linguistico è relativamente recente (Thompson, Vazquez, 2015: 162); a questo proposito si consideri che gli studi pionieristici del settore risalgono al 2004 (Kramsch) e al 2007 (Pavlenko).

A partire dal secondo decennio degli anni Duemila, anche in Italia sono state svolte diverse ricerche empiriche sull'utilizzo di autobiografie linguistiche presso diversi pubblici, tra i quali apprendenti in età scolare (Cavagnoli, 2014; Cognigni, 2014), apprendenti universitari di italiano L2 (Groppaldi, 2010; Corti, 2012), studenti universitari dei corsi di Didattica delle Lingue (Luise, Tardi, 2021) e apprendenti di lingue di terza età (Cardona, Luise, 2021). Come già detto, non esistono però ricerche riguardanti gli apprendenti di lingua con DSA che utilizzino per la raccolta dei dati uno strumento qualitativo quale ad esempio l'autobiografia linguistica. Il presente contributo mira a colmare parzialmente questo vuoto.

3. IL DISEGNO DI RICERCA

In questa sezione saranno presentati gli obiettivi e le metodologie utilizzate per l'indagine e sarà descritto il campione di informanti che hanno preso parte alla ricerca.

3.1. *Obiettivi*

L'indagine, ideata da Michele Daloiso e Andrea Ghirarduzzi, nasce e si sviluppa con l'obiettivo di delineare e comprendere il profilo glottomatetico degli studenti universitari con DSA a partire dalle narrazioni in prima persona contenute nelle loro “(auto)biografie linguistiche”. In particolare, si mira ad indagare come questi apprendenti di lingua rappresentino sé stessi, il rapporto con il loro DSA, le proprie esperienze in ambito scolastico e con l'apprendimento delle lingue. L'obiettivo generale viene declinato nelle seguenti domande di ricerca:

- D1. Come questi apprendenti concettualizzano sé stessi rispetto alle loro caratteristiche individuali (in particolare, la presenza di un disturbo conclamato)?
- D2. Come descrivono il loro vissuto scolastico?
- D3. Come auto-valutano la loro competenza in inglese?
- D4. Come descrivono il loro rapporto con le lingue?

Una prima disamina parziale dei dati relativi a tutte e 4 le domande di ricerca è contenuta nel contributo di Daloiso e Ghirarduzzi (2023, in stampa), mentre il presente articolo è dedicato esclusivamente alla discussione degli esiti della prima domanda (D1). La discussione dei restanti dati (relativi alle domande di ricerca D2, D3 e D4) è rimandata a contributi futuri.

3.2. Metodologia

Al fine di raccogliere anche dati di tipo qualitativo, al principio di ognuna delle tre edizioni del corso di inglese per studenti con DSA organizzato dall'Università di Parma è stato chiesto agli apprendenti di scrivere in prima persona una biografia linguistica che narrasse del loro rapporto con il DSA e con le lingue straniere (in particolare l'inglese). Lo schema della biografia è suddiviso in 4 sezioni:

- 'La mia situazione personale';
- 'La mia situazione familiare';
- 'Esperienze e atteggiamenti';
- 'Autovalutazione linguistica'.

Per ognuna delle prime tre sezioni, gli apprendenti hanno redatto un breve testo narrativo a partire da domande-guida che riguardano il rapporto con le lingue straniere e con il proprio DSA. Come si può evincere anche dai rispettivi titoli, la seconda e la terza sezione delle (auto)biografie non riguardano solo gli apprendenti, ma, anche solo indirettamente, tutti i soggetti in qualche modo coinvolti nella loro vita personale e scolastica (innanzitutto familiari, docenti, tutor e compagni). Per ragioni etiche, agli apprendenti è stata data la possibilità di decidere se e a quali delle domande-guida rispondere, e questo ha naturalmente dato adito a una grande variabilità in termini di lunghezza dei testi e di contenuti.

La quarta sezione consiste in un'autovalutazione del proprio livello di inglese nelle diverse modalità di comunicazione (ascolto, lettura, interazione, produzione orale e produzione scritta) secondo i 6 livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) che gli apprendenti hanno compilato parallelamente alle sezioni narrative.

Una volta raccolte, tutte le biografie degli apprendenti che hanno accettato di partecipare alla ricerca sono state etichettate tramite codici alfanumerici e poi rese anonime. Il *corpus* così formato è stato in seguito arricchito grazie ad alcuni metadati anagrafici dei partecipanti (genere, età, corso di studi, livello linguistico). Infine, ogni autobiografia è stata scorporata in due parti, una riguardante il rapporto con il proprio DSA e l'altra concernente il rapporto con l'apprendimento linguistico e con la lingua inglese: questa operazione ha permesso di creare due diversi *corpora* separati per argomento e più facilmente consultabili sia manualmente che digitalmente.

Nel primo periodo della ricerca è stata svolta un'analisi manuale dei due *corpora* per potere ricavare alcuni importanti dati e metadati, mentre nella successiva analisi digitale sono state indagate le occorrenze e le co-occorrenze lessicali che stanno alla base dell'analisi quantitativa e qualitativa. Tale analisi è stata svolta tramite 'Sketch Engine', uno strumento di gestione di *corpora* e *software* di analisi del testo pensato soprattutto per linguisti, lessicografi e traduttori. Una delle funzioni più efficaci che abbiamo utilizzato nel corso della nostra indagine è 'Word Sketch', che permette di esaminare i profili collocazionali della parola oggetto d'indagine e mostra le relazioni sintattiche in cui ricorre la parola chiave (Fioravanti, 2022: 86-87).

A livello teorico, il paradigma di riferimento è quello della Linguistica Cognitiva e, in particolare, lo studio della metafora e della metonimia concettuale (Lakoff, Johnson,

1980). L'ultimo paragrafo della sezione dedicata agli esiti di ricerca (4.4) sarà dedicato nello specifico all'individuazione delle similitudini, delle metafore e delle metonimie tramite le quali i "DSA" vengono concettualizzati dagli apprendenti stessi.

3.3. *Il campione*

Il campione analizzato è costituito dai 122 studenti che, tra gli oltre 200 che hanno preso parte ai corsi di inglese per studenti con DSA organizzati dall'Università di Parma nell'arco del triennio 2020-2022, hanno accettato di prendere parte alla ricerca.

Tra questi, il 29,5% ha frequentato il corso nell'a.a. 2019/2020, il 38,5% nell'a.a. 2020/2021 e il 32% nell'a.a. 2021/2022. L'età media degli informanti è di 21,7 anni, mentre per quanto riguarda il genere il campione è formato per il 71,3% di donne e per il 28,7% di uomini. Per quanto riguarda il livello di conoscenza della lingua inglese in entrata secondo i descrittori del QCER, il 90,2% del campione possiede un livello A2, mentre il 9,8% un livello B1.

