

I disturbi del **grafismo**

Maria Rosaria Russo (Centro regionale per i disturbi dell'apprendimento, U.L.S.S. 20 Verona)
Cesare Cornoldi (Università di Padova)

È sempre più frequente imbattersi nel problema di studenti che presentano scritture stentate, difficilmente decifrabili o del tutto illeggibili e fortemente influenzate dalle tensioni e dallo stress. I fattori correlati al peggioramento della grafia degli studenti sembrano essere legati ai cambiamenti socioculturali indotti dal progresso tecnologico e agli stili di vita ad essi associati. La segnalazione precoce da parte degli insegnanti, che sono i primi a notare le difficoltà dei bambini nella scrittura, vede come interlocutore innanzitutto la famiglia per un successivo invio ai servizi socio-sanitari, i quali possono così realizzare la valutazione in tempo per avviare gli interventi necessari. Diventa perciò importante che tutti gli insegnanti siano sensibilizzati, che la scuola risponda con competenza, professionalità e responsabilità ai bisogni dei bambini in difficoltà e che in questo sia affiancata da personale competente.

Il presente lavoro, dopo aver approfondito gli aspetti teorici del disturbo della disgrafia, presenta un intervento, realizzato in due scuole elementari, per il potenziamento delle abilità di scrittura in corsivo

LA RICERCA SULLE PRASSIE DELLA SCRITTURA

I prerequisiti della scrittura, cioè le competenze cognitive che sostengono l'apprendimento della scrittura, si dividono in aspetti linguistici

(per esempio, le abilità fonologiche, la capacità di esprimersi oralmente) e in aspetti esecutivo-motori (per esempio, abilità visuo-percettive, abilità motorie e abilità visuo-spaziali). Questi prerequisiti aiutano il bambino a costruire

una competenza che si traduce nella capacità di convertire in forma grafemica informazioni verbali pensate o ascoltate (Berninger e Whittaker, 1993).

Secondo il modello di Hayes e Flower (1980), la scrittura è un processo dinamico e costruttivo costituito da tre componenti: la pianificazione, la trascrizione e la revisione finale. In particolare, la fase di trascrizione è la parte esecutiva dello scrivere e include la componente grafo-motoria, la conoscenza delle regole di composizione dei testi e di punteggiatura e la componente ortografica.

La correttezza ortografica richiede componenti fondamentali quali la discriminazione fonemica, l'analisi o segmentazione fonemica, la corrispondenza fonemi-grafemi (questo passaggio

può essere sostituito da un recupero in memoria dell'associazione tra il significato delle parole e la loro forma ortografica nella scrittura

La componente grafo-motoria della scrittura prevede il recupero della forma del grafema e dei pattern esecutivo-motori

di parole omofone non omografe), lo sviluppo del lessico di parole e la velocità delle prassie di scrittura (legata alla motricità fine della mano dominante, è l'abilità che condiziona la velocità di scrittura e la calligrafia, in particolare nel corsivo).

La componente grafo-motoria della scrittura comprende il recupero dell'allografo (scelta della forma del grafema), il recupero dei pattern esecutivo-motori e la componente neuro-motoria (efficienza oculo-motoria e velocità di produzione dei grafemi).

Ma quando possiamo dire che il bambino ben padroneggia la componente grafo-motoria? Tra le variabili indicative dell'efficienza dei pattern grafo-motori della scrittura troviamo innanzitutto due aspetti fondamentali e cioè la velocità di scrittura dei grafemi e la leggibilità degli stessi. Tuttavia, nell'analisi della padronanza grafica del bambino, si prendono in considerazione anche aspetti più specifici, come la buona gestione dello spazio del foglio, la direzione del movimento della mano durante la scrittura, la grandezza relativa (proporzioni tra le parti che costituiscono le lettere) e assoluta, la spaziatura tra le lettere e tra le parole, l'allineamento delle lettere sul rigo e delle cifre in riga e in colonna (abilità che dovrebbero migliorare con l'avanzamento scolastico), la prensione della penna e la pressione della mano sul foglio.

