

BES e DSA *in classe*

Rivista pratica per l'inclusione scolastica

L'IMPORTANZA DELLO SCREENING

Consigli per attuare progetti di screening
nella scuola primaria e secondaria

GESTIRE LA COMORBILITÀ

Quando i DSA si manifestano
accanto ad altri disturbi evolutivi

DIAGNOSI DI DISORTOGRAFIA

Gli errori più frequenti
e gli esercizi per riconoscerli

MATEMATICA CON I DSA

Come favorire la didattica
nella scuola superiore



ANNO SCOLASTICO 2014/2015:

Si ritorna in classe con una nuova programmazione didattica!

IN QUESTO NUMERO



5 Anno nuovo... documentazione nuova

La programmazione annuale e i documenti da predisporre in presenza di alunni con BES



8 Docenti e famiglie: un problema di comunicazione

Affrontare la problematica del disturbo dell'apprendimento partendo dalla relazione con le famiglie



10 L'importanza dello Screening

Consigli per l'attuazione dei progetti di Screening nella scuola primaria e secondaria



13 La comorbilità

Quando i DSA si manifestano accanto ad altri disturbi evolutivi



17 Didattica inclusiva e lingua italiana: istruzioni d'uso

Le strategie didattiche per favorire la comprensione di un testo



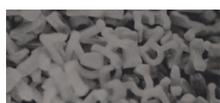
19 Strumenti pratici

Checklist, idee ed esercizi pronti per l'uso per applicare quanto sviluppato ed appreso attraverso gli articoli



35 Diagnosi di disortografia nella scuola primaria

Gli errori più frequenti e gli esercizi per riconoscerli



40 La matematica con i DSA nella scuola superiore

Consigli e suggerimenti per la didattica della matematica a ragazzi discalculici, dislessici e disgrafici



43 Riconoscere gli stili cognitivi

Favorire la didattica personalizzata attraverso l'accertamento delle modalità di funzionamento apprenditivo dell'allievo



47 Un giorno nella vita... del genitore di un Dirigente Scolastico

Il punto di vista di gestisce una Istituzione Scolastica complessa



49 Chiedi all'esperto BES e DSA

I suggerimenti e i consigli dei nostri esperti ai vostri bisogni quotidiani (scrivi a redazione@besedsainclasse.it)

Ti interessano strumenti o argomenti specifici da approfondire nei prossimi numeri?

Scrivi a redazione@besedsainclasse.it

EDITORIALE



Si riparte con un nuovo Anno Scolastico e vogliamo accompagnarvi con il terzo numero della nostra rivista "BES e DSA in classe" lungo questo periodo iniziale fatto di programmazioni, documentazione da predisporre e obiettivi da condividere.

In questa fase di partenza sono ancora maggiori le attenzioni da riservare all'organizzazione didattica se si è in presenza di studenti con difficoltà o disturbi di apprendimento.

Di come occuparsi della progettazione per i BES all'interno del Piano dell'Offerta Formativa e come predisporre un PDP, rispettando scadenze e specificità dell'alunno, si parlerà nel primo articolo di questo numero.

E nel caso di nuovi studenti che manifestano difficoltà ad inizio anno scolastico, come comportarsi con le famiglie? Nel secondo articolo tratteremo il tema della corretta comunicazione con genitori e delle buone prassi da seguire a scuola.

Viene dato spazio successivamente all'importanza dei progetti di screening nella scuola primaria e secondaria, fornendo alcuni consigli sulla somministrazione delle prove.

Si affronteranno inoltre i particolari temi della comorbilità e del riconoscimento degli stili cognitivi e a seguire offriremo alcuni spunti e strategie per favorire la comprensione del testo da parte di uno studente con DSA.

Sempre sul piano didattico i nostri esperti hanno sviluppato due articoli con esempi pratici sul problema della disortografia nella scuola primaria e dell'insegnamento della matematica a ragazzi con DSA nella scuola secondaria.

Abbiamo scelto per questo numero di dedicare la rubrica "Un giorno nella vita di ..." alla figura del Dirigente Scolastico, di cui leggeremo un'esperienza in prima persona di gestione di Istituzione Scolastica complessa.

Vi ricordo infine, come per le scorse edizioni, che anche in questo numero è inserita una sezione centrale ricca di esercizi, attività, checklist utili per applicare quanto appreso negli articoli.

Invitandovi ad inviarci qualsiasi tipo di richiesta, quesito o spunto per migliorare la nostra rivista scrivendo a redazione@besedsainclasse.it, vi auguro buona lettura e buon inizio di Anno Scolastico.

Giada Corrà

Giada Corrà
Direttore Editoriale

BES e DSA in classe

Rivista pratica per l'inclusione scolastica

Periodico trimestrale in abbonamento annuale

Spedizione in abbonamento postale D.L. 353/2003 (Con. In L. 27/02/2004 n° 46) art. 1, comma 1 – Tariffa R.O.C. Poste Italiane SpA

Pubblicazione registrata nell'elenco pubblico degli operatori di Comunicazione con nr. ROC 17760 del 13/01/2009 – Testata registrata al ROC il 05/02/2014 avvalendosi della facoltà di cui all'art. 16 della legge 7 marzo 2001, n. 62 IVA assolta dall'editore a norma dell'art. 74/DPR 633 del 26/10/72

Numero chiuso in redazione il 29 agosto 2014, Verona

Direttore responsabile: Rossana Gabrieli

Direttore editoriale e vice direttore responsabile: Giada Corrà

Proprietario ed Editore: Forum Media Edizioni srl



Direzione e Redazione:

Forum Media Edizioni srl, Via Pietro Cossali 17b, 37136, Verona
Tel 045.810.1518
Fax 045.813.0370
Email redazione@besedsainclasse.it
web www.besedsainclasse.it

Pubblicità: pubblicita@besedsainclasse.it

Grafica e illustrazioni: www.gianniriva.com

Stampa: Tecnopak sas, Via Rezzonico 17/1, 35011, Campodarsego, Padova

Condizione e Modalità di Abbonamento alla rivista BES e DSA in classe:

Il prezzo dell'abbonamento è di € 99,00 (IVA e spedizione inclusi).

Dalla data di attivazione dell'abbonamento decorre il diritto al ricevimento di 4 numeri più relativi inserti speciali nell'arco di 12 mesi, emessi con periodicità trimestrale.

Il prezzo di una copia arretrata è di € 25,00 (IVA e spedizione inclusi). I numeri arretrati sono disponibili su richiesta, fino ad esaurimento scorte.

Al termine dei 12 mesi l'abbonamento si intende tacitamente rinnovato per un anno salvo invio di regolare disdetta scritta da Notificarsi all'Editore almeno 30 giorni prima della scadenza. I fascicoli respinti non tornano all'Editore, pertanto non possono costituire disdetta.

Tutti i diritti sono riservati. La riproduzione totale o parziale degli articoli e delle illustrazioni pubblicate in questa rivista è permessa previa specifica autorizzazione della direzione.

GUIDE DIGITALI PRATICHE PER LE ATTIVITÀ IN CLASSE



INGLESE PER STUDENTI CON DSA

Indicazioni, esercitazioni e supporto pratico all'apprendimento della lingua inglese

- ✓ Quali sono gli strumenti compensativi e le misure dispensative indicate dalla L. 170/10 in materia di apprendimento della lingua inglese?
- ✓ Qual è l'approccio comunicativo migliore per agevolare il ragazzo durante l'apprendimento?
- ✓ Quali sono gli elementi per valutare l'apprendimento?

Lezioni di approfondimento in formato pdf con spiegazioni e spunti pratici su:

- **Insegnamento e apprendimento della lingua inglese: le difficoltà per gli alunni con DSA e gli ostacoli linguistici**
- **Approccio comunicativo e strategie didattiche**
- **Le attività didattiche in classe e a casa (per diversi ordini di scuola)**
- **La valutazione dello studente con DSA nell'apprendimento della lingua inglese**



MATEMATICA PER STUDENTI CON DSA

Indicazioni, esercitazioni e supporto pratico all'apprendimento

- ✓ Quali sono gli strumenti compensativi e le misure dispensative più adatti a favorire l'apprendimento della matematica a ragazzi con DSA?
- ✓ Quali sono le aree di lavoro e le modalità di approccio comunicativo migliori per agevolare il ragazzo?
- ✓ Quali sono gli elementi per valutare il ragazzo e per impostare un compito in classe?

Lezioni di approfondimento in formato pdf con spiegazioni e spunti pratici su:

- **I processi della cognizione numerica e i disturbi dell'apprendimento della matematica**
- **Il recupero e il potenziamento delle difficoltà in matematica**
- **Le attività didattiche in classe**
- **Gli strumenti compensativi e dispensativi**



ADHD IN CLASSE: COME GESTIRE LA LEZIONE

Strategie didattiche e approcci comportamentali a supporto dell'insegnante

- ✓ Quali sono i segnali per riconoscere un ADHD?
- ✓ Quali sono le strategie per impostare una lezione evitando distrazioni e favorendo l'apprendimento?
- ✓ In quali casi vi è la possibilità che un ragazzo con ADHD si spinga in atti di bullismo?

