



Gianluca Lo Presti



DISLESSIA

— SCUOLA SECONDARIA —
DI PRIMO GRADO

**COSA
FARE
(e NON)**

guida RAPIDA
per insegnanti



✓ **INDIVIDUATE GLI OBIETTIVI**



✗ NON GIUDICATE I SUOI ERRORI

✓ **CREATE UNA ROUTINE**



A avete mai pensato alle strategie più efficaci per aiutare un ragazzo o una ragazza con dislessia alla scuola secondaria di primo grado?

Questo libro, nello stile di un quaderno di Teacher Training, propone istruzioni «pronte all'uso» per affrontare con successo 14 situazioni problematiche e difficoltà tipiche della dislessia.



Perché una ragazza o un ragazzo con dislessia ha bisogni specifici e un SUO stile di apprendimento.



illustrazioni
**CARCIOFO
CONTENTO**

€ 16,50



9 788859 104698 1

www.erickson.it



INDICE

PRESENTAZIONE 5

INTRODUZIONE 7

CAPITOLO
1 LEGGE *ma*
sbaglia le parole 18

CAPITOLO
2 COMPRENDE POCO
quando legge 24

CAPITOLO
3 SCRIVE POCO *e*
con molti errori 30

CAPITOLO
4 FATICA A ESPRIMERE
ciò che sa 40

CAPITOLO
5 HA DIFFICOLTÀ *a*
prendere appunti 46

CAPITOLO
6 NON SA COSA STUDIARE
e come organizzarsi 52

CAPITOLO
7 STUDIA TANTO,
ma rende poco 58

CAPITOLO- 8	FATICA A RISPONDERE <i>e tende a chiudersi</i>	66
-----------------------	--	----

CAPITOLO- 9	PERDE <i>facilmente</i> <i>la calma</i>	72
-----------------------	---	----

CAPITOLO- 10	HA UNA BASSA <i>autostima</i>	78
------------------------	---	----

CAPITOLO- 11	TENDE A ISOLARSI <i>nel gruppo classe</i>	86
------------------------	---	----

CAPITOLO- 12	NON TOLLERA <i>l'errore</i>	92
------------------------	---	----

CAPITOLO- 13	RIFIUTA L'AIUTO <i>anche quando</i> <i>ne ha bisogno</i>	98
------------------------	---	----

CAPITOLO- 14	SI DISTRAE e <i>appare disinteressato</i>	106
------------------------	---	-----

CONCLUSIONI	113
--------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA	117
-------------------------------------	-----

INTRODUZIONE

La dislessia è un Disturbo Specifico dell'Apprendimento che riguarda la lettura, in particolare la correttezza e la rapidità con cui uno studente riesce a decodificare un testo scritto. In termini semplici, lo studente con dislessia può impiegare più tempo a leggere, può commettere errori nella lettura delle parole, stancarsi rapidamente davanti a un brano e faticare a mantenere stabile la comprensione quando deve leggere da solo.

Questa precisazione è fondamentale, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado. Perché in questa fase la lettura cambia funzione. Alla primaria lo studente impara principalmente a leggere; alla secondaria deve leggere per studiare, comprendere, selezionare informazioni, costruire collegamenti, prepararsi alle interrogazioni, affrontare verifiche, leggere consegne più articolate e testi disciplinari sempre più complessi.

Ed è proprio qui che la dislessia può diventare più visibile, anche quando negli anni precedenti era stata compensata, mascherata o sottovalutata.

Uno studente con dislessia alla scuola secondaria di primo grado può apparire lento, disorganizzato, poco autonomo, distratto, scarsamente motivato. In realtà, spesso sta solo cercando di reggere un carico molto alto: leggere testi lunghi, comprenderli, ricordarli, trasformarli in esposizione orale o scritta, il tutto dentro tempi scolastici che raramente tengono conto della fatica di decodifica.

Questo testo nasce come uno strumento mirato sulla dislessia nella scuola secondaria di primo grado, cioè per quel momento delicato in cui la difficoltà di lettura incontra richieste scolastiche che presuppongono maggior rapidità e autonomia.

Che cosa accade nella dislessia

Nella dislessia la difficoltà principale riguarda il processo di lettura. Lo studente può leggere in modo poco fluido, procedere lentamente, saltare parole, invertire lettere o sillabe, sostituire termini simili, perdere il segno, stancarsi dopo poche righe o arrivare alla fine del testo con una comprensione parziale.

Spesso la difficoltà di comprensione non nasce da una scarsa capacità di capire, ma dal costo che comporta la lettura. Se gran parte delle risorse cognitive viene assorbita dalla decodifica, resta meno energia mentale per comprendere, collegare, ricordare e rielaborare.

Alla secondaria questo aspetto pesa come un macigno. I testi diventano più lunghi, le frasi più dense, il lessico più specifico, le consegne più articolate. Lo studente deve leggere storia, geografia, scienze, tecnologia, antologia, problemi di matematica, testi in lingua straniera.

La lettura non è più una singola abilità scolastica: diventa il canale attraverso cui passa gran parte dell'apprendimento.

La base neurobiologica della dislessia

La dislessia ha una base neurobiologica. Questo significa che la difficoltà di lettura non dipende da pigrizia, scarso esercizio, cattiva volontà o disinteresse. La letteratura scientifica mostra da anni che alla base vi sono modalità di funzionamento diverse dei processi coinvolti nella decodifica del linguaggio scritto, nell'automatizzazione della lettura e nell'accesso rapido alle parole.

Questo non significa che l'ambiente scolastico sia irrilevante. Al contrario, il modo in cui la scuola incontra la dislessia può fare una differenza enorme. Una difficoltà di lettura può essere sostenuta, compensata, accompagnata e resa gestibile. Oppure può essere amplificata da richieste rigide, letture ad alta voce imposte, verifiche costruite senza attenzione, tempi insufficienti, strumenti non concessi o usati male.