Questi aspetti sono influenzati dallo sviluppo cognitivo e dagli apprendimenti del bambino. Inoltre, lo stesso ambiente in cui egli esegue il compito (che può variare in base alle dimen-

sioni del banco, della sedia e alla qualità dell'illuminazione), gli strumenti utilizzati (tipologie di fogli e di penne), e la postura assunta possono portare, qualora non siano conformi, a stanchezza muscolare e ad altre forme di disagio, influenzando la velocità di scrittura e deformando la grafia, dal momento che, in queste condizioni, stress e affaticamento si avvertono precocemente.

In generale, la misura della velocità di scrittura è data dalla quantità di testo prodotto in un tempo prefissato che in letteratura varia da un minuto fino a cinque minuti, oppure dalla quantità di tempo necessario per scrivere un determinato testo (Rosemblum, Weiss e Parush, 2003).

Per certi versi l'abilità grafica coinvolge solo aspetti visuo-spaziali e prassici che sono in modesto rapporto con le componenti linguistiche implicate nella capacità di esprimersi in modo adeguato e senza errori. Tuttavia (come illustrato in tabella 1) il grafismo implica elementi di relazione con gli altri

È stato evidenziato come la lentezza nella scrittura possa rallentare anche gli aspetti compositivi

aspetti della scrittura.

Grazie agli studi di Berninger e dei suoi collaboratori (Berninger e Whitaker, 1993; Graham, Berninger, Abbott e Whitaker, 1997) è stato dimostrato come la competenza prassica incida in modo sostanziale sulla fluency e la qualità della composizione scritta.

In letteratura, è stato evidenziato come un ritmo di scrittura particolarmente lento possa rallentare gli aspetti compositivi (Graham, 1990) o creare interferenze ai processi cognitivi di alto livello attivati per il compito; lo studente, quindi, potrebbe avere difficoltà nel seguire i concetti e i contenuti della propria composizione per tutto il tempo necessario alla loro trasposizione (Graham e Weintraub, 1996). Pertanto, il

TAB. 1 RELAZIONI FRA DIFFICOLTÀ DI GRAFISMO E DIFFICOLTÀ IN ALTRI ASPETTI DELLA SCRITTURA

Quando alcune operazioni vengono svolte insieme, una debolezza nell'una può riflettersi nell'altra per:

- **trade-off:** il fatto di indirizzare le proprie energie sull'aspetto in cui si è deboli (grafismo) induce la riduzione di risorse attentive rivolte agli altri aspetti della scrittura;
- **percezione generale di disagio e insicurezza:** quando si ha una percezione di disagio e scarsa auto-efficacia relativamente a un aspetto di un compito, si finisce per esserne influenzati anche negli altri aspetti;
- **demotivazione:** le frustrazioni associate all'atto di scrivere inducono una bassa motivazione generale e riducono l'uso spontaneo della scrittura;
- **copertura:** le incertezze relativamente all'ortografia e all'adeguatezza della propria produzione scritta vengono "coperte" da un testo reso poco leggibile;
- **combinazioni con l'espressione scritta** (nel caso della velocità di scrittura): la lentezza di scrittura impedisce di stare dietro alle idee che si vorrebbero scrivere e induce a impoverire il testo;
- **combinazioni con il possesso delle rappresentazioni ortografiche e con la capacità di segmentazione richieste dall'ortografia** (nel caso della velocità di scrittura): lentezze e difficoltà nel recuperare la rappresentazione ortografica di una parola ne rallentano la scrittura.

continuo passaggio dalla fase di progettazione alla fase di scrittura potrebbe interferire con la coerenza e la complessità del prodotto (Jones e Christensen, 1999).

Numerosi studi hanno riportato una correlazione positiva tra velocità di scrittura e leggibilità: il bambino che scrive spedito è anche quello che scrive in maniera più leggibile. Ciò non vuol dire che la scrittura veloce sia anche quella più leggibile ma suggerisce che l'abilità a scrivere velocemente e in maniera leggibile sia legata a una migliore capacità di coordinazione dei movimenti (Ziviani, 1984; Sovik, 1993).

IL DISTURBO DELLE PRASSIE DELLA SCRITTURA (DISGRAFIA): CRITERI DIAGNOSTICI E STRUMENTI

In relazione con quanto già si diceva, molti aspetti entrano in gioco nelle difficoltà di grafismo, anche quando le abilità visive sono adeguatamente possedute. Per esempio, Bla-

son, Borean, Bravar e Zoia (2004) mettono l'accento sulle seguenti:

1. una difficoltà di compitazione, che rallenta la scrittura perché il processo non è automatizzato e il bambino deve prestare attenzione ad ogni lettera;
2. la necessità di tempi lunghi per elaborare l'informazione, un problema comunemente associato con altri aspetti del linguaggio;
3. una difficoltà di coordinazione fino-motoria sperimentata dai bambini che non riescono a tracciare le lettere accuratamente e velocemente tanto quanto i loro pari.

