

Disgrafia e disortografia

COLLANA
FACCIAMO IL PUNTO SU...

ideata e diretta da DARIO IANES



Cofanetti multimediali per definire chiaramente lo stato dell'arte negli ambiti didattico-educativi di forte rilevanza per la scuola e la famiglia:

- un Libro operativo per insegnanti e familiari;
- un DVD con videointerviste ai maggiori esperti italiani e altre testimonianze;
- un CD-ROM con materiale stampabile (articoli, parti di libri, schede, ecc.).

EDITING

NICCOLÒ LUCCHETTI

IMPAGINAZIONE

LORENZO POLI

IMMAGINE DI COPERTINA

LAURA DOSS/CORBIS.COM

COPERTINA

GIORDANO PACENZA

© 2011 Edizioni Erickson

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 950690

fax 0461 950698

www.erickson.it

info@erickson.it

Stampa

Esperia srl – Lavis (TN)

ISBN: 978-88-6137-909-1

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'editore.*

COLLANA
FACCIAMO IL PUNTO SU...
a cura di DARIO IANES

Disgrafia e disortografia

Apprendimento della scrittura e difficoltà

Dario Ianes

Lerida Cisotto

Nicoletta Galvan



Erickson

DARIO IANES

www.darioianes.it

Professore straordinario di pedagogia e didattica speciale all'Università di Bolzano, presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Bressanone (BZ).

Cura alcune collane Erickson, tra cui «Guide per l'Educazione» e «Guide per l'Educazione Speciale».

Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «Difficoltà di Apprendimento».

LERIDA CISOTTO

Professore associato di Didattica Generale e Didattica della Lingua Italiana e Presidente del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova. Svolge un'intensa attività di ricerca sui temi dell'apprendimento scolastico, della motivazione e delle competenze linguistiche, con particolare riferimento ai settori della scrittura, della comprensione del testo e della prima alfabetizzazione.

È membro dell'associazione internazionale di ricerca SIG Writing e coordina il Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua Italiana attivo presso l'Università di Padova. Su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione e di varie Direzioni Scolastiche Regionali, ha inoltre svolto un'intensa attività di formazione rivolta a docenti e dirigenti scolastici. Ha pubblicato numerosi libri e articoli su riviste scientifiche nazionali e internazionali.

NICOLETTA GALVAN

Psicopedagogista e insegnante specializzata per il sostegno. È docente a contratto in Psicologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova. Collabora in qualità di docente all'interno di master e corsi di perfezionamento (Università di Padova, Università di Modena e Reggio Emilia). Dal 1991 svolge attività di ricerca con il professor Pietro Boscolo sull'evoluzione delle competenze scrittorie.

INDICE

Contenuti del cofanetto «Disgrafia e disortografia»	xx
Introduzione	xx
1. Oralità e scrittura	xx
2. Apprendimento delle scritture alfabetiche	xx
3. Aspetti cognitivi	xx
4. Disturbi specifici di Apprendimento	xx
5. Disturbi specifici della scrittura	xx
6. Didattica per i DSA: due possibili percorsi	xx
7. Linee guida per una didattica inclusiva	xx
8. Produzione del testo	xx
9. Descrizione di due casi	xx
10. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA	xx
Glossario	xx
Bibliografia	xx

Contenuti del cofanetto «Disgrafia e disortografia»



LIBRO (144 pp.)

Il libro presenta due disturbi specifici della scrittura: la disortografia, caratterizzata da deficit di cifratura, e la disgrafia, caratterizzata da un deficit di realizzazione grafica, definendone le caratteristiche peculiari e differenziandole da altri. Particolare attenzione viene rivolta all'individuazione precoce di tali difficoltà, per poter impostare adeguati interventi di riabilitazione e compensazione. Il testo accompagna il lettore in un percorso integrato, rispondendo al bisogno di acquisire maggiori conoscenze e spunti operativi attraverso la visione dei filmati contenuti nel DVD e dei materiali presenti nel CD-ROM.

Contenuti del libro

Introduzione

Oralità e scrittura

Apprendimento delle scritture alfabetiche

Aspetti cognitivi

Disturbi specifici di Apprendimento

Disturbi specifici della scrittura

Didattica per i DSA: due possibili percorsi

Linee guida per una didattica inclusiva

Produzione del testo

Descrizione di due casi

Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA

Glossario



DVD VIDEO (220 min.)

Il DVD contiene videointerviste, con gli esperti e i ricercatori più rappresentativi in Italia, sulle implicazioni e le abilità sottese richieste per apprendere correttamente a scrivere. Si affronta la scrittura come abilità strumentale e si parlerà di come intervenire quando l'apprendimento della scrittura risulta difficoltoso. Gli specialisti coinvolti affronteranno anche come valutare, e con quali strumenti, questa strumentalità scolastica così importante.

Contenuti del DVD - Le videointerviste

VISIONI DI INSIEME

- *Come si impara e come si insegna a scrivere* di L. Cisotto
- *Il disturbo specifico della scrittura: caratteristiche ed evoluzione* di P. Zoccolotti
- *La valutazione delle abilità di scrittura* di G. Stella
- *Il ruolo della metafonologia nelle prime fasi di apprendimento* di G. Tarter

L'INTERVENTO

- *L'intervento specifico per le difficoltà di scrittura* di P. Tressoldi

ORTOGRAFIA

- *L'approccio nella didattica quotidiana alle difficoltà ortografiche* di N. Meini
- *Lavorare in classe sulle difficoltà di scrittura* di A. Judica
- *Lessico e ortografia* di L. Bigozzi

GLI ASPETTI GRAFICI DELLA SCRITTURA

- *La presentazione dello stampato e del corsivo* di L. Blason, M. Borean, L. Bravar e S. Zoia

LA PRODUZIONE DEL TESTO SCRITTO

- *Progettare e pianificare i testi scritti* di N. Meini

- *Il lavoro di costruzione del testo nella scuola secondaria di*
L. Tuffanelli

PRESENTAZIONI DI MATERIALI

- *Scrivere veloci con la tastiera* di F. Fogarolo
- *Percorsi di scrittura con la LIM* di E. Pigliapoco e I. Sciapeconi



CD-ROM (2200 pp. stampabili)

Il CD-ROM contiene numerosi materiali stampabili in formato PDF e versioni dimostrative di software che consentono di approfondire l'argomento.

Contenuti CD-ROM

MATERIALI DI APPROFONDIMENTO

Strumenti di valutazione: sette interventi guidano nella diagnosi e nella classificazione dei disturbi di scrittura

Materiali di intervento: sessantadue estratti, con trattazioni teoriche e pratiche, aiutano lo studente a familiarizzare con la scrittura e a recuperare le lacune di letto-scrittura

Software didattici: ventitré demo, giocabili direttamente dal cd o dal sito Erickson

ARTICOLI

Ricerca scientifica: sedici articoli tratti dalle riviste Erickson che trattano le difficoltà di scrittura sotto l'aspetto scientifico e clinico

Strumenti applicativi: dodici articoli tratti dalle riviste Erickson in cui sono descritte esperienze dirette con alunni affetti da disturbi specifici dell'apprendimento e suggerimenti e idee per il trattamento delle difficoltà di scrittura in classe e a casa

SITOGRAFIA

Presentazione dei siti delle principali associazioni e centri che si occupano delle difficoltà in letto-scrittura

Introduzione

L'imparare a leggere e a scrivere è sempre un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del «diventare grande», ma è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio, quasi un test con valore predittivo. La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dai molti artefatti scritti in cui il bambino si imbatte nel corso delle sue attività quotidiane, quando manipola il telecomando o fissa ripetutamente lo sguardo su insegne e cartelli e ne interpreta, a modo suo, il significato. Nei contesti sociali attuali sono molte le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di conoscenze e pratiche alfabetizzate, suscitando attese di competenza e una positiva disponibilità a padroneggiare la lingua scritta ben prima dell'avvio dell'insegnamento formale del codice alfabetico (Ferreiro, 2003).