Anche se la causa della dislessia non è educativa, le conseguenze scolastiche dipendono molto dalla qualità delle risposte educative e didattiche.

Capire questo passaggio aiuta a evitare interpretazioni sbagliate. Uno studente o una studentessa con dislessia che legge poco non è necessariamente svogliato/a, ma può aver accumulato anni di fatica. Uno studente, o una studentessa, che studia tanto e rende poco può consumare troppe energie nella fase iniziale di accesso al testo. La lettura, per lui e per lei, può essere già un (enorme) compito dentro il compito.

I segni della dislessia alla scuola secondaria di primo grado

Alla scuola secondaria di primo grado la dislessia può manifestarsi in modi diversi. Alcuni segnali sono evidenti: lettura lenta, errori frequenti, esitazioni, difficoltà a leggere ad alta voce, perdita del segno, affaticamento rapido. Altri segnali sono meno immediati, ma altrettanto importanti.

Uno studente con dislessia spesso impiega molto tempo per studiare una pagina e legge più volte senza riuscire a fissare le informazioni. Può comprendere meglio se qualcuno gli legge il testo. Può anche saper spiegare bene oralmente un argomento ascoltato, ma bloccarsi davanti allo stesso contenuto scritto. Probabilmente ha difficoltà nel copiare dalla lavagna, nel seguire mentre legge un compagno, nel prendere appunti, nello studiare da testi lunghi e nel recuperare velocemente le informazioni durante un'interrogazione.

In alcuni casi la difficoltà si vede soprattutto nel metodo di studio. Il ragazzo legge, sottolinea tutto, non distingue le informazioni centrali, costruisce mappe troppo piene o troppo povere, ripete in modo frammentato, dimentica rapidamente ciò che ha studiato. Non perché manchi di intelligenza, ma perché l'accesso al testo è faticoso e rende instabile tutto ciò che viene dopo.

Per questo motivo, nella scuola secondaria di primo grado, osservare la dislessia significa guardare oltre la lettura in senso

stretto. Bisogna chiedersi come quello studente accede al testo, quanto tempo impiega, quanta energia consuma, cosa comprende, cosa ricorda, come organizza le informazioni e quali strategie usa per studiare.

La scuola secondaria di primo grado rappresenta un passaggio molto delicato per lo studente con dislessia. Cambia l'organizzazione scolastica, aumentano le discipline, crescono le richieste dei docenti, diminuisce l'accompagnamento quotidiano, aumenta il peso dello studio a casa e diventa più forte il confronto con i compagni.

In questa fase il ragazzo deve essere più autonomo, che significa:

- organizzare diario, materiali, scadenze, interrogazioni, verifiche;
- passare da un docente all'altro, da una materia all'altra, da un linguaggio disciplinare all'altro;
- leggere testi più complessi e trasformarli in conoscenza esposta, scritta o orale.

Per uno studente con dislessia tutto questo può diventare molto impegnativo. La difficoltà di lettura non resta confinata al momento in cui apre il libro. Entra nello studio, nella comprensione delle consegne, nella gestione del tempo, nella preparazione delle verifiche, nella sicurezza personale, nella partecipazione in classe.

C'è poi un altro aspetto decisivo: l'età. Alla scuola secondaria di primo grado cresce il bisogno di sentirsi uguali agli altri. Molti ragazzi iniziano a vivere gli strumenti compensativi come qualcosa che li espone. Alcuni non vogliono usare la sintesi vocale, non vogliono mappe diverse, non vogliono tempi aggiuntivi, non vogliono sentirsi «quelli aiutati». È un passaggio delicato, che richiede attenzione, gradualità e intelligenza educativa.

I livelli di gravità nella dislessia

Secondo il DSM-5, il Disturbo Specifico dell'Apprendimento può essere descritto su tre livelli di gravità: lieve, moderato e grave. Questa distinzione vale anche quando la difficoltà riguarda la lettura, ma va letta con attenzione.

In una forma lieve, lo studente con dislessia spesso riesce a compensare molte difficoltà, soprattutto se ha buone risorse cognitive, un contesto favorevole, strumenti adeguati e un metodo di studio efficace. In una forma moderata, la lettura resta più faticosa e richiede adattamenti più stabili, tempi più distesi, strumenti compensativi ben integrati e un monitoraggio costante. In una forma grave, la difficoltà di lettura incide in modo importante sulla vita scolastica quotidiana e rende necessario un supporto più intensivo, strutturato e coordinato.

Il livello di gravità, però, non basta a capire uno studente. Due ragazzi con la stessa diagnosi possono funzionare in modo molto diverso. Uno può avere una buona esposizione orale ma enorme fatica nello studio autonomo. Un altro può leggere lentamente ma usare bene la sintesi vocale. Un altro ancora può rifiutare qualsiasi strumento per paura del giudizio dei compagni.

Per questo la diagnosi è un punto di partenza, non di arrivo.

La scuola deve leggerla, comprenderla e tradurla in scelte didattiche concrete, osservando ogni giorno come quello studente funziona davvero in classe.

La struttura del libro

Questo libro nasce come strumento operativo per insegnanti della scuola secondaria di primo grado che incontrano studenti con dislessia nella vita scolastica quotidiana. Non è pensato per offrire una trattazione generale sui DSA, ma per entrare nelle situazioni concrete in cui la dislessia si manifesta a scuola.

I capitoli affrontano problemi ricorrenti: lo studente che legge lentamente, che sbaglia parole, che comprende poco quando legge da solo, che evita la lettura ad alta voce, che studia tanto ma ricorda poco, che non riesce a prendere appunti, che fatica a organizzare il metodo di studio, che rifiuta gli strumenti, che si chiude, che si arrabbia, che sembra disinteressato ma in realtà è stanco di sentirsi sempre in difficoltà.

