

Affrontare la dislessia a scuola

ELENA BORTOLOTTI
Dipartimento della Formazione e dei Processi culturali
Università di Trieste
ebortolotti@units.it

SUNTO

La dislessia è un disturbo che si colloca nel campo più ampio dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). La manifestazione tipica di questo disturbo vede una mancanza di fluency nell'atto del leggere. Leggere è un atto automatico e semplice, risulta quindi difficile comprendere la fatica di un dislessico che, per leggere, deve impegnare al massimo le sue capacità, con una conseguenza rilevante nella gestione del testo scritto, e quindi nell'apprendimento scolastico. Obiettivo di questo contributo è fornire un inquadramento generale sul tema della dislessia, ovvero cos'è, come si manifesta, quali problemi comporta e quali strategie si possono utilizzare per aiutare le persone con questo tipo di disturbo.

PAROLE CHIAVE

LETTURA / READING; DISLESSIA / DYSLEXIA; DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO / LEARNING DISABILITIES; METODI DI INSEGNAMENTO / TEACHING METHODS

1. PREMESSA

Obiettivo di questo contributo è fornire un inquadramento generale sul tema della dislessia, ovvero cos'è, come si manifesta, quali problemi comporta e quali strategie si possono utilizzare per aiutare le persone con questo tipo di disturbo.

La dislessia è infatti un disturbo che si colloca nel campo più ampio dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e si manifesta come una difficoltà nell'imparare a leggere, e in particolar modo nel leggere in modo automatico e veloce. Le sue espressioni sono proprio gli errori caratteristici e ripetuti che provocano mancanza di fluency nell'atto del leggere, facendo sì che i messaggi risultino di difficile comprensione.

A tutt'oggi il mondo della scuola fa gran uso del testo scritto, e quindi della lettura. Per l'apprendimento dei ragazzi, la dislessia diventa quindi una variabile che può incidere notevolmente sull'insuccesso scolastico, con tutte le conseguenze che ne derivano, come ad esempio i problemi comportamentali e l'abbandono scolastico. L'individuazione e l'intervento precoce possono giocare un ruolo positivo nel determinare l'evoluzione del disturbo e il complessivo sviluppo affettivo e cognitivo del soggetto. La (ri)abilitazione deve procedere attraverso un percorso mirato e specializzato, basata su una valutazione specialistica di ogni singolo caso, e con la precisa finalità di costituire il primo passo per iniziare un programma educativo di recupero.

2. L'APPRENDIMENTO

Nelle prime fasi di istruzione primaria si insegnano innanzitutto alcune competenze di base, la lettura, la scrittura e il calcolo, solo successivamente si procede con l'utilizzare queste competenze per accedere a conoscenze di più alto livello. In questa fase è importante distinguere tra *acquisizione di abilità* e *acquisizione di concetti*. L'acquisizione di un'abilità avviene attraverso la ripetizione di una procedura, ad esempio più volte vedo e riconosco la lettera A, più diventerò abile nel riconoscerla e leggerla quando la troverò scritta, ciò comporta quindi l'utilità dell'esercizio nello sviluppo di una abilità. L'ottimizzazione di questo rapporto, dipende anche dalla natura del compito oltre che dalla frequenza con cui è ripetuto, infatti se la procedura utilizzata è regolare e non prevede eccezioni o variazioni, l'abilità viene appresa ed eseguita più rapidamente, mentre se la procedura è variabile richiede maggior tempo per essere appresa.¹

Nel caso particolare della lettura, si distingue fra acquisizione del processo di decodifica, cioè la trasformazione dei segni in suoni, e comprensione del testo, cioè la capacità di dare significato a ciò che si legge (parole, frasi o interi testi). Il processo di decodifica viene considerato come un'abilità che si acquisisce

¹ Cfr. STELLA, 2000.

attraverso l'automatizzazione di una procedura di conversione tra segni e suoni; mentre la comprensione del testo è il risultato dell'interazione tra diversi processi, non tutti facilmente istruibili.² Anche in fase di valutazione dell'apprendimento scolastico, sarà importante tener distinte le abilità e i processi rappresentazionali più complessi quali la comprensione del testo, la comprensione delle regole di relazione tra le diverse componenti di un compito, la costruzione di strategie, la risoluzione di problemi.