La tematica dell'imparare a leggere e a scrivere è affrontata in modo semplice, ma rigoroso, da questo volume. Il processo è illustrato dalla prospettiva particolare dei *Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, convenzionalmente, DSA. Con riferimento alla lingua scritta, essi si configurano come difficoltà persistenti e sistematiche che alcuni bambini incontrano durante le prime operazioni di codifica e decodifica della parola scritta. Si tratta di un

problema di grande attualità che investe fasce crescenti e non marginali della popolazione scolastica. Per fronteggiarlo con tempestività ed efficacia sono richieste la conoscenza specifica delle condizioni generative dei disturbi di elaborazione dei segni scritti e la predisposizione di strumenti per il trattamento delle difficoltà emergenti. Assumendo questa duplice esigenza, il saggio si impegna a fornire, da un lato, elementi conoscitivi essenziali per l'analisi e la comprensione dei Disturbi Specifici della Scrittura (come si manifestano, la tipologia e la loro interpretazione), dall'altro, strategie e suggerimenti per l'intervento didattico.

Nell'apprendimento di lettura e scrittura, come in altri ambiti, *la prevenzione* gioca un ruolo decisivo. Perciò, quando insorgono i primi ostacoli, è importante che siano considerati alla luce dell'intero percorso compiuto dal bambino per impadronirsi del codice scritto (Vygotskij, 1978). Tale percorso è definito oggi con il termine di *alfabetizzazione*. Mentre, in passato, l'accentuazione degli aspetti grafo-motori aveva indotto a identificare il processo con le sole operazioni di codifica e decodifica dei segni scritti, gli studi recenti, accanto al fattore strumentale, ne sottolineano anche le componenti cognitive, sociali e culturali (Hillis, 2002). In tale direzione, lo scrivere è inteso nella duplice ottica di «*sistema di codificazione*» e «*sistema di rappresentazione*». Considerata solo per

il primo aspetto, la scrittura è un semplice processo di transcodificazione fonografica, un codice di trascrizione delle unità sonore della lingua parlata (Stella e Pippo, 1992) la cui acquisizione è prevalentemente di natura tecnica. Inteso anche come *sistema di rappresentazione*, lo scrivere è una forma per rappresentare il linguaggio che richiede un apprendimento di tipo concettuale, ossia, la costruzione di strutture cognitive in cui le informazioni sono tenute insieme da relazioni complesse (Tolchinsky e Ravid, 2002).

L'insieme composito di abilità e processi implicati nell'imparare a leggere e a scrivere inizia a svilupparsi fin dalla prima infanzia e subisce una rapida evoluzione, dalla prima interpretazione simbolica dei segni fino al riconoscimento del valore sonoro distintivo di ogni lettera. Pertanto, l'alfabetizzazione si caratterizza come un processo distribuito lungo un *continuum di competenza*, dalla familiarizzazione iniziale a lettura e scrittura fino alla loro padronanza matura a scolarità avanzata e in età adulta. Gli studi degli ultimi vent'anni sono concordi nel riconoscere l'importanza delle acquisizioni spontanee sulla lingua scritta maturate dal bambino nel periodo prescolare, tanto da qualificarle con l'espressione di *alfabetizzazione emergente* (Sulzby, 1991). L'*alfabetizzazione formalizzata* si riferisce, invece, all'apprendimento convenzionale di lettura e scrittura di testi alfabetici a seguito di interventi

specifici di istruzione (Pinto, 2003). L'alfabetizzazione emergente designa un insieme complesso di abilità, atteggiamenti e processi tra loro interdipendenti, che sono ritenuti i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali. Fra questi, la consapevolezza fonologica, sintattica e semantica, la competenza lessicale, le letture e le scritture spontanee, la motivazione al codice scritto. Sul loro sviluppo influiscono le opportunità ambientali di tipo formale e informale che mirano, intenzionalmente o meno, a incrementarli, pur a prescindere da un intervento sistematico di istruzione (Cisotto e Gruppo RDL, 2010; Cisotto et al., 2011).

Numerosi studi hanno dimostrato il ruolo centrale svolto dalle componenti dell'alfabetizzazione emergente a favore dell'apprendimento di lettura e scrittura nella scuola primaria. Oltre a focalizzare l'attenzione sugli interventi attivati nella scuola dell'infanzia, la ricerca ha esplorato anche le pratiche alfabetizzate con cui i genitori familiarizzano i bambini alla lingua scritta nei contesti domestici. Il dato comune emergente dalle indagini riguarda il fatto che le pratiche più efficaci per promuovere le prime acquisizioni sono riconducibili agli aspetti cognitivi e metacognitivi (Pellegrini, 1996): fra queste, ad esempio, la manipolazione di fonemi sotto forma ludica, l'invito a porre domande rivolto al bambino dal genitore durante la lettura di storie, la pratica della lettura dialogata in

cui il bambino assume il ruolo di lettore e l'adulto fa da ascoltatore, giochi di denominazione e di riconoscimento intuitivo dei gruppi sillabici, letture e scritture spontanee e non convenzionali (Cisotto, 2006).

Se apprendere una lingua scritta non è semplice operazione di transcodifica, non equivale cioè a imparare semplici associazioni tra suoni e segni, quali rappresentazioni permettono al bambino di associare i segni scritti alla forma delle parole o impediscono tale processo? Che cosa avviene nella mente quando i segni scritti iniziano a funzionare come evocatori di unità fonologiche, oppure quando i fonemi si confondono reciprocamente sovrapponendosi l'un l'altro? Le ricerche in questo campo sostengono che il riconoscimento di parole parlate e di parole scritte si fonda su meccanismi in parte simili, in parte diversi. Comune alle due modalità è l'attivazione parallela di due processi: il riconoscimento percettivo della forma ortografica o fonetica delle parole e la comprensione del significato. Sia la visione che l'ascolto di parole attivano cioè, in simultanea, processi di interpretazione semantica. Di natura diversa sono le operazioni implicate da lingua parlata e lingua scritta nel riconoscimento, rispettivamente, di fonemi e grafemi. In genere, l'elaborazione percettiva dei suoni *di parole ascoltate* è immediata e diretta, non richiede i passaggi intermedi della segmentazione del segnale acustico, identificazione

di singoli fonemi e loro successiva ricomposizione. Per *il riconoscimento di parole scritte* si ricorre, invece, a rappresentazioni intermedie, costituite da singole lettere o da stringhe di lettere associate a unità fonologiche che collegano la percezione visiva al lessico (Orsolini, 1991; 2000). In breve, mentre le parole dette si riferiscono direttamente al referente, la scrittura è un codice secondario, il cui contenuto è l'espressione di un altro codice: nel caso delle scritture alfabetiche, i fonemi della lingua orale (Simone, 1990).

Nel percorso di graduale acquisizione della lingua scritta, i bambini apprendono che non possono utilizzare gli stessi meccanismi di elaborazione linguistica del parlato. Per accedere al significato di parole scritte è necessario imparare a riconoscere i grafemi che le compongono e ad attribuire loro il valore sonoro convenzionale. Scrive Orsolini:

le lettere scritte determinano una sorta di rivoluzione copernicana nella mente dei bambini: decompongono le parole, le fanno a pezzi e le rendono pensabili come forme pure. Si prenda, ad esempio, «imbuto», «indice», «inchiostro». A nessun bambino verrebbe in mente di collegare queste cose disparate e di vederci una qualche somiglianza. Ma, tramite la lettera *i*, esse possono ritrovarsi insieme nella pagina di un abbecedario, inducendo a stabilire un legame comune con una lettera e la pronuncia a questa associata. È la lingua scritta, con il suo particolare sistema di rappresentazione, ad

aver stipulato nuovi legami di parentela tra le parole e a farci considerare simile ciò che la percezione sente come diverso (Orsolini, 1999, p. 158).

