

INSEGNARE ITALIANO LS/L2 A STUDENTI CON BES E DSA: DALLA NORMATIVA ALLA CLASSE

di Maria Grazia Menegaldo

ABSTRACT

Gli studenti con BES in generale e quelli con DSA in particolare risultano essere in questo momento al centro dell'interesse tanto degli studiosi quanto della scuola. Questi apprendenti sono da sempre presenti nelle classi, ma per lungo tempo sono stati classificati come soggetti con scarse capacità intellettive e limitata motivazione ad imparare. Solo recentemente si è capito, grazie alle ricerche di settore e ad una mutata sensibilità dentro la scuola, che essi altro non sono che soggetti caratterizzati da tratti funzionali peculiari e portatori di modalità di apprendimento peculiari, ai quali va data una risposta operativa altrettanto peculiare e caratterizzata. Facendo uso di quanto scoperto da coloro che ne studiano le specificità funzionali e psicologiche e che analizzano se e in che misura l'ambiente condiziona l'apprendimento di questi alunni, i docenti capiscono meglio la natura plurima del Bisogno Educativo Speciale e sono in condizione di individuare in maniera più puntuale bisogni, capacità, competenze di ogni singolo alunno, così da proporre un percorso di apprendimento il più possibile adeguato alle caratteristiche dell'allievo reale con il quale si trovano ad operare, il tutto muovendosi in un campo di garanzie e tutele istituzionalmente normato. La riflessione proposta consta di una parte di inquadramento nella quale, a partire dai documenti legislativi, si delineano le sfaccettature del Bisogno Educativo Speciale e del Disturbo Specifico di Apprendimento e si indicano possibili segnali evidenti a cui il docente farebbe bene a prestare particolare attenzione. Segue poi una sezione più concreta ed operativa, centrata sull'acquisizione linguistica. La dissertazione si conclude con qualche consiglio spicciolo per l'intervento in classe. In questo modo si intende affrontare la tematica considerandola nella sua dimensione olistica.

1. IL RICONOSCIMENTO DEL BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE

Lo Stato italiano si occupa di promuovere e facilitare l'istruzione dei cittadini e di agevolarne l'autopromozione, senza operare distinzioni di sorta.

Da anni la scuola più accogliente ed innovativa ha riconosciuto l'esistenza di studenti che hanno necessità peculiari e che apprendono in modo diverso da quello che la maggioranza degli altri allievi utilizza; questa scuola ha assunto i suggerimenti degli studiosi e li ha tradotti, o ha provato a tradurli, in una (glotto)didattica dedicata.

Prendendo atto della realtà esistente, il legislatore ha raccolto le diverse istanze e riconosciuto e normato l'intervento educativo e didattico diretto agli apprendenti in

questione. In questo modo si è fatto garante dell'uguaglianza delle opportunità sancita dalla Carta Costituzionale.

1.1. LA NORMATIVA PER I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Le più recenti norme che individuano le linee d'azione per la didattica a studenti con BES, di cui a seguire si danno i punti salienti, sono:

<p>Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"</p>	<p>"Bisogni Educativi Speciali (BES) <i>L'area dello svantaggio scolastico é molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana"</i> [...]</p> <p>La Direttiva:</p> <ul style="list-style-type: none">- definisce e classifica il Bisogno Educativo Speciale;- prende atto della insufficienza descrittiva della dicotomia alunno con disabilità/alunno senza disabilità e del rischio di ghettizzazione implicito in essa;- sollecita l'adozione di un approccio educativo di più ampio respiro culturale, capace di considerare la persona nella sua totalità in prospettiva bio-psico-sociale, così come indica il modello diagnostico ICF (<i>International Classification of Functioning</i>) dell'OMS, perché chiunque, anche soltanto in un dato momento della propria vita, può essere persona con bisogni educativi speciali ed avere quindi bisogno di una risposta personalizzata;- <i>delinea</i> e classifica i disturbi evolutivi specifici.
<p>C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 "Indicazioni operative concernenti la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012"</p>	<p>"AZIONI A LIVELLO DI SINGOLA ISTITUZIONE SCOLASTICA [...] <i>"3) La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale."</i> [...]</p> <p>Ciascuna scuola ha il compito di valutare e riadattare, se necessario, la propria capacità di accettazione e inserimento. Può controllare il proprio indice di inclusività, misurandolo attraverso strumenti quali l'"Index per l'inclusione", il progetto "Quadis" o lo stesso modello ICF rifacendosi ai concetti di barriere e facilitatori.</p>

<p>Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Chiarimenti"</p>	<p><i>"Si ribadisce che, anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione."</i> [...]</p> <p>La Nota assegna al Consiglio di Classe la responsabilità di stabilire se sia o no necessario predisporre un piano di lavoro personalizzato in quelle situazioni per le quali non è prevista una certificazione. Spetta alla scuola, cioè, andare al di là delle tutele che la presenza di una certificazione assegna solo ad alcuni allievi in difficoltà, e decidere di attivare una didattica mirata per gli altri alunni con BES, patrocinando così anche gli interessi di questi ultimi.</p>
<p>Nota Ufficio Scolastico Regionale del Lazio 13348 del 25/5/14 "Modalità e criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità".</p>	<p><i>"Gli alunni con BES, che non rientrano nei quadri certificabili ai sensi della L.104/1992 e della L. 170/2010, non necessitano di alcuna certificazione;"</i>[...]</p> <p>La Nota definisce quale deve essere la documentazione per l'inserimento degli alunni disabili (esclusivamente la Certificazione per l'integrazione scolastica, rilasciata dal Servizio TSMREE della ASL) e con DSA (la Certificazione per l'integrazione scolastica, rilasciata dal Servizio TSMREE della ASL o dai Servizi di Neuropsichiatria Infantile della ASL o dagli IRCCS) e sottolinea che, a fronte di altri tipi di BES, non è prevista alcuna certificazione. Ribadisce inoltre la responsabilità decisionale del Consiglio di classe nella decisione di predisporre o no la personalizzazione del percorso formativo di studenti</p>

Tab.1. Normativa per gli alunni con BES: sintesi

Come tutto ciò si traduca in prassi è oggetto di questo saggio.