Nel dettaglio, sono queste le situazioni che guarderemo da vicino.

1. Legge ma sbaglia le parole
2. Comprende poco quando legge
3. Scrive poco e con molti errori
4. Fatica a esprimere ciò che sa
5. Ha difficoltà a prendere appunti
6. Non sa cosa studiare e come organizzarsi
7. Studia tanto, ma rende poco
8. Fatica a rispondere e tende a chiudersi
9. Perde facilmente la calma
10. Ha una bassa autostima
11. Tende a isolarsi nel gruppo classe
12. Non tollera l'errore
13. Rifiuta l'aiuto anche quando ne ha bisogno
14. Si distrae e appare disinteressato

Per ogni situazione il lettore troverà una struttura stabile: una spiegazione del perché quello studente può comportarsi o funzionare in quel modo, una parte su cosa fare, una su cosa non fare, un approfondimento su cosa tenere a mente, alcune idee su come intervenire e una sintesi finale con i consigli dell'esperto.

Questa scelta ha un obiettivo preciso: rendere il testo consultabile anche nei momenti di bisogno concreto. Perché un insegnante, spesso, non cerca una definizione teorica. Cerca una risposta chiara a una domanda molto pratica: davanti a questo ragazzo, in questa situazione, cosa posso fare domani mattina in classe?

Inoltre, vengono offerti approfondimenti e checklist che offrono strumenti per guardare più da vicino e affrontare aspetti specifici, ad esempio sostenere un metodo di studio efficace, esplorare la presenza di difficoltà emotive più marcate, oppure osservare in maniera più precisa alcune dinamiche, ecc.

Cosa tenere a mente

La prima cosa da tenere a mente è che la dislessia riguarda la lettura, ma le sue conseguenze possono arrivare molto più lonta-

no. Quando leggere costa troppo, anche studiare diventa più difficile. Quando studiare richiede tempi enormi, la motivazione può calare. Quando gli errori si ripetono per anni, l'immagine di sé può diventare fragile. Quando il confronto con i compagni è continuo, la scuola può diventare un luogo da cui difendersi.



La seconda cosa è che molti comportamenti vanno letti dentro il funzionamento. Uno studente che non legge ad alta voce può proteggersi da una situazione vissuta come umiliante. Uno che dice «non ho studiato» può aver studiato male, troppo, senza metodo o senza strumenti. Uno che non prende appunti può essere attentissimo, ma non riuscire a scrivere mentre ascolta. Uno che consegna una verifica povera può sapere più di quanto riesce a mostrare.

La terza cosa è che aiutare uno studente con dislessia non significa abbassare il livello. Significa rendere accessibile il percorso e distinguere l'obiettivo dal mezzo. Se l'obiettivo è comprendere un testo di storia, la lettura può essere supportata. Se l'obiettivo è valutare un contenuto, la lentezza di decodifica non deve schiacciare tutto il resto. Se l'obiettivo è costruire autonomia, gli strumenti devono diventare parte del metodo, non oggetti concessi all'ultimo momento.



Come intervenire

Intervenire bene con uno studente con dislessia significa partire da una domanda semplice: dove si blocca il percorso?

Si blocca nella lettura del testo? Nella comprensione? Nella selezione delle informazioni? Nella memorizzazione? Nell'esposizione orale? Nella gestione del tempo? Nell'uso degli strumenti? Nel rapporto con l'errore? Nel timore di essere giudicato?

Senza questa osservazione, ogni strategia rischia di diventare generica. Con questa osservazione, invece, l'intervento diventa più preciso.

Se lo studente fatica ad accedere al testo, si può lavorare su:

- sintesi vocale
- lettura mediata

- riduzione del carico non essenziale
- scelta di testi più leggibili.

Se fatica a studiare, possono essere utili:

- mappe
- schemi
- parole chiave
- domande guida
- routine di studio
- verifiche del metodo.

Se fatica a esporre, si può ricorrere a:

- scalette
- mappe consultabili
- interrogazioni programmate
- tempi più distesi.

Se rifiuta gli strumenti, bisogna lavorare anche sul significato che quegli aiuti hanno per lui davanti alla classe.

→ Intervenire bene significa evitare automatismi. La mappa non serve sempre. La sintesi vocale non basta da sola. Il tempo aggiuntivo non risolve tutto. La dispensa dalla lettura ad alta voce non esaurisce il problema. Ogni scelta deve avere una ragione didattica precisa e deve essere coerente con il funzionamento reale dello studente.

Strumenti compensativi e misure dispensative nella dislessia

Nel caso della dislessia, strumenti compensativi e misure dispensative hanno una funzione molto chiara: ridurre l'impatto della difficoltà di lettura sull'apprendimento.

La sintesi vocale, gli audiolibri, i libri digitali, le mappe, gli schemi, le parole chiave, le interrogazioni programmate, il tempo aggiuntivo, la possibilità di non leggere ad alta voce davanti alla classe, la riduzione del carico di lettura quando necessaria, le veri-

fiche costruite con consegne chiare e graficamente leggibili: tutto questo può diventare decisivo.

Ma gli strumenti funzionano solo quando sono scelti bene, spiegati bene e usati con continuità. Uno strumento dato tardi, usato male o vissuto come marchio di diversità rischia di essere rifiutato. Uno strumento inserito dentro un metodo, invece, può diventare una leva di autonomia.

Il punto non è riempire il PDP di strumenti. Il punto è scegliere quelli che permettono allo studente con dislessia di accedere davvero ai contenuti, studiare con maggiore efficacia e mostrare ciò che sa senza essere penalizzato in modo sproporzionato dalla lettura.

Il ruolo dell'insegnante

Nel percorso scolastico di uno studente con dislessia, l'insegnante ha un ruolo di enorme impatto. Non soltanto perché spiega, valuta e organizza il lavoro, ma perché può modificare concretamente il modo in cui quello studente vive la scuola.