Nella *Consensus Conference* (settembre 2006 e gennaio 2007, in: www.airipa.it) sono state definite le due componenti del Disturbo di Scrittura: una componente di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura) e una componente di natura motoria (deficit nella realizzazione grafica, ovvero disgrafia). Per la disgrafia, i principali parametri di valutazione riguarda-

no la fluenza di scrittura e l'analisi qualitativa delle caratteristiche del segno grafico. La disgrafia è, infatti, un disturbo specifico di scrittura che

La disgrafia è un disturbo specifico di scrittura che comporta una scrittura irregolare e poco leggibile e una difficoltà anche nella produzione di figure geometriche

riguarda la riproduzione dei segni alfabetici e numerici: la scrittura è irregolare (non vengono rispettati i margini del foglio o delle righe e la capacità di utilizzare lo spazio a disposizione è ridotta), è alterato il ritmo di scrittura, l'impugnatura della penna è spesso scorretta (la mano scorre a fatica sul

foglio e la pressione con la penna è troppo forte/debole). Gli spazi tra i grafemi e/o tra le parole sono irregolari e anche la copia di parole dalla lavagna risulta un compito arduo; inoltre si manifestano difficoltà nella copia e produzione autonoma di figure geometriche (il livello di sviluppo del disegno può essere inadeguato all'età). In generale, l'atto grafo-motorio non automatizzato aumenta le richieste di risorse mnemoniche e attentive interferendo con i processi cognitivi di alto livello necessari alla produzione scritta, al punto che i bambini possono dimenticare il contenuto del messaggio che dovevano (o volevano) scrivere e non avere più tempo a disposizione per la revisione del testo prodotto. In altri casi lo stesso bambino può, addirittura, avere difficoltà a decifrare ciò che ha scritto; alcuni studenti possono assumere, così, un atteggiamento di rinuncia o di profondo disagio di fronte ai compiti scritti.

Gli strumenti utilizzati in Italia per la valutazione della grafia sono:

- Prova di velocità di scrittura tratta dalla *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Tressoldi e Cornoldi, 2000);

- Check-list per l'analisi generale dei comportamenti e della prestazione di scrittura della *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* (Tressoldi e Cornoldi, 2000);
- Prova di dettato incalzante di brano tratta dalle Batterie *BVN 5-11* (Tressoldi et al., 2005) e *BVN 12-18* (Gugliotta et al., 2009);
- Prova di copia e di produzione della frase "L'elefante vide benissimo quel topo che rubava qualche pezzo di formaggio" (Zoia et al., 2004);
- *Batteria di prove di copia grafica e di autogenerazione di prodotti grafici* (Bertelli et al., 2001);
- *Test DGM-Post* (Borean et al., in stampa);
- *Scala BHK* (Hamstra-Bletz et al., 2011).

Alcuni di questi strumenti sono complessi e non si prestano per una valutazione preliminare delle prassie della scrittura. Data l'importanza di

Agli strumenti utilizzati per la valutazione della grafia è utile affiancare un questionario compilato dagli insegnanti sulla vita quotidiana del bambino a scuola

disporre di strumenti utili e agili per l'individuazione di indicatori di difficoltà in età scolare, suggeriamo di procedere con una valutazione basale della velocità della scrittura e con una descrizione da parte degli insegnanti, basata sulla compilazione di un questionario, di

quanto emerge nella vita quotidiana a scuola. La rilevazione della velocità di scrittura avviene attraverso tre semplici fasi, ciascuna della durata di un minuto (Tressoldi e Cornoldi, 2000). Nella prima fase il bambino è invitato a scrivere più volte, senza interruzioni, il gruppo di lettere "le"; nella seconda a scrivere "uno" il più volte possibile; nella terza a scrivere i numeri in lettere "uno due tre ecc.", usando (per la secon-