Il passaggio dall'alfabetizzazione emergente a quella formalizzata interviene, in genere, verso i sei anni. Con l'avvio della scolarità obbligatoria, l'intervento sistematico sulla convenzionalità di segni e suoni trasforma le intuizioni precedenti del bambino in conoscenze consapevoli. Egli inizia allora ad associare con relativa disinvoltura i grafemi ai fonemi corrispondenti e a manipolare gli uni e gli altri per comporre parole. La comprensione del meccanismo di base del codice alfabetico si consolida in breve tempo, cosicché, per la maggior parte dei bambini, la transizione al sistema alfabetico convenzionale è agevole e non incontra ostacoli particolari. Gli apprendimenti iniziali sono facilitati anche dalla struttura della nostra lingua. L'italiano, infatti, al pari dello spagnolo, è caratterizzato da un'ortografia regolare e trasparente, dove vi è corrispondenza quasi biunivoca tra suono e segno, a differenza dell'inglese e del francese, che sono lingue a ortografia oscura (Seymour, 2003).

Il ridotto numero di irregolarità dell'ortografia italiana rende possibile appropriarsi dei mecca-

nismi di transcodifica nell'arco di pochi mesi e indipendentemente dal metodo di insegnamento. In genere, al termine del primo anno di scuola, la maggior parte dei bambini è capace di rispettare la direzionalità della scrittura, di segnalare i confini di parole ponendo uno spazio tra l'una e l'altra, di trascrivere gruppi consonantici e grafemi complessi. Una scarsa consapevolezza fonologica, la persistenza di errori in decifrazione e compitazione, un procedere eccessivamente lento nella lettura sonorizzata o nella trascrizione, marcate irregolarità nella grafia e nell'uso dello spazio nel foglio, sono quasi sempre indicatori di rischio per un Disturbo Specifico di Apprendimento. Come argomentato più estesamente nelle pagine successive, a differenza del deficit cognitivo che determina difficoltà di apprendimento generalizzate e aspecifiche, i DSA investono componenti specifiche del Sistema Cognitivo, interferendo con la capacità di acquisire talune abilità relative alla lettura, alla scrittura, al calcolo. Nonostante la costanza nelle esercitazioni e l'impegno profuso, non viene raggiunto il livello di padronanza che consentirebbe di eseguire in maniera rapida, accurata, automatica, le procedure implicate nel compito richiesto: nel caso della scrittura, le ope-

razione di decodifica e l'esecuzione dei pattern grafo-motori (Angelelli, 2004).

I temi preannunciati in questa introduzione sono oggetto di approfondimento del presente volume. L'argomento di apertura – il confronto tra oralità e scrittura – porta subito al cuore del problema: la differente natura di due usi e forme della parola, ciascuno dei quali comporta differenti abilità e processi d'apprendimento (Olson, 1991). Da tale confronto, è lo scritto a emergere come ambito insidioso, in cui più facilmente insorgono difficoltà particolari e specifiche di padronanza del codice. Poco sopra, si è accennato ai motivi di tale maggiore complessità: essi saranno ripresi e ampliati nelle pagine seguenti. Accogliendo le linee di indagine più aggiornate sul processo di acquisizione della lingua scritta, la prima parte del libro ne delinea un'ottica integrata, illustrando la relazione tra aspetti strumentali, processi cognitivi e natura specifica dell'ortografia della lingua da apprendere. L'esposizione è corredata da schemi e tabelle con funzioni diverse: talora illustrativa ed esplicativa quando mirano a chiarire l'organizzazione di teorie e concetti, talaltra integrativa, se concepiti per espandere e approfondire un aspetto particolare della trattazione.

Nella seconda parte, dopo aver illustrato brevemente la classificazione e i criteri diagnostici adottati dalla Consensus Conference per i Disturbi Specifici di Apprendimento, il libro si sofferma sui Disturbi Specifici della Scrittura, disortografia e disgrafia, analizzandone caratteristiche e manifestazioni ricorrenti, indicatori di rischio e tipo di screening. Al fine di chiarire la natura degli errori imputabili a un disturbo specifico, sono stati riportati fedelmente esempi di scritture prodotte da bambini di classi diverse e in compiti diversi di scrittura: copia dalla lavagna, dettato e composizione di testo.

Infine, l'ultima parte entra nel merito della didattica per i disturbi specifici della scrittura. Ne sono delineate alcune soluzioni metodologiche che hanno trovato conferme sperimentali. Ma vi è un richiamo più che opportuno anche a pratiche da evitare ed errori metodologici nei quali l'insegnante potrebbe incorrere, contribuendo a ostacolare o a deviare, sia pure non intenzionalmente, l'eventuale percorso di recupero intrapreso dal bambino.

Data la natura dell'argomento e il doveroso rigore con cui il tema va affrontato, alcuni concetti e termini risultano tecnici, di necessità, data

l'impossibilità di ricorrere a sinonimi nei quali il significato proprio risulta compromesso. Tuttavia, la comprensione può essere facilitata dal *glossario* (i termini presenti nel glossario sono indicati con la dicitura → *Glossario*). Lo strumento riporta la spiegazione delle voci ritenute importanti ai fini di un adeguato inquadramento dei temi: è stato concepito appositamente per fornire elementi informativi ed esplicativi indispensabili anche a quanti – insegnanti, operatori psico-pedagogici, ecc. – non dispongono di conoscenze specifiche sul problema dei Disturbi Specifici di Scrittura. Questo è per lo meno l'intento degli autori che hanno collaborato a questa pubblicazione. Essi auspicano che l'impegno di chiarezza implicitamente assunto con i lettori sia stato rispettato e che il libro possa essere utilmente impiegato per affrontare con competenza le difficoltà di scrittura.

1. Oralità e scrittura

L'uso scritto della parola (→ *Glossario*) è, per la maggior parte di noi, una pratica familiare che riusciamo a eseguire con facilità in situazioni e con materiali di supporto assai diversi. Dall'appunto estemporaneo sul post-it alla composizione delle parole sulla tastiera, le lettere si succedono con rapidità e scioltezza tali da farci percepire l'atto del trascrivere come una semplice estensione dell'oralità. In realtà scrittura e oralità sono codici alternativi (Della Casa, 1994), diversi per il modo in cui si corrispondono espressione e contenuto, diversi soprattutto – in relazione all'aspetto che qui ci interessa affrontare – per le modalità, i tempi, le difficoltà con cui si apprendono.

La scrittura è, innanzitutto, un *codice secondario* (→ *Glossario*), un codice, cioè, che ha per contenuto l'espressione di un altro codice (Simone, 1990): nel caso delle scritture alfabetiche i fonemi della lingua orale. La grafia *orso*, ad esempio, non esprime direttamente il significato «mammifero plantigrado», ma rappresenta la sequenza dei fonemi /o/ /r/ /s/ /o/ i quali, a loro volta, rinviano al referente. L'idea che la parola scritta debba in qualche modo riprodurre le caratteristiche più evidenti del referente connota una fase evolutiva precedente l'inizio della scolarizzazione (Ferreiro, 1985). Scritture preconvenzio-

nali possono tuttavia persistere anche successivamente, accanto alla perfetta conoscenza delle lettere e della loro associazione con i fonemi. Ciò che infatti risulta cruciale per il passaggio da una scrittura ingenuamente iconica alla convenzionalità alfabetica è, più che la memorizzazione delle corrispondenze suono/segno (→ *Glossario*), il comprendere la natura della relazione tra codice orale e codice scritto. Il suo essere, appunto, secondario rispetto all'oralità.

CD-ROM



Vedi in **Materiali di
approfondimento**
> **Materiali di
intervento**

Scrivere parole non è scrivere testi. Attività, questa, che non si risolve nella traduzione dei fonemi in grafemi e della prosodia in punteggiatura: si tratta piuttosto di governare una situazione comunicativa che, per la sua natura

non dialogica, deve «funzionare» con modalità differenti dal parlare.