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questo paragrafo saranno presentati alcuni dati emersi dalle autobiografie linguistiche analizzate facendo riferimento alla domanda di ricerca D1 (rappresentazione di sé in relazione al proprio DSA). Dato che l'autobiografia linguistica viene proposta agli apprendenti come strumento di (auto)riflessione durante la fase iniziale di tutti i corsi di lingua inglese descritti nel paragrafo 2.1, il campione e il *corpus* analizzati nel presente contributo sono destinati ad ampliarsi negli anni a venire. Per tale ragione gli esiti e le riflessioni qui esposte saranno soggetti a integrazioni e a eventuali rivalutazioni future.

4.1. *La rappresentazione di sé e del proprio DSA*

Partendo dal dato quantitativo, si rileva come solo il 23% del campione abbia raccontato di avere sempre vissuto il fatto di avere un DSA in maniera del tutto positiva:

1. Ho sempre vissuto bene il fatto di essere DSA, è una cosa di cui non mi sono mai vergognato e di cui ho sempre parlato con tranquillità. Ho sempre considerato questa mia difficoltà un'opportunità per impegnarmi di più, per essere al pari con gli altri e superarli.

ma si rileva anche che il 32% del campione abbia dichiarato di avere vissuto negativamente il proprio DSA nel passato, ma di avere imparato a viverlo in maniera maggiormente positiva con il passare del tempo e grazie all'esperienza:

2. Quando ero più piccola vivevo il mio DSA abbastanza male come se fossi io sbagliata, poi ho imparato che in realtà è una cosa abbastanza normale e che non è niente di male.

Dall'altro lato, si rileva come una percentuale significativa del campione (circa il 19%) abbia ancora allo stato presente un rapporto negativo con il proprio DSA:

3. Io attualmente sono consapevole di non aver mai accettato questa mia mancanza e ancora oggi fatico ad accettare e chiedere aiuto attraverso schemi o tempi aggiuntivi.

mentre poco più del 7% lo viva in maniera altalenante a seconda dei contesti sociali e delle persone coinvolte:

4. Il mio rapporto con il DSA è diverso a seconda dei contesti, non amo né scrivere né leggere in pubblico e quindi non è sempre buono, mentre tra amici non è un problema.

Infine, il 19% del campione ha evitato di parlare del rapporto personale con il proprio DSA. Si può forse ipotizzare che in alcuni di questi casi sia intervenuta una strategia di evitamento da parte dell'apprendente. A questo proposito, si consideri che, anche tra coloro che hanno invece deciso di raccontarsi, non manca chi ha scelto di dare la parola al silenzio:

5. Se dovessi spiegare a qualcosa cosa è un DSA non saprei come fare; è un argomento difficile da trattare e se posso evito di parlarne.

La tendenza al silenzio e all'evitamento di alcune tematiche durante la stesura delle autobiografie linguistiche sono fenomeni già rilevati in passato in altri contesti di ricerca. Ad esempio, dall'indagine di Allouache *et al.* (2016) su studenti francesi provenienti da un contesto di migrazione emerge come costoro tendano ad opporre una certa resistenza nei confronti della condivisione (orale e scritta) delle storie linguistiche dei propri genitori e della propria famiglia.

Da alcune delle autobiografie del nostro *corpus* che narrano di un rapporto ancora difficile con il proprio Disturbo Specifico emerge anche la difficoltà di parlare agli altri (spesso anche alle persone più vicine) della propria diagnosi:

6. Ho sempre paura a parlarne con ragazzi che non mi conoscono per paura del pregiudizio.
7. Pochissimi dei miei famigliari e amici sanno del mio DSA perché non lo rivelo a tutti.
8. Non sono mai riuscita a parlarne con i miei compagni o anche familiari e ancora oggi è il mio punto debole più grande.
9. I miei amici tutt'ora non sanno che sono dislessica e penso che mai lo sapranno.

Nei casi in cui la diagnosi è giunta durante l'adolescenza, dalla narrazione traspare la fatica sperimentata nello studio in mancanza di strategie adeguate:

10. La cosa brutta nello scoprire di avere un DSA in seconda superiore è che devi imparare un metodo di studio nuovo quando il carico di compiti e di studio è già molto elevato. Se l'avessi scoperto prima, magari alle scuole elementari o medie, avrei fatto molta meno fatica, ma forse non avrei scelto neanche una scuola così difficile e impegnativa che però mi ha dato anche molte soddisfazioni (anche se non so se la rifarei).

Nel caso invece in cui la diagnosi è stata formulata in età adulta, emerge addirittura la paura di non riuscire a recuperare il tempo perduto e di affrontare le proprie difficoltà nell'apprendimento:

11. Spero di poter fare un percorso adeguato per migliorarmi e capire quale metodo è più efficace per il mio apprendimento [...] ho un appuntamento ad ottobre in una struttura pubblica [...] essendo che sono adulta spero di trovare qualcuno che mi aiuti.

Per quanto concerne le occorrenze lessicali, le parole più frequenti utilizzate nelle autobiografie per descrivere il proprio DSA sono, in ordine decrescente, *difficoltà* (219 occorrenze in 79 autobiografie), *problema* (136 occ. in 68 autobiografie) *disturbo* (118 occ. in 67 biografie), *situazione* (20 occ. in 16 autobiografie). La presenza di *disturbo* tra le parole più frequenti non stupisce per almeno due ragioni: si tratta del termine scientifico di riferimento (peraltro contenuto nello stesso acronimo DSA) ed inoltre è un termine presente nelle domande-guida fornite come *input* agli informanti. Al contrario, il fatto che due sostantivi spesso connotati negativamente e non presenti nelle domande-guida come *difficoltà* e *problema* occorrano in maniera così frequente all'interno del *corpus* è un dato significativo per quanto riguarda la percezione che gli apprendenti con Disturbi Specifici hanno di sé e del proprio disturbo.

Concentriamo l'attenzione sulla prima di queste due parole, *difficoltà*: si tratta di una parola rilevante in termini di co-occorrenze poiché può fornire importanti informazioni relative al tipo di ostacoli più frequenti incontrati dagli informanti nel loro percorso di apprendimento. Ad esempio, si rileva come la parola *difficoltà* co-occorra in alcuni casi (10) con l'espressione generica “nell'apprendimento”, ma in altri con espressioni riferite a precise competenze linguistiche (in questa parte del *corpus* riferite però alla L1, e non alle lingue straniere):

- ricezione scritta: “difficoltà nella lettura”, “difficoltà nel leggere”, ecc. (26 co-occorrenze).
- produzione scritta: “difficoltà nella scrittura”, “difficoltà nello scrivere”, ecc. (12 co-occorrenze).
- abilità mnemoniche: “difficoltà nella memorizzazione”, “difficoltà a memorizzare”, ecc. (11 co-occorrenze).
- comprensione del testo: “difficoltà nella comprensione di un testo”, “difficoltà nella comprensione di testi scritti”, ecc. (10 co-occorrenze).
- attenzione e concentrazione: “difficoltà nella concentrazione”, “difficoltà nel concentrarsi”, ecc. (6 co-occorrenze).
- interazione e produzione orale: “difficoltà nell'esprimersi”, “difficoltà nel parlare”, “difficoltà nel comunicare”, ecc. (4 co-occorrenze).