1.2. GLI STUDENTI CON BES: DALLA NORMATIVA ALLA REALTÀ DELLA CLASSE

Da sempre i docenti lamentano la presenza in classe di studenti che hanno difficoltà nell'imparare. Questi alunni sono stati spessissimo considerati poco capaci e/o poco volenterosi, inadatti ad una brillante carriera scolastica ed al successo in questo campo. Ma è veramente sempre così? Oppure c'è anche dell'altro su cui riflettere?

Le ricerche effettuate hanno rilevato la presenza di caratteristiche funzionali, personali e ambientali specifiche in alcuni studenti in difficoltà, caratteristiche tali da poter compromettere, se non identificate ed adeguatamente curate, il processo di apprendimento. Dal riconoscimento clinico, educativo, sociale di queste caratteristiche deriva la definizione di "studente con Bisogni Educativi Speciali".

Partendo da alcune domande frequenti che i docenti si pongono si proverà ora ad elaborare un inquadramento generale e sintetico degli studenti con BES.

Chi è lo studente con BES?

Lo studente con Bisogni Educativi Speciali è colui che, in via transitoria o definitiva, si trova a vivere particolari condizioni di difficoltà e/o di svantaggio sociale e culturale oltre che di apprendimento. Durante il corso della propria vita, per motivi diversi, chiunque potrebbe essere transitoriamente un soggetto con BES.

Esiste una diagnosi di BES? Chi la elabora?

Non esiste una diagnosi di BES in quanto tale, dato che quella dei BES è essenzialmente una categoria scolastica: il problema, cioè, viene affrontato da un punto di vista educativo-didattico e non da quello medico.

E' all'interno della famiglia dei BES che, invece, sono individuate sotto-categorie di studenti che manifestano bisogni educativi speciali perché affetti da malattie diagnosticabili e/o certificabili in base alla normativa vigente.

Al riguardo, è opportuno fare chiarezza sui termini. Per "*certificazione*" si intende un documento, con valore legale, che attesta il diritto dell'interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge. Le procedure di rilascio ed i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati poi dalla normativa di riferimento. Per "*diagnosi*" si intende invece un giudizio clinico, che dichiara la presenza di una patologia o di un disturbo. Può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie. Pertanto:

- le strutture pubbliche (e quelle accreditate come da normativa), rilasciano "*certificazioni*" per alunni con disabilità e con DSA;
- per disturbi ed altre patologie non certificabili (disturbi del linguaggio, ritardo maturativo, ecc.) ma che hanno un fondamento clinico, si parla di "*diagnosi*".

Quali sono le tipologie e le caratteristiche dei BES?

Rientrano nella categoria coloro che manifestano (tabella nella pagina a seguire):

Disabilità intellettiva ¹	Disturbi evolutivi specifici a valenza clinica (BES clinici)	Svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale
<p>La sua gravità è determinata dal funzionamento adattivo piuttosto che dal funzionamento intellettivo. Caratteristiche del ritardo mentale sono:</p> <p>1.funzionamento intellettivo generale significativamente al di sotto della media. In aggiunta</p> <p>2. significative limitazioni nel funzionamento adattivo in almeno due delle seguenti aree: comunicazione, cura della persona, vita in famiglia, capacità sociali/interpersonali, uso delle risorse della comunità, autodeterminazione, capacità di funzionamento scolastico, lavoro, tempo libero, salute, e sicurezza;</p> <p>3. esordio prima dei 18 anni.</p>	<p>Disturbi della comunicazione (del linguaggio, della produzione della parola, della fluenza a esordio infantile, cioè balbuzie); disturbo dello spettro acustico; disturbo da Deficit di Attenzione, con o senza Iperattività; disturbo di comprensione visuo-spaziali o motorie; disturbo Specifico di Apprendimento; disturbi motori (evolutivo della coordinazione; del movimento stereotipato, da tic); difficoltà emozionali (timidezza, ansia, inibizione, depressione, disturbi della personalità, collera, psicosi)</p>	<p>Difficoltà comportamentali (aggressività, oppositività, disturbi della condotta, bullismo, delinquenza, disturbi del comportamento alimentare, uso di droghe); difficoltà relazionali (passività, eccessiva dipendenza, isolamento); difficoltà familiari (famiglie trascuranti disgregate, in conflitto, con episodi di abuso, di maltrattamento, con esperienze di lutto o carcerazione); difficoltà linguistiche, sociali, economiche e culturali</p>

Tab. 2. Tipologie e caratteristiche degli alunni con BES

Da cosa dipendono le difficoltà di un alunno con BES?

Uno studente con BES può avere difficoltà derivanti dalle proprie condizioni fisiche (es.: può avere malattie croniche o acute), dalla propria struttura corporea (es.: può avere delle menomazioni), dalle proprie funzioni corporee (es: deficit sensoriali, motori, dell'attenzione...), dalle proprie attività personali (es: scarsa capacità di apprendimento, di pianificazione, di autonomia...), dalla propria partecipazione sociale (es.: difficoltà ad assumere ruoli sociali in classe...), da fattori ambientali contestuali (es.: appartenenza a famiglia problematica...) o personali (es.: bassa autostima, scarsa motivazione....)

¹ Gli studenti con disabilità godono di tutele che esulano da quelle previste per gli allievo con BES. La normativa di riferimento è data dalla Legge n.517 del 1977, dalla Legge 104/92 e dalla Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009.

Di quale documentazione ha bisogno la scuola per attivare gli interventi con studenti in situazioni di BES?

La scuola si attiva per attuare una prassi adeguata quando è in possesso di:

Certificazione (per gli alunni con disabilità o con DSA)	Diagnosi (per gli alunni con problematicità che non rientrano nei canoni indicati dalla L.104/92 e 170/2010)	Considerazioni didattiche ed educative (per gli alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale)
--	--	--

Tab. 3. Documentazione di attestazione della situazione di BES

Secondo quale punto di vista il docente deve pensare ed attuare l'insegnamento a studenti con BES?