Nel linguaggio orale comprensibilità ed efficacia predicativa sono realizzate anche con l'ausilio di elementi extra-verbali: pause, intonazione, gesti, posture, prosodia, punteggiano il discorso ed enfatizzano i passaggi ritenuti importanti. Ambiguità o fraintendimenti possono essere risolti in tempo reale grazie al feed-back immediato dell'interlocutore. Salvo contesti di enunciazione particolarmente formali (la relazione per un convegno, la discussione della tesi di laurea, ecc.), il discorso orale non

richiede quindi un controllo rigoroso della pianificazione, dal quale non può invece prescindere la composizione scritta. Le funzioni che in una situazione dialogica sono assunte da elementi paralinguistici, devono essere svolte esclusivamente dalle parole: la scrittura, in un certo senso, «deve fare da contesto a se stessa», il che non può avvenire se non attraverso una più accurata pianificazione. (Della Casa, 1994). Inoltre, in assenza di retroazioni comunicative da parte del destinatario, chi scrive deve essere capace di prefigurarne le attese, gli interessi, le conoscenze e, sulla base di queste, progettare l'architettura del testo. Una delle principali difficoltà per lo scrittore principiante dipende proprio dalla necessità di dover organizzare i contenuti del testo sulla base di quanto già dato per noto a un possibile lettore.

Del resto la capacità di usare codici scritti non costituisce una funzione necessaria all'assolvimento di bisogni comunicativi, né una tappa obbligata dell'evoluzione. Ne sono testimonianza la comparsa tardiva e la disomogeneità nella diffusione. La brevità della sua storia, non più di cinquemila anni, non ha dato il tempo all'evoluzione di selezionare circuiti neuronali specificatamente dedicati alla letto-scrittura. Ciò fa ipotizzare che aree corticali originariamente dedicate al riconoscimento visivo di parti cruciali nei contorni degli oggetti si siano riconvertite



CD-ROM

Vedi in **Articoli >**
Ricerca scientifica

per riconoscere la forma di lettere e parole (riciclaggio neuronale, Dehaene, 2007). Il divario temporale tra l'uso del linguaggio orale e l'invenzione della scrittura pone in luce come quest'ultima sia, rispetto all'oralità, un'attività secondaria, una possibilità aggiuntiva nell'ambito delle risorse comunicative ma non una capacità indispensabile.

Si consideri che non tutte le lingue naturali posseggono un sistema di scrittura e che, anche in culture che non ne hanno ignorato l'uso, l'oralità ha comunque continuato a svolgere una funzione dominante nella trasmissione delle conoscenze. Per lungo tempo saper leggere e scrivere non sono state ritenute capacità necessarie per assumere ruoli di prestigio: Carlo Magno, maldestramente incluso nell'elenco dei «dislessici famosi», era analfabeta, così come altri sovrani in età altomedievale. Cultura e analfabetismo non erano evidentemente considerati inconciliabili (Loretelli, 2010).

Il linguaggio orale è una facoltà congenita e incancellabile. Possono essere apprese e dimenticate le singole lingue, ma non la predisposizione ad acquisirle. Come le altre funzioni di base, il linguaggio orale si sviluppa al di fuori di contesti di insegnamento formalizzati, secondo una successione di fasi programmata geneticamente. Per quanto possa apparire connaturata alle nostre potenzialità espressive, la capacità di scrivere non può essere acquisita

DVD-VIDEO



Vedi **Visioni di
Insieme** > Come si
impara e come si
insegna a scrivere

attraverso la semplice esposizione a un ambiente che ne fa uso, per imitazione o per prove ed errori. Essa è piuttosto l'esito di un processo di insegnamento-apprendimento intenzionale, sistematico, laborioso, la cui durata dipende, in parte, dalle caratteristiche del sistema ortografico.

TABELLA 1
Fasi nello sviluppo del linguaggio

Età	Fasi
0-1 mese	Fonazione; suoni di natura vegetativa.
2-6 mesi	Vocalizzazioni; si inseriscono tra le interazioni verbali dei genitori.
6-7 mesi	Lallazione canonica: produzione di sillabe e di sillabe ripetute.
10-12 mesi	Lallazione variata: produzione di sequenze sillabiche.
12-16 mesi	Prime parole, inizialmente usate in contesti ritualizzati; espansione del vocabolario fino a una media di 50 parole.
17-24 mesi	Esplosione del vocabolario, maggiore rapidità nell'acquisizione di nuove parole.
2-3 anni	Prime fasi: progressiva efficienza lessicale, grammaticale e sintattica.
5-8 anni	Sviluppo delle capacità metalinguistiche.

2. Apprendimento delle scritture alfabetiche

Secondo Frith (1985), l'apprendimento della letto-scrittura attraversa quattro fasi evolutive che si succedono secondo un ordine sequenziale (il passaggio ad una fase successiva è possibile solo se sono state acquisite le conoscenze proprie dello stadio precedente).

Nel primo stadio, definito logografico, le parole sono assimilate ai disegni e, come questi, identificate sulla base di indici salienti: dimensioni, colore, forma e inclinazione delle lettere. Il repertorio lessicale che viene così formandosi può arrivare a contenere alcune decine di parole, solitamente quelle più frequenti nel panorama linguistico di cui il bambino ha esperienza (i marchi pubblicitari più noti, le intestazioni delle insegne, il proprio nome), ma non si può ancora parlare propriamente di lettura. Spogliate delle caratteristiche grafiche originali e presentate in caratteri diversi da quelli originali, le stesse parole non sono più riconoscibili.

Lo stadio alfabetico coincide con l'inizio della scolarizzazione. La maturazione di competenze metafonologiche rende possibile pensare la parola come sequenza di suoni, identificare i fonemi (→ *Glossario*) che la costituiscono, apprendere le associazioni fonema/grafema (→ *Glossario*), combinare in modi diversi i fonemi per comporre nuove parole. In questa fase la rapidità e la

correttezza nella letto-scrittura risentono fortemente della lunghezza e della complessità ortografica delle parole.

Allo stadio alfabetico segue quello ortografico, caratterizzato dalla acquisizione delle regole ortografiche più complesse e dalla progressiva scomparsa degli effetti della lunghezza sulla lettura e la scrittura delle parole.

Nello stadio lessicale, infine, le parole note vengono lette e scritte in maniera automatica, senza che vi sia bisogno di segmentarle nei singoli suoni e di convogliare l'attenzione sul recupero delle regole di corrispondenza tra fonema e grafema.

Le tecniche di *imaging cerebrale* mostrano come, nel passaggio dall'una all'altra fase, l'attività corticale – inizialmente bilaterale – si lateralizzi verso la regione occipito-temporale sinistra. L'attività di quest'area, inoltre, tende ad aumentare in funzione del progressivo miglioramento della lettura piuttosto che per effetto dell'età (Dehaene, 2007). È possibile che, nel succedersi delle fasi, non vi sia una perfetta sincronia nella acquisizione della lettura e della scrittura, il che renderebbe conto delle singolari performance di bambini incapaci di leggere parole che hanno correttamente scritto pochi istanti prima. Le ricerche sui bambini di lingua italiana (Savelli, 2005) sembrano confermare la parziale sfasatura tra lettura e scrittura, con un vantaggio della prima nella

fase ortografica: le prestazioni in lettura sono migliori di quelle in scrittura.

Il modello evolutivo delineato da Frith è, il linea generale, applicabile ai processi di apprendimento di tutte le lingue alfabetiche; bisogna però tenere presente che i dati di ricerche condotte su soggetti di lingua inglese non sono del tutto generalizzabili a lingue con sistemi ortografici diversi, per le specificità che ciascun sistema presenta.

Le scritture alfabetiche rappresentano, attraverso i grafemi, tutti i fonemi - solitamente tra i venti e i trenta - che ciascuna lingua utilizza per articolare le parole. I loro sistemi ortografici si diversificano per le modalità con cui istituiscono le relazioni fonema/grafema.