Poiché le abilità sono costituite da stabilità delle regole e rigidità della sequenza di atti,³ sono accessibili anche con un basso grado di impegno cognitivo. Infatti, lettura, scrittura ed esecuzione di operazioni, possono essere apprese anche da soggetti che presentano ridotte prestazioni in altri ambiti. Contrario è, come vedremo, il caso dei dislessici che, nonostante le loro buone qualità intellettive, non riescono ad apprendere le procedure di decodifica e non diventano mai abili come i loro compagni.

In anni più recenti è stato aggiunto al termine abilità l'aggettivo "strumentali" che sta ad indicare il fatto che queste abilità vengono asservite a compiti di apprendimento più complessi. È stato dimostrato che la progressione di apprendimento delle abilità strumentali segue un andamento lineare, cioè può essere considerato una funzione diretta del tipo di stimolo, della frequenza e delle modalità con cui viene presentato; questo consente di poter fare delle previsioni sui tempi di acquisizione di un'abilità. Diverso è il caso dell'apprendimento concettuale; infatti i concetti, a differenza delle abilità, non si acquisiscono attraverso procedure fisse, non sono standardizzati e neanche ben definibili. In conclusione risulta importante evidenziare che le abilità "strumentali" si realizzano attraverso processi computazionali, che si attivano nei soggetti in funzione degli stimoli, ma che sono relativamente indipendenti dal sistema cognitivo e dalle tecniche di insegnamento.

² Cfr. STELLA, 2004; 2000.

³ Cfr. SHARE, 1995.

3. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO E LA DISLESSIA

Il manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali dell'American Psychiatric Association (DSM IV) include il disturbo di lettura all'interno dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Essi vengono descritti come disturbi che si riscontrano quando un alunno, apparentemente in condizioni individuali ed ambientali adeguate, o almeno sufficienti per conseguire buoni risultati di apprendimento, dimostra al contrario delle gravi difficoltà nell'apprendimento della lettura (dislessia), della scrittura (disortografia) e/o del calcolo (discalculia). Sono disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo.

È intuibile come in questo caso si fa riferimento a problematiche che emergono con l'inizio della scuola primaria e che generalmente lasciano molto perplessi insegnanti e familiari. La difficoltà che il bambino presenta è in contrasto con il livello scolastico globale, in un quadro di sviluppo intellettuale normale e in assenza di deficit sensoriali. Si evidenzia anche quando un alunno ha potuto compiere normali esperienze in tutti i campi e non si tratta quindi di svantaggio socioculturale o di errori pedagogici, ma con maggior probabilità della presenza di deficit funzionali, anche di modesta entità e di natura diversa che sono finora sfuggiti all'osservazione in quanto non compromettono il quadro dello sviluppo generale del bambino.

L'espressione anglosassone *learning disabilities* è stata tradotta in italiano con il termine "disturbi di apprendimento"⁴ e sta ad interpretare proprio queste tipologie di difficoltà che si rivelano nell'ambito dell'apprendimento.

Vediamo ora una breve descrizione dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico (DSA).
Disturbo specifico di lettura (dislessia evolutiva).

La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura strumentale. Le capacità che risultano particolarmente compromesse sono: il riconoscimento veloce e

⁴ Cfr. CORNOLDI, 1999.

corretto della parola, la lettura ad alta voce e, in generale, tutti quei compiti che richiedono l'uso della lettura. Molto spesso possono essere presenti anche difficoltà nella compitazione (isolare uditivamente i singoli fonemi che compongono la parola da scrivere e selezionare i corrispondenti grafemi) e storie di disturbi evolutivi specifici dell'esposizione e del linguaggio.