Insegnare a questi allievi comporta la progettazione e l'attuazione di un intervento didattico personalizzato, mirato, che tenga conto delle caratteristiche del contesto e delle variabili dipendenti e indipendenti che influenzano l'apprendimento. Comporta anche un ripensamento, una revisione, un riposizionamento della propria impostazione professionale, metodologica e didattica, con uno spostamento del focus dall'oggetto di insegnamento al soggetto in apprendimento.

Chi si occupa della coordinazione degli interventi di integrazione ed inclusione scolastica?

Con l'avvento della normativa sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali è nata una nuova organizzazione interistituzionale, con il compito di attivare interventi di integrazione ed inclusione scolastica. Essa affianca i GLH e i GLHI, che erano stati introdotti dall'art.15 della Legge n.104 del 1992 e che si occupano soprattutto della disabilità. Il Gruppo di lavoro prende il nome di Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) e tra i suoi compiti ha quello di elaborare una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico, entro il mese di giugno. Il Piano viene deliberato dal Collegio dei Docenti, il Dirigente Scolastico lo invia all'Ufficio Scolastico Regionale insieme alle richieste di organico di sostegno e /o di risorse specifiche.

2. DENTRO I BES: GLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Della grande "famiglia" degli studenti con BES fanno parte quei soggetti che presentano Disturbi Specifici di Apprendimento. Si tratta, questa volta, di una categoria diagnostica: per accertare la presenza di tali disturbi è necessario l'azione del clinico.

2.1 LA NORMATIVA PER I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Anche in questo caso il legislatore è intervenuto, rilevando l'esistente e normando l'intervento didattico in maniera puntuale. In breve:

<p>Legge n. 170 del 08 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"</p>	<p><i>"La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento [...] che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.[...]"</i></p> <p>La legge si prefigge di garantire il diritto all'istruzione, favorire il successo scolastico, ridurre i disagi relazionali ed emozionali, adottare forme di verifica e di valutazione adeguate, preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA, favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi, incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione, assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.</p> <p>Sancisce il diritto dello studente con DSA ad usufruire di provvedimenti dispensativi e compensativi e della flessibilità didattica per tutta la sua formazione, universitaria compresa.</p>
<p>Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011 "Linee Guida Disturbi Specifici di Apprendimento"</p>	<p>Il Decreto definisce i DSA richiamando la L.170/2010; si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione; richiama all'osservazione in classe, al rispetto degli stili di apprendimento; esige una formalizzazione esplicita delle attività di recupero (individualizzato; modalità didattiche personalizzate; strumenti compensativi e misure dispensative) da parte delle istituzioni scolastiche, attraverso la redazione del Piano Didattico Personalizzato; richiede la formazione specifica dei docenti.</p>

Tab. 4. Normativa per i DSA

2.2. CARATTERISTICHE E DIAGNOSI DI DSA

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono diagnosticati quando i risultati ottenuti dal soggetto in test standardizzati somministrati individualmente su lettura, espressione scritta e calcolo risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione e al livello di intelligenza (Daloiso 2012). Si tratta di disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento

intellettivo generale. Essi incidono sulle competenze strumentali degli apprendimenti scolastici, determinando l'insorgere di problemi di apprendimento che, a loro volta, interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici e con le attività di vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, calcolo, o scrittura e, alla lunga, minano la possibilità di condurre una vita sociale efficace e soddisfacente. Perché? Perché nelle società alfabetizzate saper leggere e scrivere è prerequisito necessario per poter assumere efficacemente il proprio posto nella società stessa: se non si sa leggere, scrivere, calcolare correttamente vi è la possibilità concreta di essere estromessi del tutto o in parte da molte delle attività del mondo intorno a sé.

Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i D.S.A. sono quindi di origine neurologica; allo stesso tempo, però, hanno matrice evolutiva e sono un vero e proprio stato atipico dello sviluppo: esemplificando, alcune disfunzioni neurobiologiche interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo e ad esse vanno poi a sommarsi fattori ambientali (scuola, famiglia, contesto sociale) e psicologici individuali.

In base alle aree nelle quali si manifestano le varie problematiche, i Disturbi Specifici di Apprendimento sono stati classificati in:

Dislessia	Disgrafia	Disortografia	Discalculia
Difficoltà specifiche nella lettura, intese come abilità di decodifica del testo	Difficoltà specifiche grafo-esecutive, intese come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica	Difficoltà' specifiche ortografiche, intese come abilità grafo-motorie	Difficoltà nel sistema del calcolo, intese come capacità di comprendere e operare con i numeri

Tab. 5. Classificazione dei DSA

I vari tipi di DSA sono spesso associati tra loro, e/o in compresenza con altri disturbi neuropsicologici o psicopatologici. Questa compresenza di più disturbi viene definita *comorbilità o comorbidità*. Tra le comorbidità più facilmente associate ai DSA si ritrovano la disprasia, l'iperattività o ADHD (Sindrome da deficit dell'attenzione e iperattività) ed i disturbi emotivi.

I DSA sono diagnosticabili indicativamente dalla fine della II elementare (fine III per la discalculia); prima però si possono individuare i "ritardi dell'apprendimento scolastico". Infatti già dalla fine del I anno della scuola primaria alcuni bambini possono avere dei profili funzionali compromessi e in presenza di altri specifici indicatori diagnostici (pregresso disturbo del linguaggio, familiarità accertata per il disturbo di lettura) scuola e famiglia dovrebbero considerare i segnali di allarme e monitorare costantemente la situazione. Il compito di certificare il DSA spetta, secondo la Nota dell' Ufficio Scolastico Regionale del Lazio 13348 del 25/5/14, al Servizio TSRMEE della ASL di residenza dell'alunno, oppure ai Servizi di Neuropsichiatria infantile delle Aziende Sanitarie Ospedaliere e Universitarie, oppure agli IRCCS (Istituti di ricovero e cura a carattere scientifico). La certificazione, che viene rilasciata su richiesta della famiglia, "è *propedeutica alla predisposizione del*

Piano Didattico Personalizzato (PDP) e all'individuazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi previsti dalla Legge 170/2010." (nota USR Lazio prot.13348)

Pur potendo migliorare, i DSA sono disturbi cronici, e persistono oltre la prima fase di acquisizione della letto-scrittura. Per questo, soprattutto se non adeguatamente supportati e/o compensati, condizionano l'intero percorso scolastico. Ciò motiva il fatto che sia necessario predisporre percorsi didattici mirati, allo scopo di migliorare quanto più possibile la situazione.

