



CONSERVATORIO DI MUSICA
LUIGI CHERUBINI
FIRENZE

*Studenti con DSA nell'Alta Formazione Musicale.
Linee guida per docenti*

A cura di

Anna Maria Freschi, Raffaele Molinari, Alessandra Petrangelo

Stampato nel mese di marzo 2018 in occasione dell'Incontro *Includere gli studenti con DSA nei Conservatori e nei Licei musicali: un Protocollo per la piena attuazione della normativa*, che si è tenuto il 3 marzo 2018 presso il Conservatorio "L. Cherubini" di Firenze

*Studenti con DSA nell'Alta Formazione Musicale.
Linee guida per docenti*

A cura di

Anna Maria Freschi, Raffaele Molinari, Alessandra Petrangelo

Indice

| | |
|--|---------|
| Premessa | pag. 1 |
| Capitolo 1 | pag. 5 |
| Cos'è la dislessia: definizioni e riferimenti normativi | |
| 1.1 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento | pag. 5 |
| ❖ BOX 1: I Disturbi Specifici dell'Apprendimento | pag. 7 |
| 1.2 Evoluzione della normativa | pag. 7 |
| Capitolo 2 | pag.15 |
| Riconoscere e far riconoscere la dislessia | |
| 2.1 Il ruolo delle istituzioni scolastiche | pag. 15 |
| 2.2 Il ruolo delle famiglie | pag. 17 |
| ❖ BOX 2: Come diagnosticare la dislessia | pag. 19 |
| 2.3 Il ruolo dei docenti | pag. 20 |
| Capitolo 3 | pag.24 |
| I sintomi della dislessia. Suggerimenti per lo svolgimento delle lezioni e degli esami | |
| 3.1 Le cause della dislessia | pag. 24 |
| 3.2 Sintomi primari della dislessia e strategie da attuare | pag. 25 |

a lezione

❖ BOX 3: Suggerimenti per lo studio e la lezione nel caso di difficoltà in ambito visivo pag. 27

❖ BOX 4: Suggerimenti per lo studio e la lezione nel caso di difficoltà in ambito percettivo-uditivo pag. 29

❖ BOX 5: Suggerimenti per lo studio e la lezione nel caso di difficoltà in ambito motorio pag. 31

3.3 I sintomi secondari pag. 31

❖ BOX 6: Cosa non fare a lezione pag. 32

❖ BOX 7: Cosa fare a lezione pag. 33

3.4 Lezioni e privacy pag. 34

3.5 Come affrontare gli esami pag. 34

❖ BOX 7: Suggerimenti per lo svolgimento delle prove d'esame pag. 37

Conclusioni pag. 40

Bibliografia pag. 44

Sitografia pag. 54

Premessa

Questa pubblicazione è frutto del lavoro del gruppo di ricerca sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento formatosi all'interno del Conservatorio "L. Cherubini" di Firenze e costituito da tre docenti: Anna Maria Freschi (Pedagogia musicale per didattica della musica), Raffaele Molinari (Teoria dell'armonia e analisi) e Alessandra Petrangelo (Pratica e lettura pianistica).

Il primo impegno del gruppo è stato quello di organizzare un convegno sui DSA rivolto ai docenti del proprio istituto e delle scuole a indirizzo musicale, agli studenti e alle famiglie interessate, in considerazione di quanto previsto dalla Legge 170/2010 che, per la prima volta nel panorama legislativo italiano, non solo definisce tali disturbi sia dal punto di vista sanitario che scolastico, ma tutela per questi studenti il diritto allo studio nelle scuole di ogni ordine e grado, nelle università e, per estensione, nei conservatori di musica.

È sembrato necessario, pertanto, fare innanzitutto il punto sullo stato delle conoscenze attuali riguardo la didattica musicale specifica per studenti dislessici - con particolare riferimento all'alta formazione - attraverso una giornata di studio e di confronto che si è svolta presso la Sala del Buonomore del "Cherubini" il 19 novembre 2016 e che ha registrato un considerevole afflusso di partecipanti.

Gli interventi dei relatori esperti in materia - che hanno spaziato dagli aspetti neurobiologici della dislessia a quelli didattici - hanno contribuito a evidenziare da un lato quanto sinora è stato fatto per garantire il successo formativo degli studenti dislessici in ambito musicale, e dall'altro limiti e criticità di una didattica per tradizione standardizzata, che non contempla o

quasi metodi di insegnamento alternativi per studenti con necessità specifiche, ancor meno se studenti sulla via della formazione musicale professionale.

Il numero di partecipanti, superiore a ogni aspettativa, è stato la riprova che il convegno rispondeva a un'esigenza diffusamente sentita di approfondire - se non conoscere - un tema ormai ineludibile, data la sempre maggior presenza di allievi dislessici nei conservatori.

Dal vivace dibattito sono infatti emerse sia l'insufficiente conoscenza dell'argomento nella maggior parte dei docenti, sprovvisti degli strumenti adatti a far fronte alle esigenze didattiche degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento, sia le difficoltà degli studenti, il cui percorso formativo evidentemente risente della mancanza di una didattica adeguata, e che spesso sono incerti anche su come muoversi per affrontare e tutelare al meglio il proprio disturbo in ambito scolastico.

Il Gruppo di ricerca ha successivamente pensato, come naturale conseguenza degli esiti del convegno, di elaborare un protocollo del Conservatorio "L. Cherubini" che, lungi dal voler dare una risposta esaustiva e definitiva ai molti interrogativi che l'insegnamento ai DSA suscita e alle molte questioni ad esso correlate, vuol essere essenzialmente uno strumento pratico di supporto e di orientamento per docenti, studenti e famiglie.

Il protocollo è stato suddiviso in tre parti, ciascuna concernente un diverso aspetto.

La prima riguarda la definizione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento dal punto di vista clinico e il loro inquadramento legislativo; a una breve panoramica sulla normativa vigente in alcuni Paesi europei ed extraeuropei, segue una rassegna dei provvedimenti che nel corso degli anni hanno preceduto l'emanazione della Legge 170/2010, della quale sono stati evidenziati gli aspetti più significativi.

La seconda definisce il ruolo e i compiti di istituzioni scolastiche, docenti e famiglie, nonché alcune indicazioni essenziali sulle modalità necessarie per ottenere l'eventuale diagnosi, senza la quale non è possibile attivare per lo studente dislessico tutte le misure previste per legge a tutela del percorso di studio, fino al conseguimento del titolo finale.

La terza è incentrata sugli aspetti didattici e offre alcuni suggerimenti pratici per lo svolgimento delle lezioni e degli esami a seconda dei diversi sintomi che l'allievo può manifestare, e che - è opportuno ricordarlo - spesso sussistono contemporaneamente in reciproca relazione. Alcune indicazioni riguardano prevalentemente le discipline teoriche, altre quelle pratiche, molte altre infine sono utili per entrambe: sarà compito del singolo docente personalizzarle in itinere in base alle necessità del proprio allievo.

Desideriamo infine ringraziare, oltre che tutti i relatori intervenuti al convegno e l'Associazione Italiana Dislessia, coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo importante progetto: innanzitutto il Direttore del Conservatorio "L. Cherubini" M° Paolo Zampini che lo ha sostenuto con vivo interesse sin dall'inizio e successivamente in tutte le sue fasi; un ringraziamento va anche alla Prof.ssa Tamara Zappaterra, docente di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Firenze che, all'interno del suo intervento nel convegno del 2016, ha illustrato le linee guida per studenti con DSA elaborate e adottate dall'Università degli Studi di Firenze, redatte secondo criteri che agevolano la lettura nei soggetti dislessici, e alle quali anche il Gruppo di ricerca si è ispirato per la stesura di questo protocollo. Ringraziamo infine la Prof.ssa Alessia Zanghì, che ha conseguito presso il Conservatorio "L. Cherubini" il diploma accademico di II livello in Didattica della musica con una tesi su dislessia e musica e che, oltre ad aver curato la sezione bibliografica e sitografica, ha contribuito a creare una versione 'friendly'¹ di questa pubblicazione per studenti con DSA dell'alta formazione.

Nota alla Premessa

¹ Trad. "amichevole". Si intende per 'friendly' un testo redatto in modo che sia più facilmente fruibile dall'utente. Prevede un insieme di norme tipiche anche delle tecniche di composizione delle pagine web per rendere i contenuti piacevoli nella lettura e accattivanti: allineamento del testo a sinistra, periodi di media lunghezza, suddivisione in sezioni e paragrafi, elenchi puntati e uso mirato del grassetto, caratteri senza grazie e di dimensioni adeguate, limitazione nell'uso del corsivo ecc. Questi accorgimenti evitano normalmente l'affaticamento dell'occhio di qualsiasi lettore, rendono il testo più scorrevole e facilitano nel tenere il segno, soprattutto sul display; per i lettori dislessici sono particolarmente necessari e vengono adottati anche per la redazione dei testi in cartaceo pensati per loro in quanto, a causa dei possibili sintomi in ambito visivo che il disturbo comporta, in assenza di questi accorgimenti la lettura di un testo potrebbe diventare estremamente difficoltosa (vedi sul sito www.alessioarrigoni.it l'articolo Come si scrive sul web? Consigli per testi coinvolgenti e SEO friendly).

Tutti i siti citati in questa pubblicazione sono stati consultati fra gennaio e dicembre 2017.

Capitolo 1.

Cos'è la dislessia: definizioni e riferimenti normativi

1.1 I disturbi specifici dell'apprendimento

I DSA sono Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che «si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate», in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali (art. 1 Legge 170/2010). Questo significa che i soggetti che ne sono interessati hanno un'intelligenza nella norma, ma che a causa del loro disturbo - "specifico" in quanto circoscritto a una determinata abilità - possono avere alcune limitazioni che influiscono sia sull'apprendimento sia su alcune attività quotidiane.

A seconda dell'ambito in cui si manifestano questi disturbi, che possono presentarsi in una sola o in più aree contemporaneamente, vengono date le corrispondenti definizioni, stabilite «in base all'evoluzione delle attuali conoscenze scientifiche in materia (comma 7) » e ampiamente illustrate nelle Linee Guida emanate successivamente alla legge¹:

lettura → dislessia

difficoltà nella decifrazione dei segni linguistici e nella correttezza e rapidità della lettura a voce alta

scrittura → disgrafia e disortografia

difficoltà, rispettivamente, nella realizzazione grafica manuale della scrittura e nell'utilizzo del codice linguistico in fase di scrittura

calcolo → discalculia

difficoltà di elaborazione dei processi matematici, dalle abilità di base - quali la comparazione, il calcolo a mente, la composizione e scomposizione di quantità - alle procedure esecutive di calcolo.