Lezioni di approfondimento in formato pdf con spiegazioni e spunti pratici su:

- **ADHD: I segnali di riconoscimento e di allarme**
- **La gestione della classe: organizzazione dello spazio e dei tempi**
- **La didattica con alunni ADHD: le strategie e gli strumenti compensativi**
- **Adolescenti, ADHD e bullismo: come prevenire situazioni di rischio**



Per ordinare il prodotto invii il modulo via FAX al n. 045.813.0370 (Info: www.forum-media.it)

- Sì, desidero ordinare "INGLESE per studenti con DSA"
- Sì, desidero ordinare "MATEMATICA per studenti con DSA"
- Sì, desidero ordinare "ADHD in classe: come gestire la lezione"

Prezzo: € 89,00* (anziché € 99,00) + IVA per guida

* Prezzo riservato per gli abbonati alla rivista "BES e DSA in classe"

Modalità di pagamento: Regolamento tramite bonifico vista fattura

I Suoi dati sono gestiti in piena ottemperanza alle norme vigenti in materia di Privacy (art. 40, Decreto Monti, DL 201/2011). Confidiamo che il messaggio sia di Suo interesse, se così non fosse, ci scusiamo per il disturbo arrecato. Le e Le ricordiamo che, quando desidera, può richiedere la cancellazione dei Suoi dati dai nostri archivi scrivendo a info@forum-media.it

Ragione Sociale _____ mag/1/14

P.IVA /C.F. _____

Via _____ n° _____ CAP _____

Città _____ Provincia _____

Telefono _____ Fax _____

E-mail _____

Nome e Cognome _____

Data, Firma e Timbro per accettazione _____

ANNO NUOVO... DOCUMENTAZIONE NUOVA

La programmazione annuale e i documenti da predisporre in presenza di alunni con BES

di Rossana Gabrieli

Al via l'anno scolastico 2014/2015. In ogni scuola, istituto comprensivo, circolo didattico, scuola secondaria di primo o di secondo grado, il breve periodo che va dal 1° settembre all'inizio delle lezioni, viene normalmente dedicato alla preparazione dell'attività didattica del nuovo anno.

Si tratta di un compito apparentemente ripetitivo, ma non nella realtà, poiché, tra il fisiologico ricambio del corpo docente, il cambio di molte dirigenze e l'arrivo di nuovi studenti, il panorama che ci si trova a fronteggiare è quanto mai mutevole e necessita di un attento studio, nonché dell'esperienza dei docenti che da più tempo lavorano nell'istituto, prime fra tutti, le Funzioni Strumentali.

Il loro contributo è fondamentale per dare vita al primo, in tutti i sensi, tra i documenti sui quali si regge la vita della scuola; ovvero il Piano dell'Offerta Formativa che contiene, tra tutte le altre informazioni, anche quelle relative alla presenza di studenti sia con handicap, che con Disturbo Specifico di Apprendimento, che con altri Bisogni Educativi Speciali.

FOTOGRAFIA SAM HAMES

SOMMARIO

- La progettazione per i BES all'interno del POF
- Gli obiettivi del PAI
- Il Piano Didattico Personalizzato
- Il ruolo dello studente adolescente

La progettazione per i BES all'interno del POF

Il POF è stato introdotto nel sistema scolastico italiano dal DPR 275/99, che, all'articolo 3, lo descrive come "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche". Il POF, inoltre, "esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia". All'interno di questa progettazione trova posto, a pieno titolo, anche quella per BES e DSA.

Più precisamente, come prevede la C.M. n.8 del 6/3/2013 del MIUR, ogni scuola è chiamata ad integrare il POF mediante l'elaborazione di una proposta di **Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)** per tutti gli alunni BES presenti nella scuola. Tale Piano, che secondo la stessa Circolare andrebbe predisposto entro la fine del mese di giugno, dovrebbe fornire elementi di riflessione per la successiva elaborazione del POF. In particolare, il PAI non deve intendersi come ulteriore adempimento burocratico, bensì come strumento atto ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità dei processi inclusivi, grazie ai quali creare una scuola realmente "per tutti".

Il PAI indica, in sostanza, le scelte metodologiche

finalizzate alla realizzazione di percorsi che possano fornire pari opportunità per tutti gli alunni, garantendo l'attuazione di strategie didattiche ed organizzative adeguate per soggetti BES in un contesto efficace.

Tra le finalità della realizzazione POF-PAI, la via maestra è quella dell'integrazione globale, tra i vari passaggi scolastici, tra scuola ed altre istituzioni, tra scuola e tessuto sociale, non perdendo di vista accoglienza, integrazione ed orientamento.



Gli obiettivi del PAI

Potremmo, anzi, indicare, alcuni obiettivi generali ed altri specifici del PAI.

Obiettivi generali:

- favorire processi di apprendimento e di acquisizione di competenze in tutti gli alunni;
- rendere ogni soggetto, qualsiasi siano le sue caratteristiche, il più autonomo possibile;
- favorire in ogni soggetto una crescita autonoma, mettendolo nelle condizioni di sperimentare attività in prima persona.

Obiettivi specifici:

- attivazione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusività (GLI), per redigere e monitorare il POF/PAI, badando a coordinare le diverse realtà territoriali che ruotano intorno alla scuola;
- attivazione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusività (GLI), per la redazione di tutta la documentazione relativa a BES e DSA, fino alla Programmazione didattico-educativa;
- organizzazione di spazi atti a garantire ogni forma di comunicazione, collaborazione, interazione, attraverso attività ludiche e/o laboratoriali.

La rielaborazione e progettazione del POF/PAI è continua, poiché tiene costantemente conto delle modificazioni della realtà, ma l'inizio dell'anno scolastico è il momento fondamentale per il rinnovo ed il riavvio di tutta la documentazione su cui si basa l'attività didattico-educativa.

In un PAI che si rispetti, inoltre, devono trovare posto aree d'interesse e d'intervento di ampio respiro:

- analisi dei punti di forza e di criticità dell'istituzione scolastica;
- risorse professionali specifiche;
- coinvolgimento docenti curricolari;
- coinvolgimento personale ATA;
- coinvolgimento famiglie;
- rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza;
- rapporti con CTS / CTI (Centri Territoriali di Supporto e/o Centri Territoriali per l'Inclusività);

- rapporti con privato sociale e volontariato;
- formazione docenti.

Bisognerà, altresì, indicare gli aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento); l'adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive; l'organizzazione dei diversi tipi di supporto presenti all'interno della scuola; l'attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

Se il POF/PAI è un documento collegiale, tanto da necessitare dell'approvazione sia del collegio dei docenti che del consiglio d'istituto, anche i consigli di classe sono chiamati a formulare una documentazione più specifica, relativa ai casi BES o DSA presenti all'interno della classe.



Il Piano Didattico Personalizzato

Ora, poiché non è possibile elaborare percorsi specifici su soggetti che non si conoscono bene, il Piano Didattico Personalizzato e/o il Piano Educativo Personalizzato non possono essere elaborati il primo giorno di scuola. Chiariamo, qui, che i due acronimi vengono spesso utilizzati in modalità intercambiabile, ed in questa sede sarà più semplice fare lo stesso, sebbene, le Linee Guida successive alla Legge 170, parlino di Piano "Didattico" Personalizzato volendo, con ciò, porre l'accento sulla questione del "chi sia competente della sua stesura" e cioè i docenti, veri protagonisti e professionisti della didattica e al tempo stesso sottolineando l'indipendenza riguardo le scelte metodologiche d'insegnamento.

Poiché PDP/PEP sono documenti "vivi", basati sulla conoscenza del singolo alunno, sulla coordinazione con la famiglia e con ogni altra agenzia interessata, non è possibile, come già accennato, né pensabile che si possano redigere in fretta e furia ai primi giorni o alle prime settimane di scuola.

È necessario, comunque, distinguere tra documentazione

« È necessario distinguere tra documentazione per alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento ed alunni con Bisogni Educativi Speciali »

per alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento ed alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La differenza fondamentale sta nella presenza/assenza di una diagnosi specialistica: gli alunni con DSA presentano a scuola una documentazione, rilasciata da una struttura pubblica, che ne certifica il disturbo, indicando il codice relativo. Tale documento dà diritto, come si sa, ai benefici previsti dalla Legge 170, in termini di strumenti compensativi e misure dispensative, nonché prevede la **predisposizione, entro il mese di novembre, di un Piano Didattico Personalizzato.**

Nel caso di alunni con bisogni educativi speciali, tali bisogni vengono riconosciuti dal team docente o dal consiglio di classe, (che si tratti di problematiche comportamentali o di persistenti difficoltà scolastiche o di svantaggio socio-culturale o di studenti stranieri da poco tempo in Italia), i quali non fanno, in tal caso, alcun riferimento a diagnosi cliniche, ma, ugualmente, possono decidere di attivare un PDP/PEP.

Anche qui, è bene indicare la tempistica: in caso di documentazione clinica già presente ad inizio di anno scolastico, il PDP/PEP va redatto entro tre mesi (dunque, entro la fine del mese di novembre); **il termine di tre mesi vale anche per la documentazione consegnata ad anno scolastico già iniziato** (se la famiglia, ad esempio, consegna la diagnosi di DSA nel mese di dicembre la scuola redigerà il PDP/PEP entro febbraio). In caso di BES, sarà il Consiglio di Classe o il team docente a decidere per l'elaborazione del PDP/PEP ed è ragionevole supporre che sia necessario darsi un tempo di osservazione, che può essere indicato a seconda delle situazioni. Infatti, mentre sarà immediatamente chiaro che un alunno straniero appena giunto in Italia avrà subito bisogno di un Piano Didattico Personalizzato, transitorio, sarà necessario un più lungo tempo di osservazione nei casi, per esempio, di privazione socio-culturale o di generiche e persistenti difficoltà scolastiche.