2.3. SEGNALI D'ALLARME PER UN MONITORAGGIO EFFICACE.

Benché i soggetti con DSA non siano tutti uguali, avere un'idea delle loro caratteristiche più generali e più comuni permette di circoscrivere il campo di indagine quando si osserva un proprio studente: aiuta, cioè, a capire se le sue difficoltà sono oppure non sono indice di un DSA e se sia necessario avviare tutta la procedura normativa, clinica e didattica volta a promuovere il contenimento della difficoltà.

Esistono dei segnali, dei campanelli d'allarme che debbono suscitare l'attenzione del docente e portarlo a monitorare costantemente la situazione perché potrebbero essere indicatori di rischio o conclamato DSA.

Per quanto riguarda **l'ultimo anno scuola dell'infanzia/inizio scuola primaria**, sono segnali da monitorare le difficoltà nelle competenze comunicativo-linguistiche, motorio-prassiche, uditive e visuo-spaziali; la confusione di suoni; la pronuncia di parole o frasi incomplete, la sintassi inadeguata e l'uso di parole inadatto al contesto; la difficoltà nei giochi linguistici e meta-fonologici e quelle di attenzione; il disagio nel disegno spontaneo e/o nella copia da modello, il disordine nello spazio del foglio; e la manualità fine difficoltosa; la fatica a enumerare fino a dieci, a contare fino a cinque, a comparare piccole quantità, a dominare il principio di cardinalità.

Per quello che concerne **la fine del I° anno di scuola primaria**, non vanno sottovalutate la scarsa competenza nell'associazione grafema-fonema e/o fonema-grafema, il mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura, l'eccessiva lentezza nella lettura e scrittura, l'incapacità a produrre le lettere leggibili in stampato maiuscolo, le difficoltà nel riconoscimento di piccole quantità, nella lettura e scrittura dei numeri entro il dieci e nel calcolo orale entro la decina, anche con supporto concreto.

Per quello che si riferisce ai **successivi periodi scolastici**, sono da attenzionare incompetenze di tipo prevalentemente linguistico quali lettere e numeri scambiati, la sostituzione di suoni simili, le difficoltà con i digrammi-trigrammi complessi, con l'uso delle doppie, dell'h, della corretta punteggiatura; la fatica a riconoscere i diversi caratteri tipografici, con conseguente confusione e mescola di stili; i problemi nell'organizzare un discorso di studio in modo efficace e con linguaggio pertinente; le limitazioni di tipo prevalentemente visuo-grafico, di utilizzazione armoniosa dello spazio del foglio; la scarsa capacità di gestire il tempo (rispetto a sé, alla famiglia, al sociale). Tutti questi segnali d'allarme debbono verificarsi in modo sistematico e continuo e non presentarsi come eventi occasionali.

2.4. AFFRONTARE I DSA PER TROVARE SOLUZIONI

Una volta individuata una situazione di DSA, occorre predisporre un intervento personalizzato che promuova l'eccellenza cognitiva dello studente.

Le Linee Guida per i DSA, tra l'altro, indicano degli strumenti e delle misure particolarmente efficaci per conseguire questo scopo, quali:

- il Piano Didattico Personalizzato, un vero e proprio contratto che scuola, istituzioni socio-sanitarie e genitori elaborano e sottoscrivono per individuare, progettare, organizzare un percorso personalizzato per l'alunno in difficoltà, documento nel quale sono descritti il funzionamento delle abilità strumentali e le caratteristiche del processo di apprendimento, i livelli fin lì conseguiti, le metodologie adottate dal Consiglio, le misure compensative e dispensative previste, le modalità ed i criteri di valutazione, gli eventuali accordi particolari presi con la famiglia;
- gli strumenti compensativi, che permettono di compensare la debolezza funzionale derivante dal disturbo, in quanto sostituiscono o facilitano l'esecuzione di prove che richiedono abilità nelle quali lo studente è in difficoltà perché compromesse dal disturbo specifico;
- le misure dispensative, che permettono allo studente di non svolgere quelle attività che, in base a quanto emerso dalla diagnosi, risulterebbero particolarmente difficoltose e che non contribuirebbero a migliorare l'apprendimento.

Il Protocollo n. 4099/a/4 del 5 ottobre 2004 del M.I.U.R dà esempi sia di strumenti compensativi che di misure dispensative.

2.5. UN AIUTO DALL'INTERNO: L'AMBIENTE SCOLASTICO.

Se un ambiente scolastico adeguato favorisce l'apprendimento in qualsiasi situazione, ciò è ancor più vero se si pensa allo studente con DSA.

Dal punto di vista emotivo, creare un clima positivo nel quale l'alunno si senta compreso, sostenuto, stimolato, incoraggiato, valorizzato, non discriminato, contribuisce a far superare a quest'ultimo, almeno in parte, i diversi ostacoli che si frappongono tra lui, il suo modo di imparare e le conoscenze e competenze da acquisire. Ne vanno valorizzati gli sforzi e minimizzati gli insuccessi e il rinforzo al suo lavoro deve essere sempre positivo, al di là della qualità del risultato.