TAB. 2 EVOLUZIONE DELLA VELOCITÀ DI SCRITTURA DALLA SCUOLA PRIMARIA ALLA SCUOLA SECONDARIA INFERIORE

Scolarità	le	uno	numeri
Fine I elementare	50.3	–	57.6
Fine II elementare	60.0	64.0	69.0
Fine III elementare	71.0	72.0	81.0
Fine IV elementare	80.0	85.0	96.0
V elementare	82.0	93.0	107.0
I media	92.8	96.8	112.8
II media	104.7	108.8	123.5
III media	101.3	114.3	136.5

da e la terza fase) la modalità di scrittura preferita. La tabella 2 riporta la velocità tipica in alunni italiani di diversi livelli di scolarità (Tressoldi e Cornoldi, 2000; Russo e Tressoldi, 2005). I dati che riportiamo di seguito descrivono invece il caso di una ragazza molto lenta, non a caso anche con ritardo scolastico (i valori medi e le deviazioni standard di confronto si riferiscono ad allievi italiani della stessa classe, non della stessa età).

Velocità di scrittura di una ragazza dell'età di 14aa;7ms, frequentante la seconda media

- “le”: 52 grafemi (M = 104.68, DS = 25.90)
- “uno”: 48 grafemi (M = 108.75, DS = 21.68)
- numeri: 103 grafemi (M = 123.46, DS = 25.84)

Per ottenere dagli insegnanti una stima della qualità del grafismo, abbiamo elaborato il *Questionario sulla qualità della grafia, versione per insegnanti* (Russo e Cornoldi, 2008), affinché i docenti possano realizzare osservazioni sistematiche delle competenze di scrittura degli alunni, con l'obiettivo di programmare attività didattiche e pedagogiche mirate. Il questionario si è rivelato di semplice e rapida compilazione,

utilizzando come item i parametri chiave per la rilevazione di difficoltà di scrittura nel bambino. Esso può sembrare pleonastico quando il bambino ha una disgrafia marcata e produce un testo praticamente illeggibile, ma è sicuramente utile quando il bambino presenta una prestazione a chiaroscuri. Per esempio, utilizzando

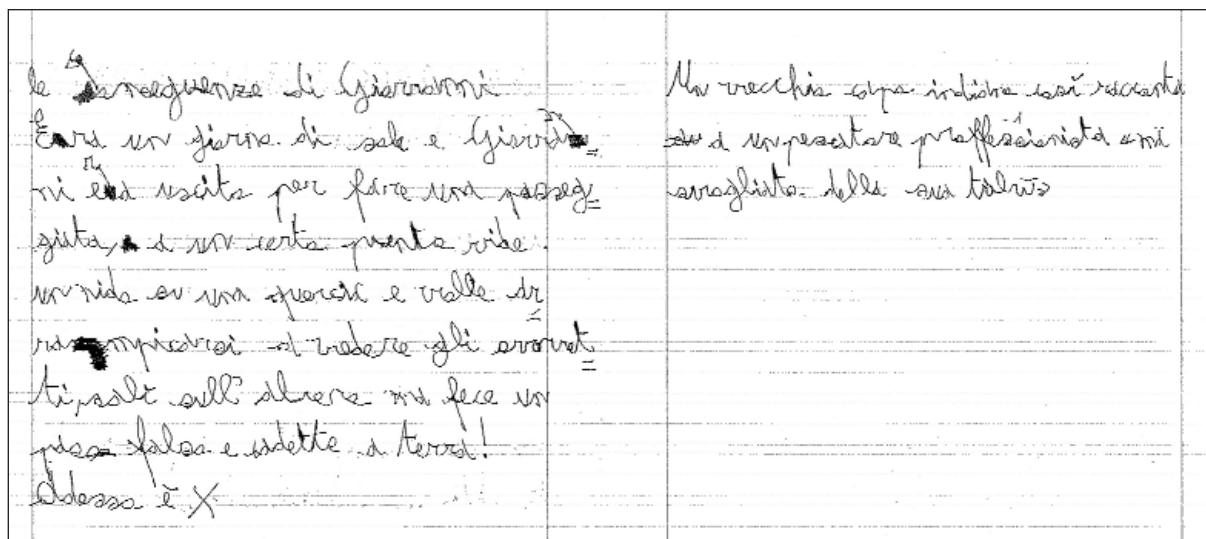
Il Questionario sulla qualità della grafia, versione per insegnanti, effettua una valutazione basandosi su leggibilità, allineamento e spazio del foglio

il *Questionario* (che diversifica aspetti differenti del grafismo) è possibile evidenziare meglio le difficoltà di grafismo di Stefano, un ragazzino di fine scuola elementare che per certi versi sembra padrone dello spazio del foglio e del segno grafico e tuttavia produce

testi che possono implicare problemi di leggibilità (fig. 1).