Successivamente all'acquisizione della documentazione clinica o del periodo di osservazione, sarà necessario coordinare le conoscenze e gli interventi di dirigente scolastico, famiglia, referente BES o DSA, team docente o consiglio di classe.

Solo giunti a questo punto il PDP/PEP sarà davvero significativo e sarà consegnato alle famiglie.

Ma cosa troveremo nel PDP/PEP?

- Dati anagrafici;
- tipologia disturbo (DSA) o di difficoltà (BES);
- attività di individualizzazione e personalizzazione di carattere didattico-educativo;
- strumenti compensativi;
- misure dispensative;
- verifica e valutazione;
- patto con la famiglia.

Come docenti, poi, dobbiamo **ricordare e condividere con le famiglie che il PDP/PEP:**

- deve spiegare i punti di forza e le caratteristiche dell'allievo;
- è un patto con la famiglia, pertanto deve essere condiviso;
- è l'opportunità per usare nuove metodologie didattiche, che si rivelano benefiche anche per gli altri studenti;
- non deve genericamente elencare ciò che l'allievo non sa fare,
- non è fisso e immutabile, ma evolve con l'evolversi ed il mutare delle condizioni dello studente.



Il ruolo dello studente adolescente

Sarà bene aggiungere qualche chiarimento rispetto al ruolo dello studente delle superiori con Disturbo Specifico di Apprendimento o con Bisogno Educativo Speciale. L'alunno di un istituto superiore, infatti, è pienamente consapevole delle proprie caratteristiche di apprendimento, conosce i propri punti di forza e, purtroppo anche i punti di caduta. In questo caso, sarà utilissimo (e si potranno notare i relativi benefici), che il referente DSA o BES, oppure il coordinatore di classe, o anche un docente con cui il ragazzo o la ragazza si sentano a proprio agio, possa avviare una riflessione su cosa sia meglio fare o non fare di fronte allo studio delle varie discipline. Ciò metterà in moto nello studente una vera dimensione meta-cognitiva del proprio stile di apprendimento: sarà lo stesso studente a comunicare quali strumenti compensativi e quali misure dispensative senta consone o ancora, quali modalità organizzativa del lavoro scolastico gli consenta, ad esempio, di contenere l'ansia o gli permetta una maggiore autonomia di studio.

In altre parole, se lo studente DSA o BES sarà coinvolto in prima persona nella redazione del proprio PDP/PEP, questa consapevolezza e questa responsabilizzazione si tradurrà in un trampolino di lancio per un reale benessere nella vita scolastica.



Rossana Gabrieli è laureata in Psicologia e Lingue e Letterature straniere. È formatrice per l'Associazione Italiana Dislessia e ha avuto incarico di docenza su "Lingue Straniere e DSA" al Master in Disturbi dell'Apprendimento, presso Roma 3, Scienze della Formazione. Ha all'attivo pubblicazioni ed articoli su BES e DSA.

DOCENTI E FAMIGLIE: UN PROBLEMA DI COMUNICAZIONE

Affrontare la problematica del disturbo dell'apprendimento partendo dalla relazione con le famiglie

di Rossana Gabrieli

SOMMARIO

- La consapevolezza da parte delle famiglie
- Buone prassi di inizio anno a scuola

Per ogni genitore l'inizio d'anno scolastico rappresenta un momento di crescita e di prova con cui il proprio figlio o la propria figlia si trovano a doversi misurare, che può suscitare qualche ansia, soprattutto se si inizia un nuovo grado d'istruzione. Quest'ansia potrebbe diventare molto forte quando lo studente o la studentessa in questione presentano problematiche rispetto al percorso scolastico.

Le questioni in campo, in questo caso, sono molteplici ed investono tutta l'area delle comunicazioni formali ed informali tra l'istituzione scolastica, gli studenti, le loro famiglie e, se è il caso, altre agenzie territoriali.

La consapevolezza da parte delle famiglie

Tuttavia, una prima distinzione d'obbligo per comprendere appieno la modalità ed i livelli di questa comunicazione è la consapevolezza o meno, da parte di studenti e famiglie, della problematica esistente.

Facciamo un esempio classico: capita abbastanza spesso che le mamme o i papà dei nostri studenti riferiscano che il proprio figlio o la propria figlia siano sempre stati "un po' lenti", "un po' pigri", "un po' svogliati", in tal senso impadronendosi di una terminologia usurata,

ma condivisa da scuola e famiglia. Questo modo di descrivere i processi di apprendimento dello studente fornisce - o almeno può fornire - una spiegazione di comodo per evitare di porsi ulteriori domande. La fine di una comunicazione improntata su queste basi potrebbe allora tranquillamente rappresentarsi con un: "è così e andrà sempre avanti così". Conclusioni d'altri tempi. Oggi come oggi, infatti, esistono molti strumenti atti a farci comprendere se sia o non sia il caso di approfondire e fare ulteriore chiarezza sulle difficoltà riscontrate. Stiamo parlando degli screening a cui ormai molte scuole ricorrono con regolarità.

Sul versante opposto, troviamo la famiglia consapevole dei problemi esistenti (che si tratti di Disturbo Specifico dell'Apprendimento o di Bisogno Educativo Speciale non fa differenza), che viene a contattare anche con anticipo, rispetto all'apertura dell'anno scolastico, la dirigenza per mettere al corrente l'istituzione della situazione e chiedendo informazioni in merito alle attività che la scuola mette in campo per rispondere ai bisogni del proprio figlio o della propria figlia. A volte, però, possiamo riscontrare in queste famiglie, un'ansia evidente, dovuta - nella maggior parte dei casi - ad esperienze pregresse non proprio felici nell'iter scolastico dello studente.

La scuola, in questi casi, deve essere in grado di accogliere/contenere l'ansia della famiglia. Non a caso, questo è proprio uno dei compiti spettanti al referente DSA e/o al referente BES.

FOTOGRAFIA KRISTINA ALEXANDERSON

Docenti e famiglie: un problema di comunicazione

È chiaro che sminuire o svalutare l'ansia familiare non è una risposta adeguata; piuttosto, si ascolterà quanto i genitori ci raccontano, poiché potrebbero fornire informazioni preziose dettagliando poi, accuratamente, quanto la scuola ha già fatto e fa per i ragazzi DSA e/o BES. Esiste, comunque, l'obbligo per le scuole di consegnare alle famiglie copia del proprio Piano dell'Offerta Formativa che, fornendo una panoramica su tutte le attività della scuola, descriverà anche un quadro relativo a come viene gestita la variegata realtà dei Bisogni Educativi Speciali e dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

“ *Sminuire o svalutare l'ansia familiare non è una risposta adeguata* ”

Un'ulteriore questione che alcune famiglie possono porre all'istituzione scolastica ed ai suoi rappresentanti riguarda un problema "antico" almeno quanto lo è la storia dei DSA prima, e dei BES poi, in Italia. E cioè: **come gestire in classe le specificità e le peculiarità del processo di apprendimento del ragazzo, senza farlo sentire "diverso" o "diversa"** e, nel frattempo, favorendo un clima disteso e di reale inclusività nel gruppo classe?

Per rispondere a questa domanda, è necessario fermarsi un momento a riflettere e a chiedersi: esiste ancora una forma di pregiudizio nei confronti di studenti DSA o BES? Certamente, ormai, esiste una consapevolezza di questa realtà diffusa e capillare, sebbene, a volte superficiale. E probabilmente proprio da questa conoscenza "superficiale" nascono incomprensioni e pregiudizi. Per superare questi ultimi, diventa indispensabile conoscere più a fondo.



Buone prassi di inizio anno a scuola

Una delle buone prassi che vengono realizzate spesso ad inizio d'anno scolastico, inserendole all'interno delle **giornate di accoglienza**, è la **proiezione di filmati** rivolti a studenti, genitori, insegnanti, che trattino di disturbi specifici di apprendimento. Si possono scegliere film come "*Stelle sulla terra*" ("Taare zameen par"), che ci dà una versione più narrativa delle difficoltà che questi nostri alunni possono incontrare a scuola, oppure "*Come può essere così difficile?*", sicuramente più accademico e diretto, ma molto molto efficace per comprendere tutti gli aspetti del Disturbo Specifico di Apprendimento e, per estensione, di ogni Bisogno Educativo Speciale.

Adottare questa modalità di impostazione del problema diventa molto, molto più efficace di mille parole. Naturalmente, la **presenza di esperti che possano rispondere alle domande**, può favorire ulteriore chiarezza sull'intera tematica, così come far comprendere che ragazzi DSA/BES sono presenti in ogni scuola e che si tratta di una realtà comune e condivisibile, senza drammi.

Quanto fin qui esposto serve come possibile indicazione di gestione della comunicazione tra la scuola, intesa nella sua interezza istituzionale, e le famiglie, intese nella loro generalità.

È evidente, però, che esiste un ulteriore livello di comunicazione, ed è quello da attuarsi tra la famiglia del singolo studente ed il singolo team docente o consiglio di classe.

Qui parliamo di contatti in momenti formali, quali possono essere il primo incontro scuola-famiglia (generalmente alla fine del mese di ottobre), o il primo consiglio di classe o, nel caso delle scuole secondarie di primo e secondo grado, la cosiddetta "ora di ricevimento mensile".

Si tratta, in ogni caso, di situazioni tutte assolutamente adeguate per uno scambio di informazioni o per porsi reciprocamente interrogativi circa le natura delle difficoltà del soggetto, sul modo in cui la scuola le gestisce, ma anche su quanto la famiglia ha messo in atto e continua a realizzare per il proprio figlio o la propria figlia. Se tali informazioni, poi, vengono accolte da un solo docente, sarà importantissimo che vengano diffuse tra tutti gli insegnanti di quello studente, in vista dell'elaborazione del Piano Didattico Personalizzato, che non a caso, viene qualificato come "strumento di lavoro condiviso".