Disturbi specifici di scrittura (disortografia e disgrafia).

In questo caso si fa riferimento a due componenti: una di natura linguistica e una di natura motoria. Nel primo caso il deficit riguarda i processi di cifratura, e quindi una compromissione delle capacità di rispettare le regole ortografiche. Nel secondo caso il deficit riguarda i processi di realizzazione grafica, e quindi problemi legati alle caratteristiche del segno grafico.

Disturbi specifici delle abilità aritmetiche (discalculia).

Questo disturbo implica una specifica compromissione delle abilità aritmetiche e, in particolare, la padronanza delle capacità di calcolo fondamentali proprie delle quattro operazioni. Esso si caratterizza per l'incapacità a comprendere i concetti alla base di particolari operazioni aritmetiche, mancata comprensione dei termini o dei segni matematici, mancato riconoscimento dei simboli numerici, difficoltà ad attuare manipolazioni aritmetiche standard, difficoltà ad allineare correttamente i numeri o a inserire decimali o simboli durante i calcoli, difettosa organizzazione spaziale dei calcoli aritmetici, incapacità ad apprendere in modo soddisfacente le tabelle della moltiplicazione.

In diversi casi si osserva associato al DSA un disturbo di natura psicologica, come ad esempio il disturbo d'ansia, la fobia scolare, il disturbo di attenzione con iperattività.⁵ In alcuni soggetti tale disturbo si può considerare la conseguenza dell'insuccesso scolastico legato ai problemi di apprendimento e tende a ridursi parallelamente al miglioramento delle difficoltà scolastiche. In altri casi DSA e problemi psicopatologici sembrano avere un decorso indipendente.

⁵ Cfr. GAGLIANO *et al.*, 2007.

La dislessia evolutiva si manifesta quindi come una difficoltà nell'imparare a leggere, e in particolar modo nel leggere in modo automatico e veloce. Le manifestazioni tipiche sono proprio gli errori caratteristici e ripetuti, il bambino fatica a riconoscere le lettere dell'alfabeto, a fissare le corrispondenze tra segni grafici e suoni ed automatizzare questi processi. Spesso compie nella lettura e nella scrittura errori caratteristici come l'inversione di lettere e di numeri (es. 21 - 12) e la sostituzione di lettere (m/n; v/f; b/d); a volte non riesce ad imparare alcune semplici procedure come le tabelline e le informazioni in sequenza come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno; ne deriva la mancanza di fluency nell'atto di leggere, che richiede sempre molto impegno e rende difficile la comprensione dei messaggi scritti.

Nella letteratura scientifica sull'argomento vi è consenso nel riconoscere l'esistenza di indicatori precoci di queste difficoltà, che permettono di individuare i bambini a rischio già a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia.⁶ In tal caso si parla di competenze di base: il bambino, infatti, prima di apprendere il linguaggio scritto, deve aver sviluppato una serie di abilità di base, o prerequisiti, che agevolano l'acquisizione della lettura intesa come decodifica e della scrittura ortografica. Di fatto, per apprendere il codice scritto il bambino deve essere in grado di discriminare chiaramente i suoni della lingua parlata (discriminazione uditiva), di operare su di essi attraverso operazioni di fusione e segmentazione di unità fonetiche (consapevolezza metafonologica); deve essere in grado di mettere in atto processi di discriminazione visiva, ad es. utili per riconoscere l'uguaglianza e la disuguaglianza tra lettere o parole diverse, di mantenere in memoria le caratteristiche specifiche dei singoli grafemi o il loro ordine sequenziale all'interno di una parola (memoria visiva) (Bickel, 2004).

4. LA SEGNALAZIONE E LA DIAGNOSI

Un primo problema che riguarda gli insegnanti è quando sospettare e segnalare un eventuale caso di dislessia.

