

**Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Direzione Generale**

**in collaborazione con
Associazione Italiana Dislessia**

La dislessia evolutiva

Buone pratiche ed esperienze nella scuola del Veneto

**a cura di
Edoardo Adorno**

**con il patrocinio e il sostegno del
Ministero della Pubblica istruzione
Direzione Generale per il Personale della Scuola**



*Copertina di **Angela Pierri***

*Disegno di **Pierluigi**, allievo dislessico di scuola media*

© 2006 MPI - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto
Direzione Generale
Riva de Biasio - S.Croce 1299 - 30135 Venezia
Tel 041 2723111
<http://www.istruzioneveneto.it>
direzione-veneto@istruzione.it

Direttore Generale:
Carmela Palumbo

Responsabile del progetto:
Gianna Miola - Dirigente Ufficio I dell'USR Veneto

Editing:
Edoardo Adorno

Comitato di redazione:
**Maristella Craighero, Mario Marchiori, Concetta Pacifico,
Edoardo Adorno**

Finito di stampare nel mese di Ottobre 2006
Presso la Cooperativa Tipografica degli Operai - Vicenza
Stampato in Italia - Printed in Italy

Fatti salvi gli articoli che qui compaiono per gentile concessione di altri editori, il presente volume può essere riprodotto per l'utilizzo da parte delle scuole per le attività di formazione del personale direttivo e docente. Esso non potrà essere riprodotto e utilizzato parzialmente o totalmente per scopi diversi da quello sopraindicato, salvo esplicita autorizzazione dell'USR per il Veneto.

INDICE

PRESENTAZIONE <i>Carmela Palumbo</i>	p. 11
Dislessia, un disturbo poco conosciuto <i>Gianna Miola</i>	p. 15
INTRODUZIONE La scuola può crescere con i dislessici <i>Edoardo Adorno</i>	p. 21
PRESENTAZIONE DELL'ASSOCIAZIONE AID Presentazione AID	p. 33
Come orientarsi nel mondo della dislessia Documento introduttivo	p. 37
LA TEORIA La dislessia evolutiva in Italia <i>Giacomo Stella</i>	p. 47
Metodo globale vs metodo alfabetico <i>Isabelle Y. Liberman e Alvin M. Liberman</i>	p. 61
LE STORIE Storia di un bambino qualsiasi, ovvero il malinteso della Dislessia <i>Giacomo Stella</i>	p. 95
Indagine scolastica <i>Luigi Calcerano</i>	p. 105
I PROGETTI E LE BUONE PRASSI Breve presentazione dei due progetti	p. 115

La scuola fa bene a tutti <i>Concetta Pacifico</i>	p. 119
La scuola fa bene a tutti <i>Claudio Turello e Luisa Antoniotti</i>	p. 141
Progetto A.I.D. di rete “Tutti i bambini vanno bene a scuola” <i>Marchiori Mario, Berton Maria Angela, Cortese Maria Rita, Craighero Maristella, Lorenzi Elisabetta e Scapin Caterina</i>	p. 151
Progetto A.I.D. di rete CTI Asolo/Castelfranco <i>Sergio Betto</i>	p. 171
Scuola secondaria <i>Concetta Pacifico</i>	p. 177
Il Campus per l'autonomia di San Marino <i>Maria Angela Berton, Maristella Craighero, Luca Grandi, Assunta Meloni, Marcella Peroni, Enrico Savelli, Nicoletta Staffa e Giacomo Stella</i>	p. 183
Giulio legge: un'esperienza nella scuola primaria <i>Nicoletta Galvan</i>	p. 203
Progetto provinciale Vi. ULSS - CSA - CTI - AID <i>Maristella Craighero, Marta Grassi e Elisabetta Lorenzi</i>	p. 209
APPENDICE	
Bibliografia <i>A cura dell'A.I.D.</i>	p. 215
Riferimenti Normativi <i>A cura di Edoardo Adorno</i>	p. 223

PRESENTAZIONE

Carmela Palumbo

Direttore Generale USR Veneto

Dislessia, un disturbo poco conosciuto

Gianna Miola

Dirigente Ufficio I

Politiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione
dell'USR Veneto

PRESENTAZIONE

Carmela Palumbo

Direttore Generale USR Veneto

PRESENTAZIONE

Carmela Palumbo

La volontà di sostenere e incoraggiare la formazione dei dirigenti scolastici e dei docenti attraverso la stipula di accordi interistituzionali che possano agevolare i contatti tra la ricerca scientifica e quella pedagogico-didattica è assunta da anni tra le linee programmatiche dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

La molteplicità dei bisogni e l'aumento della sensibilità nei confronti dell'apprendimento - riconosciuto diritto di tutti e di ciascuno - fanno apparire sempre insufficienti le risorse professionali e finanziarie che si possono mettere a disposizione affinché la scuola maturi consapevolezze metodologiche ed elabori strumentazioni operative idonee alle esigenze riscontrate nel territorio.

Risulta pertanto di fondamentale importanza da un lato "leggere" i bisogni e le esigenze educative e dall'altro additare alle istituzioni scolastiche precisi indirizzi di lavoro. Ma soprattutto occorre far incontrare i docenti e i dirigenti con le Associazioni, le Università, i Centri di ricerca che si occupano delle problematiche dello sviluppo e dell'apprendimento, ai fini di un proficuo scambio di conoscenze, di orientamenti, di strategie. Infatti l'adozione dei percorsi didattico-educativi personalizzati sta in capo alle responsabilità della scuola: ma la scuola ha bisogno, per dispiegare efficacemente la propria azione, di alleanze - le famiglie in primis - nonché di esperti che ne confortino l'attività quotidiana.

La collaborazione, da cui è nato il progetto pilota del quale in questa sede si presentano alcuni dei materiali più significativi, tra l'USR Veneto e l'Associazione Italiana Dislessia, ne è un felice esempio. Quest'ultimo risulta particolarmente interessante in quanto non si è tradotto in mero appoggio formale, ma ha visto nascere un lavoro comune, frutto di interesse e di sensibilità, nella tensione, condivisa, rivolta a trovare soluzioni efficaci o almeno a verificare possibili itinerari finalizzati alla diagnosi precoce del disturbo e al suo contenimento.

E' con viva soddisfazione quindi che la Direzione Generale, riconoscendo e apprezzando l'impegno di tutti i soggetti che hanno fatto parte del progetto, propone la presente pubblicazione, nella speranza che possa arricchire il bagaglio conoscitivo di ogni scuola, ma soprattutto che consenta agli operatori di accostare il problema con maggior consapevolezza e competenza.

L'obiettivo non può che essere duplice: rendere il servizio ancor più attento ai bisogni delle persone e promuovere un sempre più alto sentimento di rispetto, di stima e di solidarietà nei confronti dei giovani con difficoltà che la società ci affida.

DISLESSIA, UN DISTURBO POCO CONOSCIUTO

Gianna Miola

Dirigente Ufficio I

Politiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione
dell'USR Veneto

DISLESSIA, UN DISTURBO POCO CONOSCIUTO

Gianna Miola

Capire il disorientamento. Leggere una storia, leggere tante storie. Quella di un bambino della prima classe elementare, ma anche quella di una preadolescente di prima media. E ancora: la storia e le storie di tanti genitori preoccupati, in ansia per il futuro del proprio figlio, alle prese con faticosi pomeriggi trascorsi a far ripetere infinite volte le consegne scolastiche. Discutere con i servizi sociosanitari, con gli esperti, per trovare “una” strada, “la” strada che porti alla soluzione del problema dislessia. Perché di un problema si tratta e dei problemi non siamo più capaci di farci carico, presi come siamo da un ritmo che non concede tempi e spazi differenziati, né pazienza, né attese. Ma ancor più convinti che tutto debba essere lineare, immediato, risolto o risolvibile in fretta. Con efficienza, con efficacia, perché il servizio deve dare risposte rapide a tutti e deve produrre la tanto famigerata “soddisfazione dei clienti”.

Questo il compito di molti docenti che si trovano in classe “casi difficili” non meglio diagnosticati, che rischiano incomprensioni e frustrazioni, ma che avvertono tutta l'insufficienza di un'impostazione eccessivamente efficientistica della scuola. Vocati a capire e a sostenere, prima che a valutare, gli insegnanti hanno bisogno di capire e di impossessarsi di indicazioni che li sorreggano nel compito, ineludibile, di inventare strategie diversificate, commisurate ai bisogni di ciascuno. Perché ogni caso è diverso; e tuttavia è utile conoscere i tratti comuni di un disturbo dell'apprendimento che si traduce in una disabilità destinata a permanere nel tempo, ma che può essere contenuta se precocemente diagnosticata.

Di tutto questo, e molto altro, si è trattato durante le giornate di formazione che la Direzione ha promosso nell'ambito del Progetto pilota sostenuto dal MPI in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia, coordinato dal Liceo scientifico “Quadri” di Vicenza. Sostenuto da forti sensibilità e da significative esperienze condotte in molte scuole venete, il percorso formativo si è avvalso di una notevole collaborazione con gli esperti

messi a disposizione da parte dell'AID, con la quale il MIUR ha firmato un apposito Protocollo d'intesa.

Il fine: attivare sinergie istituzionali che consentano alle istituzioni scolastiche autonome di conoscere gli Enti, le Associazioni, i Centri di ricerca che operano nel settore e che possono offrire risorse esperte, utili ad orientare l'azione dei docenti e dei dirigenti.

L'obiettivo: consentire a tutti gli studenti di raggiungere il più alto livello possibile di sviluppo delle proprie capacità e talenti, realizzare un'effettiva eguaglianza innalzando, con riguardo alle specificità e ai bisogni di ciascuno, la possibilità di accedere all'istruzione, e perciò stesso, alla partecipazione attiva alla vita della comunità.

Fin dal suo costituirsi, infatti, la Direzione Generale del Veneto ha fissato, tra gli obiettivi prioritari quello dell'integrazione. Concetto ampio, da intendersi non solo rivolto agli alunni con handicap, ma in generale quale sostegno mirato per la realizzazione del diritto allo studio anche di chi è più debole: gli stranieri e i nomadi ad esempio, gli alunni ospedalizzati o bisognosi di scuola domiciliare. Vero filo di solidarietà da praticare entro alle scuole e da rendere visibile affinché diventi, anche per gli alunni cosiddetti normodotati, un *habitus* comportamentale, ma prima di tutto un valore, frutto di testimonianza e di impegno. Non è pensabile, infatti, che tutta l'attenzione educativa, specie nella fascia adolescenziale, si concentri, da parte degli insegnanti e degli operatori scolastici, solo sul concetto di identità personale, pur così importante ai fini dell'acquisizione di quella consapevolezza di sé che fa sì che il giovani si appropri via via del suo essere persona.

L'identità non si costruisce e non si realizza nell'assoluto solipsismo, che può condurre ad atteggiamenti egoistici persino disturbanti e certamente non accettabili sul piano etico; essa è frutto, piuttosto, di maturazione, di confronto, di dialogo con gli altri, fatti che consentono di valorizzare pienamente le doti di tutti, di sviluppare sentimenti di collaborazione e atteggiamenti di aiuto, di apprendere aspetti e angolature del reale che all'occhio talora superficiale e frettoloso possono sfuggire. In una parola: a capire che il senso della vita si costruisce a partire da dentro, solo se si è capaci di trascendere in qualche modo se stessi.

Promuovere l'integrazione significa concepirla come magnete delle opportunità educative, vale a dire come mezzo per valorizzare le differenze quali ricchezza, per incentivare processi di responsabilizzazione nei confronti dell'altro. Giacché nessuno si può chiamare fuori dal dovere di aiutare, capire, sostenere. Si tratta di trovare trame, modelli, tessuti per costruire insieme, partendo dall'accettazione del disorientamento e dell'imperfezione, muovendo con pazienza, capacità di ascolto e con fiducia verso ciò che è migliorabile.

Lo sviluppo personale e sociale è, infatti, responsabilità di tutti e di ciascuno. La scuola, in particolare, non può che muovere dalla convinzione dell'educabilità dell'essere umano, assumendo uno stile pedagogico improntato all'ottimismo, senza cedere allo sconforto, né tanto meno alla tentazione dell'abbandono.

Va detto che tutto ciò non si può improvvisare, né lasciare allo spontaneismo o alla "buona volontà" degli educatori. Occorre, invece, pianificare azioni formative ampie, ripetute nel tempo, il più allargate possibile (non rivolte solo agli "specialisti"), affinché si conoscano i disturbi e le difficoltà, come quelle legate, appunto, alla dislessia, perché si superino eventuali pregiudizi o paure o tentazioni a dichiararsi sconfitti in partenza, per pervenire a competenze progettuali mirate e a più compiute capacità educative.

Questa formazione non può però essere intesa come mero momento formale di conoscenza, per così dire "tecnica" del problema; ha senso se si accompagna alla ricerca educativa e didattica, una ricerca capace di dialogare con quella scientifica, che si tiene aggiornata sulle ipotesi o teorie o pratiche diagnostiche e riabilitative, ma che si applica ogni giorno nelle aule scolastiche grazie all'azione paziente dell'insegnante, vero mediatore tra l'impianto concettuale delle discipline e il vissuto esperienziale dell'allievo.

Per questo motivo L'Ufficio Scolastico regionale per il Veneto intende continuare sulla strada, già intrapresa, della collaborazione con l'AID, con l'Università e con i Centri di ricerca. Ma costituisce suo obiettivo immediato passare ad una formazione mirata rivolta a docenti esperti che, presso ogni CTI (Centro Ter-

ritoriale per l'Integrazione) della regione possano fungere da riferimento per i colleghi, all'interno di uno "sportello dislessia", ove si raccolgono esperienze, testimonianze, buone pratiche, ove si organizzino momenti formativi aperti alle famiglie e supportati da referenti scientifici, ove si possano trovare occasioni di studio e di confronto che sostengano l'azione didattico-educativa e ne migliorino l'efficacia.

INTRODUZIONE

La scuola può crescere con i dislessici

Edoardo Adorno

Dirigente scolastico

LA SCUOLA PUÒ CRESCERE CON I DISLESSICI

Edoardo Adorno

L'ultimo Congresso Nazionale della Associazione Italiana Dislessia, tenutosi ad Assisi il 26 e 27 maggio, si intitolava

I dislessici crescono.

Io ascoltavo con interesse le varie relazioni che si succedevano e mi erano evidenti i progressi che si stanno compiendo nella comprensione, nel trattamento e nella considerazione sociale del disturbo dislessico, ma non potevo fare a meno, come educatore, di pensare che i dislessici devono **crescere** soprattutto **nella** scuola.

E mi diveniva sempre più chiaro che se saremo capaci di far questo, sarà certamente la scuola a crescere.

Le statistiche ci dicono che nella scuola veneta

- il 4,5 % degli studenti è dislessico
- quasi il 10% è straniero
- il 2 % è un disabile
- ed un'altra quota crescente è a forte rischio per famiglie in crisi, adozioni internazionali ecc ecc.

(se si considera che questi sono dati medi regionali, si coglie con chiarezza che alcune scuole, e ancor più alcune classi, sono drammaticamente in crisi).

Quasi tutti questi fenomeni sono in crescita vuoi perché la realtà va in quel senso, vuoi perché una maggiore sensibilità fa emergere le problematiche.

A completare il quadro va detto che l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e formazione (o se si vuole del 'diritto-dovere') ha mantenuto nelle classi molti casi critici che altrimenti sarebbero stati espulsi dal sistema formativo.

Questo è certo un bene, ma pone problemi ben noti con una dimensione inusitata.

Il problema della dislessia si inserisce in questa situazione con tutta la forza simbolica di un fenomeno di frontiera.

Nella percezione dei docenti e dei dirigenti, il disturbo specifico di apprendimento (DSA) diventa una chiave di lettura di

tutta una casistica di difficoltà che si percepisce, ma non si sa affrontare adeguatamente.

La formazione su questi temi (dislessia, disgrafia, discalculia) scomponendo i processi complessi che il bambino 'normale' compie d'un balzo, intuitivamente, ci aiuta a capire dove si incaagliano gli sforzi dei nostri bambini dislessici, ma anche come possiamo aiutare chiunque abbia difficoltà.

È importante che la scuola continui a essere scuola e che non si creino confusioni di ruoli; infatti la diagnosi, la riabilitazione e la rieducazione devono rimanere appannaggio di altri esperti (neuropsichiatra, logopedista ecc).

A noi compete invece il compito di diffondere una nuova didattica, più consona a queste difficoltà, ed un uso sapiente delle misure dispensative e compensative.

Noi possiamo e dobbiamo lavorare in una logica di rete tra enti e istituzioni, tra scuola e famiglia, tra associazioni e docenti.

La dislessia non è un handicap e non risulta essere una malattia invalidante: si tratta di bambini 'belli' (sani anatomicamente e senza tratti somatici distintivi), intelligenti, con adeguate capacità di linguaggio e normali rapporti sociali.

La dislessia non lascia tracce visibili dopo il percorso scolastico e non pregiudica le attività professionali.

Paradossalmente la dislessia è una 'malattia scolastica'!

È la tipologia delle nostre richieste a mettere in difficoltà il bambino con disturbi specifici di apprendimento: fuori dalle richieste di lettura, scrittura e calcolo, le sue difficoltà non sarebbero affatto evidenti e risulterebbero irrilevanti.

Questo non toglie che la dislessia evolutiva sia ormai ben documentata e che la scuola non possa esimersi dal fornire a questi bambini la migliore istruzione possibile.

Ma cosa possiamo fare concretamente?

Una prima indagine, tesa a delineare la storia sociale della dislessia, rivela che un campione di ragazzi con diagnosi certa

della malattia (effettuata intorno ai 10 anni), confrontato con un gruppo di riferimento non diagnosticato (e quindi non trattato perché riconosciuto solo molto tardi quale affetto da dislessia) non ha recuperato una funzionalità maggiore di quella che è stata ottenuta con le strategie adattative 'naturali' che il ragazzo e la sua famiglia hanno dovuto trovare *da soli*.

Non voglio concludere che l'intervento scolastico e terapeutico siano inutili, ma intendo trarre due conseguenze che mi paiono fondamentali:

1. L'intervento deve essere precoce!

Il dott Stella, psicologo, docente universitario a Modena e Reggio Emilia, attuale presidente Nazionale AID, sostiene che la finestra in cui si strutturano i processi interessati dal disturbo specifico di apprendimento, oltre i nove anni, si chiude e che non sia più possibile intervenire efficacemente.

2. Durante *tutto* il percorso scolastico dobbiamo accompagnare questo alunno nei suoi sforzi, evitandogli inutili frustrazioni e sofferenze.

Fino a non molto tempo fa la dislessia era una 'malattia invisibile'; chi ne soffriva finiva per mimetizzarla e nonostante la sua intelligenza e i suoi sforzi, si vedeva etichettato come lento e svogliato, quando addirittura non si parlava di 'ritardato'.

Gli insegnanti, sicuri del motto 'repetita iuvant', concentravano il loro impegno, spesso senza cambiare strategia, nelle ripetizioni e nelle esercitazioni sempre più insistenti proprio nelle aree di carenza dell'alunno.

Si creava così un problema nel problema perché il dislessico, dovendo affrontare continue frustrazioni e umiliazioni (spesso di fronte a tutti i compagni di classe) alla fine cadeva nella disistima e nella demotivazione.

Con questo atteggiamento, poi, tutto diventava più difficile, quindi la prima diagnosi dell'insegnante trovava sempre più conferme e la predizione si autoavverava.

Il bambino dislessico fuggiva quanto prima possibile dall'impegno scolastico ed inventava strategie dissimulative e compensative.

Quando poi, superato il difficile scoglio del periodo scolastico,

entrava in una dimensione professionale e nessuno più gli richiedeva lettura ad alta voce o prestazioni carta e matita 'a tempo', egli si convinceva di essere uscito da un tunnel e che la scuola fosse stato solo un brutto incubo.