Ed infine, nei momenti di criticità dello scambio di comunicazioni scuola-famiglia, ci sarà sempre la possibilità di far intervenire il Dirigente Scolastico, responsabile anche del buon andamento delle modalità comunicative e capace di favorire la sinergia tra le varie componenti scolastiche.



L'IMPORTANZA DELLO SCREENING

Consigli per l'attuazione dei progetti di Screening nella scuola primaria e secondaria

di Valeria Crescenzo

Alla base dei Disturbi Specifici di Apprendimento vi sono disfunzioni neurobiologiche che interferiscono con il normale processo di acquisizione delle abilità di lettura, scrittura e di calcolo. I DSA sono una "categoria nosografica" la cui caratteristica è quella della "specificità", intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.

Le percentuali di studenti con diagnosi di DSA sono lo 0,8 nella primaria, l'1,6 nella secondaria di 1° grado e lo 0,6 nella secondaria di 2° grado (fonte MIUR), quindi i DSA nella scuola italiana sono attualmente sottostimati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi.



Le possibili manifestazioni della dislessia

La dislessia, ovvero la difficoltà specifica di leggere e scrivere in modo corretto e fluente, interessa ad oggi in Italia circa il 4% della popolazione scolastica.

L'**alunno dislessico**, in genere, presenta una **lettura scorretta** (numero di errori commessi durante la lettura) **e/o lenta** (tempo impiegato per la lettura) che può manifestarsi anche con una **difficoltà di compren-**

SOMMARIO

- Le possibili manifestazioni della dislessia
- Attivare lo Screening
- Ricapitoliamo: le fasi di un progetto di Screening

sione del testo scritto indipendente sia dai disturbi di comprensione in ascolto che dai disturbi di decodifica (correttezza e rapidità) del testo scritto. Il bambino 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 le tabelline e alcune informazioni in sequenza** come le lettere dell'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno. Può fare **confusione per quanto riguarda i rapporti spaziali e temporali** (destra/sinistra; ieri/domani; mesi e giorni; lettura dell'orologio) e può avere difficoltà ad esprimere verbalmente ciò che pensa. In alcuni casi sono presenti anche **difficoltà in alcune abilità motorie** (ad esempio allacciarsi le scarpe), nella capacità di attenzione e di concentrazione.

Il bambino appare disorganizzato nelle sue attività, sia a casa che a scuola. Ha difficoltà a copiare dalla lavagna e a prendere nota delle istruzioni impartite oralmente.

La dislessia può essere riconosciuta già nella scuola dell'infanzia dove i bambini che presentano uno sviluppo linguistico (sia in produzione e/o comprensione) atipico, come parole storpiate, scarso vocabolario, dovrebbero ricevere un'attenzione da parte delle maestre.

Inoltre, se al termine del primo anno della scuola primaria il bambino presenta una delle seguenti caratteristiche, come difficoltà nell'associazione grafema-fonema e/o fonema grafema, mancato raggiungimento del controllo sillabico in lettura e scrittura, eccessiva

FOTOGRAFIA BRAD FLICKINGER

“ *La dislessia può essere riconosciuta già nella scuola dell'infanzia dove i bambini che presentano uno sviluppo linguistico atipico* ”

lentezza nella lettura e scrittura e/o incapacità a produrre le lettere in stampato maiuscolo in modo riconoscibile, è opportuno accendere un campanello dall'allarme e procedere verso una valutazione del problema.

Negli ultimi anni, in particolar modo dall'introduzione del D.L. 170/10, per sopperire al problema del ritardo nella diagnosi, sta prendendo sempre più piede creare progetti di Screening nelle diverse scuole di ordine e grado per permettere una prima valutazione del livello di scrittura e lettura negli alunni.



Attivare lo Screening

Con il termine **Screening** si intende una metodologia di rilevazione che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico individuato in precedenza (Screening = Monitoraggio).

Lo Screening è possibile per due motivi: il primo è che gli apprendimenti di base (lettura, scrittura, calcolo) sono il risultato di funzioni psicologiche che hanno iniziato a svilupparsi gradualmente molto tempo prima, e secondo, che la valutazione del livello di sviluppo di tali precursori critici (**prerequisiti**), consente di prevedere le caratteristiche dell'evoluzione degli apprendimenti scolastici.

Lo Screening non pretende di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo, ma piuttosto di individuare con un buon livello di attendibilità i soggetti a rischio di un determinato disturbo.

Attivare uno Screening già all'inizio della scuola primaria rappresenta un notevole vantaggio sia per gli insegnanti, che per gli alunni; infatti la precocità della diagnosi e dell'intervento giocano un ruolo positivo nel determinare l'evoluzione del disturbo e il complessivo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino.

Lo Screening non è mai uno strumento diagnostico, esso infatti elude alcune informazioni indispensabili ai fini di una buona diagnosi (es. anamnesi personale e familiare, uso di test per la misura del livello cognitivo globale, la valutazione del linguaggio recettivo/espressivo ecc.). Tuttavia uno Screening di natura correlazionale se costruito con buoni criteri di selezione si rileva fortemente correlato con le successive diagnosi di dislessia.

I test di Screening sono da considerarsi solo un primo passo verso l'identificazione di eventuali problemi nei bambini. Infatti si possono individuare alunni per i quali è utile consigliare un approfondimento attraverso

procedure diagnostiche specifiche. Questa richiesta può essere fatta **esclusivamente dai genitori**, che decidono il percorso da seguire nel momento in cui ricevono dagli insegnanti del proprio figlio l'informazione che il bambino presenta problemi nell'apprendimento delle abilità legate alla lettura e alla scrittura.

Un **esempio di progetto di Screening** utilizzato comunemente nei primi anni della scuola primaria consiste in una prova collettiva di scrittura sotto dettatura di una lista di sedici parole, elaborata dal Prof. Giacomo Stella, docente dell'Università di Modena e referente scientifico dell'Associazione Italiana Dislessia (A.I.D.).

In particolar modo tale progetto è utile all'identificazione precoce e al recupero dei ritardi nell'acquisizione della letto-scrittura e dei disturbi dell'apprendimento in età scolare. Esso prevede, come suddetto, una somministrazione collettiva nel mese di gennaio dell'anno scolastico di una prima prova di Screening come dettato di 16 parole composte da 4 bisillabe piane, 4 trisillabe piane, 4 bisillabe con gruppo consonantico, 4 trisillabe con gruppo consonantico, in modo da avere una prima identificazione dei bambini a rischio DSA o con lentezze nelle acquisizioni (bambini che hanno commesso nella prova un numero maggiore o uguale a 9 errori), nelle classi prime e di una prova di velocità di lettura, prova di comprensione linguistica (prove MT) e prova di scrittura per le classi seconde.

A questo punto si procede con incontri formativi sulle possibili strategie e metodologie di recupero

e la stesura di un progetto di recupero da parte degli insegnanti, con alunni divisi in piccoli gruppi di non più di tre/quattro alunni, per tre ore settimanali.

Nel mese di maggio si procederà con una rivalutazione di tutti i bambini, con l'utilizzo di prove di scrittura, considerando a rischio i bambini che compiono un numero uguale o superiore a 6 errori, per le classi prime, e la restituzione dei dati emersi con la consulenza dello specialista per le classi seconde, considerando che da questo momento è possibile, tramite invio alle strutture specialistiche di giungere ad una vera e propria diagnosi.

Nella scolarizzazione avanzata le difficoltà di apprendimento incidono fortemente sulla comprensione del testo, sull'acquisizione di un adeguato metodo di studio e, in generale, sulla autonomia dello studente. A queste difficoltà si associano poi aspetti più legati alla persona: l'immagine di sé come studente, l'autostima.

Un'indagine mediante prove standardizzate permette di individuare studenti che presentano tali difficoltà. All'inizio della scuola secondaria il problema infatti può

“ *Lo Screening non pretende di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo, ma di individuare con un buon livello di attendibilità i soggetti a rischio* ”

L'importanza dello screening



essere “mascherato” da una demotivazione allo studio, comportamenti di reattività, o atteggiamenti di sfiducia nelle proprie capacità. **Gli indicatori comportamentali** possono essere i primi elementi osservabili; l'alunno dislessico che non ha ricevuto diagnosi durante la scuola primaria può manifestare il proprio disturbo attraverso una **parziale comprensione dei testi**, la **difficoltà nell'acquisizione di termini specifici**, la **difficoltà a prendere appunti**, a **compilare il diario**, a **completare le attività nei tempi richiesti** e la **presenza di numerosi errori ortografici e/o grafia illeggibile**.

Un aspetto essenziale e fondamentale all'interno del progetto di Screening è quello rappresentato dalla formazione degli insegnanti in merito alle caratteristiche dei DSA e come queste si evidenziano all'osservazione, anche nello specifico delle diverse discipline.



Ricapitoliamo: le fasi di un progetto di Screening

Possiamo così riassumere le fasi di un progetto di **Screening nella scuola primaria**:

- formazione degli insegnanti circa le peculiarità dei DSA;
- prima prova collettiva nel mese di gennaio (previa informazione alle famiglie);
- laboratori mirati per circa tre ore settimanali all'interno del gruppo classe con gli alunni divisi in piccoli gruppi;
- seconda prova collettiva nel mese di maggio.