Una prima differenza attiene alla quantità di lettere che il sistema fa corrispondere a ciascun fonema. Il rapporto 1:1 è prevalente, ma l'ortografia prevede anche l'uso di grafemi complessi, digrammi o trigrammi, per trascrivere un singolo fonema. I raggruppamenti di lettere *gl*, *gn*, *sc*, compongono ad esempio i grafemi complessi che l'italiano associa ai fonemi /*ɲ*/, /*ɲ*/ e /*sk*/.

La seconda differenza riguarda la costanza delle corrispondenze tra fonema e grafema attraverso l'intero vocabolario della lingua, cioè la consistenza ortografica (Laudanna, 2004). Nelle lingue a ortografia opaca, con basso grado di consistenza, le corrispondenze multiple

sono frequenti. A uno stesso fonema possono corrispondere grafemi diversi (omofoni non omografi) e, viceversa, agli stessi grafemi possono essere associati più fonemi (omografi non omofoni).

DVD-VIDEO



Vedi **Visione di insieme** > Il ruolo della metafonologia nelle prime fasi di apprendimento

In inglese, la cui ortografia è spesso opaca, il primo caso ricorre ad esempio nella trascrizione del fonema /i:/, che può essere reso con *ee* (come in *teeth*: denti, e in *seed*: seme) o con *ea* (come in *eat*: mangiare e in *veal*: vitello).

La seconda possibilità è esemplificata dalla sequenza *ough*, alla quale possono corrispondere i fonemi /ɔf/, /ʌf/, a seconda delle occorrenze nelle parole *although*, *bough*, *cough*, *enough*.

Le lingue a ortografia trasparente tendono a stabilire corrispondenze biunivoche tra fonemi e grafemi: la scrittura di una parola, anche non familiare, è perciò facilmente prevedibile. In italiano, una delle lingue a più alto grado di consistenza, l'univocità è rispettata per la quasi totalità dei fonemi.

L'ortografia presenta irregolarità nei seguenti casi:

1. uso dei grafemi complessi *ch*, *cq*, *gh*, *gl*, *gn*, *sc* per i fonemi /k/, /g/, /ʎ/, /ɲ/ e /tʃ/;
2. uso del grafema *h*, al quale non corrisponde alcun fonema;
3. uso di grafemi omografi non omofoni:
 - *z* per /ts/ come in *zucca* e per /dz/ come in *ronzio*;

- *s* per /z/ come in *rosa* e per /s/ come in *sapone*;
- *c* per /k/ come in *cane* e per /tʃ/ come in *cena*;
- *g* per /g/ come in *goccia* e per /dʒ/ come in *gelato*;
- *e* per /e/ come in *cena* e per /ɛ/ come in *terra*;
- per /o/ come in *conca* e per /ɔ/ come in *cuore*;

4. uso di grafemi omofoni non omografi:

- *qu* per /kw/ in *liquore*;
- *cu* per /kw/ in *cuore*;
- presenza di parole a trascrizione potenzialmente ambigua, uso o meno della *i* nelle sequenze: /tʃ/ (*sufficiente, celeste*), /dʒ/ (*geranio, gorgiera*), /ʃ/ (*scienza, conoscenza*).

Il ridotto numero di irregolarità dell'ortografia italiana rende possibile appropriarsi, nell'arco di pochi mesi e indipendentemente dal metodo di insegnamento, dei meccanismi di transcodifica. La relativa rapidità con cui vengono acquisite le abilità di letto-scrittura risulta evidente dal raffronto fra le percentuali di errori in decifrazione commessi dagli alunni europei al termine del primo anno di scolarità.

Dopo un anno di apprendimento, la percentuale di errori degli alunni italiani è del 5%, una delle più basse tra i paesi con lingue ad ortografia trasparente, a fronte del 67% dei bambini inglesi, la percentuale più alta fra i tredici Paesi considerati. (Seymour et al., 2003).

mappa rifatta da originale, controllare correttezza

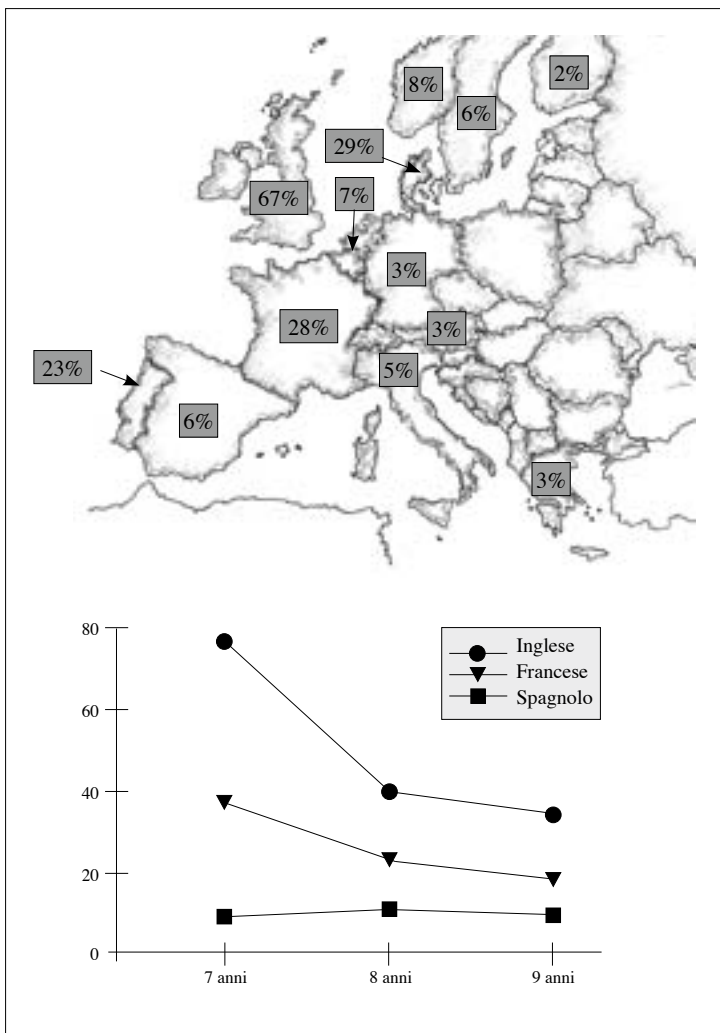


Fig. 1 Percentuale di errori in decifrazione al termine del primo anno di scolarità in alcuni Paesi europei (Dehaene, 2009, p. 269).

Apprendere a leggere e scrivere l'italiano è dunque piuttosto facile. Stella osserva, a tale proposito, che «per un soggetto normodotato è più difficile non imparare o resistere all'apprendimento piuttosto che appropriarsi di queste abilità. Il fatto che molti soggetti con deficit cognitivo di grado medio riescano ad imparare la letto-scrittura conferma che l'acquisizione del codice scritto non richiede particolari prerequisiti cognitivi». (Stella, 1996, p. 9). La «facilità» è ovviamente riferita alle sole operazioni di transcodifica, abilità acquisibili con l'esercizio. Comprendere quanto si è decifrato ed elaborare un testo presuppongono modalità di apprendimento affatto differenti.



CD-ROM

Vedi in **Articoli >**
Ricerca scientifica

Il concetto di abilità

Per abilità si intende la capacità di un soggetto di eseguire una procedura in maniera rapida e corretta senza un elevato impegno di risorse attentive. Un soggetto può essere ritenuto abile in una attività (ad esempio nell'uso della tastiera del computer o nella esecuzione dei calcoli) se riesce a svolgerla in maniera quasi automatica. Le abilità in lettura e scrittura sono relative ai meccanismi di transcodifica: identificazione di grafemi e fonemi, applicazione delle regole di conversione fonema/grafema, segmentazione e fusione in sillabe e fonemi. Un buon livello di padronanza della transcodifica consente di eseguire rapidamente le operazioni di decifrazione e trascrizione spostando l'attenzione, se il compito lo richiede, sulla comprensione e la composizione. Le abilità vengono acquisite attraverso la regolare esercitazione e possono essere apprese anche da soggetti con deficit cognitivo (Stella, 2000).