Dobbiamo evitare che si ripetano queste tragedie silenziose che pare interessino quasi il 5% della popolazione scolare.

Praticamente in ogni classe della scuola italiana c'è un bambino che aspetta una nostra risposta a questo suo problema.

Certamente, come dice Umberto Galimberti, non bisogna trasformare una difficoltà in diagnosi' e

'scaricare ad altre competenze questi studenti che fanno fatica senza neppure chiedersi perché fanno fatica.

Questi insegnanti ignorano che l'amore, fatto di piccoli riconoscimenti, di incondizionata accoglienza e, perché no, anche di abbracci e carezze, è la macchina che apre la mente, come ben sa qualunque bambino rifiutato che impegna tutte le sue energie per difendersi invece che per esprimersi.'

È vero pure, come sostiene, che spesso

'la psicologia abbonda più di diagnosi che di cure',

e che

'focalizzare lo sguardo sui difetti invece che sulle risorse, solidifica il difetto, lo cristallizza fino a farlo diventare l'identità dello studente che, a questo punto, non visualizza più in sé altre risorse che, riconosciute, avrebbero potuto compensare le sue carenze.'

Ma non credo che possa bastare: mi pare necessario, per il mondo della scuola, superare anche il semplice atteggiamento dell'accoglienza e dell'accettazione alla ricerca di una consapevolezza della natura del problema e delle strategie più idonee per ridurre il danno e per aiutare efficacemente il ragazzo.

La forte attenzione che l'Associazione Italiana Dislessia sta dedicando al mondo della scuola e la crescente consapevolezza dei genitori e degli insegnanti hanno determinato una pressione che mi pare abbia rotto gli argini.

Finalmente, dopo un lungo periodo di silenzio, in un solo anno, si sono succedute una serie di norme e circolari riguardanti la dislessia che evidenziano il problema nelle scuole e

danno direttive sulle misure dispensative e compensative, sulla valutazione e persino sull'esame di stato e sul patentino del ciclomotore in presenza di allievi dislessici¹.

È inoltre stata avviata un'iniziativa ministeriale di formazione (in collaborazione con AID) che (su questo tema) non ha precedenti per qualità e ampiezza.

Lanciata con un progetto pilota in Emilia Romagna, nella sua seconda annualità, si è estesa ad altre 5 regioni (tra cui il Veneto) ed ora si è diffusa su tutto il territorio nazionale.

Questa formazione, in Veneto, ha coinvolto praticamente tutte le istituzioni scolastiche interessando un gran numero di docenti e di Dirigenti.

PARTECIPANTI ALLA FORMAZIONE "PROGETTO DISLESSIA"

PROVINCIA	PERIODO	PERIODO
	APRILE/MAGGIO 2005	SETTEMBRE 2005
BELLUNO	59	59
PADOVA	115	109
ROVIGO	28	30
TREVISO	123	109
VENEZIA	184	150
VERONA	100	122
VICENZA	173	189
TOTALE	782	768

Aperta inoltre al personale della ULSS e comunque con la forte presenza dei migliori esperti dell'Associazione AID tra i relatori, la formazione ha consentito di valorizzare le buone pratiche e di diffondere una sensibilità e una consapevolezza che sono un buon auspicio per il miglioramento della concreta pratica didattica.

Il percorso, organizzato su base territoriale con moduli ripetuti in quasi tutte le province per consentire la massima partecipazione, si è strutturato in tre fasi:

1. La prima ha visto la partecipazione comune delle scuole di

¹ Nell'appendice di questo volume, tali norme sono state raccolte e risultano consultabili.

ogni ordine e grado in modo da gettare le basi di una 'cultura' sulla dislessia e per creare un linguaggio condiviso sui disturbi specifici di apprendimento.

2. Nella seconda gli incontri si sono articolati distintamente per ordini di scuola per consentire una riflessione più puntuale sulle ricadute metodologiche e didattiche che la prima fase implicava.
3. La terza fase, appena iniziata, prevede una formazione on line, sulla piattaforma Indire, che speriamo consenta di completare il percorso in modo che ciascuno possa, con modi e tempi personalizzati, condurre gli approfondimenti che ritiene utili nel proprio contesto scolastico.

Nell'ultima fase (in forma elettronica) e con questo testo (in forma cartacea), si spera di offrire a tutti una efficace sintesi di riflessioni teoriche e di buone pratiche.

La nostra Direzione Regionale e l'Associazione Italiana Dislessia si sono mostrate sensibili

- Investendo energie in questo percorso di formazione,
- raccogliendo e valorizzando le migliori esperienze che le scuole hanno realizzato insieme all'AID e in collaborazione con i servizi delle ULSS,
- ipotizzando un prossimo investimento per la formazione di personale esperto che possa supportare la diffusione degli sportelli di ascolto sulla dislessia in collaborazione con l'AID.

Le scuole hanno mostrato sensibilità ed interesse partecipando massicciamente.

Il mio augurio è che le famiglie degli alunni con disturbi specifici di apprendimento possano, da oggi, sentirsi un po' meno sole e che i dislessici possano vedere compreso il loro disturbo ed esser meglio aiutati nel loro percorso di crescita personale.

So che in questo momento

il sistema sanitario nazionale, alle prese con forti ristrutturazioni e con gravi problemi di tagli e restrizioni di fronte all'esplosione della spesa (legata anche all'invecchiamento della popolazione ed alle aumentate esigenze di salute di tutti) rischia di non poter dare risposte alle crescenti richieste di diagnosi che provengono dalle famiglie e dalla scuola;

la scuola, con le sue troppe emergenze (dalle restrizioni

economiche, alle riforme in continua metamorfosi che non decollano mai, dall'aumento degli alunni stranieri alla mancanza di docenti di sostegno specializzati) mette a repentaglio un efficace contrasto al disagio scolastico;

i genitori sono sempre più in difficoltà in un sistema sociale disgregante per i modelli culturali che propone, per le sue forme di organizzazione sociale del lavoro che lascia sempre più soli i nostri figli e perché non si fonda (se non a parole) sulla centralità della persona e della famiglia

eppure senza una rete efficace che metta insieme i servizi delle ULSS, la scuola e la famiglia non saremo in grado di aiutare efficacemente questi ragazzi.

L'AID ha tra i suoi aderenti le più diverse figure quali medici esperti, psicologi, insegnanti e genitori: spero che riesca a contagiarcì ed ad aiutarci in questa strada.

Ma ognuno deve fare la sua parte.

A noi scuola spetta il dovere di evitare facili alibi pensando alla medicalizzazione del problema che (a parte i casi estremi della 'alessia' e della 'dislessia severa') non possono assolutamente deresponsabilizzarci.

Certo, non sta a noi fare le diagnosi, né l'intervento riabilitativo e rieducativo, ma **possiamo comunque fare molto**.

Spero che nelle prossime pagine ognuno possa trovare dei **perché** e dei **come**!

PRESENTAZIONE DELL'ASSOCIAZIONE AID

Presentazione AID

Come orientarsi nel mondo della dislessia.
Documento di base

L'ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

A cura di A.I.D.

L'ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA



CHE COSA È

L'Associazione Italiana Dislessia è sorta in Italia solo nel 1997, e sta tentando di colmare con la propria attività, il grande ritardo culturale e normativo in cui si trova il nostro Paese nei confronti della gestione del problema dislessia.

È un'organizzazione di volontari senza scopo di lucro (ONLUS), nata con lo scopo di:

- sensibilizzare il mondo professionale, scolastico e l'opinione pubblica sul problema della dislessia;
- promuovere la ricerca e la formazione nei servizi sanitari e nella scuola;
- offrire ai dislessici e ai loro familiari un punto di riferimento per ottenere informazioni e aiuto per l'identificazione del problema o per l'approccio riabilitativo e scolastico.

L'Associazione è formata da operatori sanitari, insegnanti e genitori impegnati alla promozione di interventi e attività per aiutare i bambini e i ragazzi dislessici.

Attualmente l'AID, conta circa 3000 soci, distribuiti in circa 60 sezioni locali a livello provinciale.

CHE COSA FA

- Realizza eventi che permettono:
 - la diffusione scientifica rispetto ai problemi della dislessia,
 - la promozione di iniziative per lo sviluppo sul territorio nazionale di Centri Diagnostici e Riabilitativi,
 - il riconoscimento del problema ai vari livelli istituzionali.

- Assume iniziative di formazione ed aggiornamento rivolte a specialisti, ad operatori scolastici, a genitori.
- Promuove gruppi di aiuto per adulti e adolescenti dislessici. L'AID è riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione come ente accreditato per la formazione degli insegnanti (decreto del 09-12-2004).

L'impegno dell'AID per l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti sul tema dei disturbi di apprendimento si realizza con un grande numero di iniziative di formazione in tutte le province italiane e con dei progetti di screening per l'individuazione precoce dei bambini con disturbi di apprendimento.

Per informazioni e contatti rivolgiti alle sede AID più vicina: nel nostro sito internet www.dislessia.it troverai gli indirizzi e-mail e numeri di telefono delle sede locali con i nominativi dei loro Presidenti.

La sede nazionale può essere contattata al n. 051 270578, indirizzo e-mail: info@dislessia.it

COME ORIENTARSI NEL MONDO DELLA DISLESSIA

A cura della Sezione A.I.D. Vi.- Pd.

COME ORIENTARSI NEL MONDO DELLA DISLESSIA

A cura della Sezione A.I.D. Vi.- Pd.

Documento introduttivo

La dislessia è una disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica. Essa è caratterizzata dalla difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarsa abilità nella scrittura e nella decodifica. Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di un'adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere i problemi di comprensione nella lettura e una ridotta pratica della lettura, che può impedire la crescita del vocabolario e della conoscenza generale.

I Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), secondo i dati dell'Associazione Italiana Dislessia, interessano circa il 4% al 6% della popolazione scolastica che, se non affrontati adeguatamente, possono provocare conseguenze sul piano psicologico, sociale e lavorativo.

I DSA comprendono la dislessia (difficoltà di lettura), la disortografia (difficoltà nella correttezza ortografica), e la discalculia (difficoltà nell'area del calcolo).

E' importante sottolineare che i DSA sono disturbi neuropsicologici e non sono causati da deficit cognitivi né da problemi ambientali o psicologici o sensoriali e neurologici.

Il nucleo del disturbo è la difficoltà a rendere automatico e facile il processo di lettura di scrittura e di calcolo, la mancanza di automatismo obbliga l'alunno con DSA ad impiegare molto tempo ed attenzione per leggere scrivere e calcolare.

Molte ricerche condotte negli ultimi anni hanno evidenziato l'esistenza di due fattori di rischio: la presenza di un ritardo o di un deficit di linguaggio e la familiarità.

COME SI MANIFESTA

L'alunno dislessico ha difficoltà scolastiche che di solito compaiono già nei primi anni di scuola e persistono negli anni seguenti.

Le prime difficoltà osservabili riguardano l'incapacità a mantenere la stabilità delle acquisizioni come l'associazione fra fonema e grafema che deve essere spesso ripresa. Può persistere una lettura sillabata con difficoltà a raggiungere la modalità lessicale, quando questa è conquistata sono frequenti errori per anticipazioni errate.

Nella scrittura sono frequenti gli errori che tendono a permanere numerosi nell'arco della scolarità.

In matematica è difficile l'esecuzione anche di semplici calcoli e l'acquisizione delle procedure.

Spesso oltre a queste difficoltà c'è una limitazione della memoria sequenziale (*non vengono ricordati mesi, alfabeto, tabelline, date...*).

Col tempo il disturbo si modifica senza scomparire, diminuiscono gli errori e la lettura diventa più fluente, ma nonostante il miglioramento l'alunno mantiene una differenza di velocità e di accuratezza di lettura che si discosta dalla media della classe.

Se non sostenuto con adeguate misure il bambino può mostrare disturbi psicologici, può perdere la fiducia in se stesso o avere alterazioni del comportamento.

Queste sono conseguenze dei DSA e non cause.

COME AFFRONTARE LA DISLESSIA A SCUOLA

L'insegnante può essere la prima persona che si accorge del problema e quindi il suo intervento è determinante.

Di fronte alla discrepanza fra potenzialità intellettive adeguate e notevoli difficoltà nella lettura e scrittura, l'insegnante deve indirizzare i genitori ad avviare un corretto iter diagnostico.

La diagnosi permette di evitare l'errore più comune che è la colpevolizzazione del bambino (*"Non impara perché non si impegna"*), errore che determina sofferenza e frustrazione.

La diagnosi, la riabilitazione e gli interventi mirati permettono una certa riduzione del disturbo e apportano i maggiori benefici.

E' utile porre attenzione lungo tutto il corso della scolarità obbligatoria ma soprattutto nei primi anni della scuola primaria al fine di identificare i bambini e le bambine con dislessia e mettere in atto tutti gli interventi di recupero.

CONSIGLI DIDATTICI

Nel processo di insegnamento/apprendimento:

1. valorizzare le capacità

La valorizzazione delle capacità integre è molto importante quanto quella dell'intervento sul disturbo.

Proprio perché si tratta di disturbi di apprendimento *specifici* e relativi quindi solo ad alcune limitate, anche se importanti competenze, è fondamentale aiutare l'alunno a sviluppare strategie idonee a raggiungere con altri mezzi risultati comunque soddisfacenti e, soprattutto, evitare che un problema settoriale influisca negativamente su tutti gli apprendimenti nonché sulla motivazione e l'autostima.

L'alunno dislessico presenta un'adequata comprensione del linguaggio e in genere un'adequata comunicazione orale.

2. adattare la didattica

L'adattamento della didattica è fondamentale perché chi lavora con alunni con dislessia deve sapere che l'obiettivo non può essere quello di eliminare gli esiti del deficit ma quello di cercare di arrivare alla migliore prestazione possibile. Gli adattamenti riguardano le strategie didattiche (con le misure dispensative), gli strumenti compensativi ed il processo valutativo (**nota MIUR Prot. N: 4099/A del 5 ottobre 2004, nota MIUR Prot. N. 26/A del 5 gennaio 2005**).

a) Strategie didattiche e misure dispensative

Nei confronti degli alunni dislessico è necessario che gli insegnanti valutino con attenzione le consegne didattiche e le rapportino sempre alle difficoltà degli alunni stessi. C'è il rischio che il problema specifico, se non adeguatamente affrontato, investa anche le aree dell'apprendimento che non sono assolutamente compromesse con effetti nefasti anche sulla personalità di questi alunni e, in generale, sul loro rapporto con la scuola.

L'atteggiamento attento e responsabile dell'insegnante rappresenta sempre la migliore garanzia per ridurre gli esiti del disturbo.

E' necessario:

- ❑ organizzare e valorizzare nei primi anni di scolarizzazione l'intervento didattico coniugandolo con l'intervento riabilitativo;
- ❑ mantenere lo stampato maiuscolo finché l'alunno non abbia acquisito la sicurezza in tutti i gruppi consonantici (il passaggio al corsivo non deve essere obbligatorio);
- ❑ evitare la lettura ad voce alta in classe o organizzarla in modo che non venga vissuta con frustrazione;
- ❑ evitare la sottolineatura degli errori per il rischio che questi permangano a causa del rinforzo visivo;
- ❑ evitare la copiatura di lunghi testi dalla lavagna;
- ❑ svolgere costantemente il controllo dei compiti scritti dal bambino sul diario;
- ❑ evitare la dettatura di testi che dovranno poi essere usati come materiale di studio; consegnare piuttosto delle schede, chiare e ben strutturate, sul quale l'alunno possa studiare dato che non potrà farlo sui propri appunti o su dettati;
- ❑ aiutare l'alunno a organizzare il proprio studio: selezionare i contenuti del testo da studiare, individuare pochi "concetti chiave" in relazione tra loro;
- ❑ utilizzare mappe concettuali e associare mediatori visivi sia nella fase di comprensione degli argomenti sia per lo studio individuale;
- ❑ personalizzare il lavoro da svolgere a casa considerando che per l'alunno con DSA certe attività richiedono tempi di gran lunga maggiori;
- ❑ dispensare, ove è necessario, dallo studio della lingua straniera in forma scritta e adottare una didattica di tipo orale con supporti visivi e uditivi.

b) Gli strumenti compensativi

Sono costituiti da quegli strumenti che permettono di ridurre la difficoltà funzionale derivante dal disturbo.

Per gli alunni dislessici, il computer è oggi uno strumento compensativo tra i più importanti ed efficaci, utilizzabile in modo flessibile per rispondere a diverse situazioni problematiche.

E' quindi utile e necessario che questi alunni vengano avviati precocemente all'uso di questo strumento.

- ❑ Con un normale programma di videoscrittura, dotato di correzione ortografica, si offre all'alunno con problemi di *disorto-*

grafia la possibilità di individuare rapidamente molti errori ortografici.

- ❑ I problemi relativi alla qualità grafica del testo (disgrafia) possono essere superati con un normale programma di videoscrittura che permette di rileggere il testo prodotto.
- ❑ L'uso della sintesi vocale applicata al computer: usata come "eco di scrittura" (il computer pronuncia le parole man mano che vengono scritte) permette agli alunni con *disortografia* di ricevere un feedback di controllo particolarmente potente perché sfrutta contemporaneamente più canali sensoriali differenti (vista e udito).
- ❑ La sintesi vocale può essere usata anche come supporto alla lettura per migliorare la comprensione del testo scritto; anche in questo caso i risultati sono migliori se l'informazione sonora è associata ad un controllo visivo (ad esempio, appare sul video la parola evidenziata che in quel momento viene pronunciata dalla sintesi).

Inoltre, si ottengono risultati positivi favorendo:

- ❑ registrazioni audio degli argomenti di studio; l'alunno dovrà essere opportunamente stimolato a registrare le lezioni e aiutato nello studio con schemi e grafici
- ❑ l'utilizzo di audiolibri di narrativa. I ragazzi dislessici possono accedere gratuitamente ai servizi di "libro parlato" organizzati per gli utenti non vedenti che offrono una scelta di titoli di letteratura per ragazzi, compresi i più recenti best seller, con registrazioni di ottima qualità.

In caso di difficoltà di calcolo (*discalculia*) si possono superare molti problemi esecutivi con l'uso di una semplice

- ❑ tavola pitagorica
- ❑ calcolatrice

L'utilizzo di questi strumenti varia per età, scolarità e gravità; l'obiettivo non è solo quello di compensare il deficit, ma più in generale di promuovere l'autonomia cognitiva, personale e soprattutto l'apprendimento.

La valutazione

E' fondamentale che nella valutazione si sappiano sempre separare gli obiettivi oggetto della singola verifica dalle competenze strumentali di tipo generico.

L'alunno dislessico non ha bisogno di *sconti*, ma di una valutazione formativa che sappia davvero verificare le competenze acquisite e far emergere gli apprendimenti che, nonostante le difficoltà, vengono raggiunti.

Si consiglia di:

- ☐ preferire in generale le prove orali al posto di quelle scritte;
- ☐ nelle prove scritte accertarsi, con un breve colloquio iniziale, che tutte le consegne siano state davvero comprese. Può essere utile anche un analogo colloquio finale per capire se le risposte date sono davvero consapevoli;
- ☐ predisporre verifiche scalari, con il testo chiaro graficamente;
- ☐ valutare in modo costruttivo, separando l'errore dal contenuto. Anche visivamente, segnare in modo diverso gli errori effettivamente legati all'oggetto della verifica da quelli di tipo strumentale (che possono essere ignorati o comunque sempre considerati in rapporto all'impegno e ai possibili miglioramenti in corso).

Gli strumenti compensativi usati abitualmente nelle attività didattiche verranno impiegati senza restrizioni anche nelle verifiche e negli esami (*nota MIUR Prot. N. 1787 del 1 marzo 2005*).