Fra gli aspetti esaminati dal *Questionario* tre di carattere generale riguardano la leggibilità, l'allineamento e lo spazio del foglio. Si può vedere come il prodotto grafico di Stefano sia debole in leggibilità, ma non in uguale misura per l'allineamento.

FIG. 1 ESEMPIO DI SCRITTURA CON PROBLEMI DI LEGGIBILITÀ



L'ESPERIENZA DI UN LABORATORIO DEL CORSIVO NELLE SCUOLE ELEMENTARI

Nel corso delle ricerche svolte per la validazione del questionario, è stato possibile realizzare, in due scuole della provincia di Padova, un laboratorio per il potenziamento delle abilità di scrittura in corsivo¹.

Sono stati effettuati 11 incontri della durata di un'ora ciascuno: l'ultimo incontro è servito per la valutazione dell'efficacia del potenziamento. I due gruppi erano composti da 8 alunni e 11 alunni per le due scuole, segnalati per le caratteristiche critiche della scrittura, sulla base del punteggio ottenuto al questionario di valutazione della grafia e sulla base di un'analisi qualitativa degli elaborati prodotti dai bambini.

Le schede di lavoro sono state tratte dal volume *Il corsivo dalla A alla Z – La pratica* (Blason et al., 2004).

Per la valutazione delle caratteristiche della gra-

fia, inoltre, ai bambini selezionati è stato chiesto di riprodurre la frase "L'elefante vide benissimo quel topo che rubava qualche pezzo di formaggio" di Zoia et al. (2004). La frase era scritta su un foglio bianco (dimensioni: cm 21 x 5) con le modalità (caratteri e grandezza) suggerite dagli autori. Prima della copia è stato verificato che ogni bambino avesse scritto sul proprio foglietto la stessa frase. È stato chiesto ai bambini di riprodurre due volte la frase in questione, privilegiando, in un primo tempo, la qualità dell'elaborato e, successivamente, la velocità di scrittura.

Per valutare la motivazione e la consapevolezza dei bambini riguardo le difficoltà riscontrate a carico della scrittura, sono state proposte schede che sollecitavano il bambino perché si ponesse il problema della qualità della sua grafia (fig. 2): le schede sono state somministrate durante il primo e durante l'ultimo incontro per verificare eventuali cambiamenti in merito alla consapevolezza dell'efficacia del lavoro svolto. Si è deciso di utilizzare il personaggio del dinosauro Saurus come filo conduttore grafico per il lavoro metacognitivo, con lo scopo di in-

¹ Il lavoro è stato realizzato con la collaborazione della Dott.ssa Iva Lancia, psicologa specializzata nell'ambito della psicopatologia dell'apprendimento.

vitare i bambini alla riflessione sulla scrittura e di suscitare in loro interesse per gli incontri. In particolare, ad ogni incontro, i bambini ricevevano una lettera da parte di Saurus: si trattava di una lettera creata appositamente per quest'esperienza, contenente un messaggio scritto in caratteri cuneiformi. La lettera presentata al primo incontro, interamente in caratteri cuneiformi è stata, di volta in volta, modificata sostituendo i caratteri cuneiformi con i corrispondenti caratteri in corsivo ripassati nelle lezioni precedenti.

Nel corso degli incontri è stata realizzata anche una token economy di gruppo, per orientare i bambini alla cooperazione, preceduta dal rispettivo contratto, sottoscritto da ogni partecipante. Al termine degli incontri è stato consegnato a ciascuno un attestato di partecipazione.