Dal punto di vista organizzativo e pratico, mettere in atto alcuni accorgimenti spiccioli che trasformino qualsiasi classe in una classe "a misura di DSA" serve sia a sostenere la motivazione e l'interesse che a facilitare l'apprendimento disciplinare di questo allievo. In che modo creare questo ambiente concreto favorevole? L'aiuto può derivare dall'utilizzare mappe concettuali, grafici, schemi, cartelloni, tabelle delle regole,

orologi, calendari, carte geografiche, ecc., sia in formato A4 che ingranditi ed appesi al muro: tutti strumenti che permettono di consolidare e rafforzare le conoscenze disciplinari attraverso il canale visivo e che aiutano a contenere insicurezza ed ansia da prestazione in quanto sono sempre a disposizione quando se ne ha bisogno. Altrettanto utili sono, per quanto concerne più strettamente il codice scritto e per le stesse motivazioni, riferimenti visivi concreti quali l'alfabetiere delle varie lettere, dei digrammi e dei trigrammi, dei diversi caratteri dei grafemi. Per supportare la costanza dell'attenzione selettiva e la concentrazione, si può posizionare l'alunno con DSA il più vicino possibile alla cattedra ed alla lavagna e gli si possono far fare pause frequenti, così da ricaricare la curva dell'attenzione. Per verificarne la qualità della comprensione si possono fare domande frequenti, specifiche, focalizzate su una sola informazione alla volta. Nello studio individuale l'ausilio può arrivare anche dall'utilizzo di strategie di facilitazione dello studio, dal ricorso a compiti personalizzati, da un ampliamento del tempo a disposizione per l'esecuzione delle attività per lui più difficoltose, dalla fornitura della scaletta delle lezioni redatta usando parole chiave. Per costruire la sua autonomia lo si può aiutare a gestire il diario e il materiale scolastico.

3. IMPARARE UNA LS/L2 IN SITUAZIONE DI DSA

Il tema dell'acquisizione linguistica va ad inserirsi in questo quadro generale. Imparare una lingua altra è fatto abbastanza complesso per un alunno con DSA, non tanto dal punto di vista delle abilità comunicative orali quanto piuttosto per quello che riguarda quelle scritte. La persona potrebbe puntare prioritariamente all'acquisizione degli elementi orali della lingua (nel caso di interesse, dell'italiano) e sviluppare una buona/ottima competenza comunicativa orale, lasciando in secondo piano la qualità della propria lingua scritta. Questa scelta gli permetterebbe comunque una partecipazione almeno minima ed accettabile alla vita sociale della comunità dei parlanti quella lingua.

Il problema si pone però quando, inserito in classi di scuola in contesto L2 o di lingua e cultura in situazione di LS, questo studente deve accedere a contenuti che vanno dalla letteratura alla civiltà, all'ambito antropologico a quello scientifico, alla decodifica di documenti utili alla pratica quotidiana o relativi alle norme che regolamentano le relazioni in quella comunità: tutti contenuti che vengono veicolati attraverso il testo scritto. Ciò si verifica perché le difficoltà non dipendono dal codice linguistico scritto in quanto tale, ma dalle peculiari funzionalità neurologiche che quel soggetto coinvolge nell'acquisizione delle abilità di tipo scritto, funzionalità che riguardano soprattutto i settori dell'analisi fonologica, dell'analisi visiva, della memoria verbale e della comprensione come effetto collaterale e diretta conseguenza delle deficienze nei settori predetti.

Gli approcci didattici e le metodologie abitualmente in uso nelle classi di lingua non riescono ad essere molto efficaci, né a dare risposte adeguate a tutte le problematiche espresse dallo studente con DSA, né a proporre soluzioni completamente esaurienti. Per questo motivo Dalouis (Dalouis M. 2012) suggerisce di affidarsi alla glottodidattica speciale, connubio tra principi pedagogici e glottodidattici, che mira a costruire un

ambiente di apprendimento linguistico adatto a questi studenti e che fa dell'accessibilità, della praticabilità dell'azione didattica il suo punto di forza.

3.1. METODOLOGIE PER EDUCARE/RIEDUCARE ALLA LETTO-SCRITTURA.

Il soggetto affetto da DSA incontra difficoltà nella decodifica del significante. Questa scarsa competenza influenza inevitabilmente la capacità di decodifica e comprensione del significato, al di là delle capacità intellettive del singolo. Ecco che puntare, come primo intervento didattico, all'insegnamento delle strumentalità di base della letto-scrittura o ancor di più al rieducarle diviene atto imprescindibile, sotteso a qualsiasi altro insegnamento disciplinare.

Entrando nello specifico del *come* insegnare a leggere ed a scrivere, in italiano come in altre lingue alfabetiche, è naturale a questo punto porsi una domanda. Esistono metodi più utili di altri in tal senso? La lista dei metodi impiegabili è piuttosto ampia, ma essenzialmente essi vengono catalogati in tre categorie:

<p>Metodi sintetici: dalle lettere> alle sillabe> alle parole>alle frasi Procedono dal codice alla comprensione, in modalità ben distinta e sequenziata.</p>	<p>Esempi <i>Metodo Sillabico del Mialaret</i> <i>Metodo Montessori</i> <i>Metodo fonologico di Altieri Biagi</i></p>
<p>Metodi analitici (o globali): dalla frase o dalla parola memorizzate> alle sillabe >alle lettere Operano una separazione tra comprensione e sua decifrazione.</p>	<p>Esempi <i>Metodo ideo-visivo di Decroly</i> <i>Metodo naturale di Freinet</i> <i>Metodo globale di Dottrens</i> <i>Metodo globale di Mialaret</i> <i>Metodo globale di Jadoulle</i></p>
<p>Metodi analitico-sintetici: dalla unità di significato (abituamente si tratta di parole)>all'analisi e alla sintesi guidata dal docente (e non scoperta dell'allievo) Passano immediatamente dalla presentazione globale della parole con il suo significato all'analisi ed alla sintesi, seguendo le procedure cerebrali globalità/analisi/sintesi (emisfero destro/sinistro/<i>modal focusing</i>) individuate dalla Gestalt</p>	<p>Esempi <i>Metodo naturale di Gabrielli e Mazza</i> <i>Metodo Deva</i> <i>Metodo fonemico di Germano</i></p>