La disprassia, ulteriore disturbo che si può manifestare o meno in concomitanza degli altri, non è menzionata nella legge 170 poiché in Italia non rientra fra i DSA, mentre nei paesi anglosassoni è considerata a tutti gli effetti un disturbo specifico dell'apprendimento; è classificata dall'ICD-10 ("International Classification of Diseases")², come "Disturbo evolutivo Specifico della Funzione Motoria" e comporta difficoltà o incapacità di programmare e compiere in sequenza e in maniera rapida operazioni finalizzate a un preciso scopo. Riguarda la sfera motoria e quindi spazio-temporale ed è associata a problemi di coordinazione/lateralizzazione (confusione fra destra e sinistra, incapacità di rispettare gli orari, scarsa organizzazione, postura scorretta per scarsa consapevolezza del proprio corpo) e/o all'incapacità di utilizzare in modo adeguato le mani (ad esempio difficoltà nel tenere in mano la penna per scrivere o disegnare)³. È dunque un disturbo non collaterale ma di particolare rilevanza in rapporto allo studio degli strumenti e delle discipline musicali.

Box 1: I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO

- ◆ Dislessia → difficoltà di lettura
- ◆ Disgrafia → difficoltà nella realizzazione grafica-manuale della scrittura
- ◆ Disortografia → difficoltà nell'utilizzo del codice linguistico in fase di scrittura
- ◆ Discalculia → difficoltà di elaborazione dei processi matematici
- ◆ Disprassia → difficoltà nel realizzare sequenze motorie

1.2 Evoluzione della normativa

In gran parte dei Paesi europei ed extraeuropei la dislessia⁴ già da molti anni è conosciuta e studiata nei suoi molteplici aspetti ed è oggetto di provvedimenti legislativi di tutela - sia in ambito scolastico che lavorativo - che in alcuni casi risalgono alla metà degli anni Cinquanta (Canada). Nel panorama internazionale, che si presenta assai disomogeneo, le disposizioni per i DSA compaiono però solo all'interno di leggi riguardanti la tutela delle disabilità in generale, nessuna delle quali è espressamente dedicata alla dislessia. Tra le leggi più avanzate in materia ci sono attualmente quelle dei paesi anglosassoni (Regno Unito⁵ e Stati Uniti al primo posto⁶) e dei paesi dell'Europa dell'est, in particolare Croazia (1991) e Ungheria (1993), mentre la situazione nei paesi del centro Europa varia a seconda che la struttura amministrativa sia centralizzata come in Austria o più frammentaria (Cantoni in Svizzera, Ländler in Germania): l'adozione di programmi di studio mirati è lasciata in sostanza all'iniziativa delle autonomie locali ma non comporta alcun obbligo dal punto di vista legislativo.

In Italia il riconoscimento di questo disturbo dal punto di vista scolastico e sanitario è relativamente recente e rappresenta un unicum nel panorama internazionale, in quanto la Legge 170/2010 è la prima espressamente e interamente concepita per la tutela degli studenti con Disturbi Specifici

dell'Apprendimento⁷. La sensibilizzazione alla diversità in generale e ai DSA in particolare è avvenuta gradualmente nel corso degli anni precedenti alla promulgazione della legge attraverso alcuni provvedimenti legislativi e note ministeriali. Possiamo leggere un riferimento alla necessità di adottare percorsi didattici personalizzati già nel D.P.R. n.275/1999:

«Le istituzioni scolastiche [...] concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo⁸.»

seguito da altri provvedimenti di analogo contenuto:

«Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno⁹ [...]»

«[...] la scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno¹⁰.»

Riguardo i DSA, la prima circolare del MIUR emessa a loro tutela è dal 2004: la dislessia viene riconosciuta non come un handicap ma come una disabilità¹¹:

«Tali soggetti non presentano, quindi, handicaps di carattere neurologico o sensoriale o comunque derivanti da condizioni di svantaggio sociale¹².»

In accoglimento delle richieste insistenti de genitori che

«[...] lamentano che non sempre le difficoltà di apprendimento di soggetti dislessici sono tenute nella dovuta considerazione, con la conseguenza che i soggetti in questione hanno lo stesso percorso formativo nonché la medesima valutazione degli altri alunni¹³.»

sono indicati strumenti compensativi e dispensativi atti ad agevolare l'apprendimento per questa tipologia di studenti, utilizzabili nello studio a casa, durante le lezioni e nelle prove d'esame. Sono strumenti compensativi gli ausili che possono sollevare lo studente da alcune attività per lui difficoltose a causa del disturbo, ad esempio tabelle, tavole, registratore, ecc.; sono dispensativi i necessari adeguamenti dei compiti richiesti, quali ad esempio la dispensa dalla scrittura veloce sotto dettatura, la previsione di tempi più lunghi per lo svolgimento del programma di studio e di alcune prove d'esame, ecc¹⁴. Le strategie didattiche suggerite dalle varie note ministeriali restano però solo una raccomandazione per il loro utilizzo, lasciato in definitiva alla discrezione delle istituzioni scolastiche che operano in regime di autonomia.

Negli anni immediatamente successivi sono state emanate numerose altre circolari che forniscono chiarimenti e precisazioni in materia: vengono riproposte sia le misure compensative, soprattutto per la scuola primaria nella fase di alfabetizzazione, che le misure dispensative, queste ultime utilizzabili anche nelle scuole inferiori e superiori, e di particolare ausilio per o svolgimento degli Esami di Stato¹⁵; viene inoltre stabilito che la fruizione di queste misure sia subordinata ad una diagnosi specialistica che abbia accertato il disturbo¹⁶. L'applicazione delle direttive ministeriali, che si limitano a suggerire alle istituzioni scolastiche "buoni comportamenti", resta demandata alle risorse e all'iniziativa dei singoli istituti e, soprattutto, dei

docenti, spesso però inadeguati al compito, o perché poco sensibili alla tematica e quindi scarsamente interessati ad aiutare questi particolari studenti, o perché poco o per nulla informati/formati, e di conseguenza incapaci di adottare le strategie didattiche appropriate.

Il susseguirsi di pronunciamenti dei TAR in accoglimento di ricorsi per la mancata applicazione delle norme ministeriali agli studenti con DSA e la consapevolezza della necessità di regolamentare in modo uniforme questa materia frammentata in ordinanze e circolari, converge nell'approvazione della Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", che non solo stabilisce una terminologia scientifica univoca, definendo i DSA sia dal punto di vista sanitario che scolastico, ma estende a livello nazionale ciò che finora era demandato all'iniziativa delle singole regioni:

«La Legge 8 ottobre 2010 n.170 riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo¹⁷.»

Sebbene il campo d'applicazione di questa legge costituisca anche un suo limite, poiché nonostante le ricadute che i DSA possono avere direttamente o indirettamente in molti atti della vita quotidiana e in ambito lavorativo non sono previste norme di tutela al di fuori del mondo scolastico, essa rappresenta una svolta e uno strumento di supporto e orientamento fondamentale per studenti, docenti e famiglie¹⁸.

Da un lato viene sancito il diritto per gli studenti con DSA ad avere una

formazione scolastica completa, dalla scuola primaria fino al conseguimento dei titoli accademici, e dall'altro l'obbligo per le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, compresi gli atenei e gli istituti di alta formazione, di garantire "una didattica individualizzata e personalizzata", che preveda

«[...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere¹⁹ [...]»

Nelle successive "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA" vengono pertanto definiti:

- ✓ Strumenti compensativi: «strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.» Sono indicati i principali, quali tabelle, mappe concettuali, programmi di video scrittura con correttore ortografico e per la sintesi vocale, registratore.

- ✓ Misure dispensative: «interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento.²⁰» Evidenziato che il disturbo provoca un rallentamento nei processi di decodifica, si osserva che non è opportuno, ad esempio, far leggere a uno studente con dislessia un brano eccessivamente lungo; è consentito inoltre, anche in sede d'esame, svolgere la prova «su un contenuto disciplinarmente significativo ma ridotto» oppure concedere un tempo maggiore per lo svolgimento di una prova, stabilito con una quota aggiuntiva del 30% in più, secondo quanto consigliato dagli attuali studi in materia.

È chiarito infine che l'adozione di queste misure non comporta facilitazioni dal punto di vista cognitivo: esse contribuiscono a creare le condizioni più favorevoli per lo svolgimento di lezioni ed esami, ma gli obiettivi didattici restano gli stessi degli studenti non dislessici.

Note al Capitolo 1

¹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegata al D.M. n.5669 12.07.2011.

² Attualmente adottata la revisione del 1994; prevista per il 2018 la pubblicazione dell'ICD-11.

³ Vedi sul sito dida.orizzontescuola.it l'articolo Che cos'è la disprassia? Alcune informazioni utili sul problema in età scolare e www.disprassia.org.

⁴ In molti testi il termine "dislessia" sta a indicare i DSA nel loro complesso; in questa sede viene usato per indicare uno studente che può presentare un disturbo nella lettura in concomitanza o meno di altri disturbi.

⁵ Disabilities Discrimination Act, 1995.

⁶ American with Disabilities Act, 1990; No Child Left Behind, 2001; Individual with Disabilities Education Act, 2004.

⁷ Vedi sul sito www.unive.it il seguente articolo: G. F. Lombardi La legislazione internazionale in materia di dislessia, 2012.

⁸ D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, art.4.

⁹ Legge n.53 del 28.03.2003 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione, art.1.

¹⁰ Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007.

¹¹ I due termini sono spesso erroneamente usati l'uno come sinonimo dell'altro, ma sono invece ben distinti, e la loro distinzione comporta effetti giuridici diversi. Secondo la classificazione ICDH dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1980 (International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps) si intende per "disabilità" la limitazione o la perdita della capacità di compiere determinate attività in conseguenza di una menomazione fisica, psichica o sensoriale; per "handicap" la situazione di svantaggio nella quale la persona si trova a causa della sua disabilità, sia nell'ambito relazionale che in quello lavorativo. Dal punto di vista giuridico mentre la disabilità non comporta l'erogazione di prestazioni economiche, l'handicap può consentire l'accesso ad alcune prestazioni economiche come la pensione di invalidità o l'assegno di accompagnamento. La classificazione del 1980 è stata revisionata nel 2001 dal nuovo standard ICF (International Classification of Functioning), che ha sostituito i termini menomazione, disabilità e handicap, con Funzioni e Strutture corporee, Attività, Partecipazione, secondo uno schema molto articolato che intende considerare la persona non più solo sotto l'aspetto funzionale ma nella sua complessità. Quanto sopra è tratto dai seguenti articoli e siti: www.money.it: S. Manservigi, Invalidità, disabilità ed handicap: quali sono le differenze?; www.serenacosta.it: S. Costa, Menomazione, disabilità e handicap: quale differenza?; dida.orizzontescuola.it; www.disabilitaintellettive.it.

¹² nota n.4099/A/4 del 5.10.2004.

¹³ nota n.4099/A/4 del 5.10.2004.

¹⁴ Si vedano nelle pagine successive le definizioni di legge.