RISULTATI RAGGIUNTI

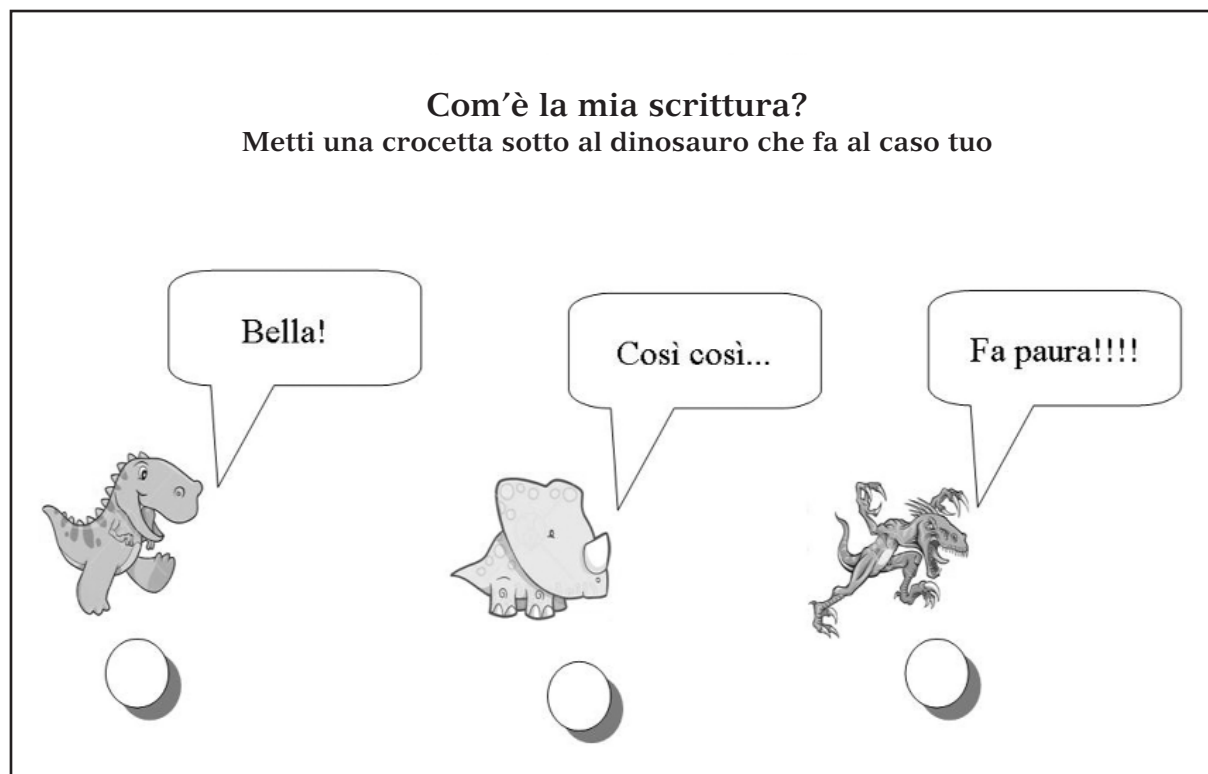
Dal Questionario per i bambini somministrato al termine dei 10 incontri si è potuto constatare che:

- aumenta la consapevolezza riguardo all'importanza e alla molteplicità d'uso della grafia;
- migliora l'autopercezione riguardo alla qualità della grafia.

In particolare, alla somministrazione del Questionario iniziale, alcuni bambini alla domanda "A cosa mi serve scrivere bene" avevano indicato come risposta: *"Per prendere bei voti"*, *"Per essere bravi"* e *"Per essere promossi"*.

Alla domanda del Questionario conclusivo, invece, che chiedeva loro: "È importante scrivere bene perché così..." alcuni bambini hanno risposto: *"Così posso scrivere ai miei amici"* e *"Così la maestra può leggere i miei temi"*.

FIG. 2 RICHIESTA METACOGNITIVA SULLA GRAFIA, INIZIALE



Dalla valutazione dei protocolli prodotti dai bambini, effettuata attraverso la compilazione del "Questionario di valutazione della grafia" da parte di due giudici indipendenti, si è potuto vedere che è migliorata la valutazione complessiva rispetto alla leggibilità, all'allineamento delle lettere sulle righe, al rispetto dello spazio. In conclusione, il laboratorio ha permesso ai bambini di migliorare alcuni aspetti grafici della propria scrittura e soprattutto ha avuto lo scopo di farli riflettere sul significato di una buona grafia, in modo da coinvolgerli attivamente.

Il miglioramento della grafia è stato in buona parte riconosciuto dagli insegnanti.