Tab. 6. Classificazione dei metodi di apprendimento per la letto-scrittura

Le ricerche attuali sembrerebbero dimostrare che le modalità di apprendimento globale siano poco adatte ai DSA, che apprendono meglio a leggere ed a scrivere con metodologie di tipo sintetico, con netta preferenza per quelle orientate al riconoscimento della sillaba. Appartengono a questa categoria:

<i>Metodo Cornoldi</i>	<p>Programma sub-lessicale che facilita i processi cognitivi implicati nella lettura.</p> <p>Si parte dalla sillaba o da gruppi di lettere e si procede verso il riconoscimento di parole intere. Le associazioni delle corrispondenze fonologiche si automatizzano per ripetizione prolungata.</p> <p>Il programma prevede sei specifiche aree di lavoro, ciascuna indipendente dall'altra, divise in sotto-unità e diversamente combinabili in base alle diverse necessità.</p>
<i>Metodo Teberosky/Ferreiro</i>	<p>Riprende il metodo clinico usato da Piaget: il processo di acquisizione della letto-scrittura avviene per tappe evolutive: logografica (o dello scarabocchio); preconvenzionale; sillabico preconvenzionale; sillabico convenzionale; sillabico – alfabetico; alfabetico; ortografico. L'apprendente attraversa tutte queste fasi, nell'ordine, revisionando e riaggiustando di volta in volta la propria competenza di letto-scrittura. La sequenza del riconoscimento è: sillaba iniziale; sillaba finale; sillaba intermedia; fonema iniziale; fonema finale; fonemi intermedi; tutti i fonemi. A questo punto l'apprendente ha acquisito una buona competenza fonologica che riapplica autonomamente nella lettura, velocizzandola progressivamente.</p>
<i>Metodo riabilitativo di Giacomo Stella</i>	<p>Il metodo propone stimoli di lettura usando le sillabe con l'ausilio di un computer e del programma "Sillabe". Mira a far acquisire rapidamente l'automatismo della lettura, per spostare l'attenzione dello studente dallo strumento alla comprensione. Il programma "Sillabe" sfrutta la cosiddetta "post-immagine", cioè la traccia che rimane nell'occhio dopo la lettura della sillaba e che consente di continuare a leggere dopo che la sillaba non è più visibile. Lo stimolo incalza il lettore proponendo una sillaba dietro l'altra. La velocità di frequenza dello stimolo viene rallentata o accelerata in base alla competenza dello studente.</p>

Tab.7. Metodi sillabici

3.2. I CONTENUTI DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

Entrando nel merito dell'insegnamento della lingua italiana, per elaborare un percorso didattico a misura di DSA il docente deve essere a conoscenza di quelli che sono i settori che causano maggiori problemi o quelli che, se adeguatamente sollecitati, possono essere d'aiuto nel superamento delle difficoltà. Appartengono alla prima categoria

- la meta-fonologia. È la conoscenza che permette di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le stringhe del parlato. È sottesa all'acquisizione delle abilità iniziali di lettura e scrittura, quando è necessario segmentare e fondere i fonemi, identificarne la posizione nelle parole,

- procedere con la sostituzione di suoni, distinguere le sillabe e riconoscerle nei termini presentati;
- l'uso dei caratteri grafici. Uno studente con DSA ha evidenti problemi di orientamento e gestione dello spazio foglio. Quando gli si presentano contemporaneamente tutti i caratteri grafici la sua capacità di discriminarne forme ed orientamento spaziale va in crisi e la sua confusione aumenta;
 - l'ortografia. Per sua conformazione neuronale lo studente con DSA gestisce con molta difficoltà l'elemento grafico della lingua e, di conseguenza, le sue carenze a livello ortografico sono notevoli. In questo quadro già compromesso va ad aggiungersi la tipologia linguistica del codice che vuole imparare: più una lingua è opaca, più gli sarà difficile decodificare e riprodurre esattamente la corretta ortografia di quella lingua; più la lingua è trasparente, come l'italiano (pur con alcune ambiguità di trascrizione) ed altre lingue alfabetiche, più avrà la possibilità di superare la maggior parte degli errori di scrittura che può commettere. Per chiarire meglio. In generale, il codice alfabetico ha una sua consistenza, che è data dal grado di corrispondenza grafema/fonema e che va dalla consistenza perfetta (corrispondenza 1:1) a quella media (corrispondenza 1:2) a quella scarsa (corrispondenza 1: >2); è la consistenza a determinare il livello di trasparenza di una lingua. Quale è il livello di trasparenza dell'italiano? Si ha condizione di consistenza perfetta per le vocali e le consonanti, ad esclusione di C e G che hanno consistenza media;
 - la comprensione testuale. Gran parte dell'apprendimento scolastico si basa sulla lettura di testi: capire ciò che si legge è un'abilità di base, fondamentale ai fini dell'apprendimento, dato che la comprensione è il primo e necessario atto di conoscenza. Per ben comprendere bisogna anche, tra le altre cose, entrare nei testi, smontarli e rimontarli e soprattutto capire cosa si è fatto e come lo si è fatto.

Rientrano invece nel secondo gruppo di contenuti dell'insegnamento linguistico:

- lo studio dei fenomeni di derivazione lessicale. Riconoscere i morfogrammi lessicali (prefissi, suffissi, derivati) e le norme sottese alla derivazione lessicale serve a dare autonomia linguistica all'allievo, perché una volta che ha intuito e fissato le regole le può applicare da solo per formare/conoscere parole nuove, ampliando il proprio bagaglio lessicale e comprendendo meglio quanto legge. Tutto ciò ha una implicazione psicologica. La lingua che l'alunno studia non è più un codice sfuggente: usando coscientemente le regole apprese, egli può imparare a gestirla e la sicurezza che deriva da questa esperienza contribuisce ad allentare lo stress che l'allievo con DSA prova di fronte alla scrittura;
- l'arricchimento lessicale. L'ampliamento del lessico migliora la correttezza e la rapidità della letto-scrittura, la fluidità orale e la correttezza ortografica;
- l'analisi logica e grammaticale. Le carenze nella gestione dello spazio fisico riflettono una carenza nell'organizzazione sistematica degli apprendimenti. La riflessione linguistica, in quanto ricerca di regole e del loro funzionamento e conseguente sistematizzazione delle stesse, è un mezzo per imparare

progressivamente a fare ordine nella proprie conoscenze, per darsi regolarità e metodo di lavoro. Analizzare come la lingua funziona aiuta l'allievo a riapplicare quelle stesse regole, ad organizzare il proprio pensiero e , conseguentemente, la propria scrittura.