¹⁵ C.M. n.4674 del 10.05.2007.

¹⁶ Nota 26/A del 5.01.2005.

¹⁷ Linee guida..., cit., Premessa.

¹⁸ Articolo tratto dal sito dsaleggimialcontrario.altervista.org: A.M. Occasione, I Disturbi Specifici di Apprendimento (D.S.A.)-quadro normativo e giurisdizionale, 2011.

¹⁹ Legge 170/2010, art.5.

²⁰ Linee guida..., cit., par. 2.1.

Capitolo 2

Riconoscere e far riconoscere la dislessia

2.1 Il ruolo delle istituzioni scolastiche

La Legge 170/2010 definisce con chiarezza l'ambito di applicazione dei provvedimenti a favore dei DSA da parte delle istituzioni scolastiche:

«Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari¹.»

Il successivo D.M. precisa ulteriormente che deve essere garantito il diritto allo studio dei soggetti con DSA «delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università»², e dunque anche degli studenti dei conservatori di musica, equiparati agli atenei.

Una volta ottenuta la diagnosi, le istituzioni devono garantire non solo l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata ma anche l'adozione delle misure compensative e dispensative previste dalla legge che possano facilitare il percorso formativo dello studente fino al conseguimento del titolo³.

Il primo passo indispensabile è pertanto quello volto a ottenere una corretta diagnosi e relativa certificazione, senza la quale non è possibile accedere alle misure di legge. Ma come devono muoversi le parti interessate, famiglie e docenti?

Nel D.M. successivo alla Legge 170 e linee guida allegate⁴ è chiaramente spiegato che la segnalazione di un sospetto disturbo spetta all'istituzione scolastica che – individuati precocemente i casi sospetti e adottate senza risultati soddisfacenti le appropriate attività di recupero - deve contattare la famiglia in modo che questa possa avviare l'iter per la diagnosi.

Nelle medesime linee guida uno schema sintetizza molto chiaramente la successione dei passi necessari: la segnalazione delle difficoltà riscontrate nello studente avviene tramite il docente che suggerisce alla famiglia di effettuare le opportune verifiche. Questa provvede a far sottoporre lo studente a valutazione da parte di una commissione costituita da esperti⁵ la quale, esaminatolo attraverso test specifici⁶, redige una diagnosi che viene consegnata alla famiglia: una volta depositata la diagnosi in segreteria, l'istituto è tenuto ad attivare le misure previste per legge, predisponendo un percorso formativo personalizzato e adeguato alle difficoltà specifiche di quel determinato studente e consentendo l'uso di idonei strumenti compensativi e misure dispensative, sia durante lo svolgimento delle lezioni che degli esami.



2.2 Il ruolo delle famiglie

Segnali di eventuali difficoltà specifiche dell'apprendimento si possono manifestare sin dai primi anni della scuola primaria; in questo caso è verosimile che siano stati correttamente rilevati e fatti oggetto di adeguati interventi di recupero. Tuttavia questi segnali vengono talvolta fraintesi e attribuiti a svogliatezza, pigrizia o scarso interesse per lo studio, sminuiti se non ignorati dalla famiglia restia a riconoscere e accettare di avere un figlio con difficoltà scolastiche; di conseguenza i miglioramenti che si potrebbero ottenere grazie a un intervento precoce e mirato sono invece ostacolati dall'inutile e nocivo misconoscimento di difficoltà oggettive, con ricadute non solo sul processo di apprendimento ma anche sull'equilibrio psicologico della persona. Lo studente ne soffrirà le conseguenze durante l'intera carriera scolastica che, in alcuni casi, potrà anche essere costretto a interrompere a causa di difficoltà divenute insormontabili.

Dislessia, disortografia e disgrafia possono essere diagnosticate al termine della seconda elementare, la discalculia dopo la terza elementare, poiché prima del raggiungimento di queste tappe scolastiche potrebbero essere erroneamente scambiati per difficoltà non consuete i comuni errori di lettura e scrittura legati al processo di alfabetizzazione. È questo il momento più favorevole per sottoporre a valutazione uno studente nel quale si sospetti un disturbo dell'apprendimento: la precocità dell'intervento sarà direttamente proporzionale alla possibilità di migliorarne i sintomi, seppure sempre subordinata al livello di severità del disturbo. La difficoltà di ottenere una valutazione e una diagnosi superati i 18 anni di età, inoltre, dovrebbe essere ulteriore motivo per attivarsi nei tempi più idonei⁷.

Particolare è il caso degli studenti che entrano in conservatorio. Il fatto che gli studenti accedano con una parte della carriera scolastica già alle spalle

implica il verificarsi prevalente dei seguenti casi:

- ✓ lo studente, al quale è stata precedentemente diagnosticato un disturbo dell'apprendimento, deposita in segreteria al momento dell'immatricolazione la relativa certificazione: questo consente sin dall'inizio ai docenti coinvolti di predisporre per il proprio allievo un percorso personalizzato e di adottare tutte le misure compensative e dispensative idonee al raggiungimento del successo formativo come previsto per legge;
- ✓ lo studente non è in possesso di una diagnosi, per quanto le difficoltà nella lettura e scrittura siano già emerse nel corso degli anni, rendendo certamente faticoso e poco gratificante il percorso scolastico; l'inizio dello studio della musica in un istituto di alta formazione può rappresentare in molti casi, sia per lo studente che per la famiglia, una forma di "riscatto" dalle mortificazioni della scuola e caricato di aspettative non realistiche che presto dovranno scontrarsi con le medesime difficoltà della scuola sinora non affrontate;
- ✓ lo studente è già in possesso di una diagnosi ottenuta a scuola, ma teme di avvalersene, per timore di essere giudicato nel nuovo ambiente di studio o escluso da alcune attività collettive quali l'orchestra o la musica da camera che evidenzierebbero "pubblicamente" le sue difficoltà; se poi lo studente aspira a diventare musicista professionista si aggiunge a questo anche il ben più consistente timore di possibili ripercussioni nella futura carriera. Come per il soggetto privo di diagnosi, tuttavia, il silenzio rende problematico individuare le difficoltà specifiche e attivare un piano didattico appropriato, con le già citate conseguenze.

È dunque evidente che laddove una certificazione manchi o venga taciuta, o quando si voglia negare la presenza di una difficoltà concreta, le conseguenze saranno negative per tutte le parti coinvolte, e il docente si troverà nella situazione di non sapere o di non poter aiutare il proprio allievo nei modi dovuti. È fondamentale, pertanto, instaurare sin dall'inizio un rapporto di fiducia e collaborazione tra famiglia e docente, parlando apertamente delle eventuali difficoltà pregresse o insorte durante la frequenza in conservatorio e valutando oggettivamente anche aspettative, prospettive e possibilità, in modo che il docente possa indirizzare al meglio il proprio allievo, predisporre un piano di studio ottimale e personalizzato e pianificare, se necessario, tempi adeguati per il completamento degli studi rispetto agli standard previsti, senza tuttavia disattendere il pieno successo formativo.

BOX 2: COME DIAGNOSTICARE LA DISLESSIA

Dove richiedere una diagnosi di dislessia?

- ◆ La diagnosi è effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio Sanitario Nazionale oppure da specialisti o strutture accreditate (Legge 170/2010).

Quali sono i requisiti perché una certificazione sia valida?

- ◆ Le valutazioni e relative certificazioni rilasciate dalle ASL sono ugualmente valide in tutta Italia; per quelle rilasciate da strutture sanitarie private ogni regione si regola in regime di autonomia.
- ◆ In Toscana la normativa regionale stabilisce che la certificazione diagnostica dei disturbi di apprendimento oltre che dalle strutture pubbliche del Servizio sanitario regionale possa essere rilasciata da strutture sanitarie private, purché l'équipe esaminatrice sia costituita almeno da un neuropsichiatra infantile, uno psicologo e un logopedista (DGR 1159/2012).

Fino a che età è possibile diagnosticare la dislessia?

- ◆ I servizi di neuropsichiatria infantile possono effettuare valutazioni e rilasciare certificazioni solo fino al compimento del 18° anno.
- ◆ Alcune strutture pubbliche e alcuni centri privati si occupano delle diagnosi di DSA anche dopo il 18° anno.

Le certificazioni hanno una scadenza?

- ◆ Le diagnosi di dislessia non hanno scadenza in quanto un DSA è una condizione cronica a base neurobiologica, e né la Legge 170 né il D.M. 5669 pongono limiti temporali.

2.3 Il ruolo dei docenti

Molti istituti musicali di altri Paesi europei forniscono su richiesta al momento dell'iscrizione le informazioni necessarie per ottenere adeguata assistenza riguardo i DSA; alcuni offrono la possibilità di ottenere una valutazione ufficiale da parte di uno psicologo interno alla scuola, altri prevedono anche l'assegnazione di borse di studio finalizzate all'acquisto delle attrezzature tecnologiche e informatiche di supporto.

Nei conservatori italiani manca allo stato attuale un apparato organizzativo articolato a sostegno degli studenti dislessici e mancano in gran parte gli strumenti tecnologici necessari a una didattica specifica; molte università invece, come ad esempio l'Ateneo di Modena e Reggio Emilia⁸, da tempo non solo hanno dotato molte aule di strumentazioni informatiche a scopo didattico per questa tipologia di studenti, ma hanno anche introdotto la figura del "tutor" - uno studente opportunamente formato che affianca il compagno dislessico nello studio e nella preparazione degli esami - e attivato servizi come il " Servizio di accoglienza studenti dislessici" e il "Servizio di aiuto e integrazione alla persona", quest'ultimo costituito da un team di esperti in didattica per dislessici, medici specialisti e psicologi in grado di sostenere lo studente con disturbi dell'apprendimento sotto tutti gli aspetti e per l'intero percorso di studio. In attesa che anche i conservatori si adeguino pienamente a quanto previsto dalla legge, resta evidentemente affidato al docente non solo il compito di pianificare il percorso didattico più appropriato, ma anche quello fondamentale di mediazione e di collegamento tra istituzione e famiglia.

I docenti di conservatorio hanno la peculiarità di poter instaurare in molti casi un rapporto privilegiato con i propri allievi, non solo per la natura intrinseca degli studi musicali, ma anche per la possibilità di svolgere lezioni

individuali, nell'ambito delle quali per i docenti è più facile rilevare eventuali criticità nell'apprendimento e per gli studenti è più facile aprirsi confidando difficoltà e disagi. Dopo un congruo periodo di osservazione il docente può supporre – sempre con la cautela necessaria per evitare di incorrere nelle facili classificazioni – che ci possa essere un disturbo di apprendimento quando nell'allievo persistono difficoltà inconsuete ed eccessive non dovute a scarso studio e che non vengono superate nei tempi ragionevoli previsti per studenti di una determinata fascia d'età o di corso. In questo caso il docente, tentate senza successo le idonee forme di recupero, è tenuto a segnalare alla famiglia quanto osservato in classe, e a suggerire le opportune verifiche attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla normativa. Una volta presa visione dell'eventuale certificazione deve mettere in atto le strategie didattiche più appropriate, consentendo l'utilizzo di tutti quegli strumenti tecnologici che possono facilitare le attività richieste e prevedendo l'eventuale dispensa da prestazioni non essenziali ai fini dell'apprendimento sia durante le lezioni che nelle prove d'esame, nelle quali sarà necessario anche stabilire criteri di valutazione coerenti. Questi ultimi sono precisati nel D.M. del 2011 nell'articolo "Forme di verifica e di valutazione":

«Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto [...] riservando particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria⁹.»