A questo punto, se si tratta di una classe prima gli alunni potenzialmente dislessici saranno rivalutati più attentamente nel corso dell'anno successivo, considerando che solo al termine del secondo anno della scuola primaria può essere effettuata diagnosi di dislessia. Gli alunni che al termine della seconda elementare non hanno compensato in maniera adeguata nonostante il lavoro delle insegnanti verranno segnalati alle famiglie che si occuperanno di approfondire presso le strutture specialistiche del territorio.

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo aiutandoti con le schede:

- **Screening - STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO** (pagina 20)
- **Screening - CHECKLIST PER LA RILEVAZIONE DEI CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE DI CORRETTEZZA E RAPIDITÀ NELLA LETTURA** (pagina 21)
- **Screening - ESEMPIO DI SCHEDA DI SEGNALAZIONE DI DSA NELLA SCUOLA SECONDARIA** (pagina 22)

Dalla classe terza della scuola primaria valgono le stesse indicazioni delle classi seconde.

Fasi di un progetto di **Screening per le scuole secondarie**:

- formazione degli insegnanti circa le peculiarità dei DSA;
- prima prova collettiva durante il primo quadrimestre, previa informazione alle famiglie, con l'integrazione inoltre di checklist per la rilevazione del problema;
- incontro informativo con le famiglie degli alunni con sospetto di dislessia, per poter così aiutare un alunno che è eventualmente giunto alle scuole medie senza ancora una diagnosi specifica.

In conclusione, un progetto di Screening nelle scuole, è un valido aiuto per gli insegnanti e per gli alunni per giungere in tempi rapidi ed economici ad una visione globale di eventuali DSA presenti nelle classi. Se svolto in tutte le scuole primarie si potrebbe nel corso degli anni, grazie alla rilevazione precoce ed ai conseguenti interventi mirati che compensano l'alunno dislessico, arrivare ad un abbassamento delle percentuali di DSA presenti oggi, ed al miglioramento della qualità di vita scolastica di ogni studente.



Valeria Crescenzo è psicologa, psicodiagnosta e psicoterapeuta in formazione. Svolge attività di libera professionista. Collabora con l'Associazione "Life" di Aprilia ed è psicologa presso uno sportello di ascolto gratuito. Collabora con l'Associazione UILDM come psicologa domiciliare per le persone diversamente abili e loro famiglie.

LA COMORBIDITÀ

Quando i DSA si manifestano accanto ad altri disturbi evolutivi

di Alessia Vilei

SOMMARIO

- Comorbidità e co-occorrenza all'interno dei DSA
- DSA e disturbi psicopatologici
- DSA e ADHD: ipotesi di sovrapposizione

Comorbidità e co-occorrenza all'interno dei DSA

Nei bambini con BES spesso si osserva la compresenza di molteplici elementi di difficoltà comportamentali ed emotive che determinano dei quadri fenomenologici variegati, i quali richiedono l'attivazione delle reti di intervento istituzionale. Ciò che appare a chi si prende cura dell'educazione e della formazione di questi bambini è, in genere, la problematica più rilevante (difficoltà nell'apprendimento, agitazione e distrazione, isolamento e ritiro, ecc.), "aggravata" da un corollario di situazioni che complicano le possibilità di apprendimento del ragazzo in classe e di intervento dell'insegnante. In realtà, ciò che spesso accade, è che accanto all'aspetto evidente, possano operare gli effetti di altri disturbi meno manifesti, ma non per questo meno seri. In questi casi, si parla di *comorbidità* o *comorbidità dei disturbi*. La comorbidità va intesa come una co-occorrenza (contemporaneità o concomitanza della presenza di più

disturbi in assenza di una relazione tra loro di tipo causale o monopatogenetica). Questa definizione esclude dunque i casi in cui ad un disturbo principale, ne segua uno ad esso collegato e tuttavia secondario, come ad esempio nel caso della fobia sociale derivante da un DSA non diagnosticato.

Questa distinzione, sebbene necessaria al clinico che deve porre sempre una diagnosi differenziale per poter predisporre l'intervento più adeguato, è di scarsa rilevanza per gli insegnanti che si trovano a dover fronteggiare situazioni spinose in cui non hanno a che fare con la "malattia" o il "disturbo", ma con la relazione che si instaura con il ragazzo che si fa "portatore" di una fenomenologia sintomatica variegata. Per l'insegnante, poco conta se il bambino che in classe non riesce a seguire e non impara, attira l'attenzione perché ha una diagnosi di disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività o perché ha una diagnosi di dislessia evolutiva. Egli sarà comunque portatore di Bisogni Educativi Speciali, ed in questo senso vanno diretti gli interventi educativi personalizzati in ottemperanza di quel principio della "personalizzazione dell'apprendimento" ampiamente sancito dalla L. 53/2003. **Da qui la domanda: in che modo**

FOTOGRAFIA U.S. DEPARTMENT OF AGRICULTURE

e in quale misura il concetto di comorbidità è rilevante per chi si occupa di BES in classe? Facciamo un piccolo passo indietro.



DSA e disturbi psicopatologici

Per quanto riguarda i DSA, Hammill nel 1990 definiva le caratteristiche generali di questi disturbi riferendosi ad un gruppo eterogeneo di problematiche caratterizzate da significative difficoltà nell'acquisizione e nell'uso di abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica, presumibilmente dovuti a disfunzioni del sistema nervoso centrale. Il manuale di classificazione dei disturbi redatto dalla task force dell'OMS ICD-10 individua, dopo i disturbi specifici della lettura, della compilazione e delle abilità aritmetiche, una categoria residua chiamata "**Disturbi misti delle capacità scolastiche**", al fine di raccogliere sotto un'unica voce quelle condizioni così frequenti in cui si rileva la presenza contemporanea di due o più tipi di compromissioni delle abilità scolastiche. Ogni disturbo specifico può presentarsi in isolamento (raramente) o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici.

Sottolinea il manuale, infatti, che "*I disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche comprendono gruppi di condizioni morbose che si manifestano con specifiche e significative compromissioni nell'apprendimento delle abilità scolastiche. Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie (come il ritardo mentale, grossolani deficit neurologici, gravi problemi uditivi o visivi non corretti, disturbi emotivi), sebbene esse possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni. Frequentemente i disturbi in questione si presentano insieme con altre sindromi cliniche (come la sindrome ipercinetica o il disturbo della condotta) o altri disturbi evolutivi (come il disturbo evolutivo specifico della funzione motoria o i disturbi evolutivi specifici del linguaggio)*". Spesso può accadere, quindi, che un insegnante rilevi comportamenti di agitazione motoria o insicurezza in bambini con prestazioni non sufficienti o non adeguate rispetto agli obiettivi di apprendimento attesi. L'errore classico, a questo punto, è quello di considerare quel bambino poco motivato nei confronti delle attività scolastiche, non particolarmente capace, magari anche disturbante. Infatti, la frequente comorbidità tra DSA diversi,

“ Talvolta il disturbo psicopatologico sembra essere una conseguenza del DSA e dell'insuccesso scolastico che esso comporta: in questi casi esso tende a ridursi spontaneamente in parallelo con la riduzione delle difficoltà scolastiche ”

“ Il periodo in cui, in genere, compaiono i primi segni dei disturbi emotivi nei ragazzi è l'età di latenza, ma il momento più difficile da affrontare, per questi ragazzi con problematiche emotive e di apprendimento è l'adolescenza ”

soprattutto quando la dislessia si manifesta in un grado non tanto elevato da risaltare subito come disturbo evidente, dà luogo ad una fenomenologia facilmente riconducibile ad una situazione di svogliatezza, scarsa intelligenza, incapacità di portare a termine le consegne: il quadro tipico dello scolaro "che non ha voglia di studiare". In realtà, il disagio espresso dal bambino in classe potrebbe essere invece, la punta dell'iceberg di una situazione clinicamente rilevante, che deve essere colta in tutte le sue sfaccettature e sostenuta adeguatamente. Esiste, inoltre, un'elevata **comorbidità tra DSA e disturbi dell'area emotivo-relazionale** (disturbi dell'umore - ansia, depressione - comportamento e relazione) che incidono pesantemente sul percorso di apprendimento aumentando in modo significativo la dispersione scolastica. Infatti, come è intuibile, la comorbidità rende il quadro clinico più compromesso e il piano di trattamento più delicato, complesso e spesso con prognosi meno favorevole.

La **comorbidità di manifestazioni psicopatologiche e disturbi evolutivi specifici** dell'apprendimento può essere sia espressione di una co-occorrenza sia la conseguenza dell'esperienza (vissuto) del disturbo. In presenza di entrambe le costellazioni di segni clinici, è necessario che chi si occupa della formazione del bambino avvii una riflessione e metta in moto l'iter istituzionale al fine di giungere ad una valutazione ragionata e contestualizzata. Il clinico, da parte sua, data la rilevanza diagnostica e terapeutica, deve operare una diagnosi differenziale fra le due condizioni e fornire supporto alla famiglia e alla scuola.

Come sottolinea il documento redatto dalla Consensus Conference sui disturbi specifici dell'apprendimento, talvolta il disturbo psicopatologico sembra essere una conseguenza del DSA e dell'insuccesso scolastico che esso comporta: in questi casi esso tende a ridursi spontaneamente in parallelo con la riduzione delle difficoltà scolastiche (non si parla, dunque, di comorbidità ma di associazione causale di un disturbo secondario ad uno di natura diversa, e precedentemente esistente). In altri soggetti il DSA appare agire come fattore scatenante per la strutturazione di un disturbo psicopatologico già presente, seppure in forma larvata, negli anni precedenti: l'andamento dei due disturbi appare relativamente indipendente (comorbidità).