A cura della Sezione A.I.D. Vi.- Pd.

in collaborazione con

prof. Flavio Fogarolo, C.S.A. Vicenza

prof. Concetta Pacifico, Presidente Comitato Scuola A.I.D.

LA TEORIA

La dislessia evolutiva in Italia

Giacomo Stella

Presidente Nazionale A.I.D

Metodo globale vs metodo alfabetico

Isabelle Y. Liberman e Alvin M. Liberman

Haskins Laboratories, New Haven, Connecticut

LA DISLESSIA EVOLUTIVA IN ITALIA

Giacomo Stella

LA DISLESSIA EVOLUTIVA IN ITALIA

Giacomo Stella

Negli ultimi vent'anni la dislessia evolutiva è "arrivata" anche in Italia. Oggi tutti ne parlano, non sempre sapendo con certezza a cosa si riferiscono (un disturbo del linguaggio, un disturbo dell'intelligenza, un generico problema di apprendimento?) ma, comunque, non succede più di dover insistere per far inserire l'argomento nel programma di un convegno scientifico, oppure di dover convincere un intero consiglio di classe, preside in testa, che un bambino intelligente può essere dislessico.

Nelle scuole e nei convegni scientifici, negli ambulatori e nei centri di riabilitazione il problema viene ormai affrontato come uno dei più frequenti disturbi che possono rendere difficile la crescita di un bambino.

Ma "dov'era" la dislessia prima degli anni '80, visto che in Italia nessuno ne parlava?

Dato che non si tratta di un virus o di una malattia contagiosa, dobbiamo pensare che anche prima di quegli anni ci fossero molti bambini italiani dislessici, che però non venivano riconosciuti come tali.

Due sono i fattori che hanno ritardato il riconoscimento della dislessia anche in Italia: la relativa facilità della nostra ortografia e lo sbilanciamento della psicologia clinica italiana, soprattutto di quella dell'età evolutiva, verso modelli interpretativi di tipo psicomotricistico.

La facilità della nostra ortografia

La regolarità del sistema ortografico dell'italiano costituisce un elemento protettivo rispetto all'emergere delle difficoltà di lettura, pertanto i bambini con disturbi di processamento della lingua scritta avranno minori difficoltà rispetto ai loro coetanei inglesi, che debbono imparare un codice ortografico altamente irregolare.

Il presente articolo, già apparso in

DISLESSIA Edizioni Erickson - Trento Vol. 1, n. 1, marzo 2004 (pp. 7-15)

è qui pubblicato per gentile concessione dell'editore

Imparare a leggere in italiano è talmente facile che molti bambini imparano da soli prima di andare a scuola, magari dai fratelli più grandi. Alla fine della prima elementare, dopo soli 9 mesi di esercizio, il 90% dei bambini di età fra i 6 e i 7 anni è in grado di leggere agevolmente un libro di narrativa per bambini.

Chi non impara a leggere è dunque una sorta di “mosca bianca”, una rarità che risalta fra la massa di bambini che imparano senza sforzo le corrispondenze fra segno e suono. Questo è sicuramente uno dei motivi per cui la scoperta che esiste la dislessia, cioè un disturbo che ostacola l’acquisizione di un’abilità che appare tanto semplice, in Italia ha stentato a imporsi e ha fatto tanto scalpore. È importante sottolineare che questa semplicità è una caratteristica dell’italiano scritto e che, quindi, per le altre lingue non è così rapida l’acquisizione e non è così raro incontrare dei bambini con difficoltà.

L’atteggiamento della psicologia clinica

La psicologia clinica italiana è ancor oggi in gran parte restia ad accettare le informazioni riportate dalle neuroscienze sull’origine del disturbo di lettura e continua a considerare la dislessia come un disturbo essenzialmente emotivo o relazionale.

La dislessia dipenderebbe dall’ansia che la prestazione scolastica scatena nel bambino, oppure da una cattiva relazione tra l’insegnante e l’allunno. Sarebbe la manifestazione di problemi che il bambino vive in famiglia e che egli esprime in modo lecito, attraverso una modalità che non lo costringe a prendere posizione nel conflitto tra i genitori, riuscendo tuttavia ad avere l’attenzione di entrambi.

La difficoltà di apprendimento potrebbe scaturire anche da conflitti di natura competitiva con i fratelli (l’invidia per il grande o la gelosia per il piccolo) o, in generale, con i coetanei.

Insomma, i motivi per spiegare le difficoltà di lettura con argomenti comunemente classificati come “di natura psicologica”, intendendo con questi richiamare il disagio psicoemotivo, sono numerosi e si trovano comunque, dato che in effetti difficoltà emotive e relazionali sono sempre presenti nel bambino dislessico e spesso sono anche più evidenti del problema di lettura.

I disturbi del comportamento che un bambino manifesta in classe per evitare il compito che gli viene richiesto sono per l'insegnante certamente più disturbanti degli errori di lettura. L'instabilità motoria e il rifiuto di leggere o di fare i compiti che il bambino oppone alle insistenze del genitore sono certamente più fastidiosi e ansiogeni del disturbo in sé.

Tuttavia, bisogna evitare l'errore di scambiare le cause con gli effetti. I problemi di comportamento o di relazione che abbiamo descritto sono spesso l'effetto delle frustrazioni ripetute, piuttosto che la causa che le generano.

Cos'è la dislessia evolutiva?

È un disturbo di automatizzazione dei processi di decodifica dei segni scritti, che ostacola l'acquisizione della lettura fluente. "La dislessia è presente quando l'automatizzazione dell'identificazione della parola (lettura) non si sviluppa, o si sviluppa in maniera molto incompleta, o con grandi difficoltà" (Gersons-Wolfensberger e Ruijsenaars, 1997). A causa di questo disturbo il bambino dislessico legge lentamente e con errori.

Dopo oltre trent'anni in cui si è intensificata la ricerca sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) e in particolare sulla dislessia evolutiva (DE), non esiste ancora univocità di vedute su che cosa s'intenda con questo termine in ambito clinico, e non esiste ancora pieno accordo su quale sia l'eziopatogenesi del disturbo.

Sin dall'inizio del secolo, con il termine DE si indicavano i bambini che si distinguevano dagli altri cattivi lettori per caratteristiche eziologiche, neurologiche e cognitive. Si pensava, cioè, che i bambini con difficoltà in lettura, ma un alto grado intellettuale, fossero da considerare un gruppo distinto dagli altri. Hinshelwood, nel 1917, coniò per questi bambini il termine *word-blindness* (cecità per le parole), collocando la causa del disturbo essenzialmente in un deficit nell'emisfero sinistro, relativo a fattori visuospaziali.

Per molti anni, in effetti, si pensò che la causa dei DSA e della DE fosse riconducibile a un unico fattore che potesse spiegare tutte le caratteristiche del disturbo. È solo in questi ultimi trent'anni che questa idea è stata messa in crisi. Negli anni '70 e

'80, soprattutto, si è abbandonata l'idea della dislessia evolutiva come disturbo prevalentemente visuospatiale, per accreditare sempre di più alla base del disturbo i fattori fonologici nelle componenti di consapevolezza fonologica (Stanovich, 1986), di memoria fonologica e di accesso alle informazioni fonologico-lessicali. Negli anni, si sono succedute anche altre interpretazioni della DE, tuttavia esse sono state scarsamente avallate da dati sperimentali; orientamenti che hanno postulato, come causa dei diversi sintomi, i fattori emotivo-relazionali, e orientamenti che hanno ipotizzato difetti posturali o dello schema corporeo.

Si rileva invece un buon grado di accordo tra i ricercatori nel postulare una relazione tra la DE e il disturbo di linguaggio (Stanovich, 1986; Frith, 1985).

Vi sono molti dati sperimentali e clinici a sostegno di tale ipotesi. I soggetti con DE incontrerebbero difficoltà in compiti sia di codifica fonologica sia di recupero dell'informazione codificata in memoria. Il disturbo si manifesterebbe anche nell'utilizzo stesso dei codici fonologici per mantenere l'informazione verbale nella memoria di lavoro, e i soggetti con DE non raggiungerebbero un grado di consapevolezza sufficiente per ciò che concerne la struttura fonologica della parola.

È facile comprendere come queste insufficienze possano interferire nell'apprendimento e nell'automatizzazione dei processi di lettura, ed è facile ritenere che il riconoscimento lento e impreciso di una parola scritta, unito a un deficit di tipo linguistico a livello lessicale, potrebbero spiegare gli ostacoli che affrontano i dislessici nel comprendere testi scritti. Inoltre, è molto frequente che il linguaggio sia interessato da alcuni deficit anche in quei casi in cui non è presente un pregresso disturbo di linguaggio.

Le due vie per leggere

Per spiegare la lettura viene universalmente accettato il modello a due vie (Coltheart, 1978). La prima via, detta fonologica, prevede la conversione delle singole unità grafiche in fonemi, e il fatto di giungere, attraverso un processo di fusione, alla rappresentazione fonologica della parola. Questa procedura consente di leggere le parole incontrate per la prima volta e dunque anche le parole inventate (non-parole), ma è più lenta del-

l'altra in quanto richiede un processo di analisi sequenziale molto accurato.

La seconda via, definita via lessicale (o di accesso diretto), ipotizza l'accesso al lessico ortografico, cioè alla rappresentazione in forma scritta della parola, e consente un accesso più rapido, ma è limitata alle parole conosciute.

Il lettore esperto utilizza entrambe le vie e la via lessicale è sicuramente rinforzata dall'esercizio in quanto le parole più frequenti vengono più facilmente inserite nel magazzino ortografico.

Uno dei maggiori indicatori diagnostici del disturbo per il sistema ortografico dell'italiano è rappresentato dalla lettura delle non-parole: esse, infatti, possono essere lette attraverso le regole di trasformazione grafema-fonema e non attraverso un accesso lessicale diretto.

Anche nelle altre ortografie vi sono molti dati sperimentali a conferma del fatto che nei soggetti con DE la lettura delle non-parole risulti peggiore della prestazione ottenuta da bambini normodotati con uguale età cronologica, ma anche più scadente di quella di bambini comparati per il livello di lettura raggiunto.

La diagnosi di dislessia

Ancora oggi si tende a diagnosticare i bambini con DE seguendo il criterio della discrepanza tra QI e prestazione in lettura.

La diagnosi di dislessia viene dunque fatta confrontando le abilità di lettura ad alta voce con il livello cognitivo, che deve essere adeguato.

I parametri da considerare sono, nella lettura ad alta voce, la velocità di decodifica (espressa dal numero di sillabe lette per ogni secondo) e l'accuratezza, espressa nel numero di errori compiuti.

La velocità di lettura ad alta voce di un testo nei bambini italiani tende a crescere costantemente dalla prima elementare alla terza media, quando si raggiunge una velocità di lettura di circa 5,5 sill./sec., considerata vicina a quella dell'adulto.

Esistono test ben standardizzati per la verifica delle capacità di lettura di parole e non-parole e per la lettura del testo, e

questi consentono di evidenziare, per gli individui dislessici italiani, un divario persistente soprattutto nel parametro della velocità, mentre sembra meno compromesso l'aspetto accuratezza, che tende rapidamente a migliorare nel corso dello sviluppo (Stella et al., 2003).

Le origini biologiche della dislessia evolutiva

Le basi neurobiologiche della dislessia oggi sono universalmente riconosciute. La conoscenza delle basi patogenetiche della dislessia ha subito un grande impulso con l'avvento delle neuroimmagini, in particolare le neuroimmagini dinamiche come la PET o la risonanza magnetica funzionale. Questi strumenti sono in grado di mostrare le variazioni di attivazione delle aree cerebrali in conseguenza di determinati compiti e, quindi, consentono di evidenziare le differenze di funzionamento di zone della corteccia del cervello degli individui dislessici. Gli studi di risonanza magnetica funzionale e di microbiologia hanno ulteriormente precisato la natura di queste piccole alterazioni che determinano sottili ma significative modificazioni dell'attività delle cellule neuronali di alcune aree cerebrali e finiscono per influenzare in modo determinante funzioni complesse e delicate come il linguaggio, la lettura e la scrittura. Non si tratta di lesioni in senso stretto, ma di peculiarità di alcune zone della corteccia, che esprimono variazioni individuali dello sviluppo di un sistema complesso come il cervello.

Quanto alle cause che provocano queste differenze nell'architettura neuronale, oggi si ritiene che siano prevalentemente di natura eredo-familiare.

Vi sono dati che provengono da studi su gemelli mono e dizigoti che confermerebbero il ruolo del fattore genetico nella DE. In una ricerca condotta vent'anni fa su 338 coppie di gemelli il grado di somiglianza per il disturbo era dell'81% per i mono-zigoti e del 29% per i dizigoti.

Già molto tempo prima Hermann, in una ricerca svolta su 20 coppie di gemelli, aveva trovato un'incidenza per i monozigoti del 100% e per i dizigoti del 33%.

Un altro dato a sostegno di un'ipotesi genetica sarebbe la differente incidenza del disturbo in soggetti maschi e femmine

(4:1) che spiegherebbe il deficit come carattere legato al sesso, anche se questa differenza nel genere non viene descritta da tutti gli studiosi.

La dislessia evolutiva è espressione di un ritardo oppure di un deficit persistente?

Le difficoltà nell'identificazione dei pattern caratteristici della dislessia evolutiva si rende ancora più evidente se pensiamo alla dislessia evolutiva in rapporto alla dislessia acquisita, cioè alla perdita della capacità di lettura conseguente a una lesione cerebrale. Se è vero, infatti, che il modello a due vie mutuato dalla neuropsicologia e relativo alla forma acquisita è stato utile anche per lo studio del fenomeno in età evolutiva, permettendo di distinguere le forme a prevalente espressione fonologica e la forma a prevalente espressione visivo-lessicale, esso non è in grado di descrivere adeguatamente la caratteristica di cronodipendenza della dislessia in età evolutiva.

Infatti i modelli a due vie non sono riusciti a descrivere in modo soddisfacente le fasi evolutive del bambino con problemi in lettura e nemmeno le integrazioni che avvengono durante lo sviluppo in un bambino dislessico tra apprendimento e vie di accesso danneggiate.

Inoltre questi tipi di modelli non riescono a rendere conto della co-occorrenza dei sintomi che con grande frequenza si manifestano nelle differenti funzioni (lettura, scrittura, calcolo). Anche in questo numero sono discussi aspetti delle variazioni nel rapporto tra lettura e scrittura nel corso delle fasi di acquisizione.

Anche se si sono postulate architetture di evoluzione dell'apprendimento di lettura in bambini normodotati sulla base delle quali, poi, si sono formulate ipotesi sul possibile sviluppo ed evoluzione del deficit di lettura, c'è la necessità di un'analisi approfondita su come i bambini con dislessia evolvano nel corso del tempo, e come il sistema si organizzi in rapporto alle difficoltà di processamento e alla maturazione generale.

In altri termini, è importante capire come cambi il bambino con DE nel corso della scolarizzazione, in modo da calibrare gli interventi riabilitativi, ma anche le aspettative della famiglia e della scuola.

Il bambino con DE che frequenta la terza elementare non è uguale a quello che frequenta la prima media o a quello che frequenta la scuola media superiore. Come cambiano le sue capacità? Come cambiano i suoi bisogni rieducativi?

È evidente che un modello che spieghi e che renda conto dello sviluppo e dell'apprendimento della letto-scrittura in bambini con DE può contribuire a un approfondimento teorico della DE e può favorire decisioni relative alla prognosi e alle scelte riabilitative.

Da tali premesse emerge chiaramente la necessità e l'utilità di affrontare lo studio naturale della dislessia evolutiva. Lo studio e l'approfondimento delle difficoltà incontrate dai bambini con disabilità in lettura lungo l'arco della scolarità obbligatoria può dare indicazioni sulla modalità di intervento e sulle possibilità di decidere se sia più opportuno intervenire sui bambini in modo mirato, rendendo più efficienti meccanismi specifici di processamento (Bakker, in Stella, 1996), o se sia più utile modificare il contesto mediante l'uso del computer, dell'assistente ortografico e di ausili per decodificare l'informazione scritta (ibidem).

Gli orientamenti teorici di ricerca che hanno interpretato in diversi modi la DE nel corso degli anni hanno, naturalmente, influenzato i diversi percorsi riabilitativi: dalla psicomotricità, alla logopedia, alla psicoterapia, alle lenti correttive.

Anche i percorsi riabilitativi ispirati alle ipotesi più accreditate non hanno dato soddisfacenti effetti e non spiegano talune evidenze cliniche interessanti (ibidem).

Solo negli ultimi anni sono aumentate le ricerche sulla storia naturale del disturbo. Il dibattito negli anni più recenti si è focalizzato sulla questione se le caratteristiche della dislessia evolutiva siano tali da poter affermare che si sta parlando di una deviazione dal modello di sviluppo normale, o se le caratteristiche del bambino dislessico sono da considerarsi simili a quelle di un buon lettore di uno o due anni più giovane. La questione presuppone due differenti modelli teorici che hanno diverse ripercussioni sia in campo clinico sia in ambito di ricerca. Rimane ancora vaga la questione relativa al fatto se i bambini con dislessia evolutiva siano meglio caratterizzati da un "modello" di deficit o da uno di "rallentamento".

Il modello di deficit presume che il cervello sia organizzato in modo diverso nei bambini con dislessia e, di conseguenza, prevede che il *gap* che essi hanno rispetto ai bambini più giovani, com-

parati al livello di lettura raggiunto, non possa essere recuperato.

Il secondo modello, che può essere definito di “lentezza” nello sviluppo, presuppone che i bambini che hanno problemi di lettura differiscano dagli altri nella quantità di sviluppo di una certa capacità.

All'interno di questo modello esistono diverse varianti. La versione più forte prevede che l'abilità, che inizialmente si presenta a un livello inferiore di adeguatezza nei bambini con DE rispetto ai bambini normodotati in lettura e più giovani possa anche, senza bisogno di intervento, raggiungere un grado di idoneità.

La versione meno forte non prevede necessariamente il recupero dell'abilità; viene ipotizzata la non differenza di capacità cognitive tra buoni e cattivi lettori, sempre confrontati per il livello di lettura raggiunto.

C'è anche chi sostiene che, dopo un'analisi accurata della distribuzione di casi con difficoltà in lettura, dopo lo studio di fattori eziologici e di correlati neuropsicologici, non si possa considerare la dislessia evolutiva una patologia a sé stante (Share, 1995). L'autrice inquadra il disturbo come la “coda bassa” di una distribuzione normale. Vi sono anche posizioni intermedie (Shaywitz et al., 1992) in cui si sostiene l'ipotesi della differenza qualitativa tra soggetti dislessici e bambini senza alcuna disabilità in lettura e più giovani, confrontati per il livello di lettura raggiunto. Essi sostengono che i bambini con DE facciano meno uso delle informazioni offerte dal contesto.

Proprio perché il deficit sembra essere localizzato a livello dei processi automatici, il soggetto con DE sarà portato a utilizzare delle strategie compensatorie che probabilmente il soggetto buon lettore non ha mai dovuto sviluppare.

La rieducazione

La rieducazione del bambino dislessico è un elemento decisivo per lo sviluppo delle sue abilità di letto-scrittura, a patto che si tenga conto di due fattori:

1. l'obiettivo dell'intervento non dev'essere quello di “guarire” il bambino dalla sua disabilità, ma piuttosto di aiutarlo a ridurre gli effetti sull'acquisizione delle abilità importanti come la lettura, la scrittura e il calcolo;

2. l'intervento va collocato nell'arco dell'intero processo di sviluppo con proposte di tipo diverso; ciò significa evitare aggressioni terapeutiche indifferenziate e interminabili, saper scegliere i tempi in cui intensificare l'intervento e saperli alternare con fasi in cui l'unico aiuto consiste nel monitoraggio attento delle prestazioni.

In realtà a tutt'oggi non sappiamo se vi sia un indirizzo rieducativo più efficace di altri, un po' per l'oggettiva difficoltà di misurare l'efficacia di un metodo e ancor più per la problematicità di confrontarlo con altri approcci.

Tuttavia bisogna dire che in questi ultimi anni si sono riportati progressi nella pratica rieducativa, in quanto lo studio dei modelli ha contribuito a orientarla teoricamente e a rendere più rigorose le metodologie.

Ciò fa ben sperare sui risultati che si potranno ottenere per ridurre le conseguenze funzionali del deficit di lettura, anche se le terapie basate su bizzarre interpretazioni del rapporto fra motricità e lettura o postura e lettura continuano a mantenere una loro attrattiva su genitori e insegnanti.

Le conclusioni sulle quali c'è un buon grado di consenso sono che, anche a causa della variabilità del disturbo, non esiste un unico approccio rieducativo applicabile a ogni bambino dislessico, tuttavia la rieducazione deve essere "task oriented", cioè orientata verso il cuore dell'abilità che si deve facilitare. Inoltre Gersons-Wolfensberger e Ruijsse-naars (1997), sulla base di un'ampia rassegna delle principali ricerche, escludono con nettezza un qualche effetto sulla lettura e sulla scrittura dei programmi di recupero delle funzioni psicomotorie. Va detto che la rieducazione specialistica dei disturbi congeniti non può essere protratta fino alla scomparsa delle difficoltà, in quanto, come attestano molte ricerche (Stella, 2001), questo obiettivo viene raggiunto solo nelle dislessie lievi. Nelle forme severe il disturbo rimane presente e attivo per tutto il corso della scolarità obbligatoria e oltre, ma non per questo si può pensare che il bambino possa essere tenuto in trattamento per un periodo così lungo.

Bisogna saper riconoscere il momento in cui la rieducazione deve essere interrotta per lasciare spazio agli strumenti compensativi. Proseguire la terapia specialistica quando non ce n'è

più bisogno può essere controproducente, perché può provocare rifiuto da parte del bambino.

La sospensione della terapia rieducativa non significa che non si debba più fare nulla per l'individuo dislessico, in quanto oggi gli strumenti informatici possono utilmente compensare alcune funzioni automatizzate dal bambino che non ha disturbi di apprendimento: lettura dei testi, scrittura e calcolo.

Gli strumenti compensativi aiutano il bambino dislessico ad assolvere alle richieste della scuola per studiare sui libri di testo, comporre testi e svolgere le operazioni aritmetiche che, in assenza di automatismi, sono esposte a numerosi errori.

Qualunque sia la gravità del deficit di lettura, non si deve dimenticare che il bambino dislessico è per definizione un bambino intelligente e che quindi l'acquisizione dei contenuti curricolari non gli è preclusa. Anche quando la sua difficoltà è così severa da essere considerato "cieco" per la lettura, il bambino dislessico può apprendere, e quindi ha il diritto di apprendere. L'importante è trovare strade alternative per aiutarlo.

La sfida per il futuro degli individui dislessici riguarda dunque sia l'avvio precoce di procedure di rieducazione, sia la sperimentazione di strumenti compensativi sempre più efficaci.

Bibliografia

- Coltheart M. (1978), Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (a cura di), *Strategies of information processing*, London, Academic Press.
- Frith U. (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall e M.
- Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, Hillsdale, N.Y., Erlbaum, pp. 302-330.
- Gersons-Wolfensberger D.C.M. e Ruijsenaars J.J.M. (1997), Definition and treatment of dyslexia: A report by the Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands, "Journal of Learning Disabilities", vol. 30, pp. 209-213.
- Share D.L. (1995), Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition, "Cognition", vol. 55, pp. 151-218.
- Shaywitz B.A., Fletcher J.M., Holahan J.M. e Shaywitz S.E. (1992), *Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study*, "Journal of Learning Disabilities", vol. 25, pp. 643-648.

- Stanovich K.E. (1986), *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, "Reading Research Quarterly", vol. 19, pp. 278-301.
- Stella G. (a cura di) (1996), *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano, Angeli.
- Stella G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Milano, Fabbri Editori.
- Stella G., Di Blasi F., Giorgetti W. e Savelli E. (2003), *La valutazione della dislessia*, Troina, Città Aperta.

METODO GLOBALE VS METODO ALFABETICO

Isabelle Y. Liberman e Alvin M. Liberman

METODO GLOBALE VS METODO ALFABETICO

Isabelle Y. Liberman e Alvin M. Liberman

Le assunzioni sottostanti e le implicazioni per l'insegnamento della lettura

Vari studi hanno stimato l'insuccesso nella lettura attorno al 20-25% della popolazione scolastica (Stedman e Kaestle, 1987). Nonostante sia generalmente riconosciuto che ciò costituisce un problema serio, le opinioni sono divise sulle possibili cause e, di conseguenza, sui modi più idonei per risolverlo. In questo articolo verranno esaminate le due principali posizioni correnti sull'argomento. Una di esse viene comunemente riferita come metodo globale; l'altra, alla quale noi aderiamo, come metodo alfabetico (o dell'enfasi sul codice, prendendo a prestito il nome datogli da Jeanne Chall, 1967).

A livello delle loro assunzioni fondamentali il metodo globale e il metodo alfabetico sono in marcato contrasto. Il metodo globale parte dalla premessa che apprendere a parlare e apprendere a leggere siano due casi interamente comparabili di sviluppo linguistico. Da ciò deriva che apprendere a leggere possa e debba essere così semplice da effettuare come apprendere a parlare. Il metodo alfabetico, d'altra parte, ritiene che il linguaggio orale e la lettura seguano percorsi evolutivi fondamentalmente diversi. Il linguaggio orale è un'abilità completamente naturale, parte integrante della specializzazione che il bambino ha per il linguaggio. Dal momento che questa specializzazione fornisce una conoscenza implicita e automatica delle complesse relazioni tra i suoni del linguaggio e le strutture fonologiche astratte che essi veicolano, l'acquisizione del linguaggio orale, sia in produzione che in comprensione, non richiede alcuno sforzo particolare. D'altra parte, un sistema di scrittura è un artefatto, un codice secondario dal punto di vista biologico, che rappresenta il linguaggio naturale in forme che devono essere com-

Il presente articolo, già apparso in

DISLESSIA Edizioni Erickson - Trento Vol. 1, n. 1, marzo 2004 (pp. 17-37),
è qui pubblicato per gentile concessione dell'editore

prese in modo consapevole, se esso deve essere usato correttamente. Di conseguenza, l'apprendimento della lettura, secondo il metodo alfabetico, è un impegno cognitivo e intellettuale in un modo diverso da quello dell'apprendimento del linguaggio orale. È semplicemente sbagliato supporre, come fa il metodo globale, che essi possano essere appresi nello stesso modo epigenetico.

Cosa c'è di giusto nel metodo globale

Alcuni degli aspetti che caratterizzano il metodo globale sono innegabilmente giusti e intrinsecamente affascinanti, cosa che può spiegare la popolarità di cui gode. Ma, secondo noi, ciò vale solo nella misura in cui offre suggerimenti sull'istruzione che persone sensibili come le nostre nonne avrebbero considerato delle ovvietà. Altri aspetti del metodo globale sono dimostrabilmente falsi, in modi di cui in seguito riprenderemo la discussione.

Esaminiamo prima alcune delle ovvietà. In una guida per insegnanti e genitori, ispirata al metodo globale¹, Kenneth Goodman (ex presidente della Associazione Internazionale della Lettura e padre fondatore e leader riconosciuto del movimento del metodo globale) fornisce numerosi suggerimenti che nessun buon insegnante metterebbe in discussione. Per esempio, egli dice che servono insegnanti motivati, orgogliosi del loro compito di educatori, che nella scuola dell'infanzia i bambini trarrebbero beneficio dal trovarsi inseriti in un ambiente circondato di scritte che stimolino la loro curiosità verso la scrittura (cioè, scuole e case con ampia disponibilità di libri e riviste) e allo stesso modo genitori e insegnanti che dedichino gioiosamente una parte del loro tempo alla lettura rivolta ai bambini.

La guida offre anche alcune idee ugualmente incontestabili per un programma di introduzione alla lingua scritta. Per esempio, essa sostiene che i migliori libri per la prima elementare sono quelli con storie prevedibili che usano ripetizioni frequenti delle parole, assieme a una sequenzialità ciclica, che fornisce

¹ K.S. Goodman, *What's whole in whole language: A parent-teacher guide*, Portsmouth, Heinemann, 1986, pp. 10-47.

una quantità di esercizio produttivo e automotivante. Neppure noi abbiamo alcunché da criticare circa queste nozioni, a parte rimarcare che non sono molto originali.

La guida raccomanda anche che lettura e scrittura siano integrate, così che i bambini possano capire la loro reciproca relazione. È fondamentale che le scuole costruiscano sullo sviluppo linguistico raggiunto dai bambini prima dell'ingresso a scuola e lo espandano. Ed è anche importante che le scuole rispettino i bambini e la loro identità: chi sono, da dove vengono, come parlano, quali esperienze hanno fatto prima di iniziare la scuola.

Vi sono molti altri consigli come questi nella guida. Anche se ovvi, molti di essi meritano comunque di avere un'enfasi maggiore di quanto comunemente accada e il metodo globale giustamente lo fa. Certamente è una buona cosa promuovere pratiche educative che sono parte del repertorio di ogni buon insegnante fin da quando si è iniziato a insegnare la lingua scritta.

Cosa c'è di sbagliato nel metodo globale

Per trovare le differenze importanti tra il metodo globale e il metodo alfabetico dobbiamo tralasciare le ovvietà e guardare più profondamente dentro le assunzioni che ognuno dei due metodi fa sulla natura del linguaggio e sulle somiglianze o le differenze tra i processi sottostanti alle sue forme, parlata e scritta. Ciò che allora emerge, e ciò che intendiamo dire, è che le assunzioni che stanno alla base del metodo globale sono sbagliate e portano a raccomandazioni circa l'istruzione alla lettura che noi consideriamo colpevolmente fuorvianti. Per evitare un comune fraintendimento dovremmo riconoscere a questo punto che un'enorme quantità di bambini – forse il 75% – scoprirà il principio alfabetico, che è ciò che devono capire se devono imparare a leggere, indipendentemente dall'istruzione, non importa quanto essa sia facilitante o fuorviante. Ma ci sembra ironico che, per riuscire, questi bambini debbano prevalere sugli equivoci dei loro insegnanti. Non avrebbero diritto a un'istruzione migliore di quella che è stata progettata per insegnare loro ciò che gli è necessario sapere? In ogni caso resta un 20-25% di bambini che non scopriranno il principio alfabetico se questo non viene loro reso esplicito con un'istruzione appropriata.

Quindi esaminiamo alcune delle principali assunzioni che stanno alla base del Metodo Globale, come esse sono esemplificate dalla descrizione di Goodman del paradosso che egli vede nel contrasto tra la facilità con cui viene appreso il linguaggio orale e la relativa difficoltà che richiede l'apprendimento della lingua scritta. Egli ci rammenta non solo che un bambino impara a parlare in un tempo breve e senza alcuna istruzione formale, ma anche che molti bambini, quando raggiungono l'età scolare, cominciano ad avere difficoltà col tipo di sviluppo linguistico che Goodman associa all'apprendimento della lettura. Secondo il suo punto di vista i bambini piccoli sono "bravi ad apprendere il linguaggio quando hanno necessità di esprimersi, in un ambiente in cui sono circondati da parlanti che usano il linguaggio in modo significativo e intenzionale" (Goodman, 1986, p. 7). Secondo lui i bambini sarebbero altrettanto bravi a imparare a leggere se solo il compito fosse reso ugualmente significativo e intenzionale. Sfortunatamente, secondo Goodman, gli insegnanti rendono l'apprendimento della lettura difficile, spezzando l'interesse del linguaggio (naturale) in piccoli pezzi astratti. La tradizione scolastica, egli sostiene, "divideva il linguaggio in parole, sillabe e suoni isolati", e ciò "rimandava il suo scopo naturale – la comunicazione del significato – e lo stravolgeva in una serie di astrazioni, slegate dai bisogni e dalle esperienze dei bambini che cerchiamo di aiutare" (ibidem).

Tutto ciò può suonare plausibile, ma secondo noi difficilmente potrebbe essere più sbagliato. Siamo d'accordo naturalmente sul fatto che la maggior parte dei bambini padroneggia rapidamente il linguaggio orale a un livello sufficiente a comunicare in modo utile e propositivo, e che fanno ciò senza alcuna istruzione esplicita, mentre molti non riescono a imparare a leggere e scrivere. Ma prima di accettare la spiegazione di Goodman, secondo la quale le scuole sbagliano a rendere difficile un compito che sarebbe naturalmente facile (ibidem, p. 8), dobbiamo porci due domande. Primo, la lettura è realmente così naturale come il linguaggio? E secondo, se non è così, che cosa è richiesto in più per imparare a leggere e scrivere?

Per capire che la risposta alla prima domanda è un chiaro "no", è sufficiente considerare alcuni fatti ovvi relativi al linguaggio:

1. Tutte le comunità umane hanno un linguaggio orale pienamente sviluppato, ma solo una minoranza ce l'ha nella forma

- scritta. Quando esiste una forma scritta, molti parlanti competenti non la possono usare in modo efficace, indipendentemente da quanto sia forte la pressione a farlo.
2. Nella storia della specie, come nello sviluppo del bambino, il linguaggio orale precede lo sviluppo di una lingua scritta. Apparentemente, il linguaggio è antico come l'umanità, essendosi evoluto con essa, come forse la più importante delle sue specifiche caratteristiche; gli alfabeti, d'altra parte, sono sviluppi avvenuti negli ultimi tre-quattromila anni e sono frutto dello sviluppo culturale, non prodotti primari dell'evoluzione biologica.
 3. Riflettendo radici biologiche profonde, il linguaggio impiega una strategia unica, universale per costruire l'espressione orale. Tutti i linguaggi formano tutte le parole attraverso la combinazione e la permutazione di poche dozzine di consonanti e vocali, segmenti privi di significato, a cui talvolta ci riferiremo come fonemi. D'altra parte, le scritture, essendo artefatti, scelgono in vario modo da un menù di strategie. Alcune, come quella che utilizziamo, rappresentano i fonemi. Altre rappresentano le sillabe, che sono più numerose, come nel giapponese. Altre ancora, come il cinese, prendono i morfemi, che sono considerevolmente più numerosi, come unità irriducibile.
 4. Per sviluppare il linguaggio, il bambino normodotato necessita solo di un ambiente di parlanti; l'apprendimento della lingua scritta, invece, richiede quasi sempre un'istruzione esplicita.

Alla luce di questi illuminanti fatti sulle differenze tra linguaggio orale e scritto, è sia sbagliato che fuorviante supporre, come sembra fare il metodo globale, che essi siano veicoli psicologicamente e biologicamente equivalenti per la comunicazione. È ugualmente sbagliato, sebbene forse ancora più fuorviante, concludere come fa la guida per insegnanti e genitori (ibidem, p. 24) che apprendere a leggere sia o possa essere un aspetto naturale dello sviluppo linguistico, così come lo è apprendere a parlare. È abbastanza ovvio che il linguaggio orale è biologicamente primario in un modo in cui certamente non lo sono la lettura e la scrittura. Conseguentemente, noi supponiamo che apprendere a parlare sia, per la natura stessa dei processi sottostanti, molto simile a imparare a camminare, o a percepire visivamente la distanza e la profondità, mentre imparare a leggere

e scrivere è più come apprendere la matematica o il gioco degli scacchi. Solo perché apprendere a parlare e a leggere possono entrambe essere viste come forme di sviluppo linguistico – nel senso generico che entrambe riflettono l'effetto dell'esperienza sul comportamento verbale – non significa che siano forme equivalenti di sviluppo, come sembrano fare i sostenitori del metodo globale, o che possano essere istruiti dall'esperienza nello stesso modo naturale e inconsapevole.

E così siamo condotti alla seconda questione: essendoci bambini che hanno appreso a parlare, tipicamente senza alcuna esplicita consapevolezza delle strutture linguistiche sottostanti e dei processi che essi attivano in modo naturale, cos'altro devono fare per sviluppare il loro già impressionante controllo del linguaggio allo scopo di leggere e scrivere attraverso un alfabeto?

Per vedere cos'altro il futuro lettore ha bisogno di apprendere riguardo al linguaggio, dobbiamo anzitutto apprezzare le differenze critiche tra linguaggio e altri mezzi di comunicazione dei significati, poiché è lì che sussistono i maggiori disaccordi tra metodo globale e metodo alfabetico, ed è lì che si trova la base per capire il diverso modo di intendere il problema della lettura. Cominciamo ricordando che le consonanti e le vocali costituiscono gli elementi strutturali essenziali della componente fonologica della naturale capacità linguistica del bambino. La funzione ovvia e criticamente importante della fonologia è quella di formare parole dotate di significato, combinando e permutando il suo piccolo inventario di unità astratte e prive di significato in modo elegante e organizzato, come è stato descritto dai linguisti. Per i nostri scopi, comunque, è importante sapere soltanto che la fonologia è cruciale per il linguaggio poiché rende possibile la costruzione di vocabolari, decine o centinaia di migliaia di volte più ampi di quello che sarebbe stato possibile se, come nei sistemi non umani, il segnale che denota ogni "parola" fosse integralmente differente da ogni altro². Quindi, la fonologia non è semplicemente un inventario di suoni, ma un sistema meravi-

² Per un'ulteriore discussione su questo punto vedi A.M. Liberman e M. Studert-Kennedy, *Phonetic perception*.

In R. Held, H.W. Leibowitz e M.-L. Teuber (a cura di), *Handbook of sensory physiology*, vol. VIII, *Perception*, Berlin, Springer-Verlag.

gioso che comprende tutte le parole del linguaggio, incluse quelle che devono ancora essere pronunciate. Essa mette i suoni in relazione al significato in un modo aperto e generativo – cioè, convogliando un numero indefinito di messaggi dotati di significato, inclusi quelli nuovi (una caratteristica questa che è propria non solo della fonologia, ma anche della sintassi).

La comunicazione nelle specie animali subumane è diversa in un modo criticamente importante, poiché, per quanto ne sappiamo, il sistema naturale di comunicazione animale è privo di fonologia (e anche di sintassi) e, come conseguenza, il suo potenziale di veicolare messaggi è fortemente limitato. Mancando delle strutture fonologiche che rendano possibile la generatività lessicale, le specie non umane possono convogliare nella loro comunicazione naturale solo tanti significati quanti sono i segnali distintivamente diversi che esse possono produrre e percepire, al più poche dozzine. Per di più senza una convenzione e un accordo tra tutti gli animali su un legame segnale-significato finora non usato, non c'è alcun modo in cui gli animali possano comunicare un nuovo messaggio. Così, a differenza del linguaggio verbale, che è un sistema lessicalmente aperto, dal momento che i significati delle parole sono veicolati dall'arrangiamento e dal riarrangiamento di unità senza significato, i sistemi non umani attaccano il significato direttamente a ogni elemento e sono, come conseguenza, strettamente e irrimediabilmente chiusi.

Vediamo, allora, che il linguaggio pagherebbe un prezzo terribilmente alto se non fosse basato sulla fonologia. Forse, sarebbe di qualche conforto per gli esponenti del metodo globale il fatto che, in un tale mondo “non-fonologico”, non ci sarebbero per gli insegnanti parole da spezzare in “piccoli pezzettini astratti” che rimandano lo scopo naturale: la comunicazione del significato. Ogni parola sarebbe denotata da un segnale integrale ed esclusivo, capace di veicolare in modo diretto il significato, proprio come il metodo globale pensa che dovrebbe essere. Sfortunatamente, non ci sarebbero molte parole.

Nel raccontare la sua storia sulle capacità umane e non umane di comunicare, il metodo globale elude la facoltà fonologica, enfatizzando invece che il nostro sistema di comunicazione è così com'è perché, in confronto con le altre specie, abbiamo più da dire, una maggiore capacità di usare i simboli, un maggiore

bisogno di interazione sociale, e una maggiore intelligenza. La chiara implicazione è che sono principalmente questi fattori che rendono possibile al bambino, ma non alla scimmia, di apprendere il linguaggio sia nella sua forma orale che in quella scritta.

Ma, sicuramente, gli animali hanno qualcosa da dire, e lo studio più superficiale della scienza etologica rivela che molti di loro lo dicono infallibilmente, spesso, e insistentemente. Se ciò che dicono è “simbolico” dipende esattamente da ciò che uno intende per simbolo. Un uccello si sta comportando simbolicamente quando produce il cosiddetto richiamo “di minaccia”?

Questo richiamo simboleggia la presenza di un predatore, così come il desiderio dell'uccello di avere la cooperazione dei suoi simili nel proteggere i comuni interessi? Per quanto riguarda le interazioni sociali, molte specie animali dipendono da essa per la loro stessa sopravvivenza, e l'interazione biologicamente necessaria viene sempre mantenuta, come per noi, attraverso la comunicazione. Rimane aperta la questione dell'intelligenza, sulla quale vorremmo soltanto dire che, qualunque cosa si voglia intendere per intelligenza, non vi è alcuna forte ragione per supporre che il linguaggio sia un suo inevitabile prodotto. In realtà, la questione potrebbe essere posta nel modo opposto: noi potremmo essere intelligenti, o almeno apparirlo, poiché, essendo equipaggiati con gli strumenti tipici della nostra specie e biologicamente distintivi della fonologia (e della sintassi) – strumenti che criticamente distinguono il linguaggio da altre forme di comunicazione – riusciamo a gestire i processi cognitivi in forme non possibili per le altre creature. Visto in questo modo, il linguaggio non è una risultante dell'intelligenza, ma un importante strumento al servizio di essa. Naturalmente, una persona con scarsa intelligenza lo utilizzerà meno, in relazione alla povertà delle sue risorse cognitive. Ma l'intelligenza non causa il linguaggio e non è una condizione sufficiente per imparare a leggere. Sicuramente, nella società ci sono persone intelligenti che non si vantano di leggere.

Quindi, nelle sue assunzioni fondamentali sul linguaggio e sulla sua espressione orale e scritta, troviamo che la guida per insegnanti e genitori sia doppiamente erranea: innanzitutto, nella sua asserzione che imparare a leggere possa essere come imparare a parlare e, in secondo luogo, nelle sue assunzioni circa le condizioni che stanno alla base di entrambi questi apprendi-

menti. Secondo noi è innegabile che apprendere a leggere non è come apprendere a parlare. Circa le condizioni sottostanti all'imparare a parlare, esse sono solo due: avere un normale assetto neurologico, relativamente ai vari aspetti della facoltà linguistica, e avere una normale esposizione alla lingua madre. Apprendere a leggere richiede qualcosa di più, di cui diremo più tardi.

Avere un normale assetto neurologico per il linguaggio significa, tra l'altro, che il bambino dispone di una naturale capacità – realmente un'affinità – per le strutture fonologiche. Questo spiega perché i bambini, come ha giustamente rilevato George Miller (1977), apprendono spontaneamente il linguaggio con un ritmo fenomenale di acquisizione di nuove parole che a sei anni li porta ad avere un vocabolario di circa 13.000 parole, di cui 7.800 radici morfemiche. Un anno dopo, il loro vocabolario è di 21.600 parole (12.400 radici morfemiche), e ancora un anno dopo è cresciuto a 28.300 parole e 17.600 radici (Templin, 1957). Questi prodigi dello sviluppo linguistico non sarebbero possibili se non ci fosse un sistema fonologico, e se i bambini non avessero, in virtù della loro costituzione biologica, un controllo implicito delle sue strutture e dei suoi meccanismi sottostanti (Studdert-Kennedy, 1987; Liberman, 1983).

Prendiamo quindi per buono che, nell'insegnare a leggere e scrivere ai bambini, il nostro scopo sarà quello di trasferire le meraviglie della fonologia dal linguaggio orale alla lingua scritta. A nostro modo di vedere, questo può essere fatto solo se il bambino arriva a capire il principio alfabetico, cioè arriva a scoprire che le parole si distinguono l'una dall'altra sulla base della struttura fonologica che l'alfabeto rappresenta. Certamente, questo è il principio che lega il sistema meno naturale della comunicazione scritta alla sua base naturale che è costituita dal linguaggio parlato, e rende in questo modo disponibile al lettore/scrittore il sistema fonologico già pronto, che offre al linguaggio gli innumerevoli vantaggi di cui abbiamo parlato.

Ma perché potrebbe essere difficile per i bambini afferrare il principio alfabetico e così accedere alla fonologia che essi padroneggiano già discretamente? Per rispondere a questa domanda, che ci porta al cuore del problema della lettura, dobbiamo prima affrontare la questione di come i fonemi vengono prodotti e percepiti nel linguaggio, poiché solo allora possiamo vedere precisamente quanto questi processi siano così diversi

nella letto-scrittura. Consideriamo, allora, che, se come avviene in ogni linguaggio, tutte le espressioni sono formate assemblando in modo variato due o tre dozzine di consonanti e vocali, le stringhe avranno inevitabilmente una certa lunghezza. Dal punto di vista pratico, quindi, queste stringhe verbali devono essere espresse a un certo ritmo. Il linguaggio orale sarebbe impossibile se, invece di dire “cane”, potessimo dire “co, a, no, e”, poiché questo non è parlare, ma fare lo spelling. In quel caso la comunicazione verbale sarebbe estremamente tediosa. Per avere un’idea di come sarebbe la percezione del linguaggio, immaginate che qualcuno vi legga un romanzo facendo lo spelling lettera per lettera. Non solo la comunicazione sarebbe lenta, ma probabilmente supererebbe i limiti della memoria di lavoro, rendendo così la comprensione impossibile.

Naturalmente, se il linguaggio fosse un problema di dire “co, a, no, e”, al posto di “cane”, allora, come nei casi di assenza di fonologia appena descritti, l’assunzione fondamentale del metodo globale sarebbe un po’ più corretta: leggere e scrivere non sarebbero più difficili e meno naturali che parlare e ascoltare, dato che ogni bambino che potesse pronunciare una parola saprebbe, di fatto, leggerla e scriverla. Ma non ci sarebbe alcun linguaggio che valesse la pena di rappresentare graficamente. Il linguaggio è divenuto possibile soltanto perché nell’evoluzione si è verificata una specializzazione che rende possibile un’espressione orale rapida e senza sforzo delle strutture fonologiche, e ciò vale ugualmente per la loro comprensione. Noi e alcuni dei nostri colleghi crediamo che la strategia sottostante a questa specializzazione non sia stata quella di considerare i fonemi come suoni, ma come strutture di controllo motorio, che noi scegliamo di chiamare gesti. Così, il fonema che noi scriviamo come b corrisponde a una chiusura e a un’apertura delle labbra; il fonema che scriviamo come m è quella stessa chiusura e apertura delle labbra, combinata con un’apertura del velo, e così via. Di fatto, i gesti sono molto più complessi e astratti di come li abbiamo descritti (Browman e Goldstein, 1985; Liberman e Mattingly, 1985; 1989), ma per i nostri scopi la considerazione importante è soltanto che la strategia gestuale consente la coarticolazione. Cioè, essa consente al parlante di sovrapporre i gesti che sono realizzati da organi diversi di articolazione (come nel caso delle labbra e della lingua in /ba/) e di fondere i gesti che sono

prodotti da parti diverse dello stesso organo (come nel caso della punta e del dorso della lingua come in /da/). La conseguenza è che le persone possono e di fatto parlano a un ritmo di 10-20 fonemi al secondo, che è un ordine di grandezza più veloce di quello altrimenti gestibile. Che gli elementi fonologici siano meglio definiti come gesti è un'ipotesi. La coarticolazione, d'altra parte, è un fatto; una caratteristica essenziale di ogni linguaggio sulla Terra.

La rilevanza di questo discorso per i nostri scopi diventa chiara quando uno considera che, come in altri processi biologici specializzati, quelli che attuano la coarticolazione per produrre strutture fonologiche funzionano in modo automatico, al di sotto della soglia di consapevolezza. La conseguenza ovvia è che, per pronunciare una parola, una persona non ha bisogno di sapere il suo spelling, o che è composta di segmenti fonetici. E neppure ha bisogno di sapere quali gesti articolatori fare o come produrli. Il parlante deve solo pensare alla parola; il sistema specializzato di espressione orale svolge tutto il restante lavoro, selezionando in modo automatico e coordinando i gesti linguistici significativi che formano la struttura fonologica appropriata.

La coarticolazione ha conseguenze importanti anche per la percezione linguistica (e quindi per il potenziale lettore), poiché essa racchiude in un singolo segmento acustico informazioni riguardanti successioni di parecchi fonemi, e in questo modo allenta i vincoli sul ritmo di percezione imposti dal potere di risoluzione temporale dell'orecchio (Liberman et al., 1967). Ciò produce una relazione molto complessa tra suono e struttura fonologica che esso veicola, ma questa considerevole complicazione non causa alcun disturbo all'ascoltatore; egli deve solo ascoltare, perché la specializzazione fonologica segmenta il segnale acustico in modo automatico, recuperando i diversi gesti coarticolati che l'hanno prodotto. Una volta recuperata in questo modo automatico, precognitivo, la struttura fonologica che specifica in modo univoco la parola diventa disponibile per ogni ulteriore uso che voglia essere fatto di essa. Vediamo, allora, che la produzione e la percezione del linguaggio sono facili, non perché i suoi processi siano semplici – essi, infatti, sono meravigliosamente intricati – ma perché la specializzazione sottostante è così magnificamente adatta a svolgere la complessità di questo compito. Ma perché occuparsi del modo in cui produciamo e perce-

priamo le strutture fonologiche se il nostro problema è la lettura e la scrittura e le difficoltà che le sottendono? Il punto è ovvio, o almeno così ci sembra. Data la specializzazione biologica di cui abbiamo parlato, non vi è nulla nell'esperienza ordinaria che un bambino ha del linguaggio che lo predisponga al principio alfabetico – cioè, niente che lo renda consapevole che tutte le parole sono specificate da un'intrinseca struttura fonologica, i cui segmenti più piccoli sono i fonemi, di cui le lettere dell'alfabeto sono una rappresentazione. Quindi, la specializzazione linguistica fa sì che una parola come *tra* sia coarticolata in un unico suono, anche se è composta di tre distinti fonemi. Data l'automaticità dei processi sottesi da questa specializzazione, i fonemi costituenti non raggiungono normalmente il livello della consapevolezza. Il lettore iniziale, quindi, non comprende perché una parola come *tra* sia rappresentata con tre lettere, o perché il suo spelling sia diverso da quello di *fra* nella prima lettera, da *tu* nella seconda, e da *tre* nell'ultima. Inoltre, il problema può essere molto resistente, dal momento che non vi è alcun modo in cui l'insegnante possa dividere i suoni di *tra* così da recuperare i suoi tre fonemi. Dicendo al bambino “*to, ro, a*” non lo aiuta molto. In ogni modo, ora possiamo apprezzare che i normali processi linguistici non solo non rivelano la struttura interna delle parole, ma possono addirittura oscurarla. Naturalmente, è possibile sviluppare la necessaria consapevolezza, come deve essere ovviamente avvenuto in tutte le persone alfabetizzate. Di fatto, sviluppare la consapevolezza dovrebbe essere il primo obiettivo dell'insegnante. Ma ciò richiede un discorso a parte.

Tutto ciò che abbiamo detto sui lettori principianti si applica alle condizioni dei nostri antenati, al tempo in cui fu sviluppato l'alfabeto. Dopo tutto, gli esseri umani hanno prodotto e percepito suoni linguistici per decine o centinaia di migliaia di anni prima di quel momento, circa tre o quattromila anni fa, quando a qualcuno apparve che le parole non si differenziano globalmente le une dalle altre, ma solo nelle loro strutture interne. Una volta avvenuta questa apparentemente semplice scoperta linguistica, bastava solo che qualcuno avesse l'idea che, se ogni elemento fonologico veniva rappresentato da una forma grafica identificabile, ma totalmente arbitraria, sarebbe stato possibile leggere e scrivere, avendo conoscenza del linguaggio e la consapevolezza della struttura interna delle sue parole.

Ancora una volta le assunzioni errate della teoria del metodo globale sulla natura del linguaggio orale e scritto portano a consigli inutili circa l'istruzione. Nella guida si asserisce che un problema nell'insegnamento della lettura, come viene solitamente praticata, è che essa è progettata per fare diventare il bambino un linguista. Ciò, si sostiene, è completamente inutile – in fondo il bambino non ha necessità di essere un linguista per parlare – e anche dannoso, perché rende l'apprendimento della lettura un compito intellettuale e perciò sgradevole. Esattamente per le ragioni che abbiamo appena addotto, il metodo alfabetico concorda che non è necessario che il bambino diventi un linguista. Ma per usare in modo appropriato un sistema di scrittura alfabetico, il bambino deve essere portato alla stessa consapevolezza linguistica che ha consentito lo sviluppo dell'alfabeto. Diventare linguisti – abbastanza per apprezzare che tutte le parole sono dotate di una struttura interna – non è un compito necessariamente sgradevole, come mostreremo in seguito, ma gradevole o meno è un traguardo necessario per chiunque voglia trarre vantaggio dalla modalità alfabetica per leggere e scrivere.

Ecco, dunque, in cosa si differenziano le teorie del metodo globale e del metodo alfabetico per quanto riguarda le assunzioni che esse fanno sul linguaggio parlato e scritto. Passiamo ora, anche se solo brevemente, a una differenza ugualmente importante tra questi due approcci in ciò che asseriscono sui processi di lettura. L'assunzione del metodo globale, messa in estrema sintesi dallo stesso Goodman, è che la lettura sia "un gioco psicolinguistico di indovinare" (Goodman, 1976). Con ciò, Goodman intende che i lettori (presumibilmente abili) fanno un semplice campionamento dello scritto, leggendo alcune parole e saltandone altre. Poi, utilizzando i loro normali e naturali processi linguistici, essi fanno delle supposizioni sul messaggio, traendo vantaggio dal contesto, dalla loro conoscenza del mondo, e qualunque altra cosa che risparmi loro l'inconveniente di dover leggere realmente ciò che è effettivamente scritto. Come vedremo in seguito, questo porta i sostenitori del metodo globale a invocare che l'insegnamento della lettura sia dedicato a questo esercizio di "cercare di indovinare". Ma, per il momento, va sottolineato che la loro fondamentale assunzione su come legge un lettore esperto è semplicemente contraria ai fatti. L'elegante stu-

dio sui movimenti oculari durante la lettura di Rayner e dei suoi collaboratori ha mostrato in modo conclusivo che i buoni lettori leggono ogni parola (Rayner e Pollatsek, 1987). Sono solo i cattivi lettori che fanno un campionamento, prendendo su le parole qua e là, cercando di indovinare il resto. Altri studi condotti dal gruppo di Perfetti a Pittsburgh mostrano che le persone realmente alfabetizzate sono poco propense a usare la strategia di “cercare di indovinare” (Perfetti e Lesgold, 1979). Infine, vi è una dimostrazione di Gough et al. (1981) del fatto che questa strategia porta spesso a errori grossolani, così che i loro bravi lettori, fornito il contesto appropriato e un tempo illimitato, indovinavano correttamente solo una parola su quattro.

La ricerca rilevante sull'argomento

Abbiamo sottolineato le differenze tra le ipotesi generali del metodo globale e del metodo alfabetico circa la natura e le cause delle difficoltà di lettura e abbiamo mostrato quanto queste diverse ipotesi sono o meno in accordo con i fatti noti sulla natura del linguaggio parlato e scritto. Adesso è ora di rendere più specifiche ed esplicite queste ipotesi, ed esaminare, almeno brevemente, la ricerca sulla base della quale esse possono essere valutate. Naturalmente, ci piacerebbe essere imparziali in questa rassegna, portando dati a sostegno di entrambe le posizioni. Sfortunatamente, il metodo globale sembra aver portato a poche ricerche in questo campo. Basato, come è, sull'assunzione che i bambini dovrebbero imparare a leggere proprio come imparano a parlare, il metodo globale può non aver ritenuto rilevante scoprire che cosa è necessario per imparare a leggere, al di là delle condizioni che erano state sufficienti per imparare a parlare. Ma fatti ovvi e innegabili sul linguaggio ci dicono che è necessario qualcosa in più e il buon senso suggerisce che individuare questo qualcosa è la base per sapere come dovrebbe essere progettato un programma che si prefigge di raggiungere questo obiettivo. In ogni modo, il metodo globale non ha condotto ricerche su questo importante argomento. Né i suoi esponenti hanno condotto studi per determinare cosa distingue i bambini destinati a diventare bravi lettori da quelli che non lo diventano, o come prevedere fin dagli stadi iniziali quali bambini sono a rischio di

insuccesso. Nel caso della ricerca che è rilevante per una delle assunzioni basilari del metodo globale – cioè, i dati che abbiamo citato in relazione all’affermazione che la lettura è un gioco psicolinguistico di “cercare di indovinare” –, i risultati erano, come abbiamo detto, direttamente contrari a ciò che il metodo globale, in assenza di qualunque dato, supponeva essere il caso. Ci rivolgiamo pertanto alle questioni specifiche, e verificabili, sulla lettura avanzate dal metodo alfabetico e agli studi che hanno tentato di rispondere a tali questioni.

Come abbiamo detto, la nostra premessa è che l’uso proprio di un sistema di scrittura alfabetico richieda, come requisito principale, la consapevolezza del fatto che le parole sono specificate dalla loro struttura fonemica interna e, ulteriormente, che tale consapevolezza non è garantita. Ciò ci è sembrato abbastanza ovvio, sulla base di ciò che si conosce sul linguaggio e del modo in cui un alfabeto lo veicola. Ma questo sembra non essere per tutti così evidente – certamente non per gli esponenti del metodo globale –, così cercheremo ulteriori supporti, per apprendere qualcos’altro non sul linguaggio e gli alfabeti, ma più direttamente sui risultati delle ricerche relative all’apprendimento della lettura e alle differenze tra coloro che riescono e coloro che non riescono.

Conoscere un linguaggio è sufficiente a fornire ai lettori principianti la consapevolezza fonologica di cui necessitano per applicare il principio alfabetico?

Consapevolezza fonologica significa semplicemente la comprensione più o meno esplicita che le parole sono costituite di unità discrete – che una parola come *tra* è composta di tre unità, che *tram* ne ha quattro e che *trama* ne ha cinque. Essa non implica saper fare lo spelling della parola, ma solo che la parola può essere segmentata. Sulla base di tutte queste considerazioni sul linguaggio e sullo sviluppo dell’alfabeto, che abbiamo riassunto nelle parti precedenti di questo articolo, molti anni fa (Liberman, 1973) assumevamo, come abbiamo già detto, che i lettori principianti fossero tipicamente sprovvisti della consapevolezza fonologica. Poi, cercando di verificare empiricamente questa ipotesi, abbiamo cercato di controllarla con bambini in età prescolare (Liberman et al., 1974). Utilizzando un compito di segmentazione, trovammo che solo il 17% dei bambini di quell’età superava la prova. (Molti di più – circa il 48% – riuscivano

bene con le sillabe, come era atteso, dato che le sillabe, a differenza dei fonemi, sono sempre marcate acusticamente dall'unione con la vocale, che le rende percettivamente discrete.) Così, trovammo che solo pochi bambini prescolari sono consapevoli del fatto che le parole possono essere divise in unità come quelle che sono rappresentate dall'alfabeto. A seguito di questo studio, molti altri, usando diversi tipi di misurazione, sono arrivati alle stesse conclusioni (per una rassegna vedi Blachman, 1988; Routh e Fox, 1984). Infatti, le ricerche sugli adulti analfabeti hanno dimostrato che anche essi mancano della consapevolezza fonologica (Byrne e Ledez, 1983; Liberman et al., 1985; Lukatela, Liberman e Shankweiler, in corso di stampa; Marcel, 1980; Morais et al., 1979; Pratt e Brady, 1988; Read e Ruyter, 1985).

Pertanto, attualmente è abbastanza bene stabilito che né l'esperienza col linguaggio né la maturazione cognitiva sono sufficienti a predisporre una persona al principio sottostante a tutti gli alfabeti. Riguardo a quei pochi bambini prescolari che hanno la consapevolezza richiesta dall'uso dell'alfabeto, possiamo supporre che essi l'abbiano acquisita come risultato di attività di analisi linguistica che hanno svolto a casa (per esempio, rime e altri giochi linguistici), oppure osservando la stampa dei racconti che gli venivano letti. In ogni caso, l'insegnante non dovrebbe mai assumere che i lettori principianti abbiano raggiunto il grado di consapevolezza linguistica richiesta dalla lettura.

Ci sono differenze individuali nel grado di consapevolezza fonologica che si correlano (o sono predittive) al successo nell'apprendimento della lettura?

La risposta a questa domanda è fornita in modo molto puntuale da Bryant e Goswami (1987), i quali dicono che "la scoperta di una stretta relazione tra la consapevolezza fonologica dei bambini e i loro progressi nell'apprendimento della lettura è uno dei più grandi successi della psicologia moderna" (Bryant e Goswami, 1987, p. 439). Le prove a sostegno sono impressionanti, provenendo da studi che coprono un ampio raggio di ambienti, culture e linguaggi: in inglese (Blachman, 1984; Bradley e Bryant, 1983; Fox e Routh, 1980; Goldstein, 1976; Helfgott, 1976; Liberman, 1973; Mann e Liberman, 1984; Olson et al., 1989; Treiman e Baron, 1981); in svedese (Lundberg, 1989; Lundberg, Olofsson e Wall, 1980; Magnusson e Naucler, 1987);

in francese (Bertelson, 1987; Morais, Cluytens e Alegria, 1984); in spagnolo (de Manrique e Gramigna, 1984); in italiano (Cossu et al., 1988) e in serbo-croato (Lukatela et al., in corso di stampa). Di fatto, molti ricercatori sono arrivati alla conclusione che, di tutti i test possibili, quelli che misurano alcuni aspetti della consapevolezza fonologica sono quelli più predittivi del successo nell'apprendimento della lettura (Blachman, 1988; Golinkoff, 1978; Lundberg et al., 1980; Mann, 1984; Routh e Fox, 1984; Stanovich, 1985; Vellutino e Scanlon, 1987).

La consapevolezza fonologica può, come tale, essere insegnata ai bambini prescolari e, se sì, ciò ha conseguenza per il successivo apprendimento della lettura?

I metodi appropriati di insegnamento della lettura sono, per loro stessa natura, quelli che rendono i bambini sufficientemente consapevoli della struttura fonologica, che consente loro di apprezzare, e quindi applicare, il principio alfabetico. Che l'insegnante sia consapevole o meno dell'importanza della consapevolezza fonologica, è verosimile, sulla base del buonsenso, che egli richiami l'attenzione del bambino sulla struttura interna delle parole e su come questa struttura viene riflessa in quella ortografica. Infatti, probabilmente, è proprio attraverso questa via che la maggioranza di noi ha appreso a leggere e scrivere. Inoltre, come abbiamo sottolineato precedentemente, alcuni bambini arriveranno a inferire questo principio, non importa quanto mal consigliati dal metodo di istruzione. In ogni caso, è importante sapere se la consapevolezza fonologica può essere insegnata come precursore dell'apprendimento della letto-scrittura, e se questo insegnamento ha conseguenze positive, specialmente per quei bambini che sono considerati "a rischio". A tale riguardo, Bradley e Bryant (1983), all'Università di Oxford, hanno condotto uno studio in cui prima identificavano questi bambini, attraverso l'impiego di misure adeguate dell'abilità fonologica, all'età di 4 e 5 anni, e poi mostravano che uno specifico *training* alla categorizzazione fonemica consentiva loro di compiere maggiori progressi nell'apprendimento della lettura anche a distanza di quattro anni (Bradley, 1987), rispetto a quelli del gruppo di controllo che ricevevano un training equivalente, basato però sulla categorizzazione semantica, o di quelli che non ricevevano alcun trattamento.

Successivamente, il gruppo di ricerca di Bertelson in Belgio

(Content et al., 1986), Blachman a Syracuse (Ball e Blachman, 1988), il laboratorio di Lundberg in Svezia (Lundberg, Frost e Petersen, 1988; Olofsson e Lundberg, 1983) e Vellutino e Scanlon (1987) ad Albany, hanno ottenuto risultati saltuari con gruppi di bambini prescolari normodotati, scelti in modo casuale.

C'è quindi un considerevole sostegno empirico rispetto alla conclusione che la consapevolezza fonologica può essere insegnata nei bambini prescolari e che tale training consente loro di progredire meglio e più rapidamente quando gli verrà insegnato a leggere e scrivere. Questa conclusione si applica sia ai bambini normodotati che a quelli giudicati "a rischio", sulla base di qualche indicatore della consapevolezza fonologica.

Date le differenze tra i bambini nella facilità con cui essi possono essere resi consapevoli della struttura fonologica, differenze che si correlano altamente all'apprendimento della lettura, dove sta l'origine di tali differenze?

Insieme ai nostri colleghi stiamo attualmente ipotizzando che l'origine di tali differenze si trovi nella componente fonologica della specializzazione linguistica del bambino.

Se quest'ipotesi è corretta, allora le difficoltà relative nel conseguire la consapevolezza fonologica dovrebbero essere solo uno tra molti sintomi. Tra gli altri sintomi di una scarsa competenza fonologica, dovremmo aspettarci problemi con la memoria verbale a breve termine, poiché è noto che tale sistema di memoria richiede l'uso di strutture fonologiche (Baddeley, 1968; Conrad, 1964; Liberman, Mattingly e Turvey, 1972). Se queste strutture sono deboli, la memoria a breve termine ne dovrebbe soffrire. Non siamo quindi sorpresi di trovare che i cattivi lettori, infatti, hanno prestazioni più scarse dei buoni lettori della stessa età, in compiti che richiedono la memoria immediata di materiale verbale, nonostante non abbiano alcun comparabile svantaggio in compiti non-verbali, come quelli che richiedono la memoria di figure senza senso o di fotografie di volti sconosciuti (Gathercole e Baddeley, 1989; Katz, Shankweiler e Liberman, 1981; Liberman et al., 1982; Mann e Liberman, 1984; Rapala e Brady, 1990; Pennington, 1989).

Consistente con l'assunzione che i cattivi lettori abbiano difficoltà fonologiche è anche il risultato di Brady e collaboratori (Brady, Shankweiler e Mann, 1983), secondo cui i cattivi lettori necessitano di una più alta qualità del segnale, rispetto ai buoni

lettori, per avere una prestazione corretta in un compito di percezione linguistica, ma non in un compito di percezione di suoni non-linguistici. L'altra faccia della medaglia è il ritrovamento di Catts (1986) che gli studenti dislessici di scuola superiore commettevano un numero significativamente più alto di errori, rispetto ai compagni normodotati, in compiti di produzione linguistica. Anche i ben documentati problemi di denominazione, evidenziati dai dislessici – problemi che, a prima vista invitano a pensare a un interessamento della componente semantica – si rivelano, a un esame più attento, problemi di origine fonologica. Così, in una serie di studi ben controllati, con il *Boston Naming Test* (Test di Denominazione Boston), Katz (1986) ha trovato che i cattivi lettori che sbagliavano il nome degli oggetti potevano comunque descrivere accuratamente la loro funzione, riconoscere il nome corretto quando potevano sceglierlo tra più alternative, o anche dire il nome corretto quando gli veniva dato un suggerimento fonologico. Apparentemente, il loro problema era di accesso alla corretta struttura fonologica, probabilmente perché questa era fissata in modo precario. Nonostante vi sia ancora discussione su questo punto, siamo incoraggiati a credere che le differenze individuali nella facilità con cui i bambini afferano il principio alfabetico si originino nella componente fonologica della loro facoltà linguistica, non in qualche altra capacità cognitiva che si trova tra i domini linguistico e non-linguistico (Wagner e Torgesen, 1987). In mancanza di prove contrarie, noi supponiamo che questo sia il modo corretto di intendere le difficoltà di lettura che alcuni bambini manifestano in assenza di parallele difficoltà in altri ambiti intellettivi.

L'istruzione secondo il metodo globale

Considerate le profonde differenze che caratterizzano le assunzioni sottostanti al metodo globale e al metodo alfabetico, ci aspetteremmo differenze altrettanto profonde nei metodi di istruzione che da esse derivano. Infatti, queste differenze esistono, sebbene a volte siano solo sorvolate in una riga o due della guida per insegnanti e genitori. Così, ad esempio, la guida dice: "Coltivate il principio alfabetico" (Goodman, 1986, p. 46). Ma non dice agli insegnanti e ai genitori esattamente come coltivarlo o

perché. Invece, essa dedica considerevole spazio a promuovere le procedure che sembrano progettate non per svelare il principio, ma per renderlo più oscuro. Essa recita che “lo sviluppo della lingua scritta consiste nell’apprendere a usare una quantità sufficiente di scrittura, di struttura linguistica e di significato, metterli tutti nella giusta prospettiva personale e culturale” (ibidem, p. 43). Non viene detto esattamente come il lettore principiante arrivi alla decisione che egli ha usato “abbastanza scrittura” o come egli usi “la giusta prospettiva personale e culturale” per imparare a leggere. In ogni caso, la guida lascia ripetutamente l’insegnante con l’impressione che le parole rappresentate alfabeticamente siano un ingombro, più che un mezzo per veicolare il significato. Così la guida dice: “I lettori cercano il significato, non il suono delle parole” (ibidem, p. 38), ma non spiega come uno raggiunga il significato senza afferrare le parole.

La guida permette una piccola deviazione, essa consente ai bambini che imparano a leggere “di usare le generalizzazioni delle regole di transcodifica quando le cose diventano difficili”, ma procede dicendo che “se sono stati abbastanza fortunati da non avere ricevuto un insegnamento fonosillabico isolato, con ogni lettera egualmente importante, allora non verranno sviati dallo sviluppare le strategie necessarie a selezionare solo l’informazione grafica sufficiente per arrivare al significato” (ibidem). La guida suggerisce che, invece di annoiarsi con tutta l’informazione grafica disponibile, “i bambini che stanno apprendendo a leggere devono arrivare a sapere quali tra gli stimoli disponibili sono i più utili in un particolare contesto”.

Allo stesso modo, la guida spiega che nelle sue classi “assumere rischi attraverso una strategia per prova ed errore è una necessità assoluta” (ibidem, p. 43). In questo approccio, basato sul cercare di indovinare, il bambino commette necessariamente degli errori. Non vi deve essere alcuna preoccupazione. La guida ci assicura che gli errori che i bambini commettono sono accettati, anzi “festeggiati”, se contribuiscono a dare un senso a ciò che viene letto: “Nessuno è perfetto”, recita la guida “e dare un senso, più che una prestazione impeccabile, è l’aspetto principale della lettura” (ibidem, p. 47). Non siamo quindi sorpresi di apprendere dagli studenti laureati che frequentavano un corso sulla lettura in una università dove veniva favorito il metodo globale, che venisse detto loro di ricompensare i bam-

ni che, per esempio, leggevano “Crest” al posto di “dentifricio”, in un racconto sul lavarsi i denti. Dopo tutto, *Crest* è una marca di dentifricio, veniva ricordato dai loro professori.

Tutto ciò è sicuramente consistente con quello che apprendiamo dalla guida per insegnanti e genitori, dove ci viene detto che tali errori possono essere visti come “un’affascinante indicazione di crescita verso il controllo dei processi linguistici” (ibidem, p. 19). Temiamo, invece, che essi servano come indicatori che i bambini sono completamente fuori strada sulla natura del compito di imparare a leggere. Essi probabilmente non riescono a immaginarlo da soli, e i loro errori col passare del tempo diventano sempre meno affascinanti. Possiamo solo sperare che, quando questi lettori entreranno a far parte del mondo reale, non saltino le parole che non riescono a leggere nei manuali di istruzioni che dovranno usare per mettere in azione macchinari, o non le sostituiscano con parole di loro invenzione.

Se pensate che la guida per insegnanti e genitori che abbiamo citato non sia rappresentativa del pensiero sottostante all’approccio del metodo globale (anche se è stata scritta da un suo autorevole esponente), consentiteci di portare questa citazione, tratta da un recente numero del *Whole Language Teacher Newsletter* (1988) (Notiziario dell’insegnante che adotta il metodo globale), sul cosa fare se l’allievo incontra una parola sconosciuta³. Il notiziario dice:

La cosa che assolutamente non va fatta è leggerla ad alta voce cercando all’interno della parola le parti familiari, dato che questa attività svia l’attenzione del lettore dal significato [...] Le cose giuste da fare sono: saltare la parola, usare l’informazione precedente [...] leggere la parte successiva, rileggere, o trasformarla in una parola che dia un senso al testo.

Ma questi sono cattivi consigli. Poiché, certamente, quello che il lettore desidera ricavare dal testo che sta leggendo è ciò che lo scrittore ha *realmente* detto, non ciò che il lettore pensa *potrebbe* avere detto, data la sua estrapolazione dal contesto e le sue “prospettive culturali e personali”. Se i lettori facessero affidamento soltanto su quello che già sanno, come vorrebbe il metodo globale, a cosa servirebbe leggere per imparare qualco-

³ Siamo grati al Prof. Charles Read per avere attirato la nostra attenzione su questo scritto.

sa di nuovo? E, se seguissero le prescrizioni del metodo globale, come potrebbero apprezzare la bellezza della poesia? Dovrebbero sostituire le parole usate dal poeta con le loro supposizioni? Le “prospettive culturali e personali” dello scrittore non sono più importanti di quelle del lettore, se quest’ultimo vuole capire ciò che lo scrittore ha effettivamente scritto?

Un procedimento in tre passaggi del metodo globale per introdurre i bambini ai processi della lettura, apparso recentemente in una rivista scientifica, sembra ignorare del tutto il testo scritto, scartando le informazioni veicolate dalle lettere a favore di quelle veicolate dalle immagini (Norris, 1989). Nel primo passaggio, dopo avere letto la storia ai bambini, l’insegnante chiede loro di disegnare le figure della storia. In seguito, l’insegnante “legge le figure” che il bambino ha disegnato. Nel secondo passaggio, l’insegnante chiede ai bambini di aggiungere le lettere alle figure. I bambini, a cui apparentemente non è stato insegnato molto riguardo alle lettere, scarabocchiano qualche segno sul foglio. L’insegnante, col dito puntato su quei segni dice: “Qui c’è scritto ...”. Infine, l’insegnante chiede ai bambini di usare i nomi nella storia e mostra loro come sono scritti nel libro. I bambini copiano alcune delle lettere, apparentemente a caso. L’insegnante sottolinea quello che hanno scritto, dicendo: “Qui hai scritto ...”. Tutto ciò potrebbe essere accettabile come gioco per bambini di 2-3 anni, ma è talmente fuorviante da essere discutibile anche nel loro caso. Le figure che hanno disegnato non dicono quello che è effettivamente scritto nel libro, così come le stringhe di caratteri che hanno messo sotto le figure. Incoraggiare in questo modo un bambino a credere di saper leggere e scrivere lo radica nella falsa nozione che scrivere sia come disegnare.

L’istruzione secondo il metodo alfabetico

Abbiamo offerto ampi motivi per ritenere che, per la stessa natura delle differenze dei processi sottostanti, apprendere a leggere non è così facile e senza fatica come imparare a parlare, sia che si adotti l’approccio del metodo globale sia che si applichi quello del metodo alfabetico. Ma proprio perché il metodo alfabetico richiede un sforzo cognitivo al bambino, non ne

segue che esso debba esaurirsi nello stupido esercizio di dare un suono alle lettere, che teme la guida per genitori e insegnanti. In realtà il metodo alfabetico può essere condotto in modo giocoso e piacevole, con bambini che partecipano allegramente e con una comprensione rapidamente crescente del principio alfabetico. Il modo appropriato di procedere è stato descritto altrove (Blachman, 1987; Elkonin, 1973; Engelmann, 1969; Gallistel, Fischer e Blackburn, 1977; Gillingham e Stillman, 1956; Liberman, 1989; Liberman et al., 1980; Lindamood e Lindamood, 1975; Rosner, 1975; Slingerland, 1971) e, per motivi di spazio, non lo riprenderemo qui. È sufficiente dire che non solo tutte queste attività possono essere presentate in modi piacevoli per i bambini, ma anche che possono essere efficaci nelle scuole collocate in quartieri disagiati, come suggeriscono i drastici miglioramenti nella lettura ottenuti in conseguenza dell'introduzione di queste procedure di insegnamento (Blachman, 1987; Calfee, Lindamood e Lindamood, 1973; Enfield, 1987; Wallach e Wallach, 1976; Williams, 1985).

I progressi nella lettura, in alcuni di questi studi, venivano misurati determinando il grado di correttezza nella lettura di parole isolate (Calfee et al., 1973), ma in altri (Blachman, 1987; Enfield, 1987) venivano usati test standardizzati di comprensione in lettura. Inoltre, i risultati della ricerca forniscono un sostegno all'intuitivamente ovvia constatazione che l'abilità nella comprensione è altamente correlata a quella nella decodifica di parole singole (Curtis, 1980; Jastak e Jastak, 1978; Perfetti e Hogaboam, 1975; Gough e Tunmer, 1986). Sottolineiamo questo punto solo perché gli esponenti dell'approccio del metodo globale spesso sostengono che il metodo alfabetico produce bambini che decodificano ma non comprendono. È naturalmente vero che, come abbiamo già fatto notare, i bambini che non sono in grado di decodificare investono un sacco di tempo e di attenzione nella decodifica, al punto da eccedere la capacità della memoria di lavoro che è essenziale nell'elaborazione della frase (Perfetti e Lesgold, 1979). Tuttavia, questa non è una buona ragione per invitarli a saltare le parole o a cercare di indovinarne il significato per supposizione; piuttosto è un segno che necessitano di rendere automatico e meno faticoso il processo della decodifica attraverso l'esercizio. Anche quando i bambini sembrano padroneggiare il livello della parola essi possono con-

tinuare ad avere difficoltà con la frase, non perché si sono stancati a leggere le parole, ma a causa di un deficit della componente sintattica della loro facoltà linguistica, indipendente dal formato scritto o parlato del linguaggio. Infatti, vi sono prove che i cattivi lettori hanno maggiori difficoltà sintattiche dei buoni lettori, anche quando le frasi vengono loro proposte oralmente (Smith et al., 1989), ed è interessante dal nostro punto di vista che vi sono ragioni per supporre che tali difficoltà possano, di fatto, essere ascrivibili allo stesso deficit fonologico sottostante ai loro problemi nella decodifica (Shankweiler, 1989). Infine, dobbiamo fare l'osservazione scontata che la comprensione, a volte, può risultare impossibile per ragioni che non hanno nulla a che fare con la lettura o la capacità linguistica. Ma, qualunque sia la ragione che sta alla base della mancata comprensione di un testo, nessuna di esse suggerisce che il rimedio sia insegnare al lettore una strategia di fare supposizioni o di saltare le parole. Data la natura del linguaggio, è inconcepibile che i testi possano essere compresi senza prendere in considerazione le parole che li compongono. Lo scopo primario dell'insegnamento della lettura deve essere costituito dall'insegnare ai bambini quello che hanno bisogno di sapere per poter leggere fluentemente quelle parole. Tutto ciò che essi hanno bisogno di sapere, e ciò che non gli ha insegnato la loro esperienza col linguaggio, è nulla più e nulla meno del principio alfabetico.

TITOLO ORIGINALE

Whole language versus code emphasis: Underlying assumption and their implication for reading instruction. Tratto da "Annals of Dyslexia", vol. 40, n. 12, pp. 51-76, 1990. © Pubblicato con il permesso dell'editore. Traduzione italiana di Enrico Savelli.

Bibliografia

- Baddeley, A. D. (1968). How does acoustic similarity influence short-term memory? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, 242-264.
- Ball, E. W., e Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Bertelson, P. (1987). *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition*. Cambridge: MIT Press.
- Blachman, B. A. (1988). Phonological awareness and word recognition: Assessment and intervention. In A. G. Kamhi e H. W. Catts (a cura di), *Reading disorders: A developmental language perspective* (pp. 133-158). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Blachman, B. A. (1987). An alternative classroom reading program for learning disabled and other low-achieving children. In R. I. Bowler (a cura di), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education* (pp. 49-55). Baltimore: Orton Dyslexia Society.
- Bradley, L., e Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- Brady, S. A., Shankweiler, D., e Mann, V. A. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 345-367.
- Brownian, C. P., e Goldstein, L. M. (1985). Dynamic modeling of phonetic structure. In V. Fromkin (a cura di), *Phonetic linguistics* (pp. 35-53). San Diego, CA: Academic Press.
- Bryant, P. E., e Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443.
- Byrne, B., e Ledez, J. (1983). Phonological awareness in reading disabled adults. *Australian Journal of Psychology*, 35, 345-367.
- Calfee, R. C., Lindamood, P., e Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.
- Cans, H. W. (1986). Speech production/phonological deficits in reading disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 504-508.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Conrad, R. (1964). Acoustic confusions in immediate memory. *British Journal of Psychology*, 55, 75-84.
- Content, A., Kollinsky, R., Morais, J., e Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in prereaders: Effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Tola, G., e Katz, L. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psychology*, 9, 1-16.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656-669.
- de Manrique, A. M. B., e Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado.

- Lectura y Vida, 5, 4-13. Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing (a cura di). *Comparative reading* (pp. 551-579). New York: Macmillan.
- Enfield, M. L. (1987). A cost-effective classroom alternative to "pull-out programs". In R. F. Bowler (a cura di), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education* (pp. 45-55). Baltimore: Orton Dyslexia Society.
- Engelmann, S. (1969). *Preventing failure in the primary grades*. Chicago: Science Research Associates.
- Fox, B., e Routh, D. K. (1980). Phonetic analysis and severe reading disability in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119.
- Gallistel, E., Fischer, P., e Blackburn, M. (1977). *Manual: GFB sequence of objectives teaching and testing reading in the concept transfer sequence*. Hamden, CT: Montage Press.
- Gathercole, S. E., e Baddeley, A. D. (1989). The role of phonological memory in normal and disordered language development. In C. von Euler, I. Lundberg, e G. Lennerstrand (a cura di), *Wenner-Gren Symposium Series 54, Brain and Reading* (pp. 245-255). New York: MacMillan.
- Gillingham, A., e Stillman, B. (1956). *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship* (Rev. Ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Goldstein, D. M. (1976). Cognitive-linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Experimental Psychology*, 68, 680-688.
- Golinkoff, R. M. (1978). Phonemic awareness skills and reading achievement. In F. B. Murray e J. H. Pikulski (a cura di), *The acquisition of reading: Cognitive, linguistic, and perceptual prerequisites* (pp. 23-41). Baltimore: University Park Press.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer e R. B. Ruddell (a cura di), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language: A parent-teacher guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gough, P. B., Alford, J. A., Jr., e Holley-Wilcox, P. (1981). Words and contexts. In O. J. L. Tzeng e H. Singer (a cura di), *Perception of print: Reading research in experimental psychology* (pp. 85-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., e Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Helfgott, J. (1976). Phoneme segmentation and blending skills of kindergarten children: Implication for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 157-169.
- Jastak, J. F., e Jastak, S. (1978). *The Wide Range Achievement Test*. Wilmington, DE: Jastak Associates.
- Katz, R. B. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: Evidence from an object-naming task. *Cognition*, 22, 225-257.
- Katz, R. B., Shankweiler, D., e Liberman, I. Y. (1981). Memory for item order and phonetic reading in the beginning reader. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 474-484.
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., e Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- Liberman, A. M., e Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.

- Lieberman, A. M., e Mattingly, I. G. (1989). A specialization for speech perception. *Science*, 243, 489-494.
- Lieberman, A. M., Mattingly, I. G., e Turvey, M. (1972). Language codes and memory codes. In A. W. Melton e E. Martin (a cura di), *Coding processes and human memory* (pp. 307-334). Washin-gton: V. H. Winston.
- Lieberman, A. M., e Studdert-Kennedy, M. (1978). Phonetic perception. In R. Held, H. W. Leibowitz e H. -L. Teuber (a cura di). *Handbook of sensory physiology:Vol. VIII, Perception* (pp. 143-178). Berlin: Springer-Verlag.
- Libermart, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orion Society*, 23, 65-77. Liberman, I. Y. (1989). Phonology and beginning reading revisited. In C. von Euler, I. Lundberg, e G. Lennerstrand (a cura di), *Wenner-Gren Symposium Series 54: Brain and reading* (pp. 207-220). New York: Macmillan. Liberman, I. Y., Mann, V., Shankweiler, D., e Werfelman, M. (1982). Children's memory for recurring linguistic and nonlinguistic material in relation to reading ability. *Cortex*, 18, 367-375.
- Liberman, I. Y., Rubin, H., Duques, S., e Carlisle, J. (1985). Linguistic skills and spelling proficiency in kindergartners and adult poor spellers. In D. B. Gray e J. F. Kavanagh (a cura di), *Bio-behavioral measures of dyslexia* (pp. 163-176). Parkton, MD: York Press.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Blechman, B., Camp. L., e Werfelman, M. (1980). Steps toward literacy: A linguistic approach. In P. Levinson e C. Sloan (a cura di), *Auditory processing and language: Clinical and research perspectives* (pp. 189-215). New York: Grime and Stratton.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., e Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*. 18, 201-212.
- Liberman, M. Y. (1983). A linguistic approach. In M. Studdert-Kennedy (a cura di). *Psychobiology of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lindamood, C. H., e Lindamood, P. C. (1975). *The A.D.D. Program, Auditory discrimination in depth*. Hingham, MA: Teaching Resources.
- Lukatela, K., Liberman, I. Y., e Shankweiler, D. (in preparation). *Phonological awareness in illiterates: Observations from Serbo-Croatian*, New York: Macmillan.
- Lundberg, I. (1989). Lack of phonological awareness – A critical factor in developmental dyslexia. In C. von Euler, I. Lundberg, e G. Lennerstrand (a cura di), *Wenner-Gren Symposium Series 54. Brain and Reading*. New York: Macmillan.
- Lundberg, I., Frost, J., e Petersen, O. -P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-294.
- Lundberg, I., Olofsson, A., e Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Magnusson, E. e Naucler, K. (1987). *Language disordered and normally speaking children's development of spoken and written language: Preliminary*

- results from a longitudinal study. Report. Uppsala University Linguistics Department, 16, 35-63.
- Mann, V. e Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-598.
- Mann, V. (1984). Longitudinal prediction and prevention of reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-137.
- Marcel, T. (1980). Phonological awareness and phonological representation: Investigation of a specific spelling problem. In U. Frith (a cura di), *Cognitive processes in spelling* (pp. 373-403). San Diego, CA: Academic Press.
- Martin, D. (1990, March 31). When every day brings a lesson in being a here. *The New York Times*, p. 27.
- Miller, G. (1977). *Spontaneous apprentices*. New York: Seabury Press.
- Morais, J., Cluytens, M., e Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., e Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Norris, J. A. (1989). Facilitating developmental changes in spelling. *Academic Therapy*, 251, 97-108.
- Olofsson, A., e Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Olson, R., Wise, B., Conners, F., e Rack, J. (1989). Deficits in disabled readers' phonological and orthographic coding: Etiology and remediation. In C. von Euler, I. Lundberg, e G. Lennerstrand (a cura di), *Wenner-Gren Symposium Series 54. Brain and Reading* (pp. 233-242). New York: Macmillan.
- Pennington, B. F. (1989). Using genetics to understand dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 39, 81-93.
- Perfetti, C. A., e Hogaboam, T. (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Perfetti, C. A., e Lesgold, A. M. (1979). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In L. B. Resnick e P. A. Weaver (a cura di). *Theory and practice of early reading* (Vol. 1, pp. 57-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratt, A. C., e Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 319-323.
- Rapala, M. M., e Brady, S. (1990). Reading ability and short-term memory: The role of phonological processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 1-25.
- Rayner, K., e Pollatsek, A. (1987). Eye movements in reading: A tutorial review. In M. Coltheart (a cura di), *Attention & performance XIII: The psychology of reading* (pp. 327-362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, C., e Ruyter, L. (1985). Reading and spelling skills in adults of low literacy. *Remedial and Special Education*, 6, 43-52.
- Rosner, J. (1975). *Helping children overcome learning disabilities*. New York: Walker and Co.

- Routh, D. K., e Fox, B. (1984). "Mm... is a little bit of may: Phonemes, reading, and spelling. In K.
- D. Gadow e P. Bialen (a cura di), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 3, pp. 95-125). Greenwich, CT: JAI Press.
- Shankweiler, D. (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. In
- D. Shankweiler e I. Y. Liberman (a cura di), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Slingerland, B. H. (1971). *A multisensory approach to language arts for specific language disability children: A guide for primary teachers*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Smith, S. T., Macaruso, P., Shankweiler, D., e Crain, S. (1989). Syntactic comprehension in young poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 10, 429-454.
- Stanovich, K. E. (1985). Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned? *Annals of Dyslexia*, 35, 67-96.
- Stedman, L. C., e Kaestle, C. E. (1987). Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present. *Reading Research Quarterly*, 22, 8-46.
- Studdert-Kennedy, M. (1987). The phoneme as a perceptuomotor structure. In A. Allport, D. MacKay,
- W. Prinz, e E. Scheerer (a cura di), *Language, perception and production* (pp. 67-94). London: Academic Press.
- Templin, M. (1957). *Certain language skills in children*. Chicago: University of Chicago Press.
- The Whole Language Teachers Association Newsletter (Spring, 1988). Sudbury, MA.
- Treiman, R. A., e Baron, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. MacKinnon e T. G. Waller (a cura di), *Reading research: Advances in theory and practice*, Vol. 3, New York: Academic Press.
- Vellutino, F. R., e Scanlon, D. (1987). Phonological coding and phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Wagner, R. K., e Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wallach, M. A., e Wallach, L. (1976). *Teaching all children to read*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, J. P. (1985). The case for explicit decoding instruction. In J. Osborn, P. Wilson, e R. Anderson (a cura di), *Reading education: Foundations for a literate America* (pp. 205-213). Lexington, MA: D. C. Heath.

LE STORIE

Storia di un bambino qualsiasi, ovvero il malinteso
della Dislessia

A cura di Giacomo Stella

Presidente A.I.D.

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Indagine scolastica

Luigi Calcerano

STORIA DI UN BAMBINO QUALSIASI, OVVERO IL MALINTESO DELLA DISLESSIA

A cura di Giacomo Stella

STORIA DI UN BAMBINO QUALSIASI, OVVERO IL MALINTESO DELLA DISLESSIA

A cura di Giacomo Stella

C'era una volta un bambino Qualsiasi che tutte le mattine si alzava per andare a scuola piangendo. Appena si svegliava cominciava a lamentarsi: "non voglio andare a scuola perché mi prendono in giro!"... "la maestra mi dice sempre che non voglio impegnarmi!"..."Matteo mi prende sempre le matite e allora io lo picchio..."

La mamma era molto preoccupata perché il suo bambino era sempre stato allegro e socievole, di carattere docile e ora in effetti, la maestra continuava a chiamarla per dirle che il bambino Qualsiasi picchiava sempre i compagni, non stava mai fermo, non voleva scrivere, ecc...

Tutte le mattine la mamma raccomandava al bambino Qualsiasi di comportarsi bene, di ascoltare la maestra, ma quando tornava a scuola a prenderlo era sempre la stessa litania: "... ha fatto questo, non ha fatto quello, ecc..."

Ormai anche la mamma non voleva più andare a scuola perché aveva paura di incontrare gli insegnanti e sentirsi elencare le malefatte del figlio. I genitori degli altri bambini qualche volta protestavano perché il bambino Qualsiasi picchiava tutti, era anche molto robusto e gli altri non riuscivano a difendersi. Che fare?

Come mai il bambino Qualsiasi, che non aveva mai avuto modo di farsi notare alla scuola materna, in pochi mesi si era trasformato nel terrore della classe? Era sulla bocca di tutti i genitori che cercavano di trovare una via d'uscita indolore, un modo per far capire alla mamma del bambino Qualsiasi che sarebbe stato meglio trovare un'altra classe. Forse c'era incompatibilità con gli insegnanti...

Uno psicologo aveva detto che il bambino non voleva crescere, che si trovava bene alla materna e questo era il suo modo per opporsi al cambiamento.

A casa il bambino qualsiasi si rifiutava di leggere e di scrivere. La mamma doveva rincorrerlo per costringerlo a sedersi per fare i compiti. Era un continuo alternarsi di suppliche, di ricatti, di minacce, di promesse che durava per ore, finché alla sera

a volte la mamma faceva i compiti al posto del bambino Qualsiasi, per evitare che si sentisse diverso dagli altri o che dovesse subire i rimproveri degli insegnanti.

Il bambino Qualsiasi a volte tentava di copiare delle parole, e questo non gli riusciva sempre male, mentre invece non era capace di scrivere da solo, senza copiarlo, nemmeno il suo nome.

Così trascorse tutta la prima elementare e il bambino Qualsiasi era arrivato alla fine dell'anno scolastico con il marchio definitivo di bambino Difficile. Gli insegnanti non sapevano più come controllare i suoi scatti d'ira verso i compagni per cui il bambino Difficile trascorreva molto tempo fuori dalla classe assistito a volte da un insegnante d'appoggio che magari era rimasta libera in quel giorno, oppure giocava anche con il bambino che l'insegnante doveva aiutare.

Nel corso dell'estate i genitori del bambino Difficile hanno tentato di aiutarlo affidandolo ad un'insegnante, ma senza successo per cui decisero di lasciarlo riposare.

Il bambino Difficile ha così cominciato la seconda elementare com'era finita, con liti continue con i suoi compagni, aggiungendo ai rifiuti anche qualche parolaccia alla maestra che ormai non sapeva più come fare. Nella classe c'era una delle maestre che non aveva paura del bambino Difficile, ma dopo due settimane questa partì per un soggiorno di studio all'estero e così, anche quei momenti di calma che erano garantiti dalla maestra sensibile scomparirono.

I genitori si rivolsero ad una vecchia maestra che, cercando di fare i compiti con il bambino Difficile, ebbe il sospetto che avesse delle difficoltà ad apprendere la letto-scrittura e lo indirizzò ad una visita specialistica.

Il bambino Difficile andò da un altro psicologo che disse che era dislessico e lo affidò ad una logopedista che lo aiutava per due, tre volte alla settimana.

All'inizio il bambino Difficile si buttava per terra e non voleva accettare le proposte della logopedista, ma poi, lentamente queste reazioni si diradarono e il bambino Difficile cominciò a collaborare.

A scuola le cose continuavano ad andare molto male, il bambino Difficile continuava a picchiare e a dire parolacce, a prendere le matite degli altri e a rifiutarsi di scrivere. Quando

rientrò l'insegnante dal periodo di studio le cose migliorarono un po', ma poi anche lei incontrò difficoltà a mantenere le regole in classe.

Il bambino Difficile aveva una diagnosi di dislessia, ma non tutti ne erano convinti, chissà se si poteva trattarlo come gli altri.

Il lavoro proseguì per tutto l'anno con incontri fra la logopedista, lo psicologo e l'insegnante e pian piano i problemi si attenuarono. E il bambino Difficile fu riconosciuto come bambino Dislessico.

Ad un anno di distanza, il bambino Dislessico ha imparato con difficoltà a leggere e a scrivere e oggi fa la terza elementare. Non riesce a leggere e a scrivere come i suoi compagni, ma è in grado di farlo con molta lentezza e con qualche errore di troppo che i suoi insegnanti hanno imparato a tollerare. Il bambino Dislessico sta in classe senza difficoltà, ha buone relazioni con i suoi compagni e la sua mamma ha ricominciato ad andare a prenderlo a scuola senza essere assalita, ogni volta che arriva davanti al portone, dal timore di sentirsi dire che il suo bambino ha qualcosa che non va.

Questa è una storia vera, una come mille altre con la stessa trama: bambini che fino all'ingresso alla scuola dell'obbligo sono allegri e vivaci, proprio Bambini Qualsiasi, e che diventano all'improvviso ansiosi, apprensivi, aggressivi e violenti.

La comparsa di una difficoltà inattesa, in quanto non preannunciata da alcun segnale premonitore, genera sconcerto negli adulti e frustrazione e disorientamento nel bambino che fino a quel momento non aveva mai ricevuto messaggi di inadeguatezza o di preoccupazione per le sue prestazioni.

Comincia allora una storia simile a quella che abbiamo raccontato e che, per chi incontra come noi molti di questi bambini, è purtroppo molto frequente.

L'insegnante si interroga sull'impegno del bambino, sulle sue condizioni familiari, fa spesso congetture astruse o comunque non pertinenti sulle dinamiche familiari, lamenta scarso impegno, disinteresse, rifiuto, a volte problemi di comportamento in classe.

In genere non è in grado di spiegarsi perché il bambino, che in mezzo ai compagni sembra non avere particolari difficoltà,

mostra poi rifiuto o grande difficoltà quando gli si chiede di leggere e di scrivere. Richiamandosi al modello di apprendimento, secondo cui l'acquisizione di un'abilità è funzione della quantità dell'esercizio, l'insegnante ritiene che il bambino si eserciti poco e lo invita a moltiplicare gli sforzi, ottenendo, nella maggior parte dei casi, un definitivo consolidamento del rifiuto.

I genitori sono perplessi e spesso oscillano fra comportamenti severi e punitivi con inviti all'impegno e lunghi periodi di attesa impotente sperando che il tempo aggiusti ogni cosa.

All'inizio in genere tendono a dare ragione all'insegnante e si associano all'idea che la difficoltà del loro bambino dipenda dallo scarso impegno o da un'insufficiente dose di esercizio. In questa fase il bambino è intrappolato in una morsa di incomprendimento sia in famiglia che a scuola e lui stesso comincia a dubitare delle proprie capacità.

In seguito il genitore attento, magari dopo lunghi tentativi di surrogare a casa il lavoro dell'insegnante con estenuanti e sofferte sedute di lavoro, riconosce le oggettive difficoltà ad apprendere la letto-scrittura, anche se non sa spiegarsene i motivi. Anche il genitore comincia a vivere come un incubo il momento dei compiti a casa, le continue rincorse, le blandizie o anche le minacce per costringere il bambino a leggere una frase o a scrivere una parola. Mentre all'inizio i testardi rifiuti a svolgere i compiti scolastici vengono considerati capricci, ben presto il genitore capisce che sono espressione di una difficoltà autentica, che provoca sofferenza e spesso si accompagna a modificazioni dell'umore e della qualità delle relazioni familiari. A quel punto il genitore tende ad assumere comunque un ruolo di difesa del bambino e, a volte in contrapposizione con la scuola, comincia a cercare presso i vari specialisti una risposta al problema.

I bambini, naturalmente, sono i più indifesi e i più compresi. Dovendo affrontare quotidianamente il calvario delle difficoltà per un tempo lunghissimo (almeno 5-6 ore al giorno) senza la comprensione e l'aiuto di nessuno reagiscono nei modi più disparati. C'è chi si ammala, chi manifesta disturbi somatici al momento di andare a scuola, chi rifiuta testardamente le attività e chi vi si sottrae opponendosi aggressivamente alle richieste, e infine c'è chi cerca di scomparire nel gruppo dei compagni

mascherando il più a lungo possibile le difficoltà con stratagemmi vari.

Spesso nella prima fase il bambino è completamente smarrito perché nemmeno i genitori lo capiscono e vengono anzi visti come gli aguzzini che pretendono con insistenza maggiore di quella dell'insegnante di fargli svolgere l'attività tanto odiata. Costringere il bambino dislessico a leggere o a scrivere è altrettanto doloroso che far fare attività motoria ad un bambino spastico, o a fargli ingoiare ripetutamente una medicina amara.

Nonostante tutti questi sforzi il bambino a scuola non ottiene alcun riconoscimento, anzi, spesso viene accusato di non essersi esercitato.

Mentre la scoperta della lettura e della scrittura per la maggioranza dei bambini costituisce spesso una nuova occasione di relazione con gli adulti e con i familiari, per i bambini con difficoltà di apprendimento diviene un incubo, un inferno senza uscita, un'esperienza negativa che spesso segna in modo irreversibile tutto il successivo percorso scolastico.

Gli specialisti rappresentano spesso un altro tasto dolente di questa vicenda. A causa dei ritardi nella diffusione dei contributi della neuropsicologia dell'età evolutiva, in Italia è ancora prevalente fra gli specialisti un approccio al problema di tipo psicodinamico. Vengono messe al centro dell'analisi clinica le reazioni che il bambino oppone al compito, vengono studiati i comportamenti di rifiuto o di evitamento che egli organizza e a questi vengono attribuiti gli scarsi risultati scolastici. In altri termini, questo tipo di approccio scambia gli effetti della difficoltà per le sue cause e di conseguenza le misure che vengono suggerite non aiutano ad affrontare gli elementi critici che sono alla base del problema di apprendimento. Il problema di letto-scrittura viene attribuito a un non meglio determinato "blocco psicologico", una sorta di inibizione ad apprendere la cui origine viene spesso cercata nelle relazioni tra il bambino e gli adulti che gli fanno delle richieste.

In genere vengono suggeriti interventi di natura psicoterapica o comunque misure che tendono a ridurre l'impatto relazionale della prestazione scolastica senza aiutare le parti in causa (insegnanti, genitori e bambino) a prendere coscienza della natura del problema. Si cerca di far star meglio il bambino con i

suoi compagni, con la maestra e con i genitori senza prendere atto che il disagio espresso in quel tipo di contesto è fondato sul disturbo dell'apprendimento e che dunque, prima o poi il problema del perché il bambino non apprende, andrà affrontato direttamente e in termini specifici.

Nel migliore dei casi tali interventi riducono le tensioni ma spostano in avanti di qualche anno il confronto con la difficoltà. Gli insegnanti, in virtù della mediazione dello specialista, attenuano le loro richieste in attesa di chissà quale "sblocco psicologico", ma spesso, le crescenti frustrazioni del bambino o le preoccupazioni dei genitori, o quelle degli insegnanti che non riescono più a gestire il divario con i compagni di classe rompono il precario equilibrio e fanno precipitare la situazione.

Il risultato di questo grande malinteso che si crea fra insegnanti, genitori e specialisti è che non solo il bambino non viene aiutato proprio nella fase in cui ne avrebbe grande bisogno, ma queste errate interpretazioni delle sue difficoltà ostacolano il suo recupero e allontanano l'intrapresa di un percorso di facilitazione.

In questo caso, la mancata conoscenza del disturbo di apprendimento, l'incapacità di coglierne i segni del primo manifestarsi fa sì che la scuola oltre a non aiutare il bambino, inconsapevolmente renda ancora più difficoltoso il suo percorso aggiungendo ostacoli a quelli che già ci sono.

Questo malinteso è molto grave da parte degli insegnanti, che peraltro scontano una mancanza di preparazione specifica in questo ambito, e si traduce in una beffa e in un grave danno per il bambino. Non solo egli deve combattere difficoltà che rendono più gravoso e difficile il suo percorso di apprendimento, ma viene anche scambiato per un bambino pigro, svogliato, disattento e che non si impegna. Molti ragazzi o giovani adulti dislessici ricordano ancora l'accusa di non aver studiato, rivolta loro dall'insegnante dopo l'ennesimo insuccesso nelle tabelline o nel riferire la lezione come un'ingiustizia intollerabile. Il rimbrotto più tipico: "Sei il solito, non hai studiato abbastanza, non ti applichi" viene vissuto come insopportabile, ingiusto e persino beffardo quando viene rimandato a chi ha trascorso lunghi pomeriggi nel tentativo di vincere per una volta la difficoltà e non fare brutta figura davanti all'insegnante e ai compagni.

Il risultato è che in molti casi i bambini raggiungono la convinzione che è inutile fare degli sforzi, perché comunque l'insegnante non ne rimarrà mai soddisfatta; ormai si sentono classificati come insufficienti ed è impossibile per loro modificare quell'etichetta.. Il bambino si rassegna e si convince che lui non è capace, non è intelligente come gli altri.

E' dunque molto importante rimediare a questa carenza di informazione perché è grave che il professionista dell'istruzione non possenga gli strumenti per interpretare correttamente le difficoltà dei bambini con i quali deve lavorare. L'insegnante dovrebbe innanzitutto conoscere i disturbi specifici dell'apprendimento, la loro natura e soprattutto i loro modi di manifestarsi, inoltre, prima di trarre delle conclusioni, dovrebbe mettere in atto delle procedure per acquisire informazioni più precise sulla natura delle difficoltà mostrate dallo scolaro.

Che fiducia avremmo noi nel pediatra al quale portiamo il nostro bambino per il mal di pancia, se questi concludesse subito che è una manifestazione di rifiuto del cibo, senza prima averlo visitato, aver accertato quali cibi ha mangiato e aver fatto tutte le indagini necessarie. L'ipotesi sulla natura psicologica delle difficoltà scolastiche di un bambino può essere presa in considerazione solo dopo che si sono escluse le possibili cause specifiche, che quindi devono essere conosciute da chi esercita la professione di insegnante.

INDAGINE SCOLASTICA

di Luigi Calcerano

INDAGINE SCOLASTICA*

di Luigi Calcerano

*C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore:
"Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano?"
Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva:
"La tua domanda mi fa venire in mente una storia..."*
Gregory Bateson (1904-1979)

Ci sono occasioni in cui, come il fra' Cristoforo di manzoniana memoria valeva per due, un burocrate che è anche scrittore di romanzi polizieschi riesce a ricomporre la sua latente schizofrenia.

Avevo studiato la dislessia sul famoso Bonistalli (Edo) Prevenzione e trattamento della dislessia, un testo della Nuova Italia del 1973, la lettura del libro recentemente pubblicato dal fondatore dell'AID (La dislessia), mi ha turbato particolarmente.

Giacomo Stella, comincia il suo testo sulla dislessia con una storia. Una storia che non è eccessivo definire terrorizzante per che come me si occupa di formazione del personale della scuola.

Protagonista un bambino come tanti altri, ben sviluppato, di buon carattere, docile, socievole, o come si dice, ben socializzato che era stato molto tranquillamente al nido a tre anni e poi s'era trovato molto bene alla scuola d'infanzia.

Quando fu il tempo per iscriversi alla prima classe della scuola primaria, della scuola elementare, perché la storia è ambientata qualche anno fa, le cose continuarono ad andar bene per tutto l'autunno ed anche quando venne l'inverno il bambino continuò ad andare contento a scuola, anche se, come in tutte le storie, qualcosa di spiacevole stava covando.

Qualcuno avrebbe anche potuto subito accorgersene da un

* Intervento pronunciato in rappresentanza della Direzione Generale per il Personale della scuola del Miur, al Settimo Convegno Internazionale "Imparare questo è il problema" organizzato dall'AID in occasione del Settimo Congresso Nazionale AID "Vivere e convivere con la dislessia", S.Marino 17-18 settembre 2004

episodio rivelatore. Il bambino come tanti altri aveva avuto problemi enormi con la lettera ai genitori per il Natale.

Con la primavera la madre si accorse che il figlio non si alzava più allegro la mattina, non era più contento di andare a scuola ed, anzi, cominciò a dire d'esser **stanco** la mattina, a proporre di rimanere a casa e, addirittura, di non andare più a scuola.

Dato che a scuola si doveva andare, il bambino cominciò a svegliarsi tutte le mattine piangendo. A quanto dissero le maestre si distraeva, non si impegnava nel lavoro scolastico, non aveva un buon rapporto coi compagni. Ci furono liti, il nostro bambino divenne un po' meno come gli altri, si mise perfino a picchiare i compagni.

Perché questa storia di Stella mi terrorizzava come burocrate del Ministero? Perché assistevo ad una discesa agli inferi di un bambino e di una famiglia che erano stati normali, felici e mi rendevo conto che, in questo giallo scolastico, tutto questo avveniva perché si faticava a scoprire il colpevole.

La mancata individuazione della dislessia faceva danni terribili all'equilibrio ed alla crescita del bambino, lo precipitava in un circolo vizioso di peggioramenti.

Cominciò ad essere severamente sgridato, accusato di non voler studiare, di non impegnarsi, era mal sopportato dagli altri bambini, dai genitori degli stessi e dalle medesime maestre, che si sentivano tradite dal fatto che non corrispondeva alle loro aspettative. I rapporti scuola-famiglia si deterioravano. La madre aveva paura del momento in cui doveva andare a prender il figlio a scuola, perché le maestre la avvicinavano spesso per riferire le imprese negative del figlio, quello che aveva fatto e quello che non aveva fatto.

Si rifiutava di fare i compiti a casa, tanto che sia la madre che il padre nell'intento di non farlo prendere di mal occhio presero al brutta abitudine di far loro i compiti, che magari poi il bambino si adattava a copiare.

La storia, per me, somigliava ad uno di quei gialli *inverted*, come molti dei telefilm del Tenente Colombo: dove il lettore sa fin dall'inizio chi è l'assassino e freme mentre la polizia gira a vuoto, non ottiene risultati è occupata su false piste, (le red herrings, così si chiamano nel gergo dei giallisti i "distrattori" dal nome delle false piste per confondere i cani).

Ce n'erano diverse: l'ipotesi che vi fosse tra i bambini di quella classe e il nostro una incompatibilità che non si riusciva a governare.

C'era l'ipotesi della stanchezza, in effetti accusata dal nostro protagonista, che viveva giornate insopportabili.

Magari con tutta la buona volontà si tentava di risolvere il problema, se stava in una classe di tempo pieno col trasferimento ad una classe a tempo modulare.

Me lo immagino il consiglio di interclasse che approfondisce la proposta, una proposta che, per diversi motivi, aveva il favore dei genitori dei compagni vittime del nostro bambino, delle sue maestre e della madre.

In questi casi si acquisisce la disponibilità delle nuove maestre e l'esperimento può essere definito con una delibera del consiglio di interclasse nella sua configurazione ristretta ai soli docenti ma con l'accordo di tutti i genitori coinvolti.

Naturalmente, non essendo stanchezza e tempo pieno la causa, il trasferimento non può essere risolutivo e si ripresentano le stesse cose che avvenivano nella classe di tempo "normale", semmai aggravate dallo shock del cambiamento.

C'era l'ipotesi psicologica che il bambino fosse in una fase di sviluppo in cui si poneva alla pari con l'adulto ed aveva difficoltà a seguirne le regole, perché le regole voleva costruirsele da solo, mentre con i bambini, invece esprimeva un tentativo di affermazione di superiorità che faceva valere anche con la forza e scatenavano la sua violenza.

Bella teoria ma completamente falsa, appunto quello che in un giallo si chiama *red herrings*. Leggevo il racconto di Stella e mi rendevo conto con orrore che mentre la soluzione non era stata trovata, il protagonista dislessico era diventato formalmente un bambino con problematiche relazionali o difficoltà a relazionarsi in maniera positiva con gli altri.

Tornando alla metafora gialla, i complici della colpevole dislessia erano almeno due:

- La scarsa preparazione di tutti gli operatori scolastici sulle manifestazioni della dislessia (e questo chiamava in causa il mio lavoro...).
- Il pregiudizio implicito di una teoria "ingenua" sull'intelligenza che postula un'equazione tra intelligenza, successo nelle prime tappe dello sviluppo e successo nelle prime acquisizioni

scolastiche (ed anche questo, meno direttamente, chiamava in causa il mio lavoro...)

A scuola si reagisce, naturalmente, si prendono iniziative, anche se fuorvianti, dato che mancano gli obiettivi giusti da perseguire. Magari manovrando con le ore di compresenza, le insegnanti di classe, ritagliano alcune ore di interventi individualizzato e personalizzato ma generico, non centrato, ovviamente sulla dislessia.

Anche questo mi turbava come operatore del ministero. Pensavo a tanti altri casi, oltre la dislessia...

Insomma nella storia del professor Stella, meglio che con tante denunce si costruisce un *J'accuse* tremendo sulle responsabilità di chi si occupa di formazione dei docenti, in casi come questi.

Senza la corretta formazione/informazione la madre e gli insegnanti, tutti quelli che erano venuti in contatto con il bambino si trovano di fronte ad un mistero, ad un paradosso, a qualcosa che contrastava con tutte le pregresse informazioni (non complete) sul bambino.

Per mancanza di formazione, in sostanza, ci si trovava di fronte a circostanze che non dovevano poter succedere o sperimentarsi.

In questi casi gli scienziati, appurato che si tratta effettivamente di problemi per i quali la scienza ancora non ha trovato spiegazioni, si mettono a verificare tutte le informazioni di cui sono in possesso, si provano a non dar nulla per scontato, passano al pettine fitto della verifica persino le acquisizioni e le teorie scientifiche più consolidate.

Ma qui il caso era diverso.

La soluzione era *fuori* della formulazione del problema, perché il problema era formulato male. Ci si trova di fronte ad una strada senza uscita, o quasi, perché non si padroneggiavano i criteri per la diagnosi della dislessia evolutiva! La soluzione era tutta lì, nei cinque aurei criteri definiti dalla Organizzazione mondiale della Sanità!

Per progredire nella storia verso un lieto fine, Stella¹ intro-

¹ Faccio pubblicità al libro, ma lo merita: Giacomo Stella, *La dislessia*, 2004, Bologna, Il Mulino.

duce un *deus ex machina*, anzi una *dea ex machina*, sotto forma di una vecchia maestra cui i genitori affidano il bambino perché lo assista a casa, per limitare i danni!

Alla vecchia maestra l'*insight* arriva mentre è alle prese con i compiti a casa forse aveva già avuto un caso simile, forse era una di quelle maestre che continuavano a studiare e ad aggiornarsi, spererei anche con qualcuna delle sia pur frammentate scoordinate iniziative dell'amministrazione centrale e degli uffici scolastici regionali o, magari, con quelle altrettanto meritorie delle associazioni specifiche e delle diverse case editrici.

E anche questa è una pugnalata! Per Stella, l'autore della storia, la soluzione di fatto viene dalla formazione acquisita con l'esperienza, forse perché ha rilevato che non c'è un sistema funzionante che ponga anche i giovani insegnanti al corrente in maniera efficace di cosa fare con la dislessia.

Sono due i fatti che mettono sull'avviso la vecchia maestra:

- che si trattava indubitabilmente un bambino intelligente ma incredibilmente indietro rispetto ai suoi compagni;
- che riuscisse a copiare in qualche modo le parole, ma mai a scriverle per conto suo, nemmeno il suo nome.

Aveva difficoltà ad apprendere la lettoscrittura.

Fu così che indirizzò il bambino da uno specialista e la soluzione del giallo fu la diagnosi di dislessia.

Nei gialli a questo punto la storia finisce. Finisce quando si è scoperto il colpevole!

Per noi la storia, invece, continua. Per il bambino si apre una strada. Nessuno gli chiede più di correre e lui può cominciare, a fatica, a camminare.

Certo la situazione non ha una evoluzione immediata, miracolistica.

Dopo un anno il nostro bambino impara a leggere e scrivere, magari non come i suoi compagni, con lentezza, con qualche errore ma abbastanza bene da seguire gli impegni della terza classe, mentre i rapporti con i compagni sono soddisfacenti e quel che è meglio, gli cambia la vita: il bambino non è più ansioso, apprensivo, aggressivo e violento.

Gli è stata restituita la sua intelligenza, e gli servirà tutta per superare il suo handicap, nella sua futura carriera scolastica, piena di prove scritte e di insegnanti poco informati e preparati

sul problema.

Per questo, con la dislessia, la nostra sfida è molto complessa. Dobbiamo preparare i naturali primi interfaccia scolastici del bambino dislessico, gli insegnanti di scuola primaria, creare una cultura comune sul tema con tutti gli operatori scolastici e far conoscere approfonditamente la dislessia agli insegnanti della scuola secondaria.

Far conoscere e permettere loro di intervenire, il che significa didattica differenziata ed individualizzata e, alla scuola secondaria anche valutazione differenziata ed individualizzata, assieme al supporto di idonei strumenti compensativi.

Nel nostro tempo multimediale, libri, quaderni e fotocopie non possono rimanere gli strumenti esclusivi di proposta a scuola della conoscenza, eppure, per nostro ritardo, sono molto rare le occasioni in cui l'apprendimento è proposto attraverso strumenti alternativi alla scrittura.

Il dislessico entra inevitabilmente in un mondo è ostile, poiché che le parole scritte rappresentano per lui all'inizio della scuola un groviglio inestricabile di segni e, poi, comunque, un percorso caotico, perennemente in salita pieno di fatica e frustrazione.

Quando la dislessia è stata accertata, se non è possibile evitare gli sforzi per apprendere la lingua scritta, è importante capire fino a dove il padroneggiamento del codice scritto può essere considerato un obiettivo irrinunciabile, per capire che cosa si deve chiedere al dislessico e fino a che punto si può accettare l'impiego degli strumenti compensativi che sostituiscono la lettura.

Una considerazione ci deve guidare. Qualunque sia la gravità del deficit di lettura, il bambino dislessico è, direi per definizione, un bambino intelligente: l'apprendimento, l'acquisizione dei contenuti curriculari non gli è preclusa. Fosse anche come cieco per la lettura, il dislessico può apprendere, e quindi ha il diritto di apprendere. E' necessario trovare tutte le strade per aiutarlo.

Mi pare fossero dislessici Albert Einstein, Thomas Edison, Isaac Newton, Winston Churchill. Ed anche l'attore Tom Cruise e la cantante, attrice Cher!

Per questo tutta l'attività del Ministero (prima della Direzione generale per la formazione e l'aggiornamento del personale

della scuola, ora della Direzione generale per il personale della scuola) si è sforzata e si sforza di soddisfare, sul tema, almeno tendenzialmente tutta la platea del personale docente.

Anche solo per la dislessia, per le esigenze cui deve corrispondere il nostro intervento deve riguardare un elevato numero di soggetti da coinvolgere. Tutti.

E' per questo che l'iniziativa dell'AID, che vorremmo inserire nel complessivo sistema presso l'Indire, ci è sembrata subito particolarmente interessante.

L'evolversi del progetto AID ci sembra possa dare veramente una risposta adeguata, perché, nato con la collaborazione tra l'associazione, l'amministrazione e l'ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna (ed ora allargato a Lombardia, Puglia, Veneto, Sicilia, in vista della sua estensione a tutto il territorio nazionale) si volge al compiuto sviluppo della professionalità del personale della scuola, di tutto il personale della scuola, facendo perno sul modello dell'e-learning integrato e sulla condivisione di scelte educative, didattiche ed organizzative all'interno della scuola.