Il docente è dunque figura di riferimento centrale nell'intero processo formativo dello studente dislessico, dal suo ingresso nell'istituto fino al conseguimento del titolo di studio. Non è un concetto scontato, se si pensa che fino all'entrata in vigore della legge, che ha ridefinito e ampiamente trattato i ruoli delle parti coinvolte nella tutela degli studenti con disturbi

specifici dell'apprendimento, «[...]lo spostamento del baricentro in ambito clinico aveva invece portato sempre più a delegare a specialisti esterni funzioni proprie della professione docente[...]»¹⁰. I docenti vengono adesso chiamati, con la forza di una normativa, a «riappropriarsi di competenze educativo-didattiche anche nell'ambito dei DSA¹¹» attraverso l'approfondimento e l'aggiornamento delle proprie competenze, così come la sostanza della professione di docente prevede:

«Gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte, infatti, dello "strumentario" di base che è patrimonio di conoscenza e di abilità di ciascun docente¹².»

Nell'ambito della formazione e istruzione a tutti i livelli si è dovuto prendere atto di una realtà divenuta ineludibile grazie alla Legge 170. Da un lato la normativa costituisce un punto di arrivo per gli studenti con DSA, che hanno trovato finalmente rappresentato attraverso una normativa specifica un proprio diritto; dall'altro costituisce anche un punto di partenza dal quale iniziare a ripensare modelli didattici sinora indiscussi e ritenuti universalmente validi ai quali omologare tutti gli studenti senza tener conto dei diversi stili di apprendimento di ciascuno. La strada da percorrere in questa direzione e il processo di trasformazione necessario sono appena iniziati, ma un graduale cambiamento di prospettiva è essenziale alla qualità dell'insegnamento e vitale per il rinnovamento della metodologia nell'interesse di tutti gli studenti, dislessici e non dislessici.

Note al Capitolo 2

¹ Legge 170/2010, art.5.

² D.M. n.5669 del 12.07.2011, art.1.

³ Legge 170/2010, art.5. Nel medesimo articolo è tuttavia precisato che le misure di legge sono garantite "a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca".

⁴ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al D.M. n.5669 del 12.07.2011, par. 6.

⁵ L'art.3 della Legge 170 prevede che la diagnosi sia effettuata tramite il Servizio Sanitario Nazionale, ma è consentito rivolgersi anche a specialisti o strutture accreditate laddove sul territorio non sia possibile erogare questo servizio presso le ASL. Poiché la legge è ambigua su questo punto, ogni regione si è regolata in maniera autonoma e diversa in merito; nasce da qui la domanda dove rivolgersi per ottenere un certificato che abbia validità certa. Mentre le diagnosi effettuate dalle ASL sono valide in tutta Italia, quelle rilasciate da specialisti privati sono accettate, a seconda della regione, a determinate condizioni. In Toscana sono riconosciute sia le diagnosi rilasciate dalle ASL che quelle dei centri privati, purché la commissione sia formata da un neuropsichiatra infantile, uno psicologo e un logopedista (L.R. 51/09). Per questa citazione e per l'elenco delle strutture accreditate nelle varie regioni vedi sul sito www.trainingcognitivo.it il seguente articolo: I. Anemone, A. Milanese Quali diagnosi di DSA sono riconosciute a scuola?

⁶ "Dal sito www.aiditalia.org: " La diagnosi deve essere fatta da specialisti esperti mediante test specifici standardizzati e condivisi, in linea con le indicazioni della Consensus Conference, del Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference e dell'Istituto Superiore di Sanità".

⁷ I servizi di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza possono rilasciare diagnosi solo a soggetti fino al 18° anno di età.

⁸ Per maggiori dettagli vedi La tecnologia a supporto degli studenti universitari con DSA in: E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella Dislessia nei giovani adulti, le Guide Erickson, p.134 e sgg. Si vedano anche gli atenei citati nel capitolo precedente.

⁹ Legge 170/2010, art.6.

¹⁰ Linee guida, cit., par. 4.

¹¹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al D.M. n.5669 del 12.07.2011, par. 4.

¹² Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al D.M. n.5669 del 12.07.2011, par. 4.

Capitolo 3

I sintomi della dislessia. Suggestioni per lo svolgimento delle lezioni e degli esami

3.1 Le cause della dislessia

La causa principale della dislessia – le cui basi neurobiologiche sono ormai indiscusse – risiede probabilmente in una caratteristica genetica che implica una minore attività dell'emisfero sinistro del cervello, in buona parte sede del pensiero lineare-astratto, razionale-analitico, della logica, dell'elaborazione sequenziale delle informazioni e del linguaggio verbale», a favore di una maggior attività dell'emisfero destro, più coinvolto «nell'elaborazione parallela delle informazioni, nel pensiero visivo immaginifico, emozionale, nelle attività creative e intuitive e nel linguaggio non verbale¹».

Mentre la ricerca sulle possibili cause è tutt'altro che conclusa, e le opinioni non sono concordi, appaiono invece più chiaramente individuate le caratteristiche principali della dislessia: alla base di tutte le difficoltà nelle quali solitamente incorre un soggetto dislessico – che sono sostanzialmente difficoltà di elaborazione uditiva, visiva e motoria – sembra esserci un'unica difficoltà principale: la scarsa memoria di lavoro. Ogni nuova informazione, infatti, deve essere memorizzata affinché possa assumere significato o attraverso una rielaborazione, o attraverso l'acquisizione di una o più informazioni successive; questo mette costantemente alla prova la capacità di ricordare i dati e di utilizzarli nella sequenza appropriata². Il deficit di memoria a breve termine sembrerebbe quindi essere all'origine di tutte le altre difficoltà.

Lo studio della musica, specie se iniziato in età precoce, produce modificazioni positive a livello cerebrale, a causa della complessità e molteplicità di compiti che il musicista è chiamato a svolgere, dovendo essere rapido nella trasmissione ed elaborazione delle informazioni in molti ambiti. Non solo: uno studio comparativo³ ha accertato che mentre i non musicisti nella lettura delle parole attivano soltanto l'area dell'emisfero sinistro preposta alla decodifica fonema-grafema, i musicisti attivano anche la corrispondente area dell'emisfero destro, necessaria per la complessa decodifica del simbolo musicale. Questo significa che lo studio e la pratica della musica, implicando l'utilizzo di entrambi gli emisferi contemporaneamente, possono costituire un valido aiuto per migliorare anche la capacità di lettura nei soggetti dislessici, compensando l'area deficitaria e creando maggiori connessioni fra i due emisferi⁴.

3.2 Sintomi primari della dislessia e strategie da attuare a lezione

La dislessia si manifesta nei soggetti che ne sono interessati con pochissime caratteristiche comuni, ma numerose variabili individuali: non esiste pertanto una strategia didattica unica che funzioni per tutti; tuttavia un percorso didattico mirato può favorire l'instaurarsi degli appropriati meccanismi di compensazione, con efficacia variabile a seconda della risposta individuale e del grado di severità del disturbo. Sono caratteristiche comuni:

- ✓ difficoltà nell'automatizzare il processo di conversione dal segno al suono
- ✓ lentezza nell'elaborazione delle informazioni
- ✓ scarsa memoria a breve termine⁵.

Di seguito vengono riportati i sintomi primari e secondari⁶ che la dislessia può comportare - non tutti necessariamente presenti nei soggetti interessati – e alcuni suggerimenti per ovviare alle relative difficoltà, in riferimento sia allo studio dello strumento che delle discipline teoriche.

I sintomi primari sono quelli che hanno diretta ricaduta sulla capacità di portare a termine le prestazioni richieste, e che talvolta possono anche rendere impossibile l'esecuzione di quanto richiesto. Si manifestano in ciascun soggetto in forma più o meno accentuata nei seguenti ambiti:

- Ambito visivo: deficit della visione binoculare, che consiste nell'incapacità degli occhi di percepire e trasmettere al cervello nello stesso istante un'immagine. I problemi che derivano da questo deficit sono numerosi:
 - ✓ difficoltà nella messa a fuoco
 - ✓ sensazione che l'oggetto osservato si muova
 - ✓ difficoltà nel tenere il segno e nel mantenere una direzione costante degli occhi
 - ✓ difficoltà nel passare rapidamente con gli occhi dalla lavagna al quaderno, dal leggio alla tastiera, dal direttore d'orchestra e coro allo spartito
 - ✓ fastidio per l'alternarsi di spazi e righe sul pentagramma
 - ✓ sensibilità alla luce
 - ✓ scarsa memoria visiva

BOX 3: SUGGERIMENTI PER LO STUDIO E LA LEZIONE NEL CASO DI DIFFICOLTA' IN AMBITO VISIVO

- sostituire tutti gli spartiti con fondo bianco ottico con altri ben ingranditi e fotocopiati su carta color avorio o altri colori pastello scelti dall'allievo, oppure sovrapporre allo spartito con fondo bianco un foglio di plastica trasparente colorato;
- non affollare lo spartito con segni e diteggiature: concordare con lo studente le annotazioni essenziali. Se l'allievo lo ritiene utile può evidenziare anche con i colori i punti salienti: il tema tutte le volte che si presenta, una cellula ritmica più difficile da eseguire o da ricordare, ecc.;
- cancellare la stanghetta di divisione delle battute per quegli allievi che la percepiscono come un'interruzione del disegno musicale, con conseguente blocco e salto in avanti degli occhi⁷;
- disegnare alla fine del rigo una "custos", un segno colorato che compaia anche all'inizio del rigo successivo, in modo che l'allievo sia facilitato nel passare da un rigo all'altro;
- creare insieme al proprio allievo schemi personalizzati per gli argomenti studiati, per le scale e arpeggi e specchietti delle tonalità;
- consentire di fotografare gli schemi fatti dal docente alla lavagna e le slides, o fornire all'allievo schemi sostitutivi con pochi dati chiari e sintetici;
- nel coro e in orchestra mettere accanto allo studente dislessico un compagno che lo aiuti a tenere il segno;
- far riposare ogni tanto la vista dell'allievo invitandolo a guardare lontano per alcuni minuti (fuori dalla finestra, ad esempio), o qualcos'altro che non sia il bianco e nero della tastiera e del pentagramma.

- Ambito uditivo: difficoltà nel percepire correttamente le relazioni fra i suoni (relazioni di altezza, di durata, timbriche, dinamiche, di articolazione ecc.) a causa della diversa velocità con cui essi giungono alle orecchie. Dato che la maggior parte dei compiti musicali richiede il contributo di entrambi gli emisferi, se questi non si attivano in modo sincronico si avrà una lentezza nell'elaborazione dei suoni. Inoltre tutti hanno un orecchio dominante, come avviene normalmente per le mani e gli occhi:⁸ dal momento che gli stimoli sonori che giungono a un orecchio vengono trasmessi all'emisfero opposto, la dominanza dell'orecchio

destro potrà mettere maggiormente in difficoltà i soggetti dislessici, che, come detto in precedenza, hanno problemi con alcune funzioni dell'emisfero sinistro. Le conseguenze possono essere:

- ✓ lentezza nel cogliere contemporaneamente gli aspetti ritmici e melodici di una frase musicale;
- ✓ difficoltà nell'associare i termini alto/basso a suoni acuti e suoni gravi, anche per il diverso significato che alcuni soggetti attribuiscono loro. La confusione aumenta perché, ad esempio, i suoni acuti/gravi nel pianoforte corrispondono a destra/sinistra, mentre nel violoncello i suoni acuti corrispondono a un movimento della mano verso il pavimento (basso), e quelli gravi a un movimento verso il soffitto (alto);
- ✓ scarsa capacità di concentrazione, soprattutto in presenza di stimoli sonori come suoni o rumori di sottofondo;
- ✓ difficoltà nel riconoscere le analogie e le differenze;
- ✓ scarsa memoria uditiva.

BOX 4: SUGGERIMENTI PER LO STUDIO E LA LEZIONE IN CASO DI DIFFICOLTA' IN AMBITO PERCETTIVO-UDITIVO

- svolgere le lezioni in un'aula sufficientemente silenziosa, lontana il più possibile da interferenze acustiche esterne;
- durante la lezione posizionarsi dal lato dell'orecchio dominante dello studente;
- parlare lentamente;
- consentire di registrare le spiegazioni nelle discipline teoriche e i brani da studiare eseguiti dal docente nelle lezioni di strumento;
- favorire l'interiorizzazione e automatizzazione dei concetti alto = acuto e basso = grave con esercizi che coinvolgano il movimento corporeo, ad esempio chiedendo allo studente di muovere la mano dal basso verso l'alto e viceversa mentre canta una scala, oppure far cantare la scala mentre la suona al pianoforte;
- affinare la capacità di concentrazione nell'ascolto, ad esempio chiedendo di individuare le fonti e la sequenza di eventi sonori percepiti durante alcuni secondi di silenzio in classe;
- esercitare la percezione delle relazioni di durata e di altezza con attività mirate e separate per ciascuno di questi due aspetti;
- far eseguire una lettura ritmica del brano assegnato con sillabe ritmiche o con gesti-suono prima di leggere le altezze;
- suonare per l'allievo il brano oggetto di studio, eseguendo le parti più significative e poi il brano per intero.

- Ambito motorio: l'insieme delle difficoltà va sotto il nome di disprassia (vedi capitolo sulla normativa), che comporta scarsa consapevolezza della successione di atti necessaria al perfezionamento di un'azione. Ne consegue un deficit di coordinazione che si può manifestare in ambito spazio-temporale sia nella motricità generale che nella motricità fine.

Motricità generale:

- ✓ confusione fra destra e sinistra⁹, alto/basso, su/giù;
- ✓ assunzione di posture poco funzionali;

- ✓ ridotta capacità di rispettare gli orari e ricordare gli impegni per scarsa consapevolezza del tempo;
- ✓ difficoltà a orientarsi nello spazio.

Motricità fine e grafomotricità:

- ✓ difficoltà in operazioni di uso quotidiano come ad esempio abbottonarsi, abbinare un capo di vestiario alla corrispondente parte del corpo, riconoscere il percorso di strada abituale;
- ✓ difficoltà nel tenere correttamente in mano una matita per disegnare o scrivere;
- ✓ necessità di seguire le righe di un testo muovendo la testa anziché solo gli occhi;
- ✓ difficoltà nel coordinare le due mani e più in generale le diverse parti del corpo su uno strumento musicale, specie se queste devono muoversi in direzioni diverse (sul violoncello braccio sinistro in verticale e braccio destro in orizzontale; sul pianoforte le due mani in direzioni indipendenti, ecc.).

BOX 5: SUGGERIMENTI PER LO STUDIO E LA LEZIONE IN CASO DI DIFFICOLTÀ IN AMBITO MOTORIO

- concordare lezioni più brevi ma più frequenti: in una settimana, ad esempio, il tempo previsto diviso in due volte;
- dare informazioni di significato univoco: non dire, ad esempio, che la chiave di violino si chiama anche chiave di sol, ma usare una sola nomenclatura;
- fissare una diteggiatura e non cambiarla;
- far eseguire alcuni passaggi a occhi chiusi;
- per l'uso dei pedali nel pianoforte, esercitarsi nel movimento di sincronizzazione mano-piede senza lo spartito;
- stabilire un orario per la lezione a inizio anno accademico ed evitare successivi cambiamenti;
- programmare periodici ripassi di quanto studiato;
- fare alcune brevi pause durante la lezione parlando di qualcosa di diverso dalla musica;
- stabilire in anticipo il programma d'esame ed evitare se possibile cambiamenti di repertorio.

3.3 I sintomi secondari

I sintomi secondari possono insorgere a causa della medesima base neurobiologica che predispone all'insorgenza dei DSA, oppure come conseguenza delle situazioni di stress emotivo nelle quali si possono trovare i soggetti con disturbi dell'apprendimento¹⁰. Pur non esercitando un'azione diretta sulle prestazioni richieste, sono quindi altrettanto importanti, perché incidono significativamente non solo sull'equilibrio psicologico della persona, ma anche sul percorso formativo dello studente, e possono vanificare la più attenta programmazione didattica.

«Dato che tali difficoltà si manifestano in persone dotate di quoziente intellettivo nella norma, spesso vengono attribuite ad altri fattori: negligenza, scarso impegno o interesse. Questo può comportare ricadute a livello personale, quali abbassamento dell'autostima,

depressione o comportamenti oppositivi che possono determinare un abbandono scolastico o una scelta di basso profilo rispetto alle potenzialità¹¹».

La consapevolezza delle proprie difficoltà, soprattutto in relazione al rendimento scolastico degli altri studenti con i quali il dislessico continuamente si confronta, lo sforzo eccessivo rispetto al risultato spesso minimo o insoddisfacente, il timore di un giudizio negativo e la percezione di un ambiente come ostile possono causare ansia, frustrazione, demotivazione, sfiducia in se stesso, scarsa capacità di concentrazione, discontinuità nello studio e nel profitto. Assume quindi particolare importanza il rapporto allievo/docente – spesso privilegiato negli studi musicali per la possibilità di svolgere lezioni individuali – che deve necessariamente essere fatto di stima e collaborazione, di serena e lucida valutazione delle difficoltà ma anche dei punti di forza dell'allievo, e soprattutto di progettualità e accettazione, in modo che lo studente non si senta tollerato ma accolto.

BOX 6: COSA NON FARE A LEZIONE

- non utilizzare la spiegazione frontale e la lettura dello spartito come uniche modalità per lo svolgimento di lezioni e come unico metodo di apprendimento, rispettivamente nelle discipline teoriche e nello strumento, ma adottare anche le altre strategie didattiche che la natura multisensoriale della musica consente (analisi all'ascolto, costruzione di mappe concettuali, esecuzione a orecchio, a memoria e per imitazione, improvvisazione);
- spesso questi studenti si scoraggiano facilmente e hanno particolare necessità di certezze e punti di riferimento stabili; devono pertanto essere sottoposti il meno possibile al disorientamento provocato da imprevisti e cambiamenti;
- non eccedere nella durata della lezione o nella quantità di informazioni verbali trasmesse e non insistere nelle richieste quando è rilevabile una perdita di concentrazione dello studente;
- evitare di far leggere a voce alta;
- evitare di far prendere appunti sotto dettatura;
- evitare di far leggere i nomi delle note nelle lezioni di Teoria, ritmica e percezione musicale, sostituendo i nomi delle note con un'unica sillaba: la lettura sarà ritmica.

BOX 7: COSA FARE A LEZIONE

- lo studente dislessico si stanca facilmente: sia la decodifica e l'assimilazione dei molti simboli musicali che l'elaborazione degli stimoli sonori sono faticosi, richiedono un tempo superiore alla norma e ripassi frequenti. Prevedere di conseguenza unità didattiche con pochi contenuti per volta e un'adeguata pianificazione del percorso di studio, che necessariamente si svolgerà in tempi più lunghi;
- è importante che lo studente non subisca passivamente le proposte didattiche del docente, ma che sia stimolato a scegliere di quali mezzi avvalersi, allo scopo di favorire autonomia di pensiero e autostima;
- gestire con attenzione i tempi della lezione lasciando spazi di recupero;
- predisporre un dialogo continuo che consenta la libera espressione di eventuali disagi dello studente;
- veicolare informazioni e conoscenze alternando linguaggi diversi, ad esempio attraverso l'uso di schemi grafici, immagini, esemplificazioni audio e video;
- creare frequenti occasioni di feedback per la verifica di quanto effettivamente trasmesso e privilegiare verifiche orali piuttosto che scritte;
- fornire appunti, dispense, slides e materiali didattici di vario tipo che possano favorire l'acquisizione e la sistematizzazione delle informazioni;
- consentire agli studenti la possibilità di effettuare registrazioni audio o video della lezione e di fotografare quanto eventualmente scritto alla lavagna, così da esentarli dalla necessità di prendere appunti esaustivi durante la lezione;
- fornire materiali per lo studio in formato digitale, in modo che lo studente possa usare programmi di sintesi vocale o ingrandire a piacimento i caratteri del testo;
- utilizzare il più possibile schemi, tavole riassuntive e mappe concettuali, sia preventivamente preparati come supporto alla spiegazione o sintesi finale della lezione, sia costruiti in classe con tutti gli studenti;
- fornire quanto prima la bibliografia e le indicazioni per le prove d'esame.

3.4 Lezioni e privacy

Molti docenti sono restii a consentire che i propri allievi registrino le spiegazioni delle discipline teoriche o i brani strumentali che dovranno studiare a casa, eseguiti dal docente (vedi box n.4), con un immotivato appello alla privacy.

Poter registrare l'audio delle lezioni, fotografare quanto scritto alla lavagna, riascoltare a casa tutto o in parte il brano assegnato, rientra fra gli "strumenti compensativi" previsti per legge - espressamente indicati nelle già citate linee guida allegate alla Legge 170/2010 insieme ai "mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche" - che l'istituzione deve obbligatoriamente fornire e ai quali lo studente ha pieno diritto di accedere.

E' stato ampiamente chiarito dal Garante della Privacy che la registrazione della lezione per fini personali di studio non lede in alcun modo la privacy del docente e, anzi, può essere effettuata anche a sua insaputa o senza il suo consenso.

Resta inteso che per ogni utilizzo delle registrazioni effettuate diverso dallo scopo specifico dello studio individuale, come la condivisione in rete, il consenso dei soggetti direttamente interessati è vincolante e che, nel caso la ripresa video includa l'immagine del docente, questi deve essere preventivamente informato¹².

3.5 Come affrontare gli esami

Gli esami sono normalmente per tutti gli studenti fonte di tensione, ma per uno studente dislessico lo stress che ne deriva può anche compromettere l'intero percorso didattico rendendogli impossibile portare a termine la prova.

Come abbiamo visto, la normativa specifica inerente ai DSA, prima con le varie note ministeriali e poi con la Legge 170/2010, ha previsto che questa tipologia di studenti, purché in possesso di relativa certificazione, possa «fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi¹³», sia in fase di apprendimento che in sede d'esame.

Istituti come gli atenei, in base a queste indicazioni si sono da tempo attivati prevedendo attraverso appositi protocolli la pianificazione di programmi di studio adeguati e l'individuazione delle modalità più idonee per lo svolgimento degli esami: ad esempio l'Università di Pisa con lo "Sportello dislessia e DSA", o l'Università di Padova con la "Carta dei Servizi- Servizio Disabilità e Dislessia" o, ancora, l'Università di Firenze che ha elaborato dettagliate linee guida rivolte ai docenti e agli studenti per la gestione ottimale dei test di ammissione, delle lezioni e degli esami, contenenti anche altre informazioni utili a studenti con DSA e famiglie.

Per quanto riguarda l'alta formazione, va attribuito al Conservatorio di Milano il merito di avere per primo proposto e sottoposto ad approvazione ministeriale alcune misure compensative e dispensative specifiche per lo "svolgimento degli esami di strumento, di composizione e di materie complementari degli allievi con diagnosi di dislessia". Nel 2011 il CNAM¹⁴ ha approvato la proposta con un provvedimento che ne estende la validità a tutti i conservatori di musica, autorizzando lo svolgimento degli esami di strumento e di materie compositive e teoriche scritte in due sessioni separate e consentendo allo studente durante gli esami di Analisi, Teoria e Composizione l'utilizzo di ausili appropriati.

Tutti i supporti che la normativa prevede, tuttavia, non comportano una facilitazione dal punto di vista cognitivo – i contenuti e gli obiettivi devono restare gli stessi degli studenti non dislessici – ma affiancano lo studente

sollevandolo «da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere¹⁵»; sono pertanto misure essenzialmente volte a tutelare gli studenti con DSA nel raggiungimento del successo formativo.

L'adozione degli strumenti compensativi e misure dispensative dovrà essere calibrata in base al grado di severità del disturbo, e sempre nell'ottica del conseguimento di un titolo di studio pieno. Sono di conseguenza determinanti il ruolo e la competenza del docente:

«È necessario che i docenti acquisiscano chiare e complete conoscenze in merito agli strumenti compensativi e alle misure dispensative, con riferimento alla disciplina di loro competenza, al fine di effettuare scelte consapevoli ed appropriate¹⁶.»

BOX 8: SUGGERIMENTI PER LO SVOLGIMENTO DELLE PROVE D'ESAME

- comunicare con adeguato anticipo data, luogo, orario, modalità di svolgimento dell'esame;
- mostrare in anticipo in quale aula si svolgerà l'esame e far provare prima il pianoforte, nel caso sia questo lo strumento, sul quale lo studente dovrà suonare;
- in tutte le prove concedere il 30% di tempo in più rispetto al quello previsto;
- concordare l'esecuzione di un numero minore di brani rispetto a quanto previsto dal programma d'esame o di un ugual numero di brani ragionevolmente più brevi, ma sempre di difficoltà adeguata al corso;
- consentire al candidato di eseguire o meno i brani a memoria secondo la sua preferenza; in alternativa il docente aiuterà il candidato a tenere il segno sullo spartito;
- utilizzare schemi personalizzati per scale, arpeggi, intervalli, tonalità, ecc., precedentemente preparati dal candidato insieme al docente;
- utilizzare schemi riassuntivi dell'argomento da riferire, precedentemente preparati dal candidato insieme al docente;
- utilizzare gli strumenti tecnologici previsti, come i programmi di video scrittura con correttore ortografico;
- evitare di far leggere i nomi delle note nella prova di solfeggio parlato, sostituendo i nomi delle note con un'unica sillaba: la lettura sarà ritmica;
- concedere tempo adeguato per esaminare il brano proposto per la lettura a prima vista, breve e di andamento regolare e moderato, precedentemente preparato dalla commissione con fotocopia ingrandita e ben leggibile;
- concedere tempo adeguato per esaminare il brano proposto per il trasporto, breve e di andamento regolare e moderato, precedentemente preparato dalla commissione con fotocopia ingrandita e ben leggibile; se opportuno, il candidato potrà prima trascrivere il brano e poi eseguirlo; possibilità di sostenere una parte dell'esame nella sessione estiva e l'altra in quella autunnale (per i corsi di formazione preaccademica) o in due appelli separati (per l'alta formazione).

Note al Capitolo 3

¹ Vedi il sito Docplayer.it: G. Mantovani, Musica e dislessia.

² R. Cooper in: E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi, G. Stella, Dislessia nei giovani adulti, Erickson, Trento 2012, pgg.113 e sgg. Il contributo di Cooper propone, in modo provocatorio ma interessante, un diverso approccio nel considerare la dislessia, associandole cioè il concetto di "neurodiversità". Secondo Cooper, così come per un mancino si dovrebbe parlare di "disdestria" solo perché il parametro di riferimento standard è la lateralità destra - mentre il mancino non è un disabile ma è semplicemente mancino - così il dislessico sembra avere un deficit perché gli viene richiesto di adeguare il proprio modo di elaborare le informazioni a quello usato dalla maggior parte delle persone, secondo un modello educativo consolidato ma inadatto per un dislessico. Viene così etichettato come disabile da correggere un soggetto che ha soltanto un diverso modo di procedere, e per il quale è invece necessario trovare soluzioni didattiche e sociali adeguate.

³ Studio pubblicato dalla rivista Neuropsychologia, condotto dall'Università di Milano Bicocca e dall'Istituto Bioimmagini e Fisiologia Molecolare del Cnr di Milano: A. Mado Proverbio, M. Manfredi, A. Zani, R. Adorni, Musical expertise affects neural bases of letter recognition, citato anche nei seguenti articoli:

www.unimib.it: Studiare musica rende superlettori

www.galileonet.it: Lettori più abili grazie al pentagramma

www.buonenotizie.it: Studiare musica: antidoto contro la dislessia.

⁴ Grazie al progetto ReMus - "Ritmo e musica per riabilitare i disturbi di lettura" finanziato dalla fondazione Mariani e condotto da E. Flaugnacco, L. Lopez, C. Terribili, M. Montico, S. Zoia e D. Schön, è stata confermata - attraverso una ricerca condotta su 48 bambini dislessici tra 8 e 11 anni - l'ipotesi già da tempo formulata che l'attività musicale possa influire positivamente sulle abilità di lettura. I bambini oggetto dell'esperimento sono stati suddivisi in due gruppi: uno sottoposto a intervento riabilitativo con la musica attraverso l'uso di metodi attivi (Orff, Dalcroze, Kodaly), e l'altro con la pittura. Al termine dello studio, i risultati ottenuti hanno evidenziato che, pur essendo entrambi i gruppi migliorati nella lettura, il gruppo dedito ad attività musicali aveva conseguito miglioramenti notevolmente superiori rispetto al gruppo dedito alla pittura. A conclusione della ricerca, gli autori del progetto hanno sottolineato l'importanza dell'educazione musicale, che dovrebbe essere prevista sin dall'età prescolare. Vedi per questa citazione il sito www.fondazione-mariani.org.

⁵ aidparma.wordpress.com: E. Ghidoni, Musica & dislessia, 2012

⁶ Per questa classificazione si vedano anche: S. Oglethorpe, Dislessia e strumento musicale, Rugginenti, Milano 2011; M. Bufano, DSA e musica, l'insegnamento della musica agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Pearson, Milano 2013.

⁷ Questa anomalia si chiama "cogwheeling", vedi S. Oglethorpe, op.cit, pag.81.

⁸ Lo si può facilmente verificare nascondendo un oggetto sonoro e osservando con quale orecchio lo studente cerca la fonte del suono. La prova va ripetuta più volte per conferma.

⁹ Questa confusione deriva dalla scarsa consapevolezza della divisione del corpo in un lato sinistro e un lato destro, che normalmente si sviluppa nei primi anni di vita e si evolve assestandosi nell'uso predominante di un lato rispetto all'altro. "La lateralizzazione è importante per l'equilibrio, la precisione, la coordinazione oculo-manuale, la scrittura, l'utilizzo dello spazio nel foglio[....] Qualora tale processo non avvenga nei modi e tempi previsti, si potranno verificare anomalie di orientamento e movimento nello spazio, linguaggio, scrittura, lettura e disegno".

Dal sito www.igenitoridipollicino.it: B. Ciocca Lateralizzazione e Mancinismo, 2011.

¹⁰ www.iclaspira.it: D. Mugnaini, Sintomatologie secondarie o associate alla dislessia, Fiesole 2004; S. Oghlethorpe, Dislessia..., cit.

¹¹ Nota n.4099/A/4 del 5.10.2004.

¹² Dal sito www.tgcom24.mediaset.it Registrare le lezioni e le interrogazioni: è legale. Vedi anche il sito it.blastingnews.com Scuola, vademecum per docenti dal Garante privacy: si possono fare video e foto in classe? Maggiori informazioni sono reperibili nell'opuscolo informativo La scuola a prova di privacy, pubblicato sul sito del Garante per la protezione dei dati personali, www.gpdp.it.

¹³ Legge 170/2010, art.5.

¹⁴ Nota ministeriale del 11.5.2011.

¹⁵ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al D.M. n.5669 del 12.07.2011, par. 2.1.

¹⁶ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al D.M. n.5669 del 12.07.2011, par. 7.1.

Conclusioni

Con la pubblicazione di questo protocollo – che ci auguriamo possa sollecitare in futuro approfondimenti ulteriori – ci proponiamo come fine immediato che le informazioni e i suggerimenti in esso contenuti siano di qualche utilità per i docenti e per gli studenti con DSA. Ma più ambiziosamente nutriamo la speranza che l'attenzione verso questi temi sviluppi nei licei musicali e nei conservatori una sensibilità su problematiche di carattere metodologico e didattico che interessano e coinvolgono tutti gli studenti e potenzi quindi una innovazione metodologica più ampia e generale.