⁶ Cfr. SCHATSCHNEIDER *et al.*, 2002.

Abbiamo visto che l'osservazione permette di rilevare difficoltà legate ad un faticoso e impreciso riconoscimento delle lettere scritte, oppure nella lentezza delle operazioni di transcodifica segno-suono, oppure anche nella difficoltà nel realizzare la sintesi dei singoli fonemi. Gli errori sono di diversa tipologia (Brotini, 2000; Malaguti, 2000), possono essere commessi a livello di singole lettere, creando confusione, sostituzione, inversione, omissione o aggiunte e possono essere commessi anche a livello di sillabe o di parole intere all'interno della frase. Ci si accorge dunque che questi bambini non riescono ad acquisire il necessario automatismo che permette di decodificare il messaggio scritto attraverso un rapido passaggio che va dalla percezione alla comprensione dei simboli grafici, offrendo prestazioni notevolmente inferiori ai loro compagni di classe. Generalmente questo avviene durante il primo e il secondo anno di scuola, ed è proprio durante il secondo anno che è importante verificare se il bambino non riesce a fare progressi ed è ancora in severa difficoltà, caso in cui è meglio procedere con la segnalazione ed una verifica specialistica.

La procedura diagnostica verrà svolta dagli specialisti ed avrà come obiettivo innanzitutto escludere condizioni di ritardo mentale, deficit sensoriali e gravi carenze di stimoli (fattori di esclusione). Si procederà poi nella valutazione particolare delle compromissioni segnalate, tramite test standardizzati che misurano le diverse abilità scolastiche (fattori di inclusione) (Cornoldi, 1999).

In sintesi i criteri standard utilizzati per la diagnosi di disturbo dell'apprendimento riguardano (Tressoldi e Vio, 1996):

- un grado clinicamente significativo di compromissione dell'abilità scolastica specifica,
- la compromissione deve essere "specifica", cioè riferita soltanto ad un ambito di competenza,
- la compromissione deve riguardare lo sviluppo, nel senso che deve essere presente nei primi anni di scolarizzazione e non acquisita più tardi nel corso del processo educativo,

- non devono essere presenti fattori esterni capaci di fornire una sufficiente motivazione per le difficoltà scolastiche,
- il disturbo non deve dipendere da deficit visivi o uditivi non corretti o da disabilità mentali.

Una diagnosi di dislessia non comporta poi la certificazione di handicap (in base alla legge 104/92) e quindi non si prevede un sostegno tramite l'assegnazione di un docente aggiuntivo. Essa richiede però di procedere in classe con la personalizzazione del percorso didattico ed eventuali percorsi di riabilitazione con specialisti.

5. GLI INTERVENTI: ABILITAZIONE E RIABILITAZIONE

Con il termine abilitazione si spiega l'insieme degli interventi volti a favorire l'acquisizione ed il normale sviluppo e potenziamento di una funzione. Con il termine riabilitazione si fa riferimento alle azioni volte a promuovere lo sviluppo di una competenza non comparsa, rallentata o atipica, il recupero di una competenza funzionale che per ragioni patologiche è andata perduta, la possibilità di reperire formule facilitanti e/o alternative.

In riferimento ai disturbi di apprendimento (difficoltà di lettura, scrittura e calcolo) si rende necessario proporre sia interventi di carattere clinico riabilitativo, sia interventi di carattere pedagogico.

Per quanto riguarda la riabilitazione, essa dovrebbe conseguire immediatamente dopo la diagnosi e prevedere un trattamento. Si ritiene che un trattamento efficace sia un trattamento che migliora l'evoluzione del processo più della sua evoluzione naturale attesa. Esso si deve basare su un modello chiaro di intervento e su evidenze scientifiche, va quindi regolato sulla base dell'effettiva efficacia dimostrabile. Il trattamento deve quindi corrispondere ad un percorso mirato e specializzato, basato su una valutazione specialistica di ogni singolo caso, e con la precisa finalità di costituire il primo passo per iniziare un programma di recupero atto a migliorare l'efficienza del processo alterato. È gestito da un professionista

sanitario, ha caratteristiche di specificità sia per gli obiettivi a cui si indirizza, sia per le caratteristiche metodologiche e le modalità di erogazione.

Per quanto riguarda il trattamento della dislessia, dalle evidenze attualmente disponibili emerge che i trattamenti più efficaci sembrano essere quelli mirati al recupero della correttezza e della automatizzazione del riconoscimento delle parole. Gli interventi pedagogici e didattici mirano a promuovere contemporaneamente l'abilitazione e la compensazione del disturbo. Nel primo caso sarà importante mantenere un rapporto con lo specialista della riabilitazione in modo da proporre al bambino un metodo concorde e coerente, altrimenti si rischia ancora di più di confonderlo. Nel secondo caso gli insegnanti dovranno attivarsi in modo tale da permettere, al bambino prima e al ragazzo poi, un adeguato percorso di apprendimento.

6. LA SCUOLA: LA NORMATIVA E IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI

Secondo le stime epidemiologiche dal 3% al 4% della popolazione in età scolare presenta disturbi di apprendimento.⁷ Un problema non da poco che richiede attenzione.

L'evoluzione è condizionata dalla gravità del DSA, dalla tempestività e adeguatezza degli interventi, dal livello cognitivo, metacognitivo e dalla presenza di eventuali altre condizioni disfunzionali. Un'evoluzione più favorevole si ha quando la diagnosi è stata effettuata alla fine della seconda primaria, l'intervento riabilitativo è stato precoce, il livello cognitivo è superiore alla media e non coesistono altri disturbi psichiatrici. Il percorso scolastico per il bambino con DSA comporta grandi difficoltà e sofferenza psicologica. Ciò può determinare in non pochi casi reazioni psicologiche negative, come somatizzazioni (nausea, vomito, ecc.), disturbi del comportamento con aggressività, oppure ritiro. In generale il disturbo è di solito ben tollerato nella scuola primaria, mentre difficoltà più importanti, con ripetute bocciature, si

⁷ Cfr. CONSENSUS CONFERENCE, 2007.

evidenziano nella scuola di secondo grado. Ciò sembra confermare l'importanza di una certa sincronia che l'evoluzione naturale del disturbo deve avere con le tappe della scolarizzazione. In altri termini, mentre alla scuola primaria possono essere tollerati dei ritardi nel processo di acquisizione della decodifica, questi non possono essere più accettati nella scuola secondaria, proprio a causa del fatto che le richieste di apprendimento divengono sempre più sostanziose, e lo studio passa per la lettura del testo scritto.

Abbiamo visto che nei primi anni di scuola primaria (primo ciclo, terza ed eventualmente quarta primaria) è opportuno intervenire con uno specifico aiuto riabilitativo, indipendentemente dal livello di compromissione, il che potrebbe avere esiti positivi e migliorare l'accuratezza della scrittura e la correttezza e velocità di lettura. Negli ultimi anni della primaria e nella secondaria di primo grado conviene invece utilizzare strumenti vicarianti. Usare un programma di scrittura ed il correttore ortografico non solo permette di produrre testi migliori ma, nel lungo periodo, migliora anche le abilità dello scrivente. Oltre a questi strumenti è possibile utilizzare programmi di sintesi vocale che rendono il computer un "lettore" di testi prodotti o immessi. Infatti i bambini dislessici riescono a correggere gran parte degli errori fonologici se possono sentire attraverso la sintesi vocale quale parola hanno prodotto. Comunque è indispensabile differenziare gli aspetti esecutivi della letto-scrittura dai suoi usi: l'obiettivo che l'insegnamento deve perseguire non è saper leggere o scrivere, quanto piuttosto usare questi strumenti per l'apprendimento. I bambini devono trovare soprattutto una modalità di apprendimento che prescinde dalla necessità di leggere tutto da soli. È qui che deve entrare in gioco la capacità e l'esperienza dell'insegnante, in grado di individuare modalità sostitutive e di acquisizione dei contenuti (uso di audiovisivi, del registratore, della sintesi di parole-chiave, ecc.) e di accompagnare il bambino dislessico fino agli stadi più evoluti della scolarizzazione.

Lo sviluppo mentale può essere di fatto interpretato da un lato come una crescente automatizzazione di operazioni che consentono una maggiore disponibilità di energia (processi automatici che non richiedono né impiego di energia, né controllo consapevole e volontario, essi possono essere il frutto di una dotazione innata, oppure di un esercizio prolungato) e dall'altro come una crescente capacità di operare processi attivi ed elaborati (i processi volontari richiedono impiego di energia mentale, consapevolezza di funzionamento, controllo attivo).

In questo secondo momento entra dunque in gioco lo scopo principale della lettura, che è sicuramente quello di comprendere, ovvero attribuire significato al testo scritto. Si tratta di una capacità che costituisce l'abilità trasversale e fondamentale per il processo di apprendimento, che offre i mezzi necessari per interpretare e utilizzare qualsiasi forma di messaggio.

La comprensione del testo riveste un ruolo fondamentale nell'apprendimento scolastico, infatti in ogni area curricolare gli alunni avranno dei testi a cui fare riferimento per acquisire le informazioni che, attraverso lo studio, andranno a tramutarsi in conoscenze e proseguiranno quindi ad alimentare il bagaglio culturale di ogni ragazzino. Ci sono ragazzini con difficoltà nella comprensione del testo, ma in questo caso si parla di "cattivo lettore",⁸ e il problema non va quindi confuso, come accade, con la dislessia. In questo ultimo caso il problema di comprensione esiste, ma è la decodifica poco corretta e poco fluente che compromette la comprensione, anche laddove non vi sono difficoltà relative a questo processo.

A questo punto è chiaro che il dislessico, per definizione, è colui che presenta problemi di decodifica e che quest'ultima è responsabile della comprensione. A questo livello le indicazioni didattiche che consigliano di usare fonti alternative al testo scritto trovano un loro significato. Un dislessico potrebbe beneficiare, ad esempio, di un testo narrato oralmente (registrato su cassetta, narrato

⁸ Cfr. CORNOLDI e OAKHILL, 1995.

direttamente da una persona ecc.), non dovendosi infatti impegnare direttamente sulla decodifica può rendere disponibili maggiori risorse attentive e cognitive per il processo di comprensione.⁹

La funzione docente non si esaurisce infatti nella competenza sui contenuti di apprendimento, ma la integra con la conoscenza dei mezzi per favorirli, può essere utilizzata per proporre i vari apprendimenti curricolari anche in condizioni di svantaggio, individuando modalità vicarianti di acquisizione dei contenuti (uso di audiovisivi, del registratore, dei gruppi di studio ecc.).

È importante per l'insegnante, ai fini dell'assunzione di un atteggiamento consapevole, conoscere e fare riferimento alla normativa, sia come punto da cui partire sia come supporto al proprio lavoro. È recente la pubblicazione della Legge 170/10 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico" (GU n. 244 del 18-10-2010) che prevede il riconoscimento dei DSA quali disturbi che influiscono nella vita quotidiana della persona, e per i quali la scuola deve garantire, in funzione del diritto all'istruzione, percorsi didattici di supporto.

Fino ad ora in Italia le leggi relative al tema dell'integrazione non facevano riferimento esplicito agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. In questi ultimi anni sono arrivate nelle scuole delle circolari ministeriali in cui si invitavano i docenti ad attuare provvedimenti didattici mirati a favorire il percorso scolastico degli alunni con DSA.

A titolo di esempio si ricorda la prima circolare ministeriale del 5.10.2004 con oggetto "Iniziative relative la dislessia". Essa metteva in evidenza il tema della dislessia, la necessità di conoscenza riguardo a questo problema e le principali conseguenze della scarsa conoscenza sull'argomento. Venivano inoltre proposti alcuni strumenti che possono essere utilizzati dagli insegnanti per aiutare questi alunni, come ad esempio le misure dispensative e compensative, a tutt'oggi citate nella legge recentemente pubblicata. Le misure dispensative hanno come obiettivo

⁹ Cfr. BORTOLOTTI, ZANON, 2006.

non costringere gli allievi a prestazioni ed attività che li mettano in imbarazzo davanti ai compagni, come ad esempio leggere ad alta voce, scrivere alla lavagna davanti a tutta la classe, oppure prevedono compiti organizzati secondo tempi e quantità di materiali gestibili dal ragazzo dislessico.

Le misure compensative riguardano l'uso di strumenti che permettono di compensare la debolezza funzionale del disturbo, diminuiscono il carico delle difficoltà a svolgere parti automatiche delle procedure, permettono in questo modo al soggetto di liberare l'attenzione per compiti cognitivi più complessi svolgendo attività ripetitive con maggiore precisione e velocità. Le possiamo considerare una sorta di protesi, elementi che aiutano gli studenti nell'accesso ai materiali di studio.

Sono misure compensative alcuni sussidi come la calcolatrice, il registratore, la videoscrittura, la tavola delle tabelline, l'elenco delle formule ecc. Gli strumenti informatici sono quelli che a tutt'oggi garantiscono al meglio l'autonomia del ragazzo nella gestione dei materiali e quindi dello studio personale, essi infatti consentono di trasformare il materiale cartaceo in orale, attraverso l'uso di scanner e sintesi vocale, permettendo di passare oltre al problema specifico nella lettura.

In classe si può aiutare i ragazzi lavorando sia sulle loro esigenze individuali, come ad esempio proponendo loro dei testi ridotti o fornendo loro tempi più lunghi per la lettura delle consegne, sia sulla cooperazione tra compagni, individuando eventuali *tutor* che li sostengano in alcune attività.

BIBLIOGRAFIA

BICKEL J.

2004, *Leggo e scrivo con entusiasmo*, Books & Company, Livorno.

BORTOLOTTI E., ZANON F.

2006, *Quando leggere diventa difficile, il ruolo della didattica*, Carocci, Roma.

BROTINI M.

2000, *Le difficoltà di apprendimento. Come affrontare disgrafie, disortografie, dislessie, discalculie*, Del Cerro, Pisa.

CONSENSUS CONFERENCE DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006 - Milano, 26 gennaio 2007.

CORNOLDI C. (a cura di)

1999, *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

CORNOLDI C., OAKHILL J. (a cura di)

1995, *Reading comprehension difficulties*, Mahwah, NJ Erlbaum.

DSM IV AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

1994, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson.

GAGLIANO A., GERMANÒ E., MAGAZÙ A., GROSSO R., RACUSANO R. M., CEDRO C.

2007, *La comorbidità nella dislessia: studio di un campione di soggetti in età evolutiva con disturbo di lettura*, in «Dislessia», n.1, pp. 27-45.

MALAGUTI T.

2000, *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo fol*, Erickson, Trento.

SCHATSCHNEIDER C., CARLSON C. D., FRANCIS D. J.

2002, *The relationship between rapid automatized naming and phonological awareness in prediction of early reading skill. Implication for the double-deficit hypothesis*, in «Journal of Learning Disabilities», 35, pp. 245-256.

SHARE D. L.

1995, *Phonological Recoding and Self-teaching: Sine qua non of Reading Acquisition*, in «Cognition», 55, pp.151-218.

STELLA G.

2004, *La dislessia*, il Mulino, Bologna.

2000, *Sviluppo cognitivo*, Milano, Bruno Mondadori.

TRESSOLDI P. E., VIO C.

1996, *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.