3.3. STRUMENTI A SUPPORTO DELL'INTERVENTO DIDATTICO: LE GLOTTOTECNOLOGIE

Come le nuove tecnologie possono aiutare a favorire il processo formativo nei soggetti con DSA? Esse rappresentano una opportunità concreta di aiuto per chi è in difficoltà, sia che si tratti del primo apprendimento della letto-scrittura, che di una situazione di recupero e/o di riabilitazione, che di uso quotidiano di lettura e scrittura.

Una lista parziale ed incompleta di strumenti glottotecnologici utilizzabili con alunni con DSA non può non prevedere programmi di sintesi vocale, e-book, registratore, programmi per la videoscrittura con correttore ortografico, programmi per elaborare tabelle, formulari e mappe concettuali, LIM, audiolibri, dizionari digitali.

3.4. VERIFICARE E VALUTARE L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO DEI DSA

La verifica delle competenze non può che accertare la comprensione e l'efficacia comunicativa tramite test accessibili, gradualmente e graduati, più brevi rispetto a quelli assegnati al resto della classe e focalizzati su un solo obiettivo alla volta, per non sovraccaricare lo sforzo cognitivo. Il tempo a disposizione deve essere congruo alla risoluzione del test e maggiore di quello concesso ai coetanei. Le tecniche didattiche che compongono la prova devono essere familiari e adatte a far emergere le competenze dell'apprendente. Egli deve avere la possibilità di usufruire di strumenti compensativi e di misure dispensative.

La valutazione della prova deve essere orientata al risultato rispetto alla competenza di comprensione ed all'efficacia comunicativa, puntare sul contenuto e non sulla forma e valorizzare soprattutto il percorso e l'impegno più che il risultato complessivo, per incoraggiare e sostenere l'autostima dell'allievo. L'errore va fatto notare, ma non enfatizzato, e gli va data comunque connotazione positiva per non inibire l'apprendimento.

4. CONSIGLI SPICCIOLI PER L'INTERVENTO IN CLASSE²

A conclusione di questo breve excursus si ritiene possa essere utile dare alcuni suggerimenti per la didattica, cercando di prendere in considerazione il maggior numero

² Per approfondimenti: ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, opere citate in bibliografia; GIANI M., NANNI G., 2014, *Fare scuola agli alunni con BES e DSA*, Gruppo Editoriale Raffaello, Ancona

possibile dei punti qui trattati.
Cosa si può fare per:

- Migliorare la competenza meta-fonologica. Dare spazio a giochi fonologici e sillabici anche accompagnati da supporti sonori; far produrre ritmi , dal semplice al complesso; far eseguire esercizi per la segmentazione fonologica e per la fusione dei fonemi in sillabe; far classificare parole rispetto ad un fonema o ad una sillaba data; assegnare giochi di manipolazione di parti di parole con sillabe/fonemi distintivi; proporre attività in rima.
- Promuovere il miglioramento dell'abilità di lettura. Evitare di far leggere ad alta voce e preferire la lettura silenziosa individuale; far allenare nella tecnica proponendo lavori in coppia/gruppo ed aumentare progressivamente il livello di difficoltà del materiale di riferimento; supportare gli esercizi di velocizzazione della lettura proponendo un modello audio, lento e facilmente imitabile; nella valutazione formativa e sommativa tenere diviso l'allenamento alla lettura dalla comprensione dei significati; dare l'esempio, leggendo libri accattivanti.
- Perfezionare la competenza grafica. Presentare gradualmente i caratteri grafici, dal più semplice da gestire (stampato maiuscolo), all'intermedio (stampato minuscolo) al più complesso (corsivo); introdurre il corsivo solo quando lo studente è padrone degli altri caratteri; allenare all'esecuzione di linee di forma basica per la scrittura dei caratteri grafici (rette, curve, spezzate,...); far utilizzare righe che delimitano con precisione lo spazio nel quale scrivere e quaderni con i margini laterali; non spingere in maniera esagerata sull'esecuzione di esercizi per migliorare il segno grafico; non mettere in rilievo la brutta grafia; controllare che si tenga una corretta impugnatura della penna e che si adotti una postura adatta durante la scrittura; in caso di precedente alfabetizzazione in altra lingua, reintrodurre comunque gradualmente l'uso dei caratteri grafici; lasciare lo studente libero di usare il carattere che padroneggia meglio.
- Facilitare la comprensione. Introdurre l'argomento del brano attivando le conoscenze pregresse; proporre esercizi per la selezione e la conservazione in memoria delle informazioni, almeno le più importanti; costruire mappe dell'argomento, distinguendo tra informazioni principali, secondarie e dettagli; assegnare esercizi per la scomposizione del testo nelle sue sotto-unità; promuovere la conoscenza degli scopi della lettura, delle strategie da usare, delle caratteristiche dei vari tipi di test, del controllo da esercitare al fine della comprensione.
- Promuovere il miglioramento dell'abilità di scrittura e dell'ortografia. Per la classe prima adottare un metodo che privilegi la sillaba; associare sempre i suoni ad una immagine significativa; creare delle storielle in cui i nomi dei personaggi contengano i suoni difficili, così da dare un referente concreto visivo, sonoro, immaginativo. Per le altre classi, favorire la discriminazione e/o l'autocorrezione degli errori, anche attraverso esercizi di memorizzazione e di metacognizione; evitare di far ricopiare più volte i testi o gli errori ortografici, come allenamento; usare prima parole decontestualizzate, per individuare in

esse la regola ortografica e fissarla anche visivamente con immagini significative per lo studente, e poi contestualizzarle all'interno delle loro "famiglie", mettendo così in gioco i processi di derivazione lessicale; dedicare all'ortografia sessioni brevi ma intense e ripetute, e sempre nei momenti in cui l'alunno è al massimo della concentrazione; trasmettere l'idea che la lingua scritta è uno degli strumenti per comunicare e favorire le occasioni di scambio scritto; sviluppare la capacità di pianificare il testo (scaletta), di stenderlo e revisionarlo; valutare il contenuto dello scritto e non gli errori, che però occorre segnalare.