Un lavoro volto al miglioramento delle caratteristiche grafiche della propria scrittura, infatti, non può dare risultati positivi senza una forte motivazione da parte del bambino. Tale motivazione deve partire innanzitutto dalla consapevolezza dell'importanza di una scrittura scorrevole e leggibile.

Le figure 3 e 4 mostrano due esempi di protocolli, prodotti dallo stesso autore, rispettivamente all'inizio e alla fine del laboratorio.

FIG. 3 PROTOCOLLO A INIZIO LABORATORIO

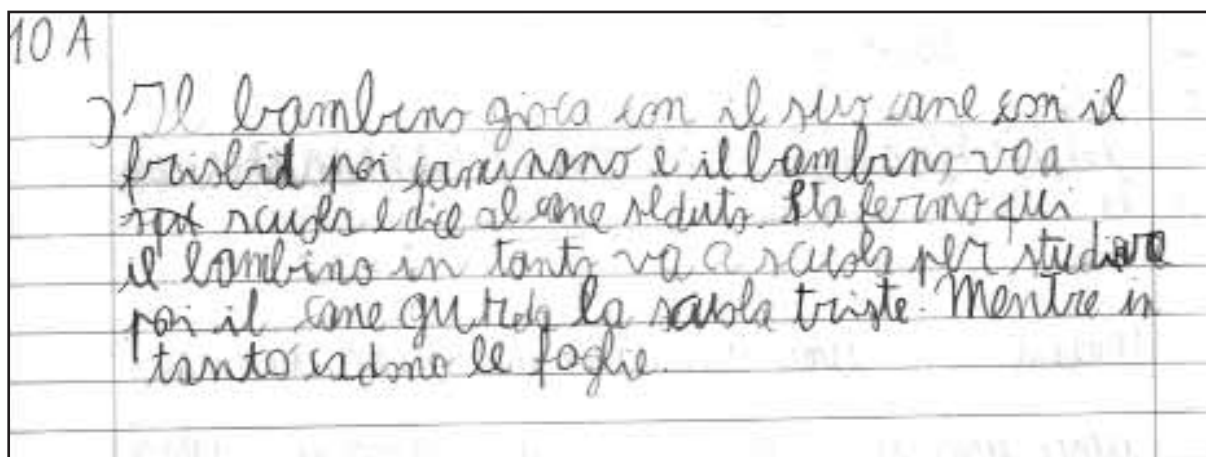
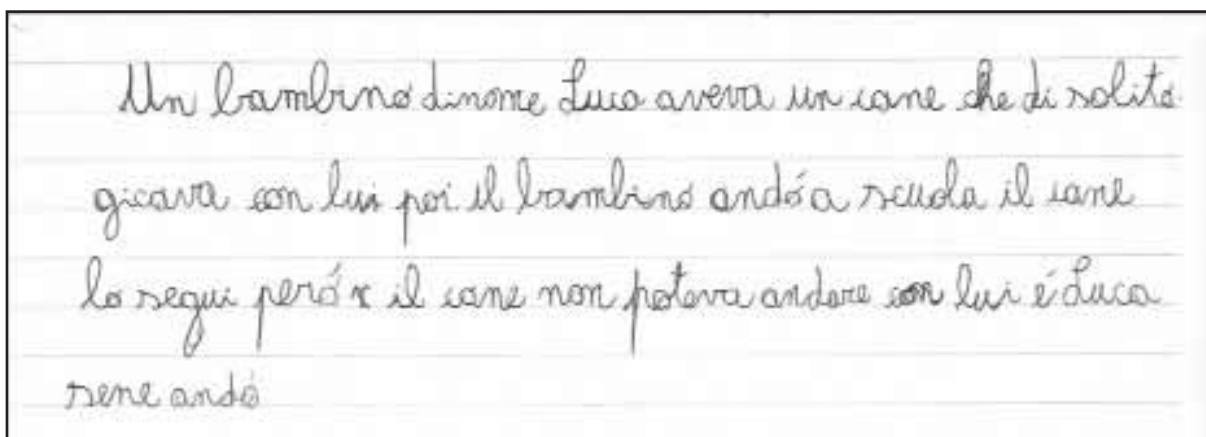


FIG. 4 PROTOCOLLO A FINE LABORATORIO



INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Vengono qui di seguito presentati articoli internazionali specifici, relativi alla difficoltà di apprendimento della lingua scritta, e le batterie più utilizzate in Italia per fare diagnosi di disgrafia.