Un insegnante può:

- accorgersi che dietro una lettura esitante c'è una difficoltà reale;
- evitare una lettura ad alta voce inutile e mortificante;
- costruire una verifica più accessibile senza impoverirla;
- permettere l'uso di una mappa quando l'obiettivo è valutare il contenuto;
- aiutare la classe a vedere gli strumenti compensativi come normali strumenti di lavoro, non come privilegi.

Non serve trasformarsi in specialisti clinici. È necessario però uno sguardo competente e capire che la dislessia alla secondaria non riguarda solo «leggere male», ma il rapporto tra lettura, studio, autonomia, valutazione e identità scolastica.

A volte basta una scelta didattica più intelligente per cambiare il modo in cui uno studente affronta una materia. E a volte quella scelta diventa il primo segnale che la scuola ha capito davvero.

L'alleanza tra scuola, famiglia e professionisti

Il lavoro sulla dislessia richiede collaborazione reale tra le parti: la scuola, la famiglia e i professionisti devono mantenere ruoli distinti, ma comunicanti, senza mai ostacolarsi a vicenda.

La famiglia conosce la fatica quotidiana: i tempi lunghi dei compiti, le pagine lette e dimenticate, le discussioni sullo studio, il rifiuto degli strumenti, la stanchezza dopo una giornata scolastica. I professionisti possono offrire una lettura tecnica del funzionamento, indicazioni sul metodo, sul trattamento, sugli strumenti e sulle priorità. La scuola ha il compito di trasformare queste informazioni in scelte didattiche reali.

Quando questa alleanza funziona, lo studente riceve messaggi coerenti. Capisce che gli adulti non stanno improvvisando, che le strategie hanno un senso e gli strumenti non sono una concessione casuale, e che il percorso ha una direzione.

Quando invece ogni adulto procede per conto proprio, il ragazzo resta in mezzo. E spesso paga il prezzo più alto: confusione, resistenza, sfiducia, ritiro, opposizione o rinuncia.

Perché questo libro

Questo libro nasce da anni di lavoro clinico, diagnostico, formativo e operativo con studenti e studentesse con dislessia, famiglie, insegnanti e professionisti. Nasce dall'osservazione di ciò che accade davvero nella scuola secondaria di primo grado, dove la dislessia non si presenta come una definizione da manuale, ma come una serie di situazioni concrete: pagine che pesano troppo, verifiche troppo dense, letture evitate, interrogazioni vissute male, strumenti rifiutati, metodo fragile, fiducia che si incrina.

Ho scritto questo manuale per offrire agli insegnanti uno strumento diretto, pratico e consultabile, che aiuti a riconoscere meglio le manifestazioni della dislessia e a scegliere interventi più coerenti, più rispettosi e più efficaci.

Perché capire meglio uno studente con dislessia significa insegnare meglio. Significa evitare errori inutili. Significa distinguere la difficoltà dalla svogliatezza, la lentezza dalla mancanza di capacità, il rifiuto dalla protezione di sé.

E se posso consegnare ai lettori una mia regola fondamentale, direi questa: qualunque sia il nostro ruolo, noi non lavoriamo per la scuola e nemmeno per la famiglia. Noi lavoriamo per lo studente con dislessia.

Il nostro interesse principale deve coincidere con un obiettivo preciso: restituirgli la possibilità di accedere ai contenuti scolastici, di partecipare davvero all'apprendimento e di mostrare ciò che sa, senza sentirsi definito dalla propria lettura, ma accompagnato nel proprio percorso, oggi scolastico e domani di vita.

CAPITOLO

3

SCRIVE POCO e con molti errori



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché scrivere richiede un carico cognitivo notevole: deve gestire ortografia, grammatica, sintassi e idee contemporaneamente. Questo riduce la qualità e la quantità del testo.

COSA FARE

- ✓ Offri tracce semplici, con esempi concreti di frasi iniziali
- ✓ Prepara checklist su verbi, doppie e maiuscole, da spuntare per verificare cosa è corretto
- ✓ Fagli usare la sintesi vocale per ascoltare e correggere gli errori
- ✓ Premia sempre la chiarezza dell'idea, l'impegno e il miglioramento
- ✓ Chiediti sempre cosa ti vuole dire in quel testo, non solo come te lo dice

COSA NON FARE

- ✗ NON ridurre il giudizio alla correttezza ortografica
- ✗ NON correggere ogni errore mentre scrive: rischi di bloccarlo
- ✗ NON chiedergli testi lunghi o complessi senza aiuti concreti
- ✗ NON commentare i suoi errori davanti agli altri

Cosa tenere a mente

Il rapporto tra difficoltà di lettura e difficoltà di scrittura non è automatico. Una difficoltà nella lettura non determina necessariamente una difficoltà nella scrittura, ma le due abilità possono risultare frequentemente associate perché condividono alcuni processi fonologici, lessicali e ortografici. Scrivere bene non è scontato per un ragazzo con dislessia e va verificato caso per caso.

Quando scrive, uno studente con dislessia deve tenere a mente contemporaneamente:

- l'ortografia corretta
- la grammatica dei verbi
- l'uso delle maiuscole
- la coerenza delle idee
- l'organizzazione della frase.

! Tutte queste operazioni, che per altri ragazzi sono automatiche, per lui possono richiedere uno sforzo cosciente da gestire passo dopo passo. Non basta «concentrarsi di più» o «impegnarsi».

Non stupirti se i suoi testi sono brevi e ripetitivi: sta cercando di sostenere l'enorme fatica mentale che la scrittura gli impone. Scrivere «tanto» per lui significherebbe aumentare gli errori e rafforzare il senso di fallimento.



Un lessico povero non significa una mente povera. Spesso sceglie parole semplici perché sono più facili da gestire ortograficamente e meno rischiose sul piano formale.