In alcuni dei casi in cui i DSA sono descritti in quanto “problema” o in quanto “disturbo problematico”, gli informanti fanno riferimento a un'eventuale risoluzione dello stesso (verbo “risolvere”):

12. Inizialmente capivo di avere dei problemi di apprendimento ma non capivo perché e come *risolverli*. Ho deciso di *risolverli*³ da sola fino alle superiori perché mi sentivo a disagio.

³ In tutti gli esempi riportati da qui in avanti il corsivo è dell'autore del contributo.

13. Inoltre, questi disturbi col tempo possono essere *risolti*, dipende da persona a persona.

Per trovare sostantivi riferiti ai disturbi con significato più neutro occorre sondare le parti inferiori della lista di frequenza, dove incontriamo la parola *caratteristica* (9 occorrenze all'interno di 8 autobiografie), anch'essa non presente all'interno delle domande-guida fornite agli apprendenti:

14. Il fatto che io sia un ragazzo DSA, non lo vivo male, sono così, è una mia *caratteristica*.
15. Oggi posso dire di aver accettato questa mia *caratteristica* e di non vergognarmene come in passato.

Uno dei pochi esempi di occorrenza con significato positivo riferita ai DSA è l'espressione *punto/i di forza*, la quale occorre però solamente 5 volte e all'interno di 5 autobiografie:

16. Forse è arrivato il giorno di attuare delle strategie per livellare le mie difficoltà e cercare di capire cosa posso fare per non avere problemi nell'apprendimento ma renderli un *punto di forza*.
17. Ho imparato ad usare con meno vergogna le mappe concettuali ed ho compreso che è possibile ricavare dei *punti di forza* dall'essere DSA.

Come si può vedere da quest'ultimo esempio, all'interno del *corpus* vi sono esempi di co-occorrenze tra il verbo *essere* e l'acronimo DSA. In tali costrutti l'acronimo funge da predicato nominale, e può essere utilizzato sia in qualità di sostantivo (es. *essere un DSA*) che di aggettivo (es. *essere DSA*). Secondo Dalloso (2017b: 204) in questi casi saremmo di fronte a delle metonimie concettuali in cui il disturbo, cioè la caratteristica pragmaticamente rilevante della persona, viene utilizzato per riferirsi alla persona stessa.

18. Ho accettato il fatto di *essere un DSA*, anche perché sono cresciuto sapendo di *esserlo*.
19. Ho scoperto di *essere DSA* alle scuole elementari.

Dall'analisi digitale del *corpus* emerge che questi costrutti occorrono 107 volte (14 nella forma *essere un DSA* e 93 nella forma *essere DSA*); un dato particolarmente significativo se si considera che il costrutto alternativo *avere un DSA*, considerato grammaticalmente più corretto e utilizzato peraltro anche nelle domande-guida fornite agli apprendenti, occorre solamente 38 volte.

In diverse autobiografie si sottolinea come i DSA non debbano essere considerati alla stregua di una *malattia*:

20. Perché “diagnosticato”? Non è una *malattia*. A parte gli scherzi, ho la disgrafia e la dislessia.
21. Se dovessi spiegare ad una persona che non sa nulla riguardo la dislessia, partirei con il dire che non è una *malattia*.
22. Se dovessi spiegare che cos'è la dislessia, inizierei a dire che non è una *malattia*.

Nonostante da questi esempi emerga la volontà generale di allontanarsi dal campo della medicina, in molti casi il disturbo continua a essere rappresentato con termini ed espressioni riferibili a tale ambito (es. *condizione, patologie, disabilità, essere affetto*):

23. In terza superiore ho iniziato ad accettare questa *condizione*.
24. Facendo un percorso superiore di tipo sociale, quindi studiando anche queste *patologie*.
25. Soprattutto al liceo questa mia *disabilità* è andata (anche perché non allenata) a peggiorare.
26. [Con il DSA] ci si nasce e con lo sviluppo si può migliorare, grazie alle numerose *terapie* che esperti del settore adottano.
27. Ho scoperto di *essere affetto* da DSA alle medie.

4.2. I DSA in relazione ai pari

Talvolta gli informanti rendono esplicito il confronto tra l'apprendente senza DSA e l'apprendente con DSA, rappresentando quest'ultimo per mezzo di sostantivi e aggettivi riferibili ai campi semantici della “*mancanza*”, della “*differenza*”, della “*stupidità*” e del “*difetto*”:

28. Io attualmente sono consapevole di non aver mai accettato questa mia *mancanza*.
29. Questa *differenza* che percepisco rispetto ai miei compagni di università è indubbiamente fonte di sofferenza per me.
30. Io ho cominciato a vivere il mio DSA “bene” solo negli ultimi anni, l'ho sempre vissuto come un peso e una cosa che non sopportavo, mi sentivo *stupida* rispetto agli altri.
31. Ero arrivata al punto di voler mollare ed ero arrivata a credere di *non* essere abbastanza *intelligente* per proseguire.
32. A volte mi capita di sentirmi inferiore e in *difetto* rispetto agli altri perché faccio fatica a capire subito alcune cose e ci metto un po' e magari non riseco a padroneggiare l'argomento come vorrei.

Come si vede nell'ultimo esempio, alcuni informanti parlano addirittura del proprio senso di “inferiorità” rispetto ai compagni.

In altri casi però alcuni di questi sostantivi (*differenza, diversità*) e aggettivi (*differente, diverso, inferiore*) vengono utilizzati dagli informanti con una connotazione diversa, al fine di rimarcare la propria unicità e allo stesso tempo di rivendicare l'appartenenza al gruppo dei pari:

33. La dislessia non è una malattia ma è soltanto una *differenza* a livello cognitivo che permette all'individuo di imparare in modo *diverso* dagli altri e con metodi *diversi* e, in certi casi, impiegando più tempo.
34. Semplicemente i ragazzi che presentano questo disturbo hanno un modo *differente* di apprendere, perciò necessitano di tempistiche più lunghe e di inserire all'interno del proprio metodo di studio alcuni strumenti.

35. Il mio essere DSA non mi ha mai dato fastidio anzi questa piccola *diversità* mi ha reso ancora più speciale.
36. Convivo quotidianamente con il mio “problema” ma non mi sento *inferiore*.

In questo contesto, anche la parola *difetto*, preceduta dalla negazione *non*, viene utilizzata per contestare la rappresentazione comune dei Disturbi Specifici in termini di tratto deficitario:

37. Non reputo la dislessia come un mio *difetto* o come l'espressione di qualcosa che non vada in me o che io non sia in grado di fare.

Lo stesso vale per l'aggettivo peggiorativo *stupido*, il quale viene fatto precedere dalla negazione *non* al fine di sottolineare come avere un DSA non equivalga ad essere privi di intelligenza:

38. La dislessia è un disturbo legato all'apprendimento, ma *non* nel senso che siamo *stupidi* e quindi non capiamo. Semplicemente facciamo più fatica degli altri a elaborare informazioni.

Un concetto simile viene espresso in altre biografie ricorrendo direttamente ai termini *intelligenza* e *quoziente intellettuale (QI)*:

39. Dislessia però non è mancanza di *intelligenza*, come molti invece credono!
40. Il DSA è una persona con un *QI* come tante altre, ma deve applicare particolari strategie per rendere l'apprendimento più efficace.

Inoltre, nel campione si rilevano anche alcune ricorrenze dell'aggettivo *normale*, il quale viene utilizzato appunto per segnalare come non esistano differenze tra gli apprendenti con disturbi e il resto degli apprendenti:

41. A una persona che non sa cosa sia la dislessia gli direi inizialmente che la persona con DSA è una persona *normale* che non è diversa dagli altri solo perché è dislessica.

L'aggettivo *normale* viene solitamente posto tra virgolette dall'informante stesso nel caso in cui venga utilizzato per designare gli apprendenti senza DSA, a riprova del fatto che venga percepito come poco corretto:

42. Una difficoltà che le altre persone “*normali*” non hanno e potrebbero trovare quasi ridicolo.

Un elemento interessante è quello del rovesciamento dello stereotipo dell'apprendente con DSA come “stupido” o “poco intelligente”. In alcune narrazioni, infatti, tale apprendente viene descritto come una persona con un'intelligenza sopra la media:

43. Succede spesso che un individuo con DSA abbia anche un valore del *quoziente intellettuale superiore* alla media.
44. Anzi, spesso i dislessici sono persone *più intelligenti* degli altri (vedi Einstein ad esempio).

Il ricorso a un personaggio celebre come Albert Einstein in quanto esempio di persona con (presunta) dislessia arrivata a grandi traguardi nella carriera e nella vita pubblica non sembra essere un caso isolato. Infatti il nome dello scienziato ricorre (talvolta accostato ad altri nomi celebri) in 5 diverse autobiografie:

45. Albert Einstein, Thomas Edison e tanti altri erano DSA.
46. Inoltre, molte persone famose erano o sono tuttora affette da DSA quali Albert Einstein, Will Smith e ecc.
47. Si dice che persino Einstein era dislessico!
48. D'altronde Einstein era dislessico ...e scemo proprio non era.

4.3. I DSA e il contesto familiare

Per quanto concerne invece la reazione della famiglia dell'informante alla diagnosi di DSA, si rileva che il 34% del campione ha deciso di non fornire informazioni in proposito, mentre nel 52% dei casi la reazione viene descritta come positiva. La restante parte del campione dà invece testimonianza di atteggiamenti di dispiacere o preoccupazione in seguito alla diagnosi di DSA (8% del campione):

49. La mia famiglia lo ha vissuto inizialmente male perché pensavano che non avrei potuto avere le stesse opportunità degli altri ragazzi.
50. Credo [ci sia] dai miei genitori un po' di preoccupazione su alcuni aspetti, soprattutto fino al primo anno di università.

o addirittura di reazioni negative (6% del campione):

51. I miei genitori vivono il mio DSA come un disturbo piuttosto grave.
52. Purtroppo la mia famiglia ha una mentalità ancora alla vecchia e non concepisce come problema la DSA, ma la vede più come mancanza di voglia o di capacità, lascio immaginare i danni all'autostima.

anche nei confronti dell'iniziativa dell'apprendente stesso (avvenuta nell'8% dei casi) di sottoporsi alla valutazione clinica o di comunicare gli eventuali esiti positivi della valutazione alla scuola o ai conoscenti:

53. A questo proposito i miei genitori non hanno accettato ed apprezzato la mia scelta autonoma di verificare se io fossi DSA e questo per me è stato sconcertante.
54. Mio padre non voleva che facessi il test per diagnosticare la DSA e dopo quando ho deciso di presentare la documentazione a scuola lui era molto contrario. Inoltre mia madre, pur quanto mi abbia appoggiato in questo percorso, l'ha sempre presa come mezzo di vergogna e non vuole che ne parli con i miei amici o con i miei parenti.

Quest'ultimo esempio è confrontabile con altri in cui la figura paterna emerge come generalmente meno disposta ad accettare l'esito della valutazione diagnostica:

55. La mia famiglia soprattutto mia madre mi ha supportato nel farmi fruire degli strumenti compensativi [...]. *Mio padre* invece ha difficoltà a volte ad

accettare la mia discalculia, non capisce che io ho dei processi cognitivi più lenti e non posso quindi calcolare velocemente a mente, ma mi serve la calcolatrice.

56. Il rapporto con *mio padre* si incrinò, perché lui non prendeva il mio disturbo e credeva che andare male a scuola fosse un mio scarso impegno. Tutt'ora è un argomento tabù in famiglia.

4.4. *La concettualizzazione dei DSA attraverso similitudini, metafore e metonimie*

Una delle domande-guida chiedeva agli informanti di provare a spiegare con parole proprie (e immaginando di rivolgersi a una persona non informata sull'argomento) cosa significhi avere un DSA. In questo caso una porzione ancora più rilevante del campione (c.a. 31%) ha evitato di dare nel proprio racconto una definizione personale di “Disturbi Specifici dell'Apprendimento”.

All'interno delle narrazioni di coloro che invece hanno dato una definizione si possono rilevare similitudini interessanti e variegata, tratte dai più disparati domini della vita e dell'esperienza umana. Talvolta l'informante ha esplicitato il ricorso a tali similitudini (che nell'esempio vengono definite impropriamente “metafore”):

57. Quando le persone che non sanno che cos'è un DSA mi chiedono di spiegarglielo faccio sempre *la classica metafora* degli occhiali per un miope, cioè io ho bisogno degli strumenti compensativi *come un miope* ha bisogno dei suoi occhiali.

ma nella maggior parte dei casi esse sono nascoste tra le righe della narrazione. Una distinzione che è possibile operare all'interno del *corpus* è quella tra similitudini “a focalizzazione interna” e similitudini “a focalizzazione esterna”. Nel primo caso il punto di vista corrisponde a quello dell'apprendente stesso, mentre nel secondo caso il punto di vista adottato è quello della persona senza DSA. All'interno delle similitudini “a focalizzazione interna” e di quelle “a focalizzazione esterna” si possono inoltre distinguere quelle in cui il DSA è comparato a un oggetto [-umano] (che chiameremo “oggettivanti”).

La similitudine più ricorrente tra quelle “a focalizzazione interna” è quella per cui “il DSA è *come* una caratteristica fisica deficitaria relativa all'organo della vista (miopia, daltonismo, ecc.)”:

58. Potremmo *paragonare* una persona con DSA ad *un miope*, senza occhiali non vede!
59. C'è *chi ha bisogno degli occhiali*; noi, a volte, abbiamo bisogno di strumenti dispensativi o compensativi.
60. Semplicemente *come le persone che hanno bisogno degli occhiali* per poter vedere come gli altri noi abbiamo diversi oggetti compensativi.
61. I *daltonici* fanno fatica a distinguere i colori, ecco io faccio fatica a distinguere le parole.
62. È più una caratteristica fisica *come chi nasce con qualche grado in meno*, e deve portare gli occhiali, o *per i daltonici* che non riescono a vedere una determinata gamma di colori.
63. Mi viene in mente l'immagine della *persona miope*. Quest'ultimo ha difficoltà a vedere perché gli mancando dei gradi, avendo così delle difficoltà *nel mettere bene a fuoco*. Chi ha il DSA allo stesso modo ha delle mancanze e *come il miope*

gli vengono dati degli occhiali speciali (strumenti compensativi) per vedere/muoversi meglio.

In un altro caso viene utilizzato come termine di paragone un'altra caratteristica fisica deficitaria, cioè la mancanza di (o l'impossibilità di usufruire di) alcune dita della mano:

64. La dislessia direi che è *come disegnare solo con due dita*.

All'interno di questo primo gruppo si rilevano anche similitudini del tipo “i DSA sono *paragonabili* all'effetto di sostanze alcoliche”:

65. La dislessia direi che è *come leggere e scrivere sotto effetto di sostanze alcoliche*.

o altri esempi analoghi in cui i DSA sono paragonati a uno stato di percezione alterata della realtà:

66. La dislessia è *come tante lettere e tanti numeri che ballano* spostandosi lateralmente in continuazione.

Tra le similitudini “a focalizzazione interna” e “oggettivanti” possiamo trovare “il DSA è *come un libretto delle istruzioni incomprensibile*”:

67. Il DSA può essere *paragonato ad un libretto delle istruzioni*; è come se mancasse uno strumento che aiuti a leggerlo, nel momento in cui si hanno gli strumenti necessari ognuno trova la propria strada per imparare a “decifrarlo”.

oppure “la persona con DSA è *come una tela ancora da dipingere*”:

68. Una persona con DSA è *come una tela che va ancora dipinta*, perché è proprio grazie ai diversi colori che si può arrivare a formare un quadro [...], nonostante questo comporti diverse difficoltà che vanno superate per arrivare al prodotto finale.

In quest'ultimo caso notiamo che l'informante ha probabilmente interpretato l'espressione “un DSA” (contenuta nella domanda “Come spiegheresti cos'è un DSA...?”) non come un riferimento al disturbo, bensì alla persona che presenta tale disturbo.

Inoltre, in questo gruppo troviamo similitudini che paragonano il DSA a un ostacolo esterno, quale una montagna da scalare:

69. Ti senti un po' *come un dilettante che deve scalare l'Everest*.

Si consideri invece la seguente similitudine:

70. A leggere ti senti un po' *come una lumaca* che deve muoversi *in mezzo a dei cocci* e deve stare attenta ad ogni passo che fa perché il suo percorso è pieno di *ostacoli pronti a rallentarla e a metterla in difficoltà*, mentre le altre persone, ai tuoi occhi, sembrano *dei conigli* che si muovono su *un soffice prato erboso*.

In questo caso specifico la similitudine a “focalizzazione interna” e “oggettivante” (i disturbi rappresentati come *cocchi* e *ostacoli*) è accompagnata dalla comparazione degli apprendenti con DSA con un animale (*lumaca*) dalle caratteristiche negative (lentezza,

mancanza di fluidità nel movimento, ecc.) e a quella degli apprendenti senza Disturbi Specifici con un animale (*coniglio*) dalle caratteristiche positive (velocità, leggiadria, ecc.) che si muove in uno spazio privo di ostacoli (*soffice prato erboso*).

Tra le similitudini “a focalizzazione esterna” si rileva “i DSA *sono come* caratteristiche fisiche esterne e visibili”:

71. Avere un DSA *è come* avere i capelli biondi e occhi chiari.

Tra le similitudini “a focalizzazione esterna” e “oggettivanti”, rileviamo invece la similitudine “la persona con DSA *è come* un computer difettoso (che grazie a un’elaborazione lenta dei dati può dare risultati più dettagliati di un computer non difettoso)”:

72. *È come se prendessimo due computer dove uno è difettoso mentre l'altro è sano; quello difettoso tende ad essere più lento, di conseguenza tende ad elaborare più lentamente i dati che riceve a differenza di quello sano che ci mette molto meno tempo. Entrambi funzionano ma hanno tempi differenti di elaborazione, ma spesso è elaborata meglio perché avviene un ulteriore ragionamento su di esso, di conseguenza il risultato è molto più dettagliato.*

O quella “il DSA è una torta incompleta”:

73. *È come se un DSA fosse una torta senza una fetta, e chi non ha questi disturbi fosse una torta intera. Gli strumenti compensativi vanno a sostituire per quanto possibile la fetta mancante, rendendoci una torta completa, esattamente come gli altri, non di certo una torta completa con una fetta in più.*

Da notare come le similitudini “a focalizzazione esterna” e “oggettivanti” tendano spesso ad essere utilizzate da informanti che hanno interpretato l’espressione “un DSA” (contenuta nella domanda-guida “Come spiegheresti cos’è un DSA...?”) non come un riferimento al disturbo, bensì alla persona che presenta tale disturbo. In alcuni casi (72) tale interpretazione è implicita nella similitudine, mentre in altri casi (73) si rileva l’utilizzo di una metonimia concettuale del tipo “essere un DSA” (Daloiso, 2017b: 203).

Oltre alle similitudini, nel *corpus* si trovano numerose metafore che permettono di inquadrare in che modo gli informanti concettualizzano il proprio apprendimento e il proprio disturbo. La più presente è di certo la seguente metafora spaziale:

1a. L’APPRENDIMENTO È UN PERCORSO

Tale metafora emerge nell’uso frequente del sostantivo *percorso*, ma anche del verbo *perseguire* o del verbo sintagmatico *andare avanti*. Altre espressioni riconducibili a questa metafora sono:

74. Facendo un calcolo di matematica una persona “normale” con la sua mente *va dritto al punto*, una persona con DSA *ci gira un po’ attorno* [...] ma dopo un po’ *si perde* e fa fatica *a ritornare al punto in cui si è perso*.
75. Semplicemente il dislessico è una persona che ha bisogno di *un percorso alternativo e differente*, più congeniale a lui, per *arrivare* ad apprendere e memorizzare le stesse informazioni.
76. Diversi oggetti compensativi ci aiutano *ad essere al passo* con gli altri.

77. C'è chi ha un disturbo d'apprendimento più grave e chi meno, ma tutti alla fine *arriviamo agli stessi traguardi*.
78. La sua mente compie *certi passaggi per raggiungere* "l'obiettivo".

Questo tipo di occorrenze non sono certo rare all'interno delle narrazioni autobiografiche di carattere linguistico e apprenditivo; ciò che invece è meno comune è la seguente metafora di secondo livello derivata dalla precedente:

1b. I DSA SONO UN OSTACOLO NEL PERCORSO

In diverse narrazioni si possono trovare espressioni riconducibili a questa metafora. Eccone alcuni esempi:

79. Io l'ho sempre spiegata come *un rallentamento* dell'apprendimento.
80. Quello che mi infastidisce di più è il fatto che sia un *limite*.
81. Chi ci ha insegnato non ha potuto fare altro che spiegarci la storia, l'italiano, la matematica, e via dicendo, impiegando frasi e paroloni in cui un dislessico, come me, continuava *a sbucciarsi le ginocchia inciampando tra le virgole*.
82. La dislessia ti mette un po' *il bastone tra le ruote*.
83. Questo comporta diverse difficoltà che vanno *superate per arrivare* al prodotto finale.
84. È frustrante, insomma ma che con strumenti e aiuti [la meta] si può *raggiungere* insieme.
85. Spesso anche le semplici poesie lasciate dagli insegnanti da imparare a memoria sono *montagne insormontabili*.

Una seconda metafora riferita all'apprendimento rilevabile nel *corpus* è:

2a. L'APPRENDIMENTO È UN PROCESSO DIGESTIVO

Anche in questo caso i DSA vengono concettualizzati tramite una metafora di secondo livello derivata dalla precedente:

2b. I DSA SONO UN OSTACOLO AL PROCESSO DIGESTIVO

86. Il DSA è una condizione in cui si fa fatica *a metabolizzare* i concetti così come vengono esposti.

Una terza metafora presente nel *corpus* è:

3a. LE PERSONE SONO MACCHINE (già rilevata da Lakoff, Turner, 1989)

Quest'ultima è equiparabile alla similitudine vista sopra per cui "l'apprendente è *come* un computer". Anche in questo terzo caso i DSA vengono concettualizzati tramite una metafora di secondo livello derivata dalla precedente:

3b. I DSA SONO UN OSTACOLO AL FUNZIONAMENTO DELLA MACCHINA

87. [La persona con DSA] fatica nella comprensione di tale materia o discorso, come se ci fosse *un'interferenza diretta*, che deve più volte *aggiustare* per poter comprendere.

88. La dislessia è uno dei disturbi specifici dell'apprendimento che va a *interferire* sulla lettura.
89. Direi che è una persona che impiega più tempo, anche ad *elaborare* i concetti.

Talvolta tale metafora non si applica a tutta la persona, ma al solo cervello, che quindi, oltre a essere metaforicamente concettualizzato in quanto macchina che viene ostacolata nel suo funzionamento dai DSA, funge da *veicolo metonimico* per “mente” (potremmo definire tale tipo di metonimia come “*bodily over actional*” o “*bodily over perceptual*”; cfr. Evans, Green, 2015: 318):

90. È praticamente il nostro cervello che *funziona* troppo, *non si ferma* mai e soprattutto *lavora al contrario* e *lavorando* così velocemente e al contrario *non riusciamo a fargli fare tutto* come vogliamo, facciamo fatica a leggere.
91. Descriverei la mia dislessia come una specie di *sconnessione* che c'è tra il cervello e altre *funzioni* di esso. Il mio cervello sa cosa vuole dire, ma non trova le parole! Sa cosa scrivere, ma lo fa o legge sbagliato. *Non riesce a fare i calcoli* per via di questa *sconnessione* e a volte bisogna che risenta più volte una informazione per capirla.

In alcuni casi l'immagine del cervello come *veicolo metonimico* della mente sembra intersecare la seguente metafora strutturale:

4a. LA MENTE È UN CONTENITORE ORDINATO

e la corrispondente metafora di secondo livello utilizzata per rappresentare la mente degli apprendenti con DSA:

4b. LA MENTE DELL'APPRENDENTE CON DSA È UN CONTENITORE DISORDINATO

92. Non riconosciamo le lettere perché *si sono mischiate nel nostro cervello*, come se ci fosse *una cartella con tutte le lettere e questa fosse caduta*, non riusciamo a fare i calcoli perché i numeri *non stanno fermi*, non riusciamo a scrivere perché *il nostro cervello cancella i suoni* delle doppie e delle acca, [...] perché anche se noi memorizziamo poi le informazioni che abbiamo studiato *svaniscono o si perdono nel nostro cervello* e riusciamo a *recuperarle solo grazie agli schemi*.

In altri casi la metonimia “cervello per mente” si unisce alla metafora ontologica della “personificazione”, per la quale l'organo del pensiero viene concettualizzato in quanto essere umano (per di più, un essere umano con una volontà indipendente da quella dell'apprendente):

93. Semplicemente è *il nostro cervello che è ribelle e non ci vuole ascoltare*, per questo facciamo fatica anche a studiare.

In un caso troviamo la metonimia (leggermente diversa dalla precedente) “testa per mente”. Questa concettualizzazione, che è inoltre classificabile come metonimia di secondo livello di “mente per persona”, viene giustapposta nella frase alla metonimia “lingua per voce”, a sua volta unita alla metafora LA VOCE È UN OGGETTO IN MOVIMENTO (in questo secondo caso possiamo parlare di *metonimia dentro la metafora* – Goossens, 1990):

94. È come *se la testa leggesse una cosa ma la lingua andasse da sola* pronunciandone un'altra.

In questi ultimi due esempi (93)(94) i DSA sembrano essere concettualizzati come elementi ribelli o non controllabili del corpo dell'apprendente.

Infine in un caso la metonimia “cervello per mente” viene unita alla metafora 1a L'APPRENDIMENTO È UN PERCORSO tramite la metafora di secondo livello 1b I DSA SONO UN OSTACOLO NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO e quella di terzo livello 1c I DSA SONO SITUAZIONI DI TRAFFICO NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO (anche in questo caso possiamo parlare di *metonimia dentro la metafora* – Goossens, 1990):

95. La dislessia la vedo come se fosse *la coda di traffico* nel proprio cervello, ovvero, chi non ha la dislessia nel suo cervello, [che è] *un insieme di autostrade che portano alle varie case* della lettura, calcolo, comprensione ecc., *non ha traffico per arrivare alle case* di cui ha bisogno ma una persona con dislessia in base alle proprie difficoltà *ha più traffico in alcune strade*, e il traffico si riscontra dove ha più difficoltà.

In una delle espressioni metaforiche (“il cervello è un insieme di autostrade che portano alle varie case”) viene esplicita l'implicazione (*entailment*) “se L'APPRENDIMENTO È UN PERCORSO, allora IL CERVELLO È UN'(AUTO)STRADA”.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Dall'analisi del *corpus* si sono ricavati dati quantitativi e qualitativi molto interessanti. Per quanto concerne il rapporto con il proprio DSA, è risultato che la maggior parte degli apprendenti (58%) abbia vissuto il proprio DSA in modo negativo in uno o più momenti della propria vita. Tuttavia, una buona percentuale del campione ha dichiarato di come si tratti di un rapporto non statico e di come il tempo (32%) o le situazioni (7%) possano fungere da fattori propulsivi per il raggiungimento di una relazione positiva. Si è inoltre notato come una parte importante del campione abbia mancato di narrare della relazione con il proprio disturbo e si è attribuita almeno una parte di questo silenzio a una strategia di evitamento da parte dell'apprendente. Tale supposizione sembra essere supportata sia dalla biografia scientifica (Allouache *et al.*, 2016) che da alcune narrazioni del campione nelle quali si esprime la volontà di serbare il silenzio a proposito dei disturbi o si racconta della difficoltà di parlare anche alle persone più vicine della propria diagnosi.

Per quanto riguarda le occorrenze lessicali, i termini più utilizzati per identificare i DSA sembrano essere quelli con una connotazione negativa: i più comuni sono *difficoltà* e *problema*. Il termine *difficoltà* è spesso associato a precise competenze linguistiche viste come carenti nell'apprendente con questa caratteristica (tra le più frequenti: la ricezione scritta, la produzione scritta, le abilità mnemoniche e la comprensione del testo), mentre nel caso in cui i disturbi vengano concettualizzati in quanto “problema”, si fa a volte riferimento a una loro eventuale “risoluzione”, quasi come se si trattasse di una condizione medica transitoria dalla quale guarire e non di una differenza cognitiva permanente.

Interessante è il fatto che, per riferirsi agli apprendenti con DSA, gli informanti utilizzino il sintagma del tipo *essere (un) DSA* circa tre volte di più rispetto alla costruzione grammaticalmente corretta *avere un DSA*. Come suggerisce Daloso (2017b), il primo tipo di costruzione (che, da una prospettiva di Linguistica Cognitiva, può essere considerata una metonimia concettuale) è molto presente anche nei testi di tipo scientifico e divulgativo nell'ambito della ricerca sui Disturbi Specifici. Tuttavia stupisce che essa sia così presente nelle narrazioni degli apprendenti con questa caratteristica, i quali, in maniera probabilmente inconscia, tendono a concettualizzare sé stessi e i propri compagni «in funzione di una sola caratteristica, certamente funzionale in termini pragmatici, ma con il

rischio di oscurare altri aspetti (talenti, preferenze intellettive ecc.) ugualmente funzionali dal punto di vista pedagogico-didattico» (Daloiso, 2017b: 206).

Si è poi visto che in diverse autobiografie viene sottolineata l'importanza di non considerare i DSA come una "malattia". Tale tendenza dimostra la volontà conscia degli apprendenti di abbandonare la narrazione tradizionale che vorrebbe circoscrivere i disturbi dell'apprendimento all'ambito clinico e diagnostico. Tuttavia, tra le righe delle autobiografie, riemergono spesso termini ed espressioni quali *condizione, patologie, disabilità, essere affetto*, le quali rivelano che la concettualizzazione dei DSA in quanto "malattia" non è ancora stata del tutto abbandonata.

Per quanto concerne il confronto tra l'apprendente con Disturbi Specifici e il resto degli apprendenti, si è notata da una parte la tendenza da parte degli informanti a descriversi (specialmente per quanto riguarda il passato) in termini di "mancanza", "differenza", "stupidità", "difetto" e "inferiorità", ma dall'altra la propensione ad utilizzare il lessico della "differenza" per rivendicare la propria unicità e, allo stesso tempo, l'appartenenza al gruppo dei pari ("la dislessia [...] è soltanto una *differenza* a livello cognitivo", "questa piccola *diversità* mi ha reso ancora più speciale"). In altri casi, sempre per rimarcare la propria appartenenza al gruppo dei pari senza DSA, lo stesso lessico viene fatto precedere dalla negazione *non* ("non mi sento *inferiore*", "non la reputo come un mio *difetto*", "non nel senso che siamo *stupidi*"), oppure viene dichiarata esplicitamente la "normalità" dell'apprendente con questa caratteristica ("la persona con DSA è una persona *normale*"). Un tipo di narrazione particolarmente interessante è quella per cui, ribaltando completamente uno stereotipo comune, l'apprendente con Disturbi Specifici avrebbe un'intelligenza e un quoziente intellettivo "superiori alla media". In uno degli esempi a supporto di tale tesi viene menzionato Albert Einstein, una persona con dislessia senza dubbio dotata di un'intelligenza fuori dalla media. Possiamo dire che il celebre scienziato tedesco rappresenti il prototipo della persona celebre con dislessia (viene menzionato in ben cinque autobiografie del *corpus*, ed è stato probabilmente scelto in quanto figura appartenente alla cultura di massa) e che il suo nome venga proposto al fine di dare una dimostrazione concreta del fatto che l'apprendente con DSA non abbia un'intelligenza inferiore a quella dei propri compagni.

Per quanto riguarda la narrazione del contesto familiare, emergono esperienze non sempre positive; in special modo, si è rilevato come in alcuni casi la famiglia (e soprattutto la figura paterna) si sia dimostrata contraria all'iniziativa dell'apprendente di sottoporsi alla valutazione diagnostica o di comunicare gli eventuali esiti positivi della valutazione ai parenti o ai conoscenti.

Nell'ultima parte del contributo abbiamo cercato di individuare i meccanismi attraverso cui i DSA e gli apprendenti con DSA vengono concettualizzati all'interno del *corpus*. Si sono individuate sia similitudini sia metafore sia metonimie.

Per quanto concerne le similitudini, sono state categorizzate in due tipologie a seconda che descrivessero il DSA da una prospettiva interna all'apprendente ("focalizzazione interna") o esterna ("focalizzazione esterna"). All'interno dei due gruppi sono poi state isolate le similitudini "oggettivanti", cioè quelle in cui il disturbo viene paragonato a un oggetto [-umano]. In generale si sono notate due tendenze:

- 1) la similitudine più presente nel *corpus* è "Il DSA è come una caratteristica fisica deficitaria relativa all'organo della vista (miopia, daltonismo, ecc.)". Questa tendenza può essere spiegata a nostro avviso con il fatto che la dislessia, e più in generale i DSA, si manifestino spesso tramite difficoltà in compiti legati al senso della vista come la lettura. Oltre a questa "contiguità metonimica" tra la vista e i Disturbi Specifici, il parallelismo tra gli occhiali e le misure compensative come mezzi di supporto si presta bene a una comparazione;

- 2) il fatto che le similitudini “a focalizzazione esterna” e “oggettivanti” vengano spesso utilizzate non in riferimento ai DSA, bensì all'apprendente stesso, il quale, come si è detto, viene spesso concettualizzato in funzione della sola caratteristica del disturbo (“un/il DSA”).

Per quanto concerne le metafore concettuali, la metafora I DSA SONO UN OSTACOLO, già rilevato nello studio di Daloiso (2017b) sulle rappresentazioni in ambito scientifico e divulgativo, risulta molto produttiva anche all'interno delle narrazioni degli stessi apprendenti con DSA. Nello specifico, nel *corpus* sono state rilevate tre metafore in cui in Disturbi Specifici sono concettualizzati come OSTACOLO:

- I DSA SONO UN OSTACOLO NEL PERCORSO
- I DSA SONO UN OSTACOLO NEL PROCESSO DIGESTIVO
- I DSA SONO UN OSTACOLO AL FUNZIONAMENTO DELLA MACCHINA.

La stessa produttività si rileva per la metafora I DSA SONO UN PROBLEMA (anch'essa presente nel *corpus* di Daloiso, 2017b), la quale, come si è detto parlando delle occorrenze lessicali, emerge in diverse espressioni linguistiche. Nel *corpus* è stata inoltre individuata la metafora LA MENTE DELL'APPRENDENTE CON DSA È UN CONTENITORE DISORDINATO.

Per quanto riguarda le metonimie concettuali, si è visto come intersechino molto spesso le metafore concettuali, o vengano giustapposte a esse, dando vita a espressioni linguistiche variegata e complesse, frutto di concettualizzazioni altrettanto complesse. La metonimia più ricorrente nel *corpus* è quella “cervello per mente” (o, in alternativa, “testa per mente”).

Stupisce infine l'esiguità nel *corpus* di esempi riferibili alle metafore bellico-sportive L'APPRENDIMENTO È UNA GUERRA e L'APPRENDIMENTO È UNA COMPETIZIONE:

96. Questo per me è stato sconcertante in quanto è una difficoltà reale con la quale sto attualmente *combattendo*.
97. Ho affrontato le mie numerose *sfide*.

Le metafore di questo tipo si erano invece dimostrate piuttosto produttive nel *corpus* analizzato da Daloiso (2017b).

Da una futura ulteriore analisi potrebbero certamente emergere nuovi elementi degni di nota. Uno degli aspetti da indagare è sicuramente l'uso all'interno del *corpus* della terza persona (singolare o plurale) o, in alternativa, della quarta persona per riferirsi agli apprendenti con DSA. Tale analisi permetterebbe di comprendere in quale misura gli informanti si concettualizzino in quanto appartenenti alla categoria:

98. *Un DSA* è una persona con delle difficoltà; *I DSA* spesso non riescono a brillare.
99. *Noi DSA* siamo uguali a tutte le altre persone; *Noi DSA* abbiamo l'animo più sensibile.

Tutti i dati presentati in questo contributo e quelli che si pensa emergeranno da contributi successivi forniscono preziose informazioni circa l'auto-percezione e l'auto-rappresentazione degli apprendenti con DSA, il loro vissuto scolastico e il loro rapporto con le lingue e l'apprendimento linguistico. Pur nella loro limitatezza, queste informazioni potranno essere utilizzate proficuamente da tutti coloro che si occupano di educazione linguistica per aiutare gli apprendenti con DSA a concettualizzare sé stessi in maniera più positiva e a migliorare la propria autostima e il proprio senso di autoefficacia nell'apprendimento delle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aleandri G., Russo V. (2017), "L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa", in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, pp. 295-316.
- Allouache F., Blondeau, N., Taourit, R. (2016). "Autobiografie linguistiche: ancoraggi esistenziali, trasmissioni, elaborazioni identitarie" in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-164.
- Bruner J. S. (1986), *Actual minds, possible words*, Harvard University Press, London, Cambridge (MA).
- Bruner J. S. (1990), *Acts of meanings*, Harvard University Press, London, Cambridge (MA).
- Cardona M., Luise M. C. (2021), "La natura della memoria autobiografica e l'autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani", in *Studi di glottodidattica*, 6, 1, pp. 44-58.
- Cavagnoli S. (2014), "L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in Emotion*, Photo City, Napoli, pp. 179-188.
- Cognigni E. (2014), "L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in Emotion*, Photo City, Napoli, pp. 189-200.
- Corti L. (2012), "Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni", *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 448-470:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292>.
- Croft W., Cruse D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).
- Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2017a), *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M. (2017b), "Metafore e metonimie del discorso scientifico e divulgativo sui disturbi dell'apprendimento. Un'analisi linguistica", in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLIX, 2-3, pp. 193-210.
- Daloiso M. (2020), "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *EL.LE*, 9, 2, pp. 219-231.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2020), "Instructional design per studenti con DSA: un'esperienza di didattica dell'inglese a distanza", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 11-19.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2023, in stampa), in Meozzi T., Coveri L. (a cura di), *Atti del Convegno AIPI 2022 (Palermo 27-29 ottobre 2022) - Sezione "La narrazione autobiografica"*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Demetrio L. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Evans V., Green M. (2015), *Cognitive Linguistics. An Introduction*, Routledge, New York [2006, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ].
- Goossens, L. (1990), "Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action", in *Cognitive Linguistics*, 1, 3, pp. 323-340.
- Groppaldi A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.

- Karlsson L. K. (2015), "Searching for an English self through writing", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 3, pp. 409-429.
- Kormos J. (2017), *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*, Routledge, London.
- Kormos J., Csizér K., Sarkadi Á. (2009), "The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study", in *Innovation in Language Learning and teaching*, 3, pp. 115-130.
- Kormos J., Kontra E. H. (2008), "Hungarian teachers' perception of dyslexic language learners", in Kormos J., Kontra E. H. (eds.), *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 189-213.
- Kramsch C. (2004), "The multilingual experience: Insight from Language Memoirs", in *Transit*, 1, UC, Berkley, pp. 1-12.
- Lakoff G., Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago-London.
- Lakoff G., Turner M. (1989), *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lejeune P. (1975), *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- Luise M. C., Tardi G. (2021), "Il PEL in chiave inclusiva, Biografie linguistiche in Rete", in Mezzadri M., Daloiso M. (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Palladino P., Bellagamba I., Ferrari M., Cornoldi C. (2013), "Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords", in *Dyslexia*, 19, 3, pp. 165-177.
- Palladino P., Cismondo D., Ferrari M., Bellagamba I., Cornoldi C. (2016), "L2 spelling errors in Italian children with dyslexia", in *Dyslexia*, 22, 2, pp. 158-172.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Saraceno C. (1986), *Corso della vita e approccio biografico: quadro teorico e metodologico di una ricerca su due coorti di giovani donne*, Quaderni del Dipartimento di Politica Sociale, Università di Trento, Trento.
- Thompson A. S., Vasquez C. (2015), "Exploring motivational profiles through language learning Narratives", in *The Modern Language Journal*, 99, 1, pp. 158-174.