Può darsi anche il caso che la presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento sia collegata ad un disturbo psicopatologico e ne costituisca solo uno dei sintomi. Parlando della dislessia in senso stretto, invece, essa

può rappresentare un elemento potenziale di rischio psicopatologico, ma tale potenzialità diviene realtà quando fattori concomitanti, spesso non direttamente evidenti (es. disturbo psicologico pre-clinico o sub-clinico, atipie temperamentali individuali o del nucleo familiare, condizioni socio-ambientali sfavorevoli, eventi vitali negativi) rendono meno efficienti le risorse psichiche del soggetto. Il periodo in cui, in genere, compaiono i primi segni dei disturbi emotivi nei ragazzi è l'età di latenza, ma il momento più difficile da affrontare, per questi ragazzi con problematiche emotive e di apprendimento, come per qualunque altro, è l'adolescenza. In particolare, durante il ciclo delle medie inferiori le procedure disfunzionali si rivelano sempre più inadeguate a sostenere il carico di lavoro nei campi di apprendimento che diventano sempre più complessi. Le nuove richieste sociali ed i cambiamenti puberali sono un'ulteriore sfida per le capacità evolutive dei ragazzi, che si trovano, dunque, in un momento particolarmente critico dal punto di vista psicologico.



DSA e ADHD: ipotesi di sovrapposizione

Un'altra manifestazione di comorbidità che chiama in causa i BES è quella tra DSA e problemi nei comportamenti di autoregolazione, nella percezione e nell'interazione sociale, in particolare con il disturbo da deficit dell'attenzione ed iperattività (ADHD). Come per i DSA, l'ADHD è una condizione intrinseca

di cui non si conoscono le cause, alcuni studi indicano un'origine genetica, neurologica, altri studiosi ritengono invece che le radici siano rintracciabili soprattutto nell'ambiente. Tuttavia, chi ha indagato le componenti biologiche ha riscontrato molte somiglianze al livello neuroanatomico e funzionale, tra DSA e ADHD, tanto da parlare di sovrapposibilità, più che co-occorrenza, delle due condizioni. La sovrapposizione è più che il semplice caso di due problemi comuni che si verificano casualmente nella stessa persona; infatti ciò che si può osservare è **che entrambi i disturbi emergono da deficit cognitivi molteplici**, inoltre, **le comuni caratteristiche soggettive possono contribuire ad una maggiore comorbidità fra questi disordini**. Gagliano (2010) ha giustificato l'ipotesi di un disturbo differente dai singoli DSA o ADHD, parlando dunque di un tipo combinato ADHD/Dislessia, a partire dalla riflessione su tre aspetti che le condizioni succitate avrebbero in comune. In primo luogo, diversi studi hanno evidenziato **una comune configurazione genetica**, confermata dall'alto tasso di ereditarietà dei disturbi, per cui la studiosa ha ipotizzato l'esistenza di un gene implicato nel determinismo del fenotipo combinato ADHD/Dislessia.

In secondo luogo si è osservato la **comorbidità in termini morfofunzionali**. Molte delle aree per le quali sono state evidenziate atipie morfologiche o funzionali nei singoli disturbi coincidono. Asimmetrie atipiche delle strutture emisferiche interessano il *planum* temporale, il nucleo caudato, i lobi frontali e il ridotto volume del cervelletto. Queste caratteristiche sono state individuate e documentate tanto nella Dislessia che nell'ADHD (Foster et al., 2002; Pueyo et al., 2000).

Infine, si è studiato **cosa condividono in termini neuropsicologici**. In primis, sembra che il dominio delle funzioni cognitive sia trasversalmente coinvolto: bambini ADHD/Dislessia hanno una maggiore severità del disfunzionamento (Seidman LJ, Biederman J, Monuteaux MC, Coyle AE, Faraone SV. Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology* 2001). Infatti, la dislessia e l'ADHD hanno in comune deficit nell'accuratezza del processo di decisione fonologica ed ortografica, in quello lessicale e sub lessicale, e talvolta, in quello dell'inibizione della risposta (Castellanos & Tannock, 2002; Doyle et al., 2005; Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, & Hulslander, 2005). Un aspetto importante in entrambe le condizioni è quello riguardante il funzionamento della memoria di lavoro, che spesso è danneggiato.

Riportare queste osservazioni sul piano del processo di apprendimento scolastico significa necessariamente ricordare che **i processi uditivi-fonologici e visivi-ortografici interagiscono a diversi livelli: sia la memoria fonologica che quella visiva sono correlate significativamente con le successive abilità di decodifica**, e quindi, di apprendimento della lettura (Bental B, Tirosh E.: "The relationship between attention, executive functions and reading domain abilities in attention deficit hyperactivity disorder and reading disorder: a

La comorbidità

comparative study". *Child Psychol Psychiatry* 2007).

Ricapitolando, i soggetti con comorbidità ADHD/ Dislessia condividono:

- disabilità nell'attenzione e nelle funzioni esecutive;
- difficoltà accademiche;
- deficit specifico nei compiti di denominazione rapida automatica (RAN);
- un impairment più severo della WM.

A questo punto, una riflessione sull'importanza della corretta diagnosi è opportuna. Prima di procedere con la valutazione di ADHD si potrebbe considerare che **è meno probabile che ci sia un DSA in comorbidità se:**

- il bambino migliora molto con una supervisione delle attività scolastiche in rapporto 1:1
- legge testi non scolastici per lui piacevoli ed evita i testi scolastici
- le abilità scolastiche si implementano rapidamente (1-2 mesi) dopo l'avvio della terapia per l'ADHD.

In classe, ciò cui bisogna prestare attenzione è l'effetto di sovrapposizione fra le due condizioni: **la dislessia può**

venire "appannata" dall'alone che crea l'ADHD, oppure può accadere l'opposto, cioè che la dislessia che si manifesta insieme all'ADHD "copra" i comportamenti di iperattività, soprattutto nel sottotipo inattentivo. Il disturbo della lettura complica nettamente l'evoluzione dell'ADHD favorendo l'emergere di problematiche comportamentali, e parallelamente, l'associazione tra dislessia e problemi della condotta è mediata dalla comorbidità con problemi comportamentali. Pertanto, individuare questi casi ed intervenire adeguatamente è fondamentale per ridurre l'impatto nel lungo termine che tale condizione riverbera sugli esiti comportamentali di bambini ed adolescenti. Studi che seguono il decorso delle condizioni in comorbidità hanno dimostrato che i bambini "ADHD/Dislessia", divenuti adolescenti, presentano una più elevata presenza di disturbo oppositivo-provocatorio, disturbo della condotta e disturbo antisociale. Il rischio diviene maggiore per sintomi esternalizzanti (Willcutt EG, Pennington BF: "Psychiatric comorbidity in children and adolescent with reading disability". *Child Psychology and Psychiatry*, 2000).

CHECK LIST: CONFRONTO E SOVRAPPOSIZIONE TRA DSA E ADHD

DSA

- Si affatica e si stanca presto
- Evita le attività scolastiche
- Inaccurato nei compiti
- Ha disinvestito nella scuola
- Poco motivato livello basso di auto-efficacia
- Problemi psico-affettivi

ADHD

- Non riesce a prestare attenzione
- Si muove molto, è impulsivo
- Frettoloso nei compiti
- Non sa auto-regolarsi (oppositivo)
- Poco motivato livello basso di auto-efficacia
- Problemi psico-affettivi

*Non porta a termine i compiti
Non riesco a controllarlo
Fa molti errori
Non mi ascolta, non gli interessa
È svogliato... è pigro
È tutto a modo suo*

- » **destabilizzano la classe**
- » **non si fanno apprezzare dai compagni**
- » **sollecitano negli educatori atteggiamenti di squalifica e punizione**
- » **hanno un elevato rischio evolutivo**



Alessia Vilei è psicologa e dottoressa in scienze dell'intervento clinico nell'infanzia e nell'adolescenza. Gestalt counsellor, è esperta in psicodiagnosi ed in disturbi dell'apprendimento.

DIDATTICA INCLUSIVA E LINGUA ITALIANA: ISTRUZIONI D'USO

*Le strategie didattiche per
favorire la comprensione di
un testo*

di Paola Mollo

SOMMARIO

- L'approccio flessibile alla didattica
- Strategie didattiche comuni ed individuali
- Accorgimenti per facilitare la comprensione di un testo

L'approccio flessibile alla didattica

Nella realtà scolastica quotidiana, spesso si incontrano alunni che faticano ad apprendere: alcuni non riescono a scrivere frasi o testi di senso compiuto; altri, pur avendo studiato, faticano a formulare un discorso logico e coerente; altri ancora non manifestano voglia di impegnarsi e di imparare qualcosa di nuovo. Di fronte a queste difficoltà ogni professore reagisce in maniera diversa: dall'estremo di chi si prende a cuore questi ragazzi e li accompagna nel percorso di apprendimento, all'estremo opposto di chi si limita a rimproverare e punire. Occorre, però innanzitutto chiedersi quale sia l'origine di tutte queste difficoltà. A volte è davvero la mancanza di volontà e di impegno la causa di gran parte degli insuccessi e degli abbandoni scolastici, ma altre volte si può avere a che fare con disturbi dell'apprendimento che possono essere originati sia da un disagio di tipo socio-ambientale sia da problematiche connesse a un vero e proprio Disturbo Specifico dell'Apprendimento. L'obiettivo prioritario della scuola è portare al successo formativo tutti gli studenti, attraverso strategie didattiche diverse, in grado di sviluppare al meglio i vari tipi di intelligenza e di motivare ogni ragazzo per permettergli di dare il meglio di sé.

La **didattica individualizzata** è calibrata sul singolo studente, ma si pone obiettivi comuni per tutto il gruppo

classe, ed è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei ragazzi. La **didattica personalizzata** oltre ai presupposti della didattica individualizzata ha lo scopo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e quindi, può porre obiettivi diversi per ciascun discente. Alla luce dei nuovi contesti sociali e scolastici è opportuno rivisitare e mettere in discussione la propria didattica e progettare un nuovo **approccio didattico** valido per ogni singolo alunno e per tutta la classe.

Con la Legge 170/2010 è stato riconosciuto il diritto alla flessibilità della didattica e la sempre maggiore complessità delle nostre classi sottolinea l'urgenza di adottare una didattica che sia denominatore comune per tutti i nostri alunni con BES e non, che non lasci indietro nessuno. L'idea di inclusione si fonda sul riconoscimento dell'importanza di una piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i ragazzi, ma la definizione stessa di inclusione riconosce l'esistenza di un rischio di esclusione, rischio che occorre prevenire attivamente anche attraverso la trasformazione del curricolo e delle strategie organizzative delle scuole.

Per progettare e realizzare una didattica inclusiva bisogna far riferimento al D.P.R. 275/1999, infatti è proprio l'auto-

*“ La definizione stessa di
inclusione riconosce l'esistenza di
un rischio di esclusione ”*

FOTOGRAFIA TRANG ANGELS

Strumenti pratici

Puoi applicare quanto appreso in questo articolo e trovare esercitazioni sul tema trattato nelle schede:

- **Scheda operativa - STRUMENTI DI COMPrensIONE DELLA LINGUA ITALIANA** (pagine 23-27)

nomia scolastica che permette spazi e tempi di flessibilità. Pertanto una scuola è inclusiva solo se riesce a garantire sistemi di istruzione flessibili in risposta alle diverse e spesso difficili esigenze di ogni singolo alunno. Risulta fondamentale, dunque, offrire a tutti gli studenti l'opportunità di potenziare e migliorare il proprio apprendimento: sono proprio il potenziamento e il conseguente miglioramento dei processi di apprendimento gli elementi fondanti di una didattica inclusiva. La metodologia di riferimento si richiama ai principi della metacognizione, pertanto la finalità precipua è promuovere un apprendimento consapevole in cui le strategie acquisite possano essere applicate in maniera trasversale alle diverse aree disciplinari.

Strategie didattiche comuni ed individuali

Gli editori scolastici hanno recepito l'importanza di contemplare nei propri libri unità didattiche e schede di verifiche utili per l'attuazione di una didattica inclusiva, ma chi si ritrova a lavorare direttamente con la complessità e la eterogeneità degli alunni sa bene che il passaggio dalla teoria alla pratica determina tutta una serie di problematiche che solo i docenti sono in grado di declinare opportunamente. Quindi, anche se i nuovi libri e tutto il materiale facilmente reperibile da Internet ci forniscono schede, fascicoli o prove per alunni con BES, è bene tener conto in primis che vi sono alcune strategie didattiche che possono risultare utili per tutto il gruppo classe. Bisogna ricercare il comune denominatore in queste strategie così da proporre i nuovi argomenti con modalità sicuramente accessibili a tutti gli alunni.

L'**utilizzo di mappe concettuali** per spiegare un nuovo argomento, il **supporto di immagini** per comprendere un testo oltre i contenuti scritti, contestualizzare e presentare gli elementi essenziali, risultano delle strategie didattiche utili per l'intero gruppo classe. Sarà poi lo studio autonomo a casa che determinerà la differenza per l'alunno con DSA, il quale utilizzerà **audiolibri e mappe per studiare**, mentre gli altri studenti utilizzeranno il libro di testo. A tutti però sarà precedentemente spiegata la lezione per individuare,

chiarire e focalizzare gli elementi portanti.

Tutto ciò è valido per la comprensione di un testo, ma le difficoltà che si trova ad affrontare uno studente con DSA possono essere particolarmente ardue nello **studio della grammatica**: in particolare lo studente avrà problemi con l'ortografia, con la memorizzazione di concetti in sequenza e con l'analisi delle singole parole o delle singole frasi. In questo caso sarà opportuno predisporre verifiche ad hoc. Per alcuni studenti sarà sufficiente **ridurre le quantità di frasi o quesiti** all'interno di un esercizio o la lunghezza dell'esercizio stesso, e/o **aumentare il tempo a loro disposizione** per svolgere il compito assegnato loro; per altri ragazzi, invece, si dovrà **ristrutturare completamente l'esercizio**; per altri ancora, infine, sarà necessario **limitarsi a prove e verifiche solo orali**.

Accorgimenti per facilitare la comprensione di un testo

Per ritornare alla comprensione del testo nello specifico, elencherò di seguito alcuni accorgimenti da attuare nella preparazione di una lezione per alunni con DSA che possono risultare appropriati anche per alunni con BES e sicuramente non inficeranno in alcun modo gli altri alunni.

Strumenti utilizzati:

- Uso di un font ad alta leggibilità (opendyslexic)
- Uso del maiuscoletto
- Non oltre le 150 parole per pagina
- Allineamento non giustificato
- Uso di immagini per sostenere la comprensione del testo
- Tecnica degli organizzatori anticipati (contestualizzazione del brano ed elementi essenziali del testo)
- Divisione in sequenze precedute da un titolo

Misure dispensative:

- Dispensa dal leggere ad alta voce per gli alunni con DSA (la lettura è affidata al docente)
- Dispensa dal rispetto della tempistica per la consegna del compito per gli alunni con DSA

Obiettivo di apprendimento:

- Comprensione di un testo

Nella sezione degli strumenti pratici proporrò la comprensione di un mito usando gli strumenti prima elencati, considerando come destinatari una classe prima di secondaria di primo grado.



Paola Mollo è Docente di Lettere nella Scuola Secondaria di primo e secondo grado, con diverse specializzazioni e master in didattica della lingua italiana e disturbo specifico dell'apprendimento.

Strumenti pratici



Questa sezione della rivista **BES e DSA in classe** contiene checklist, esempi di esercizi, proposte di attività che Lei potrà fotocopiare ed utilizzare direttamente in classe.

In questa edizione troverà i seguenti modelli che Le permetteranno di risparmiare tempo e di applicare nella Sua scuola quanto appreso negli articoli:

Screening - **STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO**

Screening - **CHECKLIST PER LA RILEVAZIONE DI CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE DI CORRETTEZZA E RAPIDITÀ NELLA LETTURA**

Screening - **ESEMPIO DI SCHEDA DI SEGNALAZIONE DI DSA NELLA SCUOLA SECONDARIA**

Scheda operativa - **STRUMENTI DI COMPrensIONE DELLA LINGUA ITALIANA**

Checklist - **TABELLA PER L'ANALISI QUALITATIVA DEGLI ERRORI ORTOGRAFICI**

Scheda operativa - **RECUPERO DEGLI ERRORI FONOLOGICI**

Scheda operativa - **RECUPERO DEGLI ERRORI ORTOGRAFICI**

Scheda operativa matematica - **ESEMPI DI VERIFICA CON FACILITATORE**

Questionari - **QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO (AREE A/B/C)**

Screening

STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA PRIMARIA:	STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO:
<p><i>Prove collettive:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • PROVE MT COMPRENSIONE • PROVE AC-MT CALCOLO • PROVE DI FLUENZA GRAFICA (LE, UNO, NUMERI) • DETTATO PROVE COST (biennio primaria) • PROVE DI OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE SCUOLA ELEMENTARE • DETTATO 16 PAROLE (per la 1.primaria) • DETTATO DI BRANO (per la 2.primaria) • BATTERIA PER LA VALUTAZIONE DELLA SCRITTURA E DELLA COMPETENZA ORTOGRAFICA <p><i>Prove individuali:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (DETTATI dalla 2° primaria in poi) • MT CORRETTEZZA E RAPIDITÀ • PROVE LETTURA PAROLE E NON PAROLE 	<ul style="list-style-type: none"> • Prove di lettura MT • Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica (dettato ortografico) • ACMT 11-14 – Test di valutazione delle abilità di calcolo e problem solving dagli 11 ai 14 anni

LE SEDICI PAROLE DI GIACOMO STELLA:

*DETTATO DI GENNAIO***BISILLABE PIANE**

Pera
Fumo
Gola
Biro

BISILLABE COMPLESSE

Barca
Fonte
Strada
Grande

TRISILLABE PIANE

Carota
Divano
Balena
Melone

TRISILLABE COMPLESSE

Scatola
Candela
Mandorla
Fantasma

*DETTATO DI MAGGIO***BISILLABE PIANE**

Tela
Peso
Lino
Fumo

BISILLABE COMPLESSE

Festa
Brano
Lungo
Corda

TRISILLABE PIANE

Pavone
Ferita
Numeri
Medusa

TRISILLABE COMPLESSE

Patente
Spavento
Vacanza
Persiana

Screening

CHECKLIST PER LA RILEVAZIONE DI CARATTERISTICHE DELLA PRESTAZIONE NELLA PROVA DI CORRETTEZZA E RAPIDITÀ NELLA LETTURA

1.	Tiene il dito su ogni parola che legge
2.	Appare teso mentre legge
3.	Non riesce a stare seduto a leggere
4.	Si distrae facilmente
5.	Muove la testa mentre legge
6.	Sbaglia nella parte iniziale, centrale o finale della parola
7.	Ripete parole o frasi appena lette
8.	Ha grosse esitazioni
9.	Muove senza intonazione la testa mentre legge
10.	Tiene il libro troppo vicino o lontano
11.	Confonde grafemi simili
12.	Confonde consonanti che hanno suono simile
13.	Ha difficoltà a leggere gruppi di due consonanti
14.	Ha difficoltà a leggere digrammi e trigrammi
15.	Ha difficoltà a leggere i dittonghi
16.	Compie inversioni fra lettere e sillabe
17.	Compie sostituzioni
18.	Legge senza intonazione
19.	Legge senza entusiasmo
20.	Commette errori dovuti all'influsso del dialetto
21.	Ha difficoltà a leggere le parole lunghe, complesse, poco conosciute
22.	Legge a voce molto bassa
23.	Legge lentamente
24.	Compie errori di accento
25.	Non rispetta la punteggiatura

Screening

**ESEMPIO DI SCHEDA DI SEGNALAZIONE DISTURBI SPECIFICI
DELL'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA**

ALUNNO _____

CLASSE _____ SEZ. _____

Indicare SI o NO

1. Rispetto ai suoi coetanei legge ad un livello molto più basso
2. Non legge mai per conto suo
3. Riesce a leggere determinate parole per breve tempo e poi le dimentica
4. Può avere una ragionevole rapidità di lettura, ma non comprende ciò che ha letto
5. Legge ad alta voce con poca espressione ed intonazione
6. Nella lettura e nella scrittura mostra ripetizioni, trasposizioni, aggiunte, omissioni, sostituzioni o inversioni di lettere, parole e numeri.
7. Durante la lettura può provare mal di testa, giramenti di testa o malessere.
8. Si confonde con alcuni tipi di lettere, numeri o parole e tende ad invertirli.
9. Tende a non ricordare le elencazioni (nomi, cose, numeri, ecc.) specie se in sequenza.
10. Si confonde con lunghe spiegazioni verbali, specie se in sequenza.
11. Esprime le sue idee con difficoltà
12. Nella lettura e/o nella scrittura tende a ripetere sillabe, parole e addirittura intere frasi, talvolta legge o scrive parole al contrario, talvolta salta le parole.
13. Dimentica la parte centrale della frase o ciò che ha appena finito di leggere.
14. Trova difficoltà nel compitare correttamente
15. È facilmente distratto da stimoli sonori
16. Gli capita di equivocare ciò che sente
17. Dice che si crede stupido o pigro
18. Va bene nelle prove orali e da scarsi risultati nello scritto
19. Apprende rapidamente attraverso l'osservazione, la dimostrazione, la sperimentazione e gli aiuti visuali.
20. Ignora i simboli matematici o li fraintende.
21. Diventa iperattivo durante la lezione di matematica
22. Ha difficoltà ad indicare le relazioni spazio –temporali.

DATA _____

DOCENTE _____

STRUMENTI DI COMPrensIONE DELLA LINGUA ITALIANA

TITOLO DEL TESTO SCELTO: "ARACNE"

ANTICIPAZIONE

LA PAROLA MITO VIENE DAL TERMINE MYTOS E SIGNIFICA "RACCONTO".

NON SI TRATTA DI UN RACCONTO QUALUNQUE: IL MITO INFATTI È UNA STORIA CHE HA COME SCOPO QUELLO DI SPIEGARE I MISTERI DEL MONDO E LE SUE ORIGINI DANDO RISPOSTE ALLE PAURE E ALLE EMOZIONI DEGLI UOMINI.

I MITI GRECI CI PARLANO, ATTRAVERSO GLI DEI, DI SENTIMENTI E DELLE EMOZIONI UMANE E PER QUESTO LI SENTIAMO COSÌ VICINI.

ARACNE È UNA FANCIULLA CHE SA FARE DEGLI SPLENDIDI ARAZZI TANTO DA NON TEMERE DI SFIDARE LA STESSA ATENA.

ATENA È INVIDIOSA E NON ACCETTA CHE UNA MORTALE POSSA MOSTRARSÌ A LEI SUPERIORE.

IL MITO DI ARACNE ARACNE



IN UNA CITTÀ DELL'ASIA VIVEVA UNA BELLISSIMA FANCIULLA DI NOME ARACNE, MOLTO BRAVA NELL'ARTE DEL RICAMO. FIORI, UCCELLI, GIARDINI, VORTICOSI TORRENTI, MONTAGNE, MARE E CIELO DAI MERAVIGLIOSI COLORI USCIVANO DALLE SUE MANI COME PER INCANTO.

TUTTE LE DONNE VENIVANO AD AMMIRARE I SUOI LAVORI ED AMBIVANO AD AVERNE ANCHE UN PICCOLO SAGGIO. NATURALMENTE ARACNE NE ERA FELICE E COL TEMPO, ABITUATA A SENTIRSI LODARE E A FARE DA MAESTRA, COMINCIÒ A DARSÌ DELLE ARIE PROCLAMANDOSI ALLA FINE NON SOLO SUPERIORE A QUALSIASI DONNA, MA ANCHE DISPOSTA A SFIDARE LA STESSA ATENA

L'AVVERTIMENTO DELLA SAGGIA VECCHIA



UN GIORNO NE STAVA PROPRIO PARLANDO AD UNO STUOLO DI DONNE CHE ASSISTEVANO AMMIRATE AL SUO LAVORO, QUANDO UNA VECCHIA LA INTERRUPE: "NON È PRUDENTE GAREGGIARE CON GLI DEI. TU, PER QUANTO BRAVA, SEI MORTALE E PUOI INTRECCIARE E RECIDERE SOLO IL FILO DEL TUO TELAIO, MA I SIGNORI DELL'OLIMPO POSSONO INTRECCIARE E RECIDERE IL FILO DELLA VITA. PERCIÒ DAMMI RETTA, FIGLIA, NON ESSERE SUPERBA E NON LI SFIDARE, SE NON VUOI CHE ALLA TUA EMPIETÀ FACCIA SEGUITO QUALCHE GRAVE SCIAGURA". LA GIOVANE S'IRRITÒ E RIPOSE CON ARROGANZA: "VECCHIA, NON MI SECCARE!"

CHI TI HA CHIESTO CONSIGLIO? SO QUEL CHE DICO E QUEL CHE FACCIO. VAI A RACCONTARE A QUALCUN'ALTRA LE TUE SCIOCCHESSE SENILI!".

ATENA SI MOSTRA



RISERO LE DONNE, MA D'IMPROVISO SI AMMUTOLIRONO, QUINDI CON ESCLAMAZIONI DI MERAVIGLIA E DI PAURA SI PROSTRARONO AL SUOLO. ARACNE ALZÒ GLI OCCHI DAL RICAMO E IL CUORE EBBE UN SOBBALZO: AL POSTO DELLA VECCHIA C'ERA ATENA IN PERSONA, CON ELMO, ASTA E SCUDO E, AUSTERA E IMPONENTE, TENEVA FISSO SU DI LEI UN TERRIBILE SGUARDO.

LE GUANCE DELLA FANCIULLA AVVAMPARONO E UN GELIDO SUDORE LE IMPERLÒ LA FRONTE, MA TROVÒ LA FORZA DI REAGIRE, RESTANDO A SUA VOLTA RITTA A FISSARE LA DIVINA RIVALE.

"TI AVEVO AVVERTITA" AMMONÌ LA VIBRANTE VOCE DELLA DEA E LE DONNE, COL VOLTO FRA LE MANI TREMAVANO.

L'INTREPIDA SFIDA

"SARAI CERTO INVINCIBILE NELLE ARMI" RIBATTÉ AUDACE ARACNE, "MA NON CREDO ALTRETTANTO NELL'ARTE DEL RICAMO. MI MINACCI PER INVIDIA!".

A QUELLA RISPOSTA LE DONNE SI SENTIRONO GELARE IL SANGUE NELLE VENE E, STRINGENDOSI L'UN L'ALTRA, ASPETTAVANO CHE SCOPPIASSE L'IRA DELLA DEA, CAPACE DI POLVERIZZARE LA CASA CON UN COLPO DI LANCIA. NEGLI OCCHI DI ATENA INFATTI SI ACCESE UNA LUCE ABBAGLIANTE E IL CORPO FU SCOSSO DA UN FREMITO, MA, EMESSO UN PROFONDO RESPIRO, SI SPOGLIÒ DELLE ARMI E, RACCOLTO UN PANNO CANDIDO, LO FISSÒ AL TELAIO. "ACCETTO LA TUA SFIDA" DISSE E SEDETTE SULL'UMILE SGABELLO, RACCOGLIENDO NEL GREMBO ROCCHETTI DI FILO COLORATO. ALTRETTANTO FECE ARACNE E GAREGGIÒ SPAVALDA CON LA DEA GUERRIERA CHINA SUL RICAMO. NON SI RENDEVA ANCORA CONTO, POVERINA, CHE IL SUO DESTINO ERA SEGNATO: CHI SFIDA GLI DEI NON HA SCAMPO.



MAGNIFICHE FIGURE INTANTO ANDAVANO DELINEANDOSI FRA LE ABILI DITA ED ENTRAMBE LE OPERE SPLENDEVANO DEI COLORI DELL'ARCOBALENO. ALLA FINE LA DEA CONFRONTÒ I DUE LAVORI: PER NESSUN ASPETTO QUELLO DI ARACNE APPARIVA INFERIORE.