- Ampliare e costruire il lessico. Far riflettere sul funzionamento degli affissi nella generazione di parole, sulla loro regolarità di funzionamento, anche visualizzando attraverso supporti mnemonici; proporre piccoli blocchi di esercizi di derivazione, affrontando un solo argomento alla volta; costruire carte, mappe visive, immagini, piccoli vocabolari illustrati nei quali dare spazio ai nuovi termini imparati; leggere e completare o manipolare frasi e storie.
- Favorire l'individuazione delle regole morfosintattiche. Evitare di fare grammatica mnemonica e promuovere la riflessione linguistica, privilegiando così la modalità attiva e il coinvolgimento dello studente; sfruttare contemporaneamente la via visiva – le strutture si identificano nel contesto in cui sono inserite e le si evidenzia o con colori, o con sottolineature, ecc, con uno stesso criterio per tutta la durata della ricerca, così che le regole emergano in maniera evidente e costante anche a livello "fisico"- e quella grammaticale vera e propria -usando approcci attivi, coinvolgenti, naturali e ricorrendo a tabelle, mappe, griglie vuote da riempire insieme per fissare quanto scoperto; prediligere una pista di lavoro lineare e graduale (una struttura alla volta), con la ripetizione a intervalli regolari delle tematiche già affrontate in precedenza, per stabilizzarle.
- Stimolare la meta-cognizione. Esplicitare le strategie sottese alla comprensione, utilizzate di volta in volta in base al testo di riferimento; coinvolgere lo studente nella riflessione sul processo di apprendimento che utilizza;
- Facilitare lo studio. Selezionare le parti da studiare, privilegiando i concetti fondamentali piuttosto che la quantità di informazioni; fornire precedentemente la struttura della lezione, sintetizzata attraverso parole-chiave; costruire insieme mappe concettuali dell'argomento; proporre brani di studio semplificati corredati di attività per la comprensione dei contenuti, a cui poi far seguire testi disciplinari inerenti lo stesso contenuto, anch'essi completi di esercizi per la comprensione.

5. CONCLUSIONI

Affrontare l'apprendimento da un lato e l'insegnamento dall'altro quando esiste una condizione di Bisogno Educativo Speciale e/o di Disturbo Specifico dell'Apprendimento può essere tanto un'impresa titanica quanto un percorso di crescita soddisfacente e produttivo. Tutto dipende dalla volontà e dall'impegno che insieme studente, docente,

famiglia, istituzione scolastica, operatori sanitari riescono a porre in sinergia per il conseguimento di uno scopo comune: la promozione sociale del soggetto con BES. La normativa fornisce tutti gli strumenti legali e tutte le garanzie più adatte a sostenere questo processo. La scuola, come collegialità di professionisti dell'insegnamento, deve tradurre queste garanzie in prassi, cambiando il proprio punto di vista centrato sulla trasmissione di informazioni e ponendo al centro del proprio interesse l'allievo con tutte le sue caratteristiche peculiari. E' solo puntando sulla valorizzazione delle potenzialità e sul ridimensionamento delle difficoltà che è possibile insegnare qualsiasi disciplina, *in primis* la lingua, con modalità produttive per lo studente: per qualsiasi studente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, 2002, *Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi*, Libri liberi, Firenze.

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, COMITATO SCUOLA, 2002, *La Dislessia raccontata agli insegnanti 1. Come riconoscerla. Cosa fare in classe*. Libri Liberi, Firenze.

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, COMITATO SCUOLA, 2003, *La dislessia raccontata agli insegnanti 2. Prima elementare: prove d'ingresso e prove di lavoro*. Libri liberi, Firenze.

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA, 2004, *Dislessia; strumenti compensativi*, Libri liberi, Firenze.

BENSO E., 2011, *La dislessia: una guida per genitori ed insegnanti*, Il leone verde, Torino.

BROTINI M., 2000, *Le difficoltà di apprendimento: come affrontare disgrafie, dislessie, discalculie*, Ed. del Cerro, Tirrenia.

CAZZANIGA S., RE A., CORNOLDI C., POLI S., TRESSOLDI P. E., 2005, *Dislessia e trattamento sub lessicale*, Erickson, Trento.

CORNOLDI C., 1999, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.

CORNOLDI C., ZACCARIA S., 2011, *In classe ho un bambino che...: l'insegnante di fronte a disturbi specifici dell'apprendimento*, Giunti, Firenze.

DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.

FERREIRO E., TEBEROSKY A., 1985, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.

FOGAROLO F., SCAPIN C., 2010, *Competenze compensative: tecnologia e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Erickson, Trento.

- GIANI M., NANNI G.: 2014, *Fare scuola agli alunni con BES e DSA*, Raffaello, Ancona.
- SAVELLI E., PULGA, S., 2006, *Dislessia evolutiva: attività di recupero su analisi fonologica, sintesi fonemica e accesso lessicale*, Erickson, Trento.
- STELLA G., SAVELLI E., 2003, *La valutazione della dislessia*, Città Aperta, Roma.
- STELLA G., 2004, *Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo*" Il Mulino, Bologna
- STELLA G., SAVELLI, E., 2011, *Dislessia oggi: prospettive di diagnosi e di intervento in Italia dopo la legge 170*, Erickson, Trento.
- TRESSOLDI P.E., VIO C., LO PRESTI G., 2013, *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento.
- TRISCIUZZI L., ZAPPATERRA T., 2005, *La dislessia: una didattica speciale per le difficoltà di lettura*, Guerini Scientifica, Milano.