Non devi aspettarti miracoli dalla quantità. Piuttosto, punta sulla qualità dell'idea, sulla chiarezza di

una frase alla volta, sulla correttezza di pochi elementi per volta (ad esempio, si può partire facendo attenzione alle doppie e scegliendo altre difficoltà ortografiche per i testi successivi).

Tieni a mente che anche un solo paragrafo ben fatto, costruito con aiuti e strategie, per lui è una conquista enorme.

Se lo forzi a scrivere troppo, lo esponi al fallimento. Se invece lo accompagni passo passo, svilupperà progressivamente strumenti per comunicare in modo più efficace, anche se con errori che magari non spariranno del tutto.

La scrittura deve essere un ponte verso il pensiero, non una barriera.

Se l'attenzione si concentra esclusivamente sugli errori ortografici, si rischia di perdere tutto il resto; riconoscere anche la fatica e lo sforzo che accompagnano ogni parola permette invece di sostenere realmente il suo percorso.

Qualche idea su come intervenire

Per aiutare lo studente con dislessia nella produzione scritta può essere utile separare il lavoro in tre momenti distinti. Questo riduce il carico cognitivo e aiuta lo studente a vivere la scrittura come un percorso guidato, non come una prova impossibile.

1. Prima le idee

Prima di scrivere, è necessario raccogliere le informazioni principali: elenco di parole chiave, esempi, concetti da inserire. In questa fase non ci si concentra sulla forma, ma si costruisce il contenuto.



2. Poi le frasi

Solo dopo si passa alla scrittura, partendo da una scaletta già pronta. L'obiettivo è trasformare le idee in testo, senza pretendere subito la correttezza perfetta. Chiedi testi brevi e chiari: è preferibile lavorare su poche frasi ordinate, corrette e ben costruite, piuttosto che su pagine piene di errori. Aumenta progressivamente le richieste.



3. Infine la revisione mirata

Alla fine si controlla un aspetto alla volta: prima il senso generale, poi eventualmente verbi, doppie, maiuscole o punteggiatura. Correggere tutto insieme rischia di confondere e bloccare. Guidalo a rileggere lentamente (con un ausilio o con un compagno) per correggere gli errori principali.

Prepara delle checklist che sarà lui stesso a verificare nel testo: maiuscola iniziale? Verbo alla persona giusta? Doppie controllate?

Ricorda: premia sempre la capacità di esprimere le idee, mantenendo il focus sul pensiero e andando oltre la mera transcodifica ortografica!

I consigli dell'esperto

Quando lavori con un ragazzo con dislessia, può accadere che scriva poco e male, con differenze anche significative tra un alunno e l'altro. Questo succede perché la scrittura è una prestazione complessa: non consiste solo nel mettere parole su carta, ma ri-

chiede di coordinare idee, regole linguistiche, memoria di lavoro e coordinazione motoria.

Per aiutarlo in modo efficace, è importante non misurare il valore del testo soltanto dal numero di errori, ma considerare anche la chiarezza dell'idea, l'uso di strategie e il miglioramento, anche quando è minimo.

Diventa quindi utile lavorare sulla costruzione del testo come processo e non solo come prodotto finale, iniziando dalla produzione di idee e procedendo per fasi, avanzando solo quando ciascuna fase è stata appresa. Anche in fase di correzione è preferibile scegliere un solo aspetto alla volta (ad esempio oggi i verbi, domani le maiuscole), evitando di pretendere una perfezione immediata.

Può essere altrettanto utile abituarlo all'autocorrezione attraverso strumenti di supporto, come checklist personali, mappe di revisione e software di scrittura. È inoltre importante accettare la brevità: per lui, un testo di cinque righe può essere faticoso quanto un tema intero per altri.

! Se l'attenzione si concentra esclusivamente sugli errori, il rischio è di aumentare frustrazione e blocco; se invece si riconoscono anche la fatica e lo sforzo di organizzare il pensiero, diventa più facile accompagnarlo a costruire fiducia nelle proprie idee.

In questo modo, la scrittura potrà migliorare nel tempo, anche se qualche errore (come una doppia sbagliata) potrebbe non scomparire del tutto.



APPROFONDIMENTO

Cosa osservare in classe



Quando uno studente con dislessia scrive poco, male o con molti errori, la domanda più utile da porsi è: «In quale passaggio della scrittura si è bloccato?». Da quella risposta nasce l'intervento giusto.

Il problema può riguardare la produzione delle idee: il ragazzo resta bloccato davanti al foglio bianco, ripete sempre gli stessi concetti o produce frasi molto povere. Non riesce a recuperare quello che sa sull'argomento e a trasformarlo in contenuto scritto. In questo caso è importante offrirgli una traccia guidata.

Quando il problema è l'organizzazione, le idee sono magari presenti, ma in disordine. Lo studente inizia da un punto secondario, salta passaggi importanti, perde il filo, scrive frasi scollegate tra loro. Non basta chiedergli semplicemente di «scrivere meglio»: serve aiutarlo a costruire una scaletta prima della produzione.

Se invece il nodo è l'ortografia, sa cosa vorrebbe dire, ma mentre scrive deve controllare doppie, accenti, apostrofi, uso dell'h, maiuscole, punteggiatura. Questo controllo continuo consuma molte energie e può ridurre sia la quantità sia la qualità del testo. Ci vogliono quindi strumenti di supporto e correzioni mirate.

Altri riescono invece a produrre un testo, ma non sanno rileggerlo in modo efficace. Leggono ciò che pensano di aver scritto, non ciò che hanno davvero scritto. Per questo possono non accorgersi degli errori. Se le difficoltà nascono in questa fase di revisione, è necessaria una checklist semplice, da usare sempre nello stesso modo.