3. Aspetti cognitivi

L'attività di scrittura dipende dal funzionamento di più componenti del Sistema Cognitivo, diversamente coinvolte a seconda che il compito consista in un dettato, in una copia o nella elaborazione di un testo.

Dagli autori, il compito di copia è considerato estraneo al processo di scrittura poiché dipendente da componenti relative alle prassie; una totale inefficienza del processo di copia non compromette del resto la capacità di scrittura.

Come mostrato dallo schema (figura 2), i processi sono in parte indipendenti. Le attività di produzione testuale intersecano le componenti della transcodifica nella fase di trascrizione e revisione, mentre scrivere sotto dettatura disimpegna da compiti di natura lessicale e sintattica, attivando invece le componenti di «basso livello» (Della Casa, 1994). Ci soffermeremo su queste, in quanto primariamente interessate nel caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Il processo di trascrizione ha inizio con l'analisi uditiva, che consente di identificare come input linguistico la stringa sonora che dovrà essere trascritta. Se il compito prevede la dettatura di sintagmi o frasi piuttosto che di singole parole, risulta cruciale, in questa fase, l'esatta identificazione dei confini fra parole.

tabella rifatta da originale, controllare correttezza
tratta da: *Psicologia della lettura e della scrittura*, pag232 come segnalato

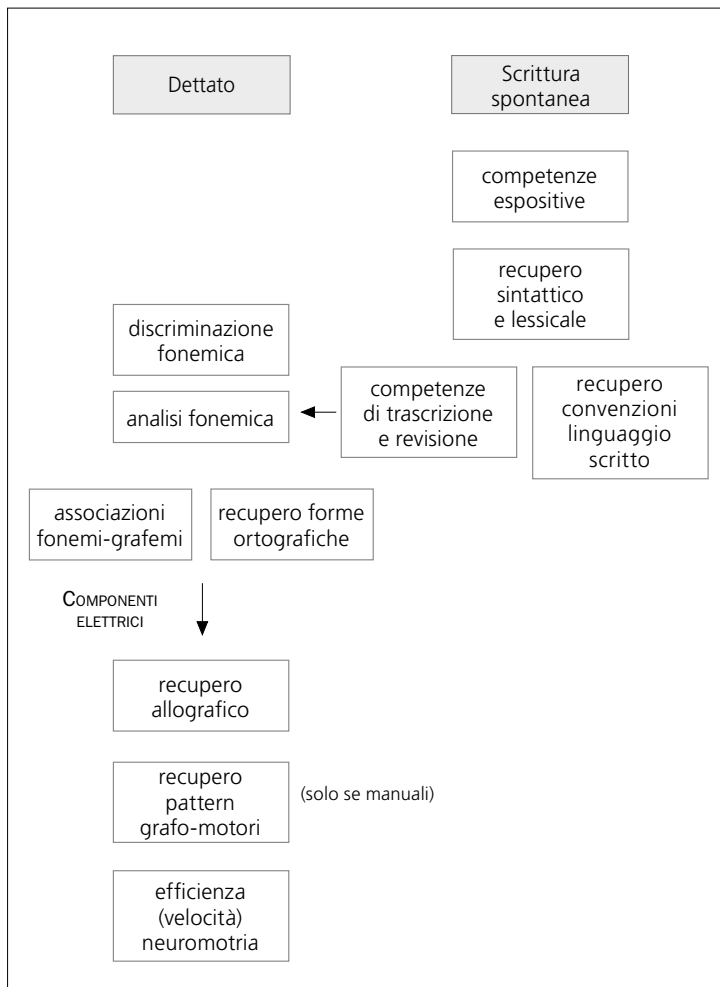


Fig.2 Componenti specifiche e comuni del processo di scrittura (Tressoldi e Sartori, 1995).

La parola, percepita come un continuum fonico, viene segmentata nei fonemi che la compongono e che dovranno essere tenuti in memoria nel corretto ordine sequenziale. A ciascuno dei fonemi individuati viene associato il grafema che gli corrisponde. L'applicazione delle regole di conversione è sufficiente per la scrittura di parole a ortografia regolare; in tutti i casi di trascrizione ambigua si rende necessario il coinvolgimento della componente deputata al recupero ortografico.

Poiché ciascun fonema può essere realizzato in quattro varianti allografiche (stampatello maiuscolo e minuscolo, corsivo maiuscolo e minuscolo), l'esecuzione della scrittura deve essere preceduta dal recupero in memoria dei diversi tipi di carattere. In analogia con quanto accade per la lettura, è probabile che l'identificazione degli allografi poggia su meccanismi di invarianza percettiva ed amplificazione delle differenze (Dehaene, 2007).

Invarianza percettiva e Amplificazione delle differenze

Il meccanismo di invarianza percettiva consente di riconoscere l'identità di una lettera al di là delle varianti di forma, grandezza, posizione con cui essa può essere realizzata. Ignorando le differenze non pertinenti per la lettura, è possibile così, ad esempio, identificare in *E*, *e*, **e**, **E** rappresentazioni della stessa lettera.

Il meccanismo di Amplificazione delle differenze enfatizza i dettagli che rendono diverse lettere o parole dalla forma simile, come *u*, *n*, *h*; *treno*, *trono*, consentendo di distinguerle.

La rievocazione motoria attiva i movimenti di incisione, iscrizione e progressione necessari per eseguire le singole lettere in modo fluido e preciso e per progredire nello spazio del foglio coordinando l'avanzamento della mano, del polso, della spalla.

Velocità di esecuzione delle lettere e leggibilità della grafia dipendono dal livello di efficienza neuromotoria. Diversamente da quanto accade per gli aspetti legati alle altre componenti, la precisione e l'accuratezza con cui vengono eseguite le lettere possono essere influenzate in misura significativa dalle variabili di contesto (come una dettatura che impone un ritmo troppo serrato o la necessità di prendere appunti velocemente) anche quando l'abilità di scrittura è ormai consolidata. (Biancardi, 1999).

In fase di apprendimento, tutti i passaggi descritti impegnano fortemente le risorse mnestiche e attentive del soggetto. Per effetto dell'esercizio la procedura diviene via via più rapida, precisa ed efficiente, sino al raggiungimento del livello di padronanza ottimale, corrispondente alla automatizzazione dell'intero processo. Ciò significa che le operazioni di transcodifica, applicazione delle regole ortografiche, esecuzione grafica vengono compiute al di sotto della soglia di consapevolezza, condizione necessaria per poter affrontare l'elaborazione di testi senza distrarre risorse attentive dai compiti di pianificazione e revisione.

È, dal punto di vista cognitivo, la caratteristica distintiva dello scrittore esperto.

Si ritiene che, sia nei processi di lettura che di scrittura, un soggetto efficiente utilizzi due modalità di accesso alle parole: una diretta o lessicale e una indiretta o fonologica, detta anche segmentale o sublessicale (Coltheart, 1987; Sartori e Job, 1983). La prima è utilizzata per parole note o comunque facilmente riconducibili a regole ortografiche conosciute: l'input visivo attiva il repertorio lessicale e la parola viene letta senza che vi sia bisogno di analizzarla nelle singole unità. Nella modalità sublessicale la parola viene segmentata in sillabe (□ *Glossario*) o fonemi ai quali vengono applicate le regole di conversione; l'identificazione della parola è in questo caso successiva alla transcodifica. Con tale modalità possono essere lette solo parole e non parole (□ *Glossario*) a ortografia regolare. Un lettore esperto utilizza prevalentemente la modalità lessicale, che consente una lettura più rapida, mentre attiva la seconda per parole assolutamente sconosciute o di particolare complessità.