- **Berninger V. M., Whitaker D. (1993)**, «Theory-based branching diagnosis of writing disabilities», *School Psychology Review*, 22, 623-642.
- **Bertelli B., Bilancia G., Durante D., Porello E., Battistini C., Profumo E. (2001)**, «Batteria di prove per la valutazione delle componenti grafomotorie della scrittura nei bambini», *Psicologia Clinica dello sviluppo*, 2, 223-240.
- **Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S. (2004)**, *Il corsivo dalla A alla Z – La pratica*, Erickson, Trento.
- **Borean M., Paciulli G., Bravar L., Zoia S. (in stampa)**, *Test DGM-Post. Valutazione delle difficoltà grafo-motorie e posturali nella scrittura*.
- **De Beni R., Cisotto R., Carretti B. (2001)**, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento.
- **Graham S. (1990)**, «The role of production factors in learning disabled student's compositions», *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 781-791.
- **Graham S., Berninger V.M., Abbott R. D., Whitaker D. (1997)**, «Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach», *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 170-182.
- **Graham S., Weintraub N. (1996)**, «A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994», *Educational Psychology Review*, 8 (1).
- **Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M., Tressoldi P.E., Vio C. (2009)**, *BVN 12-18. Batteria di Valutazione Neuropsicologica per l'adolescenza*, Erickson, Trento.
- **Hamstra-Bletz L., de Bie H., den Brinker B.P.L.M. (2011)**, *BHK - Scala sintetica per la valutazione della scrittura in età evolutiva*, Erickson, Trento.
- **Hayes J.R., Flower L.S. (1980)**, «Identifying the organization of writing processes». In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- **Jones D., Christensen C. A. (1999)**, «Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text», *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 44-49.
- **Roseblum S., Weiss P.L., Parush S. (2003)**, «Product and process evaluation of handwriting difficulties», *Educational Psychology Review*, 15 (1).
- **Russo M.R., Cornoldi C. (2008)**, *Questionario sulla qualità della grafia*, XVII Congresso Nazionale AIRIPA, Piacenza, 17-18 ottobre, in: www.airipa.it.

- **Russo M.R., Tressoldi P.E. (2005)**, *La velocità di scrittura degli studenti di scuola media*, XIV Congresso Nazionale AIRIPA, Pisa, 21-22 ottobre, in: www.airipa.it.
- **Søvik N. (1993)**, «Development of children's writing performance: Some educational implications». In A. F. Kalverboer, B. Hopkins, R. Geuze (Eds.), *Motor development in early and later childhood: Longitudinal approaches*, Cambridge University Press, Cambridge.
- **Tressoldi P.E., Cornoldi C. (2000)**, *Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica nella Scuola dell'Obbligo*, O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- **Tressoldi P.E., Vio C., Gugliotta M., Bisiacchi P.S., Cendron M. (2005)**, *BVN 5-11. Batteria di Valutazione Neuropsicologica per l'età evolutiva*, Erickson, Trento.
- **Ziviani J. (1984)**, «Some elaborations on handwriting speed in 7 to 14-year olds», *Perceptual and Motor Skills*, 58, 535-539.
- **Zoia S., Bravar L., Borean M., Blason L. (2004)**, *Il corsivo dalla A alla Z – La teoria*, Erickson, Trento.

PER APPROFONDIRE

In classe ho un bambino che...

Disturbi di apprendimento: come affrontarli di Cesare Cornoldi e Sara Zaccaria
Giunti Scuola, Firenze (2011)

Molti dei bambini che incontrano iniziali difficoltà hanno le risorse per superarle.

Sempre di più gli insegnanti se ne rendono conto e chi incontra difficoltà a studiare, commette errori di ortografia, fallisce in matematica non viene più messo da parte perché "somaro" o "privo di buona volontà". Tuttavia, per aiutare i ragazzi a superare le difficoltà di apprendimento, gli insegnanti hanno bisogno di conoscenze e competenze adeguate.

Questo libro risponde all'esigenza di fornire alla scuola un'informazione chiara e obiettiva e di suggerire modalità di intervento compatibili con il lavoro in classe.