Non è un mistero, ad esempio, che l'apprendimento e il consolidamento della lettura continui a rappresentare un problema sia nei corsi collettivi che in quelli individuali e che la prassi del solfeggio parlato mostri evidenti criticità a tal proposito.

D'altro canto notiamo con interesse che l'approccio raccomandato dagli esperti per affrontare e superare i problemi degli studenti con DSA si basa su principi metodologici pressoché coincidenti con quelli suggeriti per tutti gli studenti di musica dai metodi attivi (Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems), dalle riflessioni didattiche più recenti, nonché dagli studi in ambito psicologico-musicale e neuroscientifico. In conclusione elenchiamo quindi alcuni punti che crediamo possano essere di stimolo per una riflessione e un confronto fra i docenti, in modo tale che il processo di inclusione degli studenti con DSA generi un contesto formativo più efficace e motivante per tutti gli studenti.

1. Dal suono al segno

Il codice di notazione non è la musica, ma una sua rappresentazione, quindi l'uso dei simboli acquista senso solo se l'allievo può far riferimento alle relazioni sonore (principalmente di altezza e di durata) a cui tali simboli

alludono, attingendo alle esperienze compiute in prima persona e alle immagini uditive conseguenti alla loro interiorizzazione. Lettura e sviluppo della percezione uditiva sono strettamente correlate: se la cellula ritmico-melodica è “nell’orecchio” dello studente, la memorizzazione/automatizzazione della corrispondenza simbolo-suono sarà più agevole.

Tutti gli studenti (e quelli con DSA più degli altri) hanno quindi bisogno di percepire/riprodurre/interiorizzare gli intervalli melodici e armonici e i rapporti di durata per poterli leggere intonando con la voce o suonando. Anche quando la lettura del codice di notazione è automatizzata, è essenziale, in caso di difficoltà, lavorare parallelamente sulla percezione delle relazioni sonore, allo scopo di consolidare la lettura stessa e di rendere espressiva la sua resa sonora.

2. Non solo il segno

L’apprendimento e l’uso consapevole della notazione hanno necessità di relazionarsi costantemente con la dimensione orale dell’esperienza sonora. L’imitazione, il suonare a orecchio e l’improvvisazione costituiscono risorse essenziali nel processo di alfabetizzazione musicale, e non solo per gli studenti con DSA, in quanto rafforzano la consapevolezza sensoriale delle relazioni sonore e delle strutture discorsive musicali, favorendo l’acquisizione delle loro forme di rappresentazione grafica: basti pensare alla “relazione virtuosa” fra pratica dell’improvvisazione e padronanza delle regole della sintassi armonica.

3. Lettura come azione corporea coordinata

La lettura viene tradizionalmente considerata un’attività di pertinenza della mente e non del corpo. Le recenti acquisizioni delle neuroscienze hanno modificato profondamente questa prospettiva, rivalutando il ruolo dell’azione corporea: la coordinazione fra occhio, orecchio e movimento nello spazio è alla base dell’apprendimento della lettura. Ciò vale per la lettura delle parole, ma

ancor più per quella musicale, dato che in quest'ultima la resa sonora dei simboli grafici si realizza nell'esecuzione vocale o strumentale, cioè "incarnandosi" in schemi di azione finalizzati alla produzione di suono.

Negli studenti con DSA la problematicità di questa coordinazione è particolarmente evidente in quanto, come abbiamo visto, la difficoltà di lettura si accompagna spesso a problemi motori e di gestione dello spazio e del tempo, ma le "defaillances" nella coordinazione ritmico-motoria sono sempre più frequenti anche negli studenti cosiddetti normali. Nella lezione di Ear Training, in quella di strumento o in quelle d'insieme, tali difficoltà possono manifestarsi in una scarsa precisione ritmica, soprattutto in caso di sincopi, gruppi irregolari, cambi metrici, polifonie ritmiche complesse.

Separare momentaneamente la lettura ritmica da quella melodica, associare alla lettura forme di rappresentazione gestuale-motoria del profilo melodico e delle relazioni ritmiche, eseguire la struttura ritmico-metrica con sillabe e gesti-suono possono rivelarsi strategie utili anche per gli studenti non DSA (v. BOX 4).

4. Capire per leggere

Gran parte delle ricerche concorda sul fatto che la lettura sia facilitata e orientata dalla percezione di raggruppamenti, cioè di unità di senso. Nella notazione musicale queste possono essere costituite sia da convenzioni grafiche che organizzano visivamente i simboli nella dimensione orizzontale e verticale (vedi legature di frase o sovrapposizioni verticali di elementi), sia da configurazioni che connotano strutturalmente e stilisticamente il discorso musicale (frammenti di arpeggi e scale, incisi melodici, configurazioni accordali).

Come fanno i bravi lettori a prima vista, non si impara a leggere decifrando nota per nota, ma cogliendo prima di tutto con l'occhio "indizi" che aiutano a immaginare/anticipare semplici elementi strutturali (ripetizioni di

cellule ritmiche e di profili melodici, anacrusi ricorrenti ecc.). È importante quindi abituare tutti gli studenti – e non solo quelli con DSA – a osservare/analizzare lo spartito nel suo complesso prima di leggerlo, per cogliere ed evidenziare nella rappresentazione grafica la presenza e la ricorrenza di tali elementi, in modo che la fatica della lettura possa ridursi e l'esecuzione possa diventare più fluida e musicale (v. BOX 3).

Un progressivo rinnovamento metodologico che prenda spunto dalle suddette considerazioni non solo può rendere significativo e musicale l'apprendimento della notazione per tutti gli studenti, ma ha vantaggi evidenti per il lavoro specifico suggerito dal Protocollo. Da un lato il docente non è obbligato progettare percorsi/attività nettamente differenziati per studenti con e senza DSA; dall'altro lo studente con disturbi di apprendimento può partecipare allo stesso modo dei compagni alla maggior parte delle attività previste nella lezione, con vantaggi evidenti sul piano affettivo-relazionale, della fiducia in se stesso e dell'autostima.

Se il protocollo avesse una qualche ricaduta positiva in merito a questi ultimi aspetti, potremmo davvero ritenerci soddisfatti del lavoro svolto.

Bibliografia

- AA VV, Dislessia: Strumenti compensativi, Libri Liberi, Firenze 2004.
- AA. VV., Dislessia: attività di recupero, Libri Liberi, Firenze 2005.
- AA. VV., Dislessia: lavoro fonologico, Libri Liberi, Firenze 2006.
- Arcolini L., Zardini G., I disturbi di apprendimento della lettura e della scrittura, Franco Angeli, Milano 2012.
- Anelay A., Music in the education of children with special needs, in Support For Learning, 1989.
- Anvari S. H. et al., Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children, *Experimental Child Psychology*, 83, 2002.
- Associazione Italiana Dislessia, Atti del convegno Il bambino dislessico, Litosei, Bologna 1997.
- Associazione Italiana Dislessia, Atti del convegno La dislessia esiste anche in Italia?, Litosei, Bologna 1998.
- Associazione Italiana Dislessia, Le poesie che non so leggere, Fratelli Frilli Editori, Genova 2002.
- Atterbury B.W., Musical differences in learning-disabled and normal-achieving readers, aged seven, eight and nine, *The Psychology of Music*, 13, 1983.
- Atterbury B.W., A comparison of rhythm-pattern perception and performance in normal and learning-disabled readers, aged seven and eight, *Journal of Research in Music Education*, 31, 1985.
- Barwick J., Valentine E., West R. and Wilding J., Relations between

reading and musical abilities, *British Journal of Educational Psychology*, 59, 1989.

- Besson M. et al., Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language, *Restorative Neurology and Neuroscience*, 25, 2007.
- Biancardi A., Mariani E., Pieretti M., *La dislessia evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Bradley L. and Bryant P.E., Categorizing sounds and learning to read: A causal connection, *Nature*, 301, 1983.
- Bufano M., *DSA e musica, l'insegnamento della musica agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Pearson, Milano 2013.
- Cazzaniga S., Re Anna M., Cornoldi C., Poli S., *Dislessia e trattamento sublessicale*, Centro studi Erickson, Trento, 2007.
- CIRCOLARE MINISTERIALE n.4674 del 10.05.2007.
- Chan A.S., Ho Y. and Cheung M., Music training improves verbal memory, *Nature*, 396, 1998.
- Congresso degli Stati Uniti d'America, *American with Disabilities Act*, 1990.
- Congresso degli Stati Uniti d'America, *No Child Left Behind Act*, 2001.
- Congresso degli Stati Uniti d'America, *Individual with Disabilities Education Act*, 2004.
- Cornoldi C., *I disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino 1989.
- Corriveau K. H. et al., Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: tapping to the beat, *Cortex*, 45, 2009.

- Cox A.R., Syllable division: Prerequisite to dyslexics' literacy, *Annals of Dyslexia*, 38, 1998.
- Davis Ronald D., *Il dono della dislessia*, Armando, Roma 2008.
- DSM-IV, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1996.
- Farinella C., *Musica a scuola e disturbi specifici dell'apprendimento*, edizioni Artestampa, Modena 2013.
- Fogarolo F. (a cura di), *Costruire il Piano Didattico Personalizzato, Indicazioni e strumenti per una stesura rapida ed efficace*, Erickson, Trento 2012.
- Frith U., *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in Patterson K.E., Matchall J. C., Coltheart M., *Surface Dyslexia*, Routledge & Kegan, London 1985.
- DECRETO MINISTERIALE n.5669 del 12.07.2011.
- Denckla M. B. and Rudel R.G., *Rapid "automatised" naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities*, *Neuropsychologia*, 14, 1976.
- D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Douglas S. and Willatts P., *The relationship between musical ability and literacy skill*, *Journal of Research in Reading*, 17, 1994.
- Fiveash A., Pammer K., *Music and language: Do they draw on similar syntactic working memory resources?*, *Psychology of Music*, vol. 42, 2012.
- Galaburda A.M., *Dyslexia and Development. Neurobiological Aspects of Extraordinary Brain*, Harvard University Press, Cambridge 1993.