Lettura lessicale	Lettura fonologica
Chiosstro	Polirematizzazione
Repubblica	Amitriptilina
Gualdrappa	Ottocentomilanovecentosettantaquattro

(continua)

(continua)

Scirocco	Shrewdness
Circonvallazione	Magnetostirizione

È probabile che le parole della prima colonna, anche se diverse per lunghezza, complessità ortografica e frequenza d'uso, siano state lette senza ricorrere a operazioni di transcodifica. Le parole nella seconda colonna, per la distanza dal vocabolario familiare o per l'insolita lunghezza hanno probabilmente attivato la modalità di lettura segmentale: scansione in sillabe o singole lettere, applicazione delle regole di conversione, fusione. Il lettore esperto è in grado di selezionare in maniera automatica la modalità di lettura più efficace.

Analogamente, nella scrittura, la via segmentale consente di convertire la successione dei suoni nella corretta sequenza dei grafemi attraverso l'applicazione delle regole di transcodifica. Questa modalità permette di scrivere solo parole e non parole a ortografia regolare. La via lessicale viene invece selezionata per la scrittura di parole con ortografia opaca, per le quali la trascrizione non è derivabile dall'analisi fonologica. L'input linguistico attiva la rappresentazione lessicale e le conoscenze relative al significato; queste, a loro volta, attivano il recupero delle regole contenute nel lessico ortografico d'uscita. L'accesso diretto è possibile solo per le parole di cui sia già stata

CD-ROM



Vedi in **Articoli** >
Ricerca scientifica

appresa l'ortografia. Esemplicando: la via fonologica è utilizzata per parole e non parole regolari (dromedario, sabato, ronfilo, guado, ecc.); la scrittura non si giova invece dell'analisi fonologica se la parola presenta ambiguità come gli omofoni non omografi nelle parole taccuino, acquistare, soquadro, acquattarsi. In questo caso l'unica possibilità di scrittura corretta passa attraverso il recupero della regole ortografiche (via lessicale).

Le evidenze cliniche sembrano dimostrare l'esistenza di un doppio accesso al linguaggio scritto attraverso le due vie descritte dal modello. Pazienti con disturbi specifici acquisiti in seguito a lesioni cerebrali mostrano, infatti, una perdita selettiva delle capacità di scrittura. Un danno della via segmentale produce ridotta capacità di transcodifica e, conseguentemente, di scrittura di non parole regolari (disgrafia centrale fonologica); se è danneggiata la via lessicale il paziente mantiene la capacità di scrivere parole regolari ma non quelle ad ortografia ambigua (Angelelli et al., 2005).

4. Disturbi Specifici di Apprendimento

Come abbiamo visto, l'acquisizione delle regole di letto-scrittura della lingua italiana può avvenire, anche in presenza di lieve deficit cognitivo, attraverso la regolarità e la frequenza dell'esercizio (si veda capitolo 2). Al termine del primo anno di scuola, la maggior parte degli alunni è capace di rispettare la direzionalità della scrittura, di segnalare i confini di parole ponendo uno spazio tra l'una e l'altra, di trascrivere gruppi consonantici e grafemi complessi. Una scarsa consapevolezza fonologica, la persistenza di errori in decifrazione e compitazione, un procedere eccessivamente lento nella lettura sonorizzata o nella trascrizione, marcate irregolarità nella grafia e nell'uso dello spazio nel foglio, sono quasi sempre indicatori di rischio per un Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA).

A differenza del deficit cognitivo, che determina difficoltà di apprendimento generalizzate e aspecifiche (Pfanner e Mareschi, 2005), i DSA investono componenti specifiche del Sistema Cognitivo, interferendo con la capacità di acquisire talune abilità relative alla lettura, alla scrittura, al calcolo. Nonostante la costanza nelle esercitazioni e l'impegno profuso, non viene raggiunto il livello di padronanza che consentirebbe di eseguire in maniera



DVD-VIDEO

Vedi **Visione di insieme > Il disturbo specifico della scrittura: caratteristiche ed evoluzione e La valutazione delle abilità di scrittura**

rapida, accurata, automatica, le procedure implicate nel compito richiesto: nel caso della scrittura, le operazioni di decodifica e l'esecuzione dei pattern grafo-motori.

I principali riferimenti internazionali per la definizione e la diagnosi dei disturbi dell'apprendimento sono il DSM IV TR, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Text Revision*, e l'ICD 10, *International Classification of Diseases*; in Italia le diagnosi funzionali prodotte ai fini della certificazione assumono i codici ICD 10. Le categorie utilizzate nei due manuali non sono del tutto sovrapponibili, in particolare per i disturbi che coinvolgono la scrittura (tabella 2).

L'ICD 10 definisce i disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche come

disturbi nei quali le abilità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già dalle fasi iniziali dello sviluppo [...]. Essi si manifestano con specifiche e significative compromissioni nell'apprendimento [che] non sono il risultato diretto di altre patologie come il ritardo mentale, grossolani deficit neurologici, gravi problemi uditivi o visivi non corretti, disturbi emotivi (ICD, 2007).

Le direttive diagnostiche stabiliscono che per procedere alla diagnosi di un disturbo evolutivo specifico debbano essere soddisfatti cinque criteri:

1. *gravità*: le abilità scolastiche devono essere compromesse in misura significativa e non regredire in seguito

- ad un aumento dell'aiuto offerto a casa o a scuola;
2. *specificità*: la compromissione non deve essere attribuibile a un ritardo mentale; il livello di apprendimento deve essere inferiore a quello atteso per l'età mentale;
 3. *precocità della comparsa*: il disturbo deve manifestarsi sin dai primi anni di scolarizzazione e non in periodi successivi;
 4. *assenza di fattori esterni* quali importanti irregolarità nella frequenza scolastica o istruzione «grossolanamente inadeguata»;
 5. *assenza di deficit sensoriali* che possano essere direttamente connessi alle difficoltà.

Secondo le indicazioni del DSM IV TR i Disturbi dell'Apprendimento vengono diagnosticati

quando i risultati ottenuti dal soggetto in test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, calcolo, o espressione scritta risultano significativamente al di sotto di quanto previsto in base all'età, all'istruzione, e al livello di intelligenza. I problemi di apprendimento interferiscono in modo significativo con i risultati scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura, di calcolo o di scrittura (House, 1999).

Ai fini diagnostici il divario fra QI e prestazioni è ritenuto significativo se inferiore di almeno 2 deviazioni standard; come nell'ICD 10, i criteri per la diagnosi differenziale escludono ritardo mentale, deficit visivi o uditivi,

insegnamento scadente, prolungate assenze da scuola o situazioni di grave svantaggio culturale. Il DSM consente però una diagnosi aggiuntiva di Disturbo dell'Apprendimento anche nel contesto di deficit sensoriali, Ritardo Mentale Lieve, Disturbo Pervasivo dello Sviluppo, se le difficoltà di apprendimento vanno al di là di quelle normalmente associate a tali quadri clinici.

Entrambe le classificazioni assumono come dirimente il criterio della discrepanza fra il livello della prestazione in lettura, scrittura o calcolo e il livello intellettivo generale. Nella pratica clinica il criterio non viene però inteso in maniera univoca, essendo possibile valutare la discrepanza in relazione al QI, all'età o al livello di scolarizzazione. L'assunzione del primo criterio (discrepanza rispetto al

QI) consente di formulare diagnosi di Disturbo Specifico anche in presenza di un QI stimato fra 70 e 85 (fascia *border line*), se lo scarto rispetta il *cut-off* posto a -2 deviazioni

standard. Il secondo criterio non determina la relazione tra QI e prestazione, ma esclude dalla diagnosi i soggetti con quoziente intellettivo inferiore a 85. Le indicazioni prodotte dalla Consensus Conference (2010) raccomandano di enfatizzare la discrepanza della prestazione rispetto al livello di scolarità piuttosto che al QI, ferma restando l'esclusione del Ritardo Mentale (quoziente intellettivo inferiore a 70). In particolare, per i risultati

CD-ROM



Vedi sezione **Articoli**

di *border line* viene raccomandato l'uso di strumenti di valutazione multicomponentiale in quanto capaci, più del QI, di delineare il profilo cognitivo del soggetto. La Consensus Conference precisa inoltre che, nonostante la possibilità di un'identificazione precoce dei fattori di rischio, la diagnosi di Disturbo Specifico è possibile solo al termine del processo di istruzione, collocato alla fine della 2^a primaria per le abilità di letto-scrittura e alla fine della 3^a per quelle di calcolo.