CHECKLIST

Valutare un testo scritto

Prima di valutare il testo scritto da un ragazzo o una ragazza con dislessia, è utile fermarsi e chiarire che cosa si sta davvero osservando. La scrittura, infatti, contiene più livelli: il contenuto, l'organizzazione delle idee, la correttezza ortografica, la sintassi, la ricchezza lessicale, la capacità di revisione. Valutare tutto insieme, senza distinguere, rischia di trasformare ogni compito scritto in una prova soprattutto ortografica.

Una valutazione utile dovrebbe aiutare lo studente a capire cosa migliorare, senza fargli percepire la scrittura come un campo minato. Per questo è preferibile indicare pochi aspetti su cui lavorare, esplicitare ciò che è riuscito e distinguere sempre tra pensiero e forma scritta.

La domanda guida può essere questa: sto valutando ciò che lo studente sa, oppure sto misurando soprattutto quanto la sua difficoltà interferisce con il modo in cui riesce a scriverlo?

Questa checklist può aiutare l'insegnante a leggere il testo in modo più preciso.



Prima della scrittura

1. Lo studente aveva compreso bene la consegna?
2. La traccia era chiara, breve e suddivisa in passaggi?
3. Aveva a disposizione esempi di frase iniziale o parole chiave?
4. Era stata proposta una scaletta prima della produzione?

Sì	No
----	----

Sì	No
----	----

Sì	No
----	----

Sì	No
----	----

5. Il tempo assegnato era adeguato al suo funzionamento?

Sì

No

6. Poteva usare strumenti previsti dal PDP, come mappe, schemi, formulari, computer o correttore ortografico?

Sì

No

☒ Durante la scrittura

7. Lo studente si è bloccato perché non aveva idee?

Sì

No

8. Si è bloccato perché non riusciva a trasformarle in frasi?

Sì

No

9. Ha scritto poco per mancanza di contenuto?

Sì

No

10. Ha scritto poco per eccessivo controllo sugli errori?

Sì

No

11. Ha usato parole semplici perché il contenuto era povero?

Sì

No

12. Ha usato parole semplici per evitare termini più difficili da scrivere?

Sì

No

13. Ha mantenuto un minimo di ordine logico?

Sì

No

14. Ha avuto bisogno di una traccia più guidata?

Sì

No

15. Ha mostrato fatica nel gestire contemporaneamente idee, ortografia, punteggiatura e struttura della frase?

Sì

No

☒ Dopo la scrittura

16. Ha avuto la possibilità di rileggere il testo?

Sì

No

17. Ha usato una checklist di autocorrezione?

Sì

No

18. Ha potuto ascoltare il testo con sintesi vocale o leggerlo con un adulto/compagno?

Sì

No

19. La revisione era libera o guidata su pochi aspetti precisi?

Sì

No

20. Gli errori corretti erano troppi rispetto all'obiettivo del compito?

Sì

No

21. La correzione ha valorizzato anche ciò che funzionava nel testo?

Sì

No

☒ **Prima di assegnare il giudizio**

22. Sto valutando il contenuto più che la correttezza formale?

Sì

No

23. Ho distinto tra qualità delle idee e presenza di errori ortografici?

Sì

No

24. Il testo mostra una comprensione dell'argomento, anche se la forma è fragile?

Sì

No

25. Ho considerato il punto di partenza dello studente?

Sì

No

26. Ho valutato il miglioramento rispetto ai testi precedenti?

Sì

No

27. Ho dato un'indicazione chiara su un solo obiettivo di miglioramento alla volta?

Sì

No

CAPITOLO
7

STUDIA TANTO, *ma rende poco*



PERCHE' FA COSI'?

Perché spesso ripete a memoria.

Perché molte volte legge senza comprendere fino in fondo o si concentra su aspetti secondari.

COSA FARE

- ✓ Aiutalo a distinguere le informazioni essenziali da quelle secondarie
- ✓ Chiarisci gli obiettivi prima dello studio («Cosa devo sapere alla fine?»)
- ✓ Verifica con lui se ha compreso davvero o se ha solo ripetuto
- ✓ Dai valore alla qualità dello studio, non solo alla quantità di tempo impiegato

COSA NON FARE

- ✗ NON premiare solo il tempo trascorso sui libri
- ✗ NON fare paragoni con i compagni sul numero di ore di studio
- ✗ NON attribuire la scarsa resa a un problema di impegno o di attenzione
- ✗ NON ignorare i segnali di affaticamento e stanchezza

Cosa tenere a mente

Uno degli errori più diffusi a scuola è confondere lo studio prolungato con lo studio efficace. Molti studenti con dislessia, proprio a causa della loro fatica, si impegnano più degli altri: passano molto tempo sui libri, leggono e rileggono, cercano di memorizzare tutto. Tuttavia, questo sforzo non sempre produce risultati adeguati.

Il tempo, infatti, non è di per sé un indicatore di efficacia. Se manca un metodo, se non c'è comprensione, se non si seleziona ciò che è davvero importante, l'energia viene dispersa in attività poco produttive.

Alcuni ragazzi, ad esempio, si soffermano su definizioni complesse senza cogliere i concetti principali. Altri si concentrano su dettagli marginali, perdendo il quadro d'insieme. Altri ancora studiano «come gli altri», ma con uno sforzo molto maggiore e risultati inferiori. Tutto questo può risultare frustrante, soprattutto per uno studente con dislessia in piena adolescenza, che si impegna senza vedere risultati.

Il punto, quindi, non è chiedere semplicemente di studiare di più, ma aiutare a orientare il focus: cosa viene prima, cosa è essenziale, cosa può essere tralasciato, come verificare se l'apprendimento è avvenuto davvero.

La qualità dello studio non si misura in ore, ma nella presenza di alcuni passaggi fondamentali:

- capire che cosa bisogna sapere
- organizzare il contenuto



- ❖ controllare se lo si è appreso.

Senza queste tappe, anche molte ore di studio rischiano di risultare poco utili.