- Galaburda A.M. and Kemper T.L., Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study, *Annals of the Neurology*, 6, 1979.
- Galaburda A.M., Sherman G.F., Rosen G.D., Aboitiz F. and Geschwind N., Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies, *Annals of Neurology*, 18, 1985.
- Galaburda A.M., Menard A.M. and Rosen G.D., Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.*, 91, 1994.
- Ganschow L., Lloyd-Jones J. and Miles T.R., Dyslexia and musical notation, *Annals of Dyslexia*, 44, 1994.
- Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G., Stella G., *Dislessia nei giovani adulti*, le Guide Erickson, Trento 2011.
- Goswami U., A temporal sampling frame work for developmental dyslexia, *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 2011.
- Goswami U. et al., Perception of patterns of musical beat distribution in phonological developmental dyslexia: Significant longitudinal relations with word reading and reading comprehension, *Cortex*, 49, 2013
- Habib M., The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis, *Brain*, 123, 2000.
- Hynd G.W. and Hiemenz J.R., Dyslexia and gyral morphology variation, in C. Hulme and M. Snowling, *Dyslexia. Biology, cognition and intervention*, Whurr Publishers Ltd, London 1997.
- Hynd G.W., Semrud-Clikeman M., Lorys A.R., Novey E.S. and Elipolus D., Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity, *Archives of Neurology*, 47, 1990.
- Hurwitz I., Wolff P., Bortnick B. and Kokas K., Non-musical effects of the

Kodaly music curriculum in primary grade children, *Journal of Learning Disabilities*, 8, 1975.

- Huss M. et al., Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology, *Cortex*, 47(6), 2011.
- ICD-10, Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, Masson, Milano 1992.
- Jaarsma B.S., Ruijssenaars A.J.J.M. and Van den Broeck W., Dyslexia and learning musical notation: A pilot study, *Annals of Dyslexia*, 48, 1998.
- Kolb Gayla R., Read with a beat: Developing literacy through music and song, *The Reading Teacher*, 50, 1996.
- Kraus N., Chandrasekaran B., Music training for the development of auditory skills, *Nature Review Neuroscience*, 11(8), 2010.
- Kraus N., Atypical brain oscillation: a biological basis for dyslexia?, *Trends Cognitive Sciences*, 16(1), 2012.
- Larsen J.P., Høien T., Lundberg I. and Odegaard H., MRI evaluation of the size and symmetry of the planum temporale in adolescents with developmental dyslexia, *Brain and Language*, 39, 1990.
- LEGGE 8 ottobre 2010 n.170, Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico.
- LEGGE 28.03.2003 n.58, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione.
- Leisiuk T., Music perception ability of children with executive function deficits, *Psychology of Music*, vol. 43, 2014.

- Livingstone M.S., Rosen G.D., Drislane F.W. and Galaburda A. M., Physiological and anatomical evidence for a magnocellular deficit in developmental dyslexia, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.*, 88, 1991.
- Lu C., Greenwald M., Reading and working memory in adults with or without formal musical training: Musical and lexical tone, *Psychology of Music*, vol. 44, 2015.
- Lundberg I. Et al., *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*, Kluwer Academic, Dordrecht 1999.
- Mado Proverbio A., Manfredi M., Adorni R., Zani A., Musical expertise affects neural bases of letter recognition, "*Neuropsychologia*", 51, Febbraio 2013.
- Marotta L., Varvara P., *Funzioni esecutive nei DSA, Disturbo di lettura: valutazione e intervento*, Erickson, Trento 2013.
- McCarthy, Promoting language development through music, *Academic Therapy*, 21, 2, 1985.
- Meazzini P., *La lettura negata ovvero la dislessia e i suoi miti. Guida al trattamento degli errori e delle difficoltà di lettura in cattivi lettori*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Merzenich M. et al., Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training, *Science*, 271, 1996.
- Miles T.R., Westcombe J. (a cura di), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano 2008.
- Ministero della pubblica istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, 2007.
- Ministero della pubblica istruzione, *Linee guida per il diritto allo studio*

degli alunni e degli studenti con DSA, 2011.

- Ministero della pubblica istruzione, nota n.4099/A/4 del 5.10.2004.
- Ministero della pubblica istruzione, nota 26/A del 5.01.2005.
- Mecchielli R., Bourcier M., La dislessia, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson M., Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity *Cerebral Cortex*, 19, 2009.
- Nicolson, R.I. and Fawcett A.J., Comparison of deficits in cognitive and motor skills in children with dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 44, 1994.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J. and Dean P., Time estimation deficits in developmental dyslexia: evidence of cerebellar involvement, *Proceedings of the Royal Society*, 259, 1995.
- Nicolson R.I., Fawcett A., Berry E., Jenkins I., Dean P. and Brooks D., Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults, *The Lancet*, 353, 1999.
- Oglethorpe S., *Instrumental Music for Dyslexics: A Teaching Handbook*, Whurr Press, London 1996.
- Oglethorpe S., *Dislessia e strumento musicale. Guida pratica*, Rugginenti, Milano 2011.
- Organizzazione mondiale della sanità, ICDH, International Classification of Impairments Disabilities and Handicap, 1980.
- Organizzazione mondiale della sanità, ICF, International Classification of Functioning, 2001.
- Overy K., *Dislexia and music. From timing deficit to musical intervention*, The neurosciences and music New York Academy of Sciences, 2003.

- Overy K., Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children, *Psychology of Music*, vol. 28, 2000.
- Overy K. et al., Dyslexia and music: measuring musical timing skills, *Dyslexia*, 9, 2003.
- Parlamento inglese, Disabilities Discrimination Act, 1995.
- Patel A. D., Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The opera hypothesis, *Frontier in psychology*, 2, 2011.
- Paulesu E. Et al., Dyslexia. Cultural Diversity and Biological Unity, *Science*, 291, 2001.
- Piro J.M., Ortiz C., The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students, *Psychology of Music*, vol. 37, 2009.
- Pratelli M., Le difficoltà di apprendimento e la dislessia. Diagnosi, prevenzione, terapia e consulenza alla famiglia, Junior, Bergamo 2004.
- Reid G., È dislessia. Domande e risposte utili, Erickson, Trento 2006.
- Rizzo A. L., Lietti M. (a cura di), Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio, Rugginenti, Milano 2014.
- Schön D. et al., Songs as an aid for language acquisition, *Cognition*, 106, 2008.
- Schon D. et al., The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language, *Psychophysiology*, 41(3),2004.
- Seymour P., Foundation-level Dyslexia. Assessment and treatment, *Journal of Learning Disabilities*, 32, 1999.
- Slater J. et al., At-Risk elementary school children with one year of classroom music instruction are better at keeping a beat, *PLOS ONE*,

8(10), 2013.

- Snowling, M., *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*, Oxford: Blackwell, 1997.
- Stella G., *Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura. L'avvio di un processo riabilitativo*, Del Cerro, Tirrenia, Pisa 1989.
- Stella G., *La dislessia*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Stella G., *Dislessia evolutiva e informatica*, *Informatica e scuola*, 3, 2004.
- Stella G., Savelli E., *Dislessia oggi. Prospettiva di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*, Erickson, Trento 2011.
- Stella G., Di Blasi F., Savelli E., Giorgietti W., *La valutazione della dislessia. Un approccio neuropsicologico*, Città Aperta, Troina (EN) 2003.
- Stone W. L., La Greca A., *The social status of children with learning disabilities A Reexamination*, *Journal of learning disabilities*, 23, 1990.
- Sutton, J., *The guitar doesn't know this song. An investigation of parallel development in speech/language and music therapy*, in Heal M. and Wigram T. (Eds.), *Music Therapy in Health and Education*, 1993.
- Tallal P., *Auditory Temporal Perception, Phonic, and Reading Disabilities in children*, *Brain and Language*, 9, 1980.
- Tallal P., Miller S.L., Bedi G., Byma G., Wang X., Nagarajan S. S., Schreiner C., Jenkins W. M. and Merzenich M. M., *Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech*, *Science*, 272, 1996.
- Tallal P., Gaab N., *Dynamic auditory processing, musical experience and language development*, *Trends in Neurosciences*, 29 (7), 2006.
- Thomson J. M., Goswami U., *Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: Auditory and motor rhythms link to reading and*

spelling, *Journal of Physiologu – Paris*, 102, 2008.

- Thomson M., Teaching the dyslexic child: some evaluation studies, in *Meeting Points in Dyslexia*, 1993.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà di lettura*, Guerini Scientifica, Milano 2005.
- Vince H.L., *Music and Dyslexia: A controlled study*. Undergraduate Dissertation, Dept. of Psychology, University of Sheffield, 1993.
- Viola D., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento, domande e risposte per conoscere la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia*, Libreria universitaria Edizioni, Padova, 2012.
- Wisbey A.S., *Music as the Source of Learning*, M.T.P. Press Ltd, Lancaster 1980.
- Wolff P., Michel G.F., Ovrut M. and Drake C., Rate and timing precision of motor coordination in developmental dyslexia, *Developmental Psychology*, 26, 1990.
- Zurif E.B. and Carson G., Dyslexia in relation to cerebral dominance and temporal Analysis, *Neuropsychologia*, 8, 1970.

Sitografia

- <https://dida.orizzontescuola.it/>
- <https://dida.orizzontescuola.it/news/che-cos%C3%A8-la-disprassia-alcune-informazioni-utili-sul-problema-et%C3%A0-scolare>
- <http://www.disprassia.org/>
- <http://www.unive.it/>
- <https://www.money.it/Invalidita-disabilita-ed-handicap>
- <https://www.serenacosta.it/altro/menomazione-disabilita-e-handicap-quale-differenza.html>
- <http://www.disabilitaintellettive.it/>
- <http://dsaleggimialcontrario.altervista.org/>
- <http://www.trainingcognitivo.it/>
- <https://www.aiditalia.org/>
- <http://docplayer.it/19992593-Musica-e-dislessia-mantovani-gloria-musica-e-dislessia.html>
- <https://www.unimib.it/node/9894>
- https://www.galileonet.it/blog_post/lettori-piu-abili-grazie-al-pentagramma/
- <http://www.buonenotizie.it/salute-e-benessere/2013/01/07/studiare-musica-antidoto-contro-la-dislessia/>
- <http://www.istitutoleonardodavincipt.gov.it/wp-content/uploads/2016/08/12.-Ghidoni-Musica-dislessia.pdf>

- <http://www.igenitoridipollicino.it/Public/135-Lateralizzazione-e-Mancinismo.aspx>
- <http://www.icslapira.it/dsa/mugnaini1.pdf>
- <https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>
- <https://www.libroid.it/>
- www.fondazione-mariani.org
- <http://www.fondazioneedislessia.org/>
- <http://www.tuttodsa.it/>
- <http://www.anastasis.it/dislessia-e-dsa>
- <http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.it/?m=1>
- <http://www.inclusione.it/>
- <http://www.sosdislessia.it/>
- <http://www.wladislessia.com/>
- <https://www.dislessia.tv/>
- <http://www.istitutoitard.it/default.asp>
- <http://www.lrpsicologia.it/dislessia/#>
- <http://didatticainclusiva.loescher.it/identificazione-degli-alunni-dsa-competenza-osservativa-dei-docenti.n3150>
- <http://www.musicoterapia.it/DSA-Proviamo-con-la-musica-Parte.html>
- <http://www.laboratorimusicali.org/musicoterapia-dislessia/>
- <http://www.osdislessia.it/>
- <http://www.dislessiainrete.org/>

- <http://dislessia-passodopopasso.blogspot.it/?m=1>