Indipendentemente dalla funzione compromessa, i Disturbi specifici evolutivi presentano tratti comuni:

1. *natura costituzionale del disturbo*: i Disturbi evolutivi non sono secondari a lesioni ma dipendenti da disfunzioni neurobiologiche congenite. Il deficit funzionale si configura quindi non come perdita di una capacità già presente, recuperabile attraverso la riabilitazione, ma come difficoltà ad acquisire determinate abilità;
2. *comorbidità*: i Disturbi evolutivi tendono a presentarsi a grappolo (è frequente cioè la compresenza nello stesso soggetto di più disturbi specifici) e ad associarsi ad altri disturbi neuropsicologici (ADHD, disturbo dell'attenzione con iperattività) e psicopatologici (Ansia, Depressione, Disturbi della condotta);
3. *espressività clinica variabile*: il disturbo si manifesta in maniera diversa in relazione all'età e alla scolarizzazione. Nelle prime fasi dell'istruzione l'effet-

to più evidente del disturbo è la lentezza nell'apprendimento e nella esecuzione; successivamente, se viene acquisita una discreta padronanza in letto-scrittura e calcolo, permane un'elevata frequenza negli errori;

4. *persistenza delle difficoltà*: l'andamento del disturbo sembra essere indifferente ai trattamenti riabilitativi e alle attività di recupero scolastico. Normalmente vi è una relazione diretta fra allenamento a eseguire un compito e miglioramento della prestazione: tanto più ci si esercita, tanto più si è capaci di eseguirlo con disinvoltura. Nel caso dei Disturbi evolutivi, la mancanza della predisposizione ad acquisire l'abilità annulla l'effetto della ripetizione;
5. *instabilità nelle prestazioni*: la capacità di eseguire correttamente un compito si manifesta in maniera casuale. Non solo una capacità non può mai dirsi definitivamente acquisita, ma gli errori si manifestano con una grande variabilità: un errore di transcodifica o di calcolo può ricomparire quando la procedura sembrava consolidata e possono comparire errori che non erano mai stati commessi.

I DSA vengono classificati in relazione alla funzione deficitaria. Come si può vedere dalla tabella, non vi è perfetta corrispondenza fra le classificazioni DSM IV e ICD 10.

TABELLA 2
Corrispondenza fra classificazioni DSM-IV TR e ICD-10

DSM-IV TR	ICD-10
315.0 Disturbo della lettura.	F81.0 Disturbo specifico della lettura.
315.1 Disturbo del calcolo.	F81.2 Disturbo specifico delle abilità aritmetiche.
315.2 Disturbo dell'espressione scritta.	F81.1 Disturbo specifico della compilazione.
315.9 Disturbo dell'apprendimento.	F81.8 Altri disturbi delle abilità scolastiche non specificati.

Nella categoria «Disturbo dell'Espressione scritta» il DSM IV comprende uno spettro piuttosto ampio di difficoltà che possono compromettere il processo di scrittura, dall'elaborazione del testo alla sua trascrizione. Fermo restando il criterio della discrepanza fra la prestazione deficitaria e la prestazione attesa per l'età cronologica, l'intelligenza e l'istruzione, il Disturbo dell'Espressione scritta è inteso come «un insieme di difficoltà nella capacità del soggetto di comporre testi scritti, evidenziata da errori grammaticali o di punteggiatura nelle frasi, scadente organizzazione in capoversi, errori multipli di compilazione e calligrafia deficitaria» (House, 1999).

Viene precisato che questa diagnosi non viene posta in presenza di soli errori di compilazione o calligrafia

deficitaria in assenza di altre compromissioni dell'espressione scritta. Il disturbo limitato alla sola calligrafia viene incluso nella categoria del Disturbo di Sviluppo della Coordinazione.

Per i disturbi della scrittura, la classificazione ICD 10 prevede la sola categoria del Disturbo specifico della compitazione (il termine traduce l'inglese *spelling*); la caratteristica principale del disturbo viene individuata in una

specifica e rilevante compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione... non solamente spiegata da una ridotta età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. L'abilità a compitare oralmente e a trascrivere correttamente le parole sono entrambe interessate (ICD, 2007).

Si precisa poi che non devono essere inclusi in questa categoria i bambini il cui problema è solamente quello della scrittura, ma non viene specificato se la scrittura debba essere intesa come abilità grafo-motoria o capacità compositiva. La classificazione dei disturbi specifici dell'apprendimento non include la disgrafia.

La classificazione adottata dalla Consensus Conference per i Disturbi Specifici di Apprendimento, indicati anche con l'acronimo DSA, distingue i seguenti quadri clinici:

1. *discalculia*: disturbo nelle abilità di numero e calcolo,

CD-ROM



Vedi sezione **Articoli**
> **Ricerca scientifica**

intese come capacità di comprendere e operare con i numeri;

2. *dislessia*: disturbo nella lettura intesa come abilità di decodifica del testo;
3. *disortografia*: disturbo nella scrittura intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica;
4. *disgrafia*: disturbo nella grafia intesa come abilità grafo motoria.

I termini disortografia e disturbo della compitazione vengono intesi come equivalenti.

5. Disturbi specifici della scrittura

La disortografia

La letteratura anglosassone utilizza il termine *disgrafia* come unica etichetta diagnostica per indicare sia i disturbi della codifica che i disturbi periferici che coinvolgono la sola meccanica della scrittura. I testi di lingua italiana, tanto in ambito clinico che legislativo (Legge 170 e successivo decreto), designano con termini differenti i disturbi specifici del processo di codifica e dell'esecuzione grafo motoria utilizzando, rispettivamente, i termini *disortografia* e *disgrafia*. La specificità del disturbo sta a indicare la compromissione delle sole abilità strumentali, che esclude un coinvolgimento delle capacità di ideazione, organizzazione e revisione del testo.

In italiano, pertanto, con *disortografia* si intende esclusivamente un deficit nella automatizzazione dei meccanismi di conversione fonema/grafema (Tressoldi, 2002); il disturbo si manifesta con un rilevante e frequente numero di errori sia nella scrittura sotto dettatura che nella scrittura autonoma. In modalità autonoma gli errori compaiono con una frequenza maggiore se il soggetto è impegnato nella elaborazione di un testo, per la necessità di dover controllare contemporaneamente la



DVD-VIDEO

Vedi **Ortografia** >
L'approccio nella
didattica quotidiana
alle difficoltà
ortografiche

pianificazione testuale e la trascrizione, ma errori possono essere presenti anche in un compito di copia.

Ai fini di un corretto inquadramento diagnostico, accanto alla numerosità degli errori deve essere considerata la loro tipologia, che può essere determinata da un disturbo della componente relativa al processo fonologico o a quella responsabile del processo ortografico (Tressoldi e Sartori, 1995). La tabella 3 mostra la classificazione degli errori in relazione alla componente coinvolta.

TABELLA 3
**Componenti coinvolti nella classificazione
degli errori disortografici**

(adattamento: Tressoldi e Sartori, 1995)

Componente	Classificazione errore
Processo fonologico	Errori che si riferiscono a un rapporto scorretto tra fonema e grafema. Comprendono: - scambio di grafemi (sono prevalenti gli scