

Luisa Pesavento*

Divergenza e unicità: la plusdotazione

La plusdotazione cognitiva – o Alto Potenziale Cognitivo (APC) – chiamata anche *giftedness* nella letteratura internazionale, è variamente descritta: i punti di vista degli studiosi sono indubbiamente numerosi e a volte contrastanti, tanto che non si è ancora giunti a una definizione universalmente accettata. In molta letteratura è addirittura più facile individuare che cosa la plusdotazione non sia: di fatto, essa non è considerata un insieme omogeneo di caratteristiche, siano esse cognitive, emotive, comportamentali, sociali o adattive¹. Se tuttavia chiediamo a individui adulti plusdotati come vedano sé stessi, nella maggior parte dei casi essi ritengono che la loro condizione sia meglio definibile come un modo qualitativamente singolare, personale, atipico, con il quale ognuno gestisce il proprio rapporto con il mondo circostante e ne fa esperienza. In generale si può perciò affermare come l'APC appaia come un complesso di caratteristiche personali e comportamentali che si esprimono in modi differenti, pertanto i bambini e i ragazzi *gifted* sono coloro che esibiscono un'abilità eccezionale o non comune rispetto ai loro pari, in un dato momento temporale e in determinate aree di conoscenza; ma sono anche bambini che mostrano una varietà pressoché illimitata di temperamenti, alternano momenti di introversione a una grande apertura nei confronti degli altri, possono distrarsi facilmente o mantenere una profonda concentrazione, si difendono da un ambiente che considerano ostile chiudendosi in un grande riserbo, oppure ostentano eccentricità.

I bambini e i ragazzi ad alto potenziale costituiscono circa il 5-7% della popolazione scolastica italiana, quindi una media di circa un alunno per classe, distribuiti su tutto il territorio nazionale, senza alcuna distinzione di tipo culturale, economico o sociale della famiglia di appartenenza; ma non sono un gruppo omogeneo e si differenziano dai loro pari e fra di loro per stile e

* Docente di Lettere nella Scuola secondaria di I grado, formatrice, socia OPPI.

¹ Un'ampia e approfondita rassegna sui diversi modelli interpretativi e sull'evoluzione degli studi in merito alla plusdotazione si trova in Sorrentino C., *Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", n. 1, anno V, 2017, pp. 161-170 e in Olivieri D., *Il ruolo di Formazione & Insegnamento nella ricerca sulla formazione dei talenti: rassegna critica dei contributi pubblicati dal 2011 al 2022*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 3, 2022, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/294> (ultimo accesso luglio 2023).

velocità di apprendimento, creatività, caratteristiche relative alla personalità e al comportamento in mezzo agli altri². E, al contrario di quanto si potrebbe pensare, questi alunni non hanno vita facile, soprattutto in classe: quando si parla di loro non ci si riferisce a piccoli “geni” ma a bambini che fin da piccolissimi mostrano comportamenti singolari, sistemi di pensiero originali, una personalità forte e positiva, che però può essere accompagnata da difficoltà oggettive, spesso di tipo socio-relazionale, che li portano a sentirsi diversi dai coetanei. Non è raro che un bambino plusdotato riceva erroneamente una diagnosi di Disturbo da Deficit di Attenzione (ADD), Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e Iperattività (ADHD), perché ha problemi a rimanere seduto al banco o a rispettare il proprio turno per parlare, mostrandosi spesso irrequieto e impulsivo, quando non indisponente e offensivo³.

L'unicità della loro condizione rende questi bambini particolarmente vulnerabili: per questo motivo richiede modifiche nell'approccio di genitori e familiari, nell'insegnamento e nella formazione, affinché ciascuno di loro possa crescere in modo ottimale.

Plusdotazione e talento

Capita che in classe alcuni alunni si mostrino più brillanti di altri – in tutti gli ambiti di studio o in un particolare campo di interesse – per cui ci si trova a parlare di talento. Nel suo *Modello Differenziato della Plusdotazione e del Talento*, presentato per la prima volta nel 1993 e successivamente rielaborato nel 2009 e nel 2012, François Gagné propone questa distinzione:

GIFTEDNESS designates the possession and use of outstanding natural abilities, called aptitudes, in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10% of age peers.

TALENT designates the outstanding mastery of systematically developed abilities, called competencies (knowledge and skills), in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10% of age peers who are or have been active in that field.

These definitions reveal that the two concepts share three characteristics: (a) both refer to human abilities; (b) both are normative, in the sense that they target individuals who differ from the norm or average; (c) both groups of individuals are ‘non-normal’ because of outstanding behaviors. These commonalities help understand why so many professionals and laypersons regularly confound them. [...]

From these two definitions we can extract a simple definition for the talent development process: it corresponds essentially to the progressive transformation of gifts into talents⁴.

² Lucangeli D. (a cura di), *Gifted, la mente geniale. Riconoscere ed educare bambini plusdotati*, Giunti Scuola, Firenze, 2019.

³ Si veda in proposito *La plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione*, a cura di AISTAP (Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione), cfr. [studylibit.com/doc/la-plusdotazione-ed-i-bes-un-analisi-per-l-inclusione](https://www.studylibit.com/doc/la-plusdotazione-ed-i-bes-un-analisi-per-l-inclusione) (ultimo accesso luglio 2023).

⁴ Gagné F., *The DMGT 2.0: from gifted inputs to talented outputs*, in Callahan C. M. e Hertzberg-Davis H. L. (a cura di), *Fundamentals of gifted education: Considering Multiple Perspectives*, Routledge 2013, pp. 56-68 (citazione a p. 57).

L'APC sarebbe quindi un'espressione spontanea di naturali abilità superiori rispetto al gruppo dei pari, mentre il talento designerebbe l'eccezionale padronanza di capacità e competenze sviluppate sistematicamente in almeno un campo dell'attività umana. Con plusdotazione, perciò, si può intendere una predisposizione individuale innata verso specifiche attività, che si manifesta in una forma già costituita come capacità in atto, una vera e propria dote naturalmente posseduta, più profonda di un'attitudine⁵.

Eppure, non è sufficiente avere talento per conseguire risultati elevati: hanno un ruolo decisivo il contesto di studio, l'ambiente socio-familiare e gli aspetti motivazionali. I bambini che riescono a sviluppare un talento mostrano un livello di impegno e di creatività tali da far loro conseguire risultati migliori se confrontati con bambini di pari età ed esperienza, ma non tutti i bambini dotati sono dei "geni", come non tutti quelli che raggiungono risultati eccellenti sono plusdotati, ma sono semplicemente brillanti. Da qui, la confusione sottolineata da Gagné.

Secondo Maria Assunta Zanetti⁶ possiamo riconoscere alcune differenze tipiche tra i due profili⁷:

<p>Il bambino brillante</p> <ul style="list-style-type: none"> • impara con facilità • risponde alle domande • ha buone idee • si impegna a fondo • diventa competente dopo 6 o 8 ripetizioni • comprende le idee e coglie il significato • porta a termine i compiti, è un buon tecnico • è ricettivo, riproduce con precisione • ama la scuola, assorbe le informazioni • ama le spiegazioni ordinate • è soddisfatto di imparare • si diverte con i coetanei • ascolta con attenzione • è molto interessato 	<p>Il bambino ad alto potenziale cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • conosce già • pone domande, discute i dettagli, elabora • ha idee strane e bizzarre • bighellona, ma nelle prove riesce bene • diventa competente dopo 1 o 2 ripetizioni • trae inferenze e costruisce astrazioni • dà inizio a progetti, è un inventore • è appassionato, inventa cose nuove • ama imparare, manipola le informazioni • gode della complessità • è estremamente autocritico • preferisce gli adulti • è un acuto osservatore • è coinvolto mentalmente e fisicamente
--	---

⁵ Un'interessante riflessione sul concetto di talento in Tessaro F., *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 1, 2011, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/89> (ultimo accesso luglio 2023).

⁶ Direttrice scientifica, con Eliano Pessa, del "Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione", fondato nel 2009 presso l'Università di Pavia: il Laboratorio è una delle prime realtà italiane a occuparsi dell'individuazione e dell'intervento sugli alunni *gifted* e della formazione degli insegnanti su questo tema. Altri importanti punti di riferimento sono l'associazione scientifica GATE (Gifted And Talented Education)-Italy che riunisce i principali esperti nazionali e internazionali sui temi della plusdotazione e dei bisogni educativi speciali, promuovendo gruppi di lavoro multidisciplinari in grado di rispondere ai bisogni emergenti della persona plusdotata in età evolutiva e della sua famiglia, si veda al sito www.gateitaly.org/ (ultimo accesso luglio 2023), e la già citata AISTAP, Associazione Italiana per lo Sviluppo del Talento e della Plusdotazione, specializzata nell'educazione e nell'insegnamento agli studenti dotati di elevate capacità cognitive o di un talento in un ambito specifico, si veda al sito aistap.org/ (ultimo accesso luglio 2023).

⁷ Zanetti M.A., *Plusdotazione a scuola tra miti e opportunità*, intervento al Convegno "Alumni Gifted nella

Ecco perché avere a che fare con alunni *gifted* richiede da parte degli insegnanti un cambiamento di prospettiva: “passare da una concezione del talento come qualcosa che deve essere dimostrato alla concezione del talento come qualcosa da sviluppare”⁸. La plusdotazione viene così a configurarsi come un concetto dinamico, che cambia nel tempo in un determinato contesto ambientale, come esito delle varie interazioni tra l’individuo e le condizioni, l’ambiente, le circostanze in cui si trova ad agire⁹.

Plusdotazione e neuroscienze

Negli ultimi vent’anni le neuroscienze si sono occupate di analizzare soggetti plusdotati, per cercare di individuare evidenze neurologiche e fornire spiegazioni interpretative, con risultati fino a oggi non particolarmente significativi, se non addirittura in contraddizione fra loro; anche l’applicazione di *neuroimaging* non è stata in grado di avanzare risposte definitive.

Le prime sperimentazioni, avviate su campioni molto ampi, che prevedevano il confronto di dati raccolti dall’analisi di bambini e ragazzi *gifted* in comparazione con gruppi di controllo, sono state effettuate a partire dai primi anni 2000, principalmente negli Stati Uniti¹⁰. Da una lettura dei dati si è giunti a riscontrare come, in generale, i soggetti plusdotati mostrino maggiori volumi cerebrali a livello della sostanza grigia rispetto a soggetti di pari età, ma soprattutto evidenzino maggiore connettività tra regioni cerebrali, maggiore efficienza funzionale del cervello e maggiore sensibilità sensoriale, un tempo di processamento di informazioni più rapido rispetto alla media e un controllo cognitivo potenziato.

In diverse ricerche si è visto come il cervello, davanti a sfide e difficoltà, abbia una maggiore attivazione bilaterale; e come, inoltre, l’interconnettività, la coordinazione e l’integrazione tra aree cerebrali diverse venga supportata dallo sviluppo precoce delle aree corticali frontali e prefrontali: dal punto di vista neurobiologico alla base della condizione di plusdotazione ci sarebbero dunque un’attivazione e un funzionamento anticipato delle aree fronto-parietali e della corteccia prefrontale, e di conseguenza una memoria di lavoro più efficace. Non un “super cervello”, dunque, ma un anticipo nello sviluppo di alcune funzioni: una conferma di ciò che l’osservazione pedagogica delle diverse caratteristiche e peculiarità sociali, comportamentali, cognitive, emotive aveva già fatto emergere, ossia l’unicità e la precocità dei *gifted* nel gruppo dei pari.

scuola inclusiva”, Taranto, 8 marzo 2019, cfr. [Zanetti_Convegno-Taranto_PLUS.pdf](#) (ultimo accesso luglio 2023).

⁸ Renati R. e Zanetti M.A., *L’universo poco conosciuto della plusdotazione*, in *Psicologia e scuola*, n. 23, 2012, pp. 18-24.

⁹ Sternberg R.J. e Davidson J.E., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

¹⁰ Una rassegna dei principali studi in Vanadia E. e Trapolino D., *Plusdotazione intellettuale: aspetti neurobiologici*, in Sartori L. e Cinque M. (a cura di), *Gifted. Conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola*, Magi, Roma, 2019, pp. 81-94.

Le sei tipologie dei bambini plusdotati

Nella grande varietà di manifestazioni di APC, pur riconoscendo l'unicità dei bambini *gifted* e il molteplice insieme di aspetti personali e comportamentali che si esprimono in modi e in momenti differenti, George T. Betts e Maureen Neihart¹¹ hanno individuato sei differenti possibili profili: queste tipologie non vanno assolutamente intese come modelli fissi ed esaustivi, né pretendono di avere un valore diagnostico, ma forniscono delle linee di riferimento per riuscire a riconoscere e individuare alcuni caratteri peculiari manifestati a livello cognitivo e socio-emotivo dai soggetti plusdotati, consentendo in tal modo di delineare un quadro d'insieme abbastanza ampio e diversificato.

1. *L'allievo modello di successo.* Le sue prestazioni sono sempre di alto livello, poiché ottiene ottimi risultati senza lavorare intensamente; segue le indicazioni degli adulti e raramente mostra problemi di comportamento. Generalmente apprezzato e incluso nel gruppo dei pari, tende però ad annoiarsi a scuola perché non si sente sufficientemente stimolato, percependosi come già "più avanti" degli altri. La sua soddisfazione dipende maggiormente dal riconoscimento sociale, dall'apprezzamento di chi lo circonda, molto meno dall'approfondimento delle proprie conoscenze/competenze.

2. *Il creativo.* Fa grande uso del pensiero divergente, esprimendo grande creatività e perseveranza, una intensa motivazione a perseguire i propri scopi, ma anche una forte insicurezza emotiva che lo porta ad avere costanti sbalzi di umore. L'atteggiamento nei confronti degli altri può essere sfidante: questo lo può portare da un lato a dipendere fortemente dal giudizio altrui, dall'altro ad adagiarsi sui propri risultati. Anticonformista e indipendente nei confronti della scuola, viene frustrato dal mancato riconoscimento delle sue capacità.

3. *Il sotterraneo, o talento nascosto.* Tende a nascondere le proprie capacità, minimizzando il proprio potenziale e i propri risultati, per essere accettato: è forte in lui l'inclinazione a non voler primeggiare e a ridimensionare le proprie abilità, in alcuni casi non riconoscendole come tali, per evitare di finire al centro dell'attenzione o di essere rifiutato dal gruppo dei pari. Spesso è insicuro (data la sua capacità di emergere, frenata dalla volontà di non farlo) e ansioso, fino a mostrare disagio nella quotidianità del lavoro scolastico.

4. *L'antisociale, o a rischio.* Non è in grado di amministrare il suo talento e di commisurararlo alle richieste, quindi manifesta rabbia incontrollata quando nutre aspettative eccessive su di sé. Si sente rifiutato, perché il mondo degli adulti non ha saputo riconoscere le sue particolari necessità: non riuscendo a gestire la propria frustrazione, mette in atto frequenti azioni di disturbo, anche violente. Con l'andare del tempo, l'alunno che si inserisce in questo profilo è a rischio di drop-out, bullismo, comportamenti devianti, uso di sostanze stupefacenti; non sono rari gli abbandoni scolastici.

¹¹ Betts G.T. e Neihart M., *Profiles of the gifted and talented*, in *Gifted Child Quarterly*, n. 32, 1988, pp. 248-253.

5. *Il doppiamente eccezionale.* Difficilmente viene identificato come *gifted*, poiché presenta anche un'altra forma di disturbo (ad esempio DSA) o di disagio, sia fisico che emotivo, che spesso viene scambiato con l'ADHD. A volte si sente confuso perché non riesce ad avere livelli di prestazione adeguati alle diverse attività scolastiche, in quanto le elevate capacità da plusdotazione compensano le mancanze nelle altre aree di disturbo, creando un cortocircuito emotivo. Per questa ragione spesso è molto critico o sarcastico di fronte alle lezioni, anche allo scopo di nascondere la scarsa autostima e il suo profondo senso di inadeguatezza.

6. *L'autonomo nella capacità di apprendere.* Esprime le sue capacità nel modo più funzionale, raggiunge alti livelli di autoefficacia ed è ben inserito a livello sociale. Fin dall'età precoce ha imparato a lavorare in maniera efficiente, utilizzando il mondo circostante per creare nuove opportunità, dal momento che i suoi bisogni sono stati riconosciuti. Con autonomia e sicurezza è in grado di prendere decisioni su di sé, anche temerarie, dal momento che comprende di essere padrone del proprio futuro. Solo pochi *gifted* rientrano in questo profilo.

Come già ricordato, questi sei modelli non pretendono di costituire categorie rigide e tipizzanti, ma disegnano profili dinamici: durante la crescita e lo sviluppo del soggetto ad APC, da bambino ad adulto, il profilo potrebbe modificarsi. Non va dimenticato, inoltre, che le osservazioni e gli studi sistematici portati avanti negli ultimi decenni sono riconducibili esclusivamente al mondo occidentale, in cui il contesto sociale e familiare e i modelli educativi e scolastici giocano indubbiamente un ruolo rilevante nello sviluppo della personalità, così come nella manifestazione dei comportamenti e nelle aspettative di integrazione sociale e di successo¹².

Le due facce della medaglia

Come emerge dai profili, avere un'intelligenza molto sviluppata o un talento particolare non significa necessariamente avere successo a scuola. Gli alunni *gifted* hanno grandi abilità nell'apprendimento, ma spesso possono vivere situazioni di profondo disagio, con ansia, noia, senso di inadeguatezza, incapacità di adattarsi alla normalità scolastica: è quella che viene definita asincronia fra sviluppo cognitivo e sviluppo emotivo-sociale, rispetto ai pari e con sé stessi. La plusdotazione è uno sviluppo asincrono in cui da un lato si riscontrano abilità cognitive avanzate, dall'altro una notevole intensità emotiva, che si incontrano e scontrano, creando una gamma di esperienze e una consapevolezza interiore qualitativamente diverse dalla norma: questa mancanza di sincronicità aumenta con l'aumentare della capacità intellettuale¹³.

¹² Betts G.T. e Neihart M., *Revised profiles of the gifted and talented*, 2010, cfr. **researchgate. Profiles_of_the_Gifted_and_Talented** (ultimo accesso luglio 2023).

¹³ Oliveri D., *Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 2, 2018, pp. 153-172, in particolare si vedano le pp. 154-158, in <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/190> (ultimo accesso luglio 2023).

Da un lato questi alunni si fanno notare per la grande prontezza nell'apprendimento e gli interessi molteplici, dall'altro sono spesso testardi, impazienti, mostrano frustrazione – o addirittura intolleranza – per ciò che è già noto, ignorano i compagni e sono prepotenti. Essere “sopra le righe” diviene una loro caratteristica costante.

A volte gli insegnanti possono trovarsi in difficoltà con un bambino ad alto potenziale, a causa di comportamenti che non sono adeguatamente inquadrati: non è semplice avere a che fare con continue richieste di ulteriore approfondimento, con domande divergenti, con atteggiamenti oppositivi e sfidanti, tuttavia un alunno plusdotato può diventare una risorsa enorme per la classe, quando le sue potenzialità vengano riconosciute e valorizzate; il rischio che il bambino inibisca il suo talento per “risultare come gli altri” è reale, e può portare anche a sintomi depressivi.

La gestione di situazioni complesse è ormai pane quotidiano per i docenti di ogni ordine e grado, che spesso si trovano spiazzati e soli di fronte alle difficoltà che via via si presentano: la gestione degli alunni con APC rischia perciò di essere percepito come un ulteriore problema, di fronte a una rigidità di approccio legata all'idea che per affrontare un alunno *gifted* basti la compilazione di un PDP. Al di là dell'applicazione di metodologie adeguate all'inclusione di alunni con questo profilo (cosa di cui si parlerà più avanti) sarebbe infatti auspicabile che la scuola giungesse a un ripensamento strutturale dei suoi modelli formativi, per arrivare a comprendere non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella emotiva e socio-relazionale, che offrisse la possibilità di lavorare su classi aperte e su gruppi di livello, magari intervenendo periodicamente sulla configurazione dell'orario di frequenza per questi alunni, così da offrire una didattica il più possibile personalizzata e individualizzata, come già viene ampiamente fatto nei percorsi di recupero e/o potenziamento in orario curricolare e non, o con l'introduzione di insegnamenti opzionali da inserire nel curriculum dello studente.

Il quadro normativo

Il sistema scolastico italiano non prevede ancora una legge *ad hoc* per i bambini ad APC, non regola o legittima percorsi differenziati né prevede la possibilità di interventi volti ad accelerare il loro percorso scolastico: il “salto di un anno” è ammesso assai raramente, una sola volta e in situazioni molto particolari. Ancora meno è possibile agire su classi aperte in verticale: in alcuni Paesi europei, l'alunno che dimostra uno speciale talento in una o due discipline può accedere per alcune ore alla settimana alle lezioni delle classi superiori alla sua, pur rimanendo legato alla classe di origine e mantenendo la relazione con i compagni della propria età, ricevendo in tal modo degli stimoli adeguati al suo livello di apprendimento. La rigidità dell'impianto della scuola italiana è ancora molto lontana da una visione di questo tipo: una delle strategie di accompagnamento degli alunni plusdotati suggerite dalla letteratura internazionale, l'accelerazione, è perciò improponibile.

È nel 1994, con la *Raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa* sull'educazione dei bambini *gifted*, che emerge la necessità di curarne il potenziale intellettuale poiché questi alunni “dovrebbero poter beneficiare di condizioni adeguate di insegnamento, capaci di sviluppare completamente le loro potenzialità, nel loro interesse e nell'interesse della società. Nessun paese si può permettere di sprecare dei talenti, poiché sarebbe proprio uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali o di altra natura, per le quali sono necessari strumenti adeguati”¹⁴.

Dall'entrata in vigore della *Legge sull'autonomia* e del successivo *Regolamento*¹⁵ le singole istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà d'insegnamento e del pluralismo culturale, sono state chiamate a riconoscere e valorizzare le diversità e a promuovere «le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo», personalizzando gli interventi didattici. In forza dell'autonomia, quindi, si possono prevedere progetti specifici che mirino anche alla valorizzazione delle eccellenze, per trasformare in autentiche competenze le potenzialità di ogni alunno, posto al centro del processo di insegnamento/apprendimento.

Nel 2012 si compiono alcuni passi essenziali. Le *Indicazioni nazionali*¹⁶ al capitolo “Cultura, scuola, persona” richiamano l'attenzione sulla definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche, sottolineando come queste debbano «sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione». Con il riconoscimento dell'importanza di un diverso approccio nei confronti degli alunni con Bisogni Educativi Speciali¹⁷, obiettivo comune diviene quello di migliorare sempre più la qualità dell'inclusione per offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi. Il Piano Didattico Personalizzato va quindi inteso come uno strumento per adeguare la struttura della scuola alle esigenze dell'alunno non solo in situazioni di svantaggio.

Nel 2013 esce il Parere del Comitato Economico e Sociale Europeo (CESE)¹⁸, in cui si afferma come il tema dei bambini e dei giovani a elevate capacità intellettive sia ormai divenuto comune, grazie alle ricerche svolte negli ultimi decenni e all'abbondante bibliografia scientifica specializzata. Per questo si raccomanda che la Commissione europea e gli Stati membri suggeriscano proposte concrete, non tanto per anticipare fasi precoci dello sviluppo

¹⁴ Si veda assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN (ultimo accesso luglio 2023).

¹⁵ D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

¹⁶ Decreto Ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

¹⁷ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

¹⁸ Parere del Comitato economico e sociale europeo sul tema «Liberare il potenziale dei bambini e dei giovani ad elevate capacità intellettive nell'Unione europea» (parere d'iniziativa), 2013/C 76/01, rintracciabile in rete eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/ (ultimo accesso luglio 2023).

di abilità, ma per prestare attenzione alle diversità e favorire situazioni di apprendimento cooperativo. È un grande passo in avanti dal punto di vista normativo, poiché si tratta del primo documento istituzionale ampiamente articolato sul tema.

In questa prospettiva, la Legge 107 (conosciuta come *La Buona Scuola*¹⁹) ha fornito un nuovo impulso agli strumenti di flessibilità per la scuola italiana, ribadendo al comma 9 che la scuola «può individuare percorsi formativi e iniziative diretti all'orientamento e a garantire [...] la valorizzazione del merito scolastico e dei talenti».

Il quadro normativo degli ultimi anni²⁰, dunque, sollecita il sistema scolastico alla progettazione e all'utilizzo di forme flessibili di insegnamento e programmazione didattica. Tuttavia, nonostante ci si muova in una prospettiva di inclusione, la definizione dei Bisogni Educativi Speciali riguardanti l'alto potenziale rimane ancora troppo generica e ambigua, cosa che ne rende difficile la trasformazione in strumenti educativi certi. Anche la nota MIUR n. 562 del 3 aprile 2019, che ha preso direttamente in considerazione il problema²¹, rimandando alle decisioni del Consiglio di classe o del Team docente la responsabilità di scegliere approcci e strategie didattiche, non specifica come debba essere costruito un PDP per alunni ad alto potenziale.

Le strategie per l'apprendimento

Costruire un curriculum sulle competenze significa partire dagli strumenti già in possesso degli alunni per smuovere l'attivazione delle risorse personali: dovrebbe essere una pratica consolidata quella di operare scelte didattiche e metodologiche diversificate per raggiungere risultati adeguati al contesto della classe. Nel caso di alunni *gifted* si dovrebbero graduare la complessità e la difficoltà degli obiettivi, tenendo conto delle loro effettive potenzialità, dal momento che, proprio attraverso lo svolgimento di compiti significativi, possono mostrare in modo evidente il livello di competenza posseduto. La flessibilità del curriculum consente di adattare alle caratteristiche degli alunni le scelte didattiche nel breve termine, ma soprattutto di costruire un ambien-

¹⁹ Legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*.

²⁰ Per un ulteriore approfondimento sulla normativa italiana si veda anche Mangione G.R. e Maffei F., *Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 11, 2013, pp. 143-147.

²¹ Nella nota così si legge: «In base alle segnalazioni ricevute dalle scuole e alle comunicazioni scientifiche dei settori accademici di riferimento, emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettuale, definiti Gifted children in ambito internazionale. A seguito dell'emanazione della Direttiva 27.12.2012, molte istituzioni scolastiche hanno considerato tali alunni e studenti nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali. Tale prassi, assolutamente corretta, attua la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento individuali e il principio di responsabilità educativa. Anche in questo caso la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP».

te di apprendimento inclusivo e stimolante per tutta la classe: in particolare gli studenti ad alto potenziale dovrebbero avere l'opportunità di cogliere e controllare le proprie competenze per acquisire fiducia in sé stessi, mantenendo sempre attive le loro menti. Possibili correttivi alla didattica "tradizionale", che male si presta alla promozione delle menti *gifted*, possono giungere dall'applicazione di metodologie e strategie didattiche di matrice costruttivista, assegnando agli alunni dei ruoli che possano valorizzare i singoli talenti, così da far risultare utile anche ai compagni la peculiarità del singolo. Strategie facilmente applicabili nella didattica quotidiana sono l'apprendimento *peer-to-peer*, in gruppi di lavoro con tutoraggio interno esercitato dagli studenti stessi; la predilezione di approcci didattici basati non solo sul *problem solving*, ma anche sul *problem posing*; una didattica più laboratoriale, nell'ottica di acquisizione di competenze, sfruttando anche i vantaggi offerti da un uso sapiente delle tecnologie informatiche.

La letteratura in merito si sofferma su strategie didattiche e approcci metodologici che guardano in modo privilegiato al *cooperative learning* per la costruzione di ambienti di apprendimento efficaci, in cui gli alunni ad APC possano dare spazio alle loro singolari capacità, sentendosi accolti, integrati e soprattutto compresi e valorizzati²².

Fra le prime strategie utili che vengono suggerite si pone il **contratto di apprendimento**, un vero e proprio accordo scritto che permette di controllare gli atteggiamenti dell'alunno e di responsabilizzarlo, rendendolo parte attiva del suo processo di apprendimento. In modo sistematico, sarà necessario indicare gli impegni reciproci che docenti e alunno assumono per assicurare a ciascuno un'esperienza positiva di apprendimento e di socializzazione nell'ambiente scolastico: elementi essenziali del Contratto Formativo sono infatti la chiarezza degli intenti, la condivisione, l'accettazione consapevole e l'assunzione di responsabilità da parte di ognuna delle componenti coinvolte nell'azione formativa, cosa che si realizza attraverso un processo di riconoscimento e di valorizzazione reciproco del proprio ruolo. In questo modo, gli alunni *gifted*, attraverso la definizione degli impegni responsabili passano dal semplice "stare in classe" all'operare insieme in una progressione dei livelli di partecipazione, di coordinamento degli sforzi e di cooperazione.

Il contratto può prevedere attività di **arricchimento**, ossia l'esposizione degli alunni ad un'ampia gamma di diverse tematiche a carattere multidisciplinare, che magari esulano dal tradizionale percorso di studio, tutte volte a stimolare la nascita di nuovi interessi; a seconda del livello scolastico – primario o secondario – alle attività didattiche gestite dai docenti si potranno aggiungere incontri con esperti del settore, preferibilmente rivolti a gruppi eterogenei: gli alunni saranno chiamati a svolgere attività di comparazione di

²² Per un'ampia panoramica sui diversi approcci metodologici, con suggerimenti operativi, si veda ASSOCIAZIONE GATE (a cura di), *Manuale operativo. Interventi e strategie per l'alto potenziale cognitivo*, Regione Veneto 2014, soprattutto al capitolo 8, *Dalla progettazione del curricolo alle strategie didattiche e di orientamento*, pp. 64-124.

dati, analisi di situazioni e contesti, registrazione di esiti e classificazione di risultati. Qualunque docente che abbia utilizzato, nella sua pratica didattica quotidiana, modelli di lavoro meno assertivi e più orientati all'apprendimento per scoperta sa quanto un approccio di tipo laboratoriale favorisca di fatto all'interno di piccoli gruppi, e di conseguenza anche nell'intero gruppo-classe, la positiva sensazione di poter gestire autonomamente le tappe del proprio apprendimento.

Altra strategia è quella della **compattazione**, ossia la condensazione di ciò che si desidera che gli alunni apprendano, differenziando tempi e modi fra i vari componenti del gruppo-classe. In questo, la didattica per competenze trova il suo spazio migliore, poiché proprio differenziando si riesce a valorizzare il talento e a sostenere le difficoltà di ciascuno. Una seria progettazione dovrà perciò: individuare gli obiettivi di apprendimento che tutti gli studenti sono chiamati a raggiungere attraverso attività differenziate; tenere sotto controllo tanto i processi, con la proposta di diverse modalità di apprendimento incentrate sul *problem solving* e sulla ricerca guidata, quanto i prodotti, con lo stimolo negli alunni a produrre elaborati originali; verificare l'efficacia dell'operato, le modalità poste in essere e le scelte organizzative effettuate, eliminando le esercitazioni e le prove di valutazione più tradizionali per coloro che hanno già raggiunto i livelli di conoscenza/competenza previsti, in modo da evitare le sensazioni opposte – a seconda dei casi – di noia o di inadeguatezza, ma ponendo domande aperte, euristiche, che non richiedono risposte “esatte”, ma ragionamenti coerenti; infine, conservare tutti i lavori prodotti dagli alunni, rendendoli sempre fruibili a tutto il gruppo classe.

Allo scopo di promuovere l'autonomia degli alunni *gifted* e di andare incontro ai loro campi di interesse, il docente può suggerire, nel contratto di apprendimento, delle **estensioni**. Le estensioni sono delle vere e proprie proposte di ampliamento dei temi affrontati con la classe, e possono andare da normali approfondimenti tematici dell'argomento proposto a una visione più complessa dei punti in questione, o dare spazio a sviluppi verso nuovi argomenti o verso altri ambiti disciplinari, allo scopo di promuovere una visione dinamica del sapere e il potenziamento del pensiero critico. Durante queste attività, tutti gli alunni riescono ad attuare confronti, a formulare ipotesi teoriche e operative, a cogliere differenze e analogie, e l'alunno ad APC – a seconda delle sue caratteristiche – può assumere il ruolo di “esperto” o “coordinatore” del gruppo. Strumenti di lavoro come i *frame* e le mappe concettuali facilitano l'organizzazione e l'esecuzione del compito, in quanto strumenti di rappresentazione mentale e grafica di oggetti, di dati, di reti di concetti ed eventi che costituiscono di per sé degli elaborati significativi, ma possono aprire la strada ad ulteriori ampliamenti.

Partire da una proposta di lavoro, da un concetto, da un argomento ponendo **prima il più complesso**, scendendo via via verso il più semplice, può essere un invito stimolante per tutti i bambini e i ragazzi in situazione di apprendimento, ma è particolarmente sfidante per un *gifted*, che viene subito

indotto a verificare il livello delle sue abilità o delle sue conoscenze e a costruire un percorso mentale “a ritroso” con forte valenza metacognitiva. Il modello è utilizzabile in qualunque disciplina e non crea discriminazioni all’interno della classe, anzi, favorisce il confronto e il dibattito fra tutti gli alunni, specie se guidati dall’insegnante in un’attività di *debriefing*.

Altrettanto sfidanti sono le attività in cui si intersecano diversi tipi di conoscenza, fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva, per la presenza di gruppi di alunni eterogenei di fronte a un compito. Come già ricordato, la rigidità dell’organizzazione della scuola italiana, che prevede nella sua struttura di base la presenza di gruppi fissi di alunni in aule separate, divise per classi di età, può consentire un approccio di questo tipo solo nell’ambito di progetti strutturati, che il *team* dei docenti dovrebbe farsi carico di portare avanti. In questa prospettiva, assumono grande valore le attività a **classi aperte**, sia in orizzontale, per favorire l’interscambio e l’apprendimento fra pari appartenenti a classi diverse, sia in verticale, per sostenere l’acquisizione di competenze più complesse, attraverso una maggiore motivazione e un forte stimolo all’impegno.

Nella gestione più tradizionale della classe, invece, la **classe capovolta** diventa occasione per l’alunno plusdotato di esprimere tutta la sua creatività. Nell’insegnamento capovolto il docente assume il ruolo di tutor che guida l’alunno nelle varie esperienze di studio, mentre gli studenti diventano i costruttori del proprio sapere, personalizzando l’apprendimento e soddisfacendo i propri bisogni formativi. La classe capovolta, stimolando l’approfondimento e la ricerca, aiuta a vincere la noia, la frustrazione o il senso di inadeguatezza, poiché vengono rispettati i ritmi di apprendimento di ciascuno e si previene quel senso di disagio personale che può portare a una bassa autostima.

Un’ultima strategia è costituita dalla **scrittura** derivata da un **ragionamento collaborativo** che porti alla realizzazione di un testo scritto condiviso. La scrittura, oltre a essere un mezzo di comunicazione essenziale, può diventare uno strumento per la generazione di conoscenze e la creazione di pensiero. Attraverso la comunicazione e lo scambio delle idee, dei pensieri, dei “contenuti”, ci si pongono dei problemi interpretativi e si riesce a produrre e a condividere una nuova conoscenza: quindi si apprende. Partendo da un argomento di stimolo, dalla lettura di un brano, dall’osservazione di un’immagine non ci si pone solo nell’idea di eseguire un esercizio di scrittura, ma di orientare la scrittura a un problema, attivando un ragionamento di *problem solving*, dove il momento essenziale si realizza con lo scambio dialettico fra i ragazzi, che devono mettere in comune e coordinare da un lato tutti i “contenuti”, ossia la produzione di idee e la comunicazione di concetti e dall’altro il richiamo alle proprie risorse formali, siano esse lessicali, grammaticali o retoriche.

In conclusione, il nostro sistema scolastico, basato su una didattica essenzialmente sequenziale e convergente, risulta a volte un po’ stretto per le menti divergenti dei bambini *gifted*. Ciò non toglie che un numero considerevole di

approcci e strategie ormai consolidate possano costituire un modello di lavoro per i docenti e un terreno fertile per tutti gli alunni che mostrano di prediligere il pensiero creativo e divergente.

Alto potenziale cognitivo e studio della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado

Lo studio della lingua e delle regole grammaticali, se proposto secondo il modello tradizionale che si basa essenzialmente su un approccio analitico e classificatorio (analisi grammaticale il primo anno, analisi logica il secondo, analisi del periodo il terzo, con una ripetizione ciclica dello stesso schema “morfologia – sintassi della frase semplice – sintassi del periodo”) può rivelarsi noioso e poco proficuo per molti alunni, ma lo è particolarmente per un ragazzino plusdotato. Ma impostare diversamente il proprio lavoro e dare spazio all’iniziativa e, perché no, alla fantasia si può, arrivando a compiere scelte didattiche che più facilmente riescano a coinvolgere alunni con BES di diverso tipo e soprattutto *gifted*, oltre che interessare l’intero gruppo-classe. Gli esempi che seguono sono il frutto di un adeguamento delle strategie di lavoro avvenuto in una classe che ospitava due alunni con DSA e un alunno che non è mai stato sottoposto a valutazione, ma con sospetto di ADHD in comorbidità con Alto Potenziale Cognitivo.

In primo luogo, a tutta la classe era già stato proposto lo studio della lingua italiana secondo il modello valenziale, da sempre auspicato dal linguista Francesco Sabatini²³, un metodo spontaneo e attivo perché pone gli alunni in condizione di comprendere con evidenza i meccanismi e i fenomeni linguistici, agendo non tanto sulla memoria, come fa l’approccio normativo e il suo attaccamento alle definizioni, quanto sul ragionamento e sull’intuizione, mediante i quali i ragazzi individuano le relazioni tra i vari elementi linguistici che compongono le frasi semplicemente osservando la lingua d’uso a partire dal verbo: da qui la definizione anche di grammatica della verbo-dipendenza. Utilizzare il modello valenziale in classe offre a tutti l’opportunità di “costruire” la grammatica in modo partecipato e collaborativo e non solo di “sezionare” e, in modo meccanico e obbediente, di fornire una risposta uguale per tutti. Si tratta, perciò, di lavorare apparentemente al contrario (secondo il modello del **prima il più complesso**) scoprendo le strutture delle frasi per poi astrarle, renderle visibili e rappresentarle graficamente a partire dalla lingua d’uso e dalla manipolazione dei suoi elementi.

²³ Fra la vasta bibliografia in merito, si può fare riferimento alla *lectio magistralis* sulla grammatica valenziale che il linguista Francesco Sabatini ha tenuto il 28 giugno 2023 per lo spazio web di INDIRE, in [indire.it/grammatica-valenziale-online-la-lectio-magistralis-di-francesco-sabatini/](https://www.indire.it/grammatica-valenziale-online-la-lectio-magistralis-di-francesco-sabatini/) (ultimo accesso luglio 2023). Per iniziare a comprendere il funzionamento e le potenzialità del metodo di insegnamento della lingua italiana attraverso il modello valenziale è imprescindibile il sito di Daniela Notarbartolo in [insegnaregrammatica.it/](https://www.insegnaregrammatica.it/) (ultimo accesso luglio 2023) che tra le altre cose contiene semplici lezioni di autoformazione per i docenti ed esempi di costruzione del curriculum.

Esempi di attività sperimentate che consentono di sviluppare la competenza grammaticale accanto alla competenza testuale.

Un primo lavoro che si può attuare è quello di passare dalla frase, al testo, all'analisi dei nessi logici (che l'insegnante poi trasformerà in informazioni sui nessi linguistici e sulla costruzione della frase) attraverso il modello generativo per ampliamenti, in modo lineare (a) o in forma grafica (b).

(a) Divisi in gruppi, costruite una serie di frasi seguendo l'esempio che segue: chi riesce a comporne di più entro 10 minuti, ha vinto!

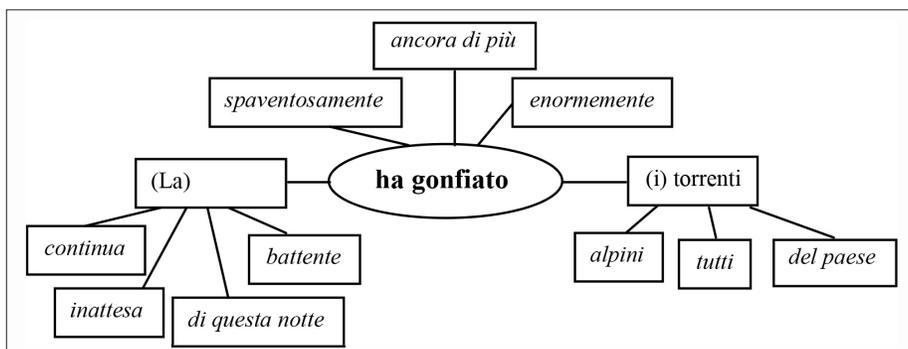
Alberto mangia.

Alberto mangia la torta.

Alberto mangia la torta della nonna.

Alberto mangia la torta della nonna per il suo compleanno.

(b) Ampliate la frase di partenza: La pioggia ha gonfiato i torrenti



Rileggete le frasi che avete scritto e analizzatene la struttura logica.

Se pensiamo di attuare il metodo della **compattazione**, per far comprendere il valore dei nessi logici può essere utile un esercizio di manipolazione del testo di questo tipo.

Ricostruisci il brano, inserendo i nessi fra le varie frasi. Quando necessario, cambia l'ordine delle parole, adatta i tempi verbali e inserisci la punteggiatura.

I pesci rossi siano originari della Cina – sono diffusi negli acquari di tutto il mondo – vivono in libertà nei corsi d'acqua dolce – sono parenti stretti della carpa – i pesci rossi prediligono gli habitat fangosi – in cattività necessitano di un cambio di acqua bisettimanale – sopravvivono in acque con temperature comprese fra lo zero e i 30°C – con un pH di 6.5-8.5 – esistono più di 100 varietà – differiscono notevolmente per colorazione e caratteristiche fisiche – gli occhi sono molto grandi – i sensi dell'olfatto e dell'udito sono particolarmente sviluppati – possono crescere fino a pesare 3 kg – misurano 45 cm di lunghezza – di solito sono molto più piccoli – allo stato selvatico predilige vivere in gruppo – in cattività cresce senza problemi anche da solo – è possibile allevare individui di dimensioni diverse nello stesso acquario – devono essere di un'unica varietà.

Adatt. da "Focus Junior", Enciclopedia degli animali

Oppure come questo.

Divisi in gruppi di tre, attivate una lettura recitata di questo testo teatrale: i personaggi sono due donne e un uomo.

ANNA: Ti ricordi di Londra?

DEELEY: Andiamo così raramente a Londra.

(Kate si alza, si avvicina a un tavolino e versa del caffè da un bricco).

KATE: Sì, mi ricordo. *(Aggiunge latte e zucchero in una tazza e la porta ad Anna. Porta del caffè senza latte a Deeley e si siede con la sua tazza).*

DEELEY: *(ad Anna)* Vuoi un brandy?

ANNA: Sì, grazie, molto volentieri. *(Deeley versa brandy per tutti e distribuisce i bicchieri. Rimane in piedi con il suo bicchiere in mano).* Senti che silenzio. È sempre così silenzioso?

DEELEY: Sì, è molto silenzioso qui. Di solito. *(Pausa).* Se si fa attenzione si riesce perfino a sentire il mare.

ANNA: Come siete stati saggi a scegliere di abitare da queste parti e come siete bravi e coraggiosi a vivere sempre in questo silenzio.

DEELEY: Certo, il lavoro mi costringe ad allontanarmi spesso. Ma Kate non si muove mai.

ANNA: A nessuno verrebbe voglia di allontanarsi da un posto così. Io non avrei voglia di allontanarmi, avrei paura di allontanarmi, per il timore che al mio ritorno la casa non ci fosse più.

KATE: Certe volte vado verso il mare. Non c'è mai molta gente. La spiaggia è molto lunga.

ANNA: Io, comunque, sentirei la mancanza di Londra. Certo ero una ragazzina quando ci stavo. Eravamo ragazzine tutte e due.

DEELEY: Mi sarebbe piaciuto conoscervi tutte e due, allora.

ANNA: Davvero?

DEELEY: Sì, davvero. *(Si versa un altro brandy).*

ANNA: Hai uno stufato stupendo.

DEELEY: Un cosa?

ANNA: Oh, volevo dire moglie. Scusatemi. Una moglie stupenda. Stavo pensando allo stufato. Volevo parlare della cucina di tua moglie.

DEELEY: Allora non sei vegetariana?

ANNA: No. No. Assolutamente no.

DEELEY: Sì, quando vivi in campagna devi mangiare bene, roba sostanziosa, per tenerti su, con tutta quest'aria buona... sai.

KATE: Sì, queste sono le cose che mi piacciono. Mi diverte farle. Cucinare.

ANNA: Non eravamo bravissime in cucina, non ne avevamo il tempo, ma ogni tanto ci mettevamo a fare un enorme stufato, che finivamo in un batter d'occhio, e poi spesso stavamo alzate quasi tutta la notte a leggere. Spesso. Anzi spessissimo. *(Si alza e si avvicina alla finestra)* Anche il cielo è immobile. *(Pausa).* Guardate quella striscia di luce. È il mare? È l'orizzonte?

DEELEY: Tu vivi su un tipo di costa del tutto diversa.

ANNA: Ah sì, completamente diversa. Vivo su un'isola vulcanica.

DEELEY: La conosco. Ci sono stato.

ANNA: E sono così felice di essere qui.

DEELEY: È una gran cosa per Kate. Non ha molti amici.

ANNA: Ha te.

DEELEY: Non ha fatto molte amicizie pur avendo avuto molte occasioni.

ANNA: Forse ha tutto quello che desidera.
 DEELEY: Manca di curiosità.
 ANNA: Forse è felice così.

Da Harold Pinter, *Vecchi tempi*, atto 1

Ora trasformate il testo teatrale in un racconto, attenendovi il più possibile alle battute e alle indicazioni di scena, ma eliminando i dialoghi e utilizzando tutti i nessi necessari.

Un'altra fase di lavoro prevede di passare dalla frase complessa alla frase semplice (e viceversa), sempre utilizzando o la struttura lineare o modelli grafici, a seconda delle preferenze degli alunni.

Ad esempio:

- a. È importante / la copertura / delle piante / di limone / durante l'inverno
 diventa
È importante / che le piante di limone vengono coperte d'inverno
- b. Giovanna mi ha chiesto / perché mi sentivo stanca
 diventa
Giovanna / mi / ha chiesto / il motivo / della mia stanchezza
- c. Anche con la pioggia / non (mi) è venuto / in mente / l'ombrello
 diventa
Anche se piove / non mi è venuto in mente / di prendere l'ombrello

dove si nota come la struttura complessa delle oggettive, delle concessive o delle interrogative indirette possa essere colta in modo spontaneo e attivo.

Anche lavorare su modi e tempi verbali può risultare più sensato se applicato a testi preesistenti da manipolare, lavorando in gruppo.

Ciascuno dei seguenti periodi descrive tre momenti diversi: riordinate gli eventi cronologicamente come nell'esempio.

- a. Sapendo che tra un mese è Natale, ho già preparato la lista dei regali.
ho già preparato la lista dei regali / Sapendo / che tra un mese è Natale
- b. Dopo avere promesso alla mamma di uscire con lei, a Giovanna è venuto in mente che aveva già un impegno.
- c. Mi devi scusare, domani ti restituirò il libro che mi hai prestato mesi fa.
- d. Dopo la conquista della Luna, le imprese spaziali sono continuate, ma hanno destato meno emozione poiché venivano seguite con minore interesse.

Leggi questa favola

Un asino ed una volpe fecero amicizia e insieme se ne andarono a caccia. Incontrarono un leone dall'aria minacciosa. La volpe intuì il pericolo che

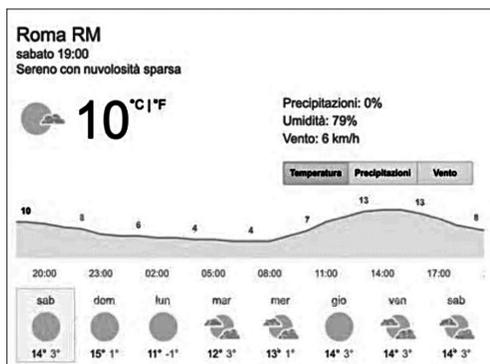
stava correndo, gli si avvicinò e cominciò a parlargli: si impegnava a consegnargli l'asino, in cambio della sua salvezza. Il leone le promise la libertà: così la volpe condusse l'asino verso una trappola e ce lo lasciò cadere. Il leone, appena vide che l'asino era nell'impossibilità di fuggire, assalì per prima la volpe e poi, con calma, ritornò ad occuparsi dell'animale che era caduto nella trappola.

ESOPO, *L'asino, la volpe e il leone*.

Trasforma, quando utile e possibile, i verbi dal modo indicativo al condizionale o al congiuntivo, per cambiare una storia “certa” in una serie di ipotesi. Comincia così:

Un asino e una volpe *avrebbero fatto* amicizia...

Ecco un esempio per potenziare l'uso dell'aggettivo nelle sue forme.



Osserva l'immagine. In base ai grafici e ai dati riportati, scrivi cinque frasi che contengano ciascuna almeno un aggettivo di forma comparativa.

Infine, il **ragionamento collaborativo** destinato alla **scrittura** può passare attraverso un **arricchimento** delle conoscenze linguistiche, grammaticali e compositive come nell'esempio

proposto, che riprende il primo caso di ampliamento della frase. Ai ragazzi viene fornito uno schema vuoto, che contiene l'indicazione del tipo di frase che dovranno inserire (eventualmente possono essere suggeriti dei nessi), per completare lo schema in modo corretto e coerente sotto ogni punto di vista.

principale: La pioggia ha gonfiato i torrenti	ma	coordinata: non ha provocato danni eccessivi
subordinata I grado: <i>cadendo incessante per tutta la notte, con un rumore continuo</i>		subordinata I grado: <i>alcuni torrenti siano usciti dagli argini</i>
subordinata II grado: <i>che ha reso impossibile</i>		
subordinata III grado: <i>prendere sonno</i>		

Frase dopo frase, appropriandosi delle forme d'uso della lingua, si arriva a immaginare storie e a scrivere interi racconti, mentre migliora in ogni campo il controllo della capacità espressiva, sia orale che scritta.

Quelli proposti sono solo pochissimi esempi di un lavoro che è durato tre anni. Una cosa è certa: attività di questo tipo riescono a coinvolgere l'intera classe, rendendo lo studio della lingua più dinamico, con un'attribuzione di senso e di significato al lavoro che si sta portando avanti che non è scontato. L'alunno plusdotato ha potuto mostrare le proprie capacità lavorando in gruppo: ha sviluppato un particolare interesse per lo studio della lingua italiana, potendone comprendere e "dominare" le strutture; inoltre è riuscito a tenere sotto controllo le sue intemperanze e, in non pochi casi, a fungere da guida o da tutor per i suoi compagni di classe, rafforzando la propria autostima e venendo più facilmente apprezzato da tutti.