Nessuno dovrebbe uscire da scuola con la sensazione che il proprio impegno non basti mai. In questi casi non serve aumentare il carico, ma rendere lo studio più efficace e sostenibile.



Qualche idea su come intervenire

- ❖ Insegnagli a studiare per obiettivi, chiedendogli che cosa deve sapere al termine di una pagina o di un paragrafo.
- ❖ Suddividi lo studio in blocchi brevi, ciascuno con un traguardo verificabile.
- ❖ Proponi domande di comprensione dopo la lettura, prima di passare alla memorizzazione.
- ❖ Aiutalo a confrontare strategie diverse per capire quali funzionano meglio.
- ❖ Allenalo a individuare le tre informazioni fondamentali di ogni argomento.
- ❖ Sollecita brevi autovalutazioni sul livello di comprensione e sull'efficacia del metodo usato («Quanto ho capito da 1 a 5?», «Cosa potrei fare meglio domani?»).
- ❖ Abitualo a fare meno, ma con maggiore controllo metacognitivo.



I consigli dell'esperto

Quando uno studente dice «ho studiato tutto il pomeriggio, ma ho preso 5», è importante non fermarsi al risultato. Molto



spesso non si tratta di pigrizia, ma di uno studio confuso, privo di una direzione chiara.

Molti studenti con dislessia investono molto tempo, ma senza un sistema che li aiuti a selezionare le informazioni, a organizzarle e a verificare se sono state comprese. Per questo è utile spostare l'attenzione dal tempo impiegato all'efficacia del metodo.

In classe può essere più utile chiedere «Come hai studiato?» piuttosto che «Quanto hai studiato?». Questo aiuta lo studente a riflettere sui propri processi e a riconoscere quali strategie lo sostengono davvero.

Dopo una verifica, può essere utile ricostruire insieme il percorso di preparazione: che cosa ha fatto, che cosa ha funzionato, dove si è perso. Anche gli errori, se analizzati con lucidità, possono contribuire alla costruzione del metodo.

È altrettanto importante modellare in modo esplicito uno studio efficace: partire da un testo, individuare le idee chiave, costruire uno schema, verificare la comprensione. In questo modo lo studente vede concretamente che non serve fare di più, ma fare meglio.

I nostri ragazzi spesso hanno energia e disponibilità all'impegno, ma non sempre possiedono una bussola per orientarlo. Il compito della didattica è anche questo: trasformare la fatica in un lavoro più consapevole, sostenibile e produttivo.

Ricorda: il metodo di studio va «cucito» addosso a ogni studente e ogni studentessa. Prenditi il tempo di osservare cosa funziona (e cosa non funziona) con ciascuno.



CHECKLIST

Quando studia tanto, ma rende poco

Quando uno studente con dislessia dice di aver studiato tanto ma il risultato resta basso, è utile capire come ha studiato. Il tempo passato sui libri, da solo, non garantisce un apprendimento efficace.

La domanda utile non è soltanto: «Quanto ha studiato?». La domanda più importante è: «Il suo modo di studiare lo aiuta davvero ad apprendere?». Spesso il problema non è la quantità di tempo, ma la qualità del metodo.

Prima di concludere che non ha studiato abbastanza, prova a osservare questi aspetti.

☒ Prima dello studio

- | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. Ha capito esattamente quali pagine doveva studiare? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 2. Sa distinguere le informazioni principali da quelle secondarie? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 3. Ha una scaletta di lavoro o apre il libro e procede a caso? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 4. Usa mappe, schemi, sintesi vocale o altri strumenti previsti? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 5. Sa quanto tempo dedicare a ciascuna parte? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |

☒ Durante lo studio

- | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 6. Legge tutto più volte senza fermarsi? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
|--|---------------------------------|---------------------------------|

7. Sottolinea troppe informazioni? ☐ Sì ☐ No
8. Copia intere frasi nella mappa? ☐ Sì ☐ No
9. Ripete senza aver prima organizzato i contenuti? ☐ Sì ☐ No
10. Si perde nei dettagli e non costruisce una visione generale? ☐ Sì ☐ No



Dopo lo studio

11. Riesce a spiegare l'argomento con parole sue? ☐ Sì ☐ No
12. Sa rispondere a domande guida? ☐ Sì ☐ No
13. Sa usare la mappa per recuperare le informazioni? ☐ Sì ☐ No
14. Ricorda solo alcune parole isolate o riesce a collegare i concetti? ☐ Sì ☐ No
15. Ha verificato davvero ciò che ha imparato? ☐ Sì ☐ No

CAPITOLO

14

SI DISTRAE e *appare disinteressato*



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché è in sovraccarico cognitivo. Quando la richiesta supera le sue risorse, si scollega: non si tratta di disinteresse!

Perché la distrazione diventa una forma di allontanamento dalla fatica.

COSA FARE

- ✓ Verifica che abbia compreso la consegna prima di iniziare
- ✓ Suddividi le attività in blocchi brevi e gestibili
- ✓ Alterna momenti di spiegazione e coinvolgimento attivo
- ✓ Coinvolgilo con compiti operativi (sottolineare, individuare parole chiave, riassumere)
- ✓ Avvicinati al banco e mantieni il contatto visivo durante la spiegazione
- ✓ Prevedi pause brevi e strutturate
- ✓ Usa domande mirate per mantenere l'attenzione

COSA NON FARE

- ✗ NON interpretare subito la distrazione come disinteresse
- ✗ NON leggere lo sguardo perso come una sfida
- ✗ NON richiamarlo in modo umiliante davanti alla classe

Cosa tenere a mente

La distrazione può avere origini diverse. Talvolta è legata alla fatica nella decodifica: se leggere o scrivere richiede uno sforzo elevato, l'attenzione si esaurisce più rapidamente. In altri casi è una forma di protezione: quando non capisce, si scollega.

È importante distinguere tra:

1. distrazione primaria, cioè il calo fisiologico dell'attenzione, non dipendente dalla volontà del ragazzo. Il cervello consuma più risorse, come ossigeno e glucosio, e dopo un certo tempo può andare incontro a una sorta di sovraccarico, con conseguente lentezza, affaticamento e perdita di efficacia;
2. distrazione secondaria, che compare come reazione psicologica alla difficoltà. Il ragazzo prova a seguire, ma a un certo punto si accorge di non comprendere, di non riuscire a stare al passo o di non ottenere risultati adeguati nonostante l'impegno. Alcuni ragazzi riescono a mantenere più a lungo lo sforzo, altri invece, dopo ripetute esperienze di fatica o insuccesso, tendono a mollare la presa.

|| Nel primo caso serve alleggerire il carico, mentre nel secondo è necessario riagganciare il senso dell'attività. Uno studente che «sembra altrove» magari ha perso il filo da qualche minuto e, non riuscendo a recuperarlo, smette di investire energia. C'è anche una componente motivazionale: è possibile che, dopo anni dove ha raccolto molti insuccessi, abbia sviluppato un atteggiamento difensivo: meglio apparire disinteressato che incapace.

→ La distrazione cronica a volte è il segnale di comorbidità con difficoltà attentive. Richiedere attenzione prolungata senza pause, in queste condizioni, diventa poco sostenibile.

L'attenzione non è una qualità morale, ma una funzione cognitiva che si regola. Funziona meglio quando il compito è chiaro, strutturato e accessibile.

Uno studente continuamente richiamato per distrazione rischia di interiorizzare un'etichetta («Sono quello che non segue»). Ma spesso non segue perché ha perso il punto di aggancio.

Il compito dell'adulto è riagganciare lo studente, non etichettarlo.



Qualche idea su come intervenire

- Usa micro-obiettivi: ascolta per alcuni minuti, poi riassumi in una frase.
- Alterna canali diversi (spiegazione orale, schema visivo, esempio concreto).
- Inserisci domande a risposta breve durante la spiegazione.
- Concorda un segnale discreto per richiamarlo senza esporlo.
- Utilizza checklist di attenzione («Ho capito cosa devo fare? Qual è la consegna?»).
- Prevedi pause attive brevi e regolari.

I consigli dell'esperto

Quando un ragazzo con dislessia «appare» disinteressato, non si tratta quasi mai di una reale mancanza di curiosità, ma di un eccessivo carico cognitivo o di una forma di autoprotezione. La distrazione è spesso il segnale che il percorso si è bloccato: la lettura ha richiesto troppe energie, la consegna è risultata poco chiara o

il timore di sbagliare davanti ai compagni ha preso il sopravvento. Dire: «Non è interessato» è semplice, mentre chiedersi: «Perché si è scollegato?» richiede uno sguardo capace di distinguere la difficoltà dalla svogliatezza.

Il primo suggerimento è individuare il punto di sgancio. Non basta osservare che lo studente si distrae; bisogna capire quando accade: davanti a un testo lungo, durante una copiatura faticosa dalla lavagna o nel momento di organizzarsi in autonomia. Osservare questi passaggi permette di fornire l'aiuto preciso nel momento esatto in cui la mente del ragazzo decide di «uscire» dal compito per evitare la frustrazione.

Il secondo consiglio è proporre un aggancio iniziale accessibile. Entrare nel lavoro è spesso la fase più critica: fornire una parola chiave, una mappa già avviata o una consegna divisa in piccoli step riduce l'impatto iniziale e rende la meta più esplicita.

Il terzo aspetto riguarda la valorizzazione della partecipazione minima. Partecipare non significa solo leggere ad alta voce o rispondere a domande complesse; ma anche completare uno schema, scegliere un'immagine o spiegare un passaggio a un compagno. Creare occasioni di partecipazione protetta aiuta a ricostruire il senso di competenza e l'identità scolastica.

Infine, è fondamentale mantenere una relazione stabile e non giudicante. Usare frasi come: «Proviamo a rientrare

insieme» invece di richiami generici aiuta lo studente a sentirsi osservato e compreso, non accusato. Il compito dell'insegnante è costruire un ponte, anche piccolo, che permetta a chi ha imparato a stare fuori dal compito di ritrovare la strada per rientrarvi con fiducia.





CHECKLIST

Prima di dire «non è interessato»...

Questa checklist aiuta a evitare giudizi troppo rapidi. Prima di parlare di disinteresse, bisogna verificare se lo studente è stato messo nelle condizioni di entrare davvero nel compito.



Sul compito

- | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. La consegna era chiara? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 2. Il compito era troppo lungo? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 3. Richiedeva molta lettura autonoma? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 4. Richiedeva copiatura dalla lavagna? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 5. Era previsto l'uso di strumenti compensativi? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 6. Lo studente sapeva da dove iniziare? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |



Sul metodo

- | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 7. Aveva una scaletta? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 8. Aveva una mappa o parole chiave? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 9. Conosceva i passaggi da seguire? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 10. Aveva già svolto attività simili? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 11. Sapeva come controllare il proprio lavoro? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |

☒ **Sul vissuto scolastico**

- | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 12. Evita solo alcune attività in particolare? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 13. Si attiva se il compito viene semplificato nei passaggi? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 14. Partecipa meglio oralmente? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 15. Si blocca quando teme il giudizio? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 16. Rifiuta l'aiuto davanti ai compagni? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 17. Ha accumulato esperienze negative in quella materia? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |

☒ **Sulla risposta didattica**

- | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| 18. Posso ridurre il primo passaggio senza abbassare l'obiettivo? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 19. Posso offrirgli un inizio guidato? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 20. Posso proporgli una scelta tra due modalità di lavoro? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 21. Posso verificare il contenuto oralmente? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |
| 22. Posso usare una pausa breve e poi riprendere? | <input type="text" value="Sì"/> | <input type="text" value="No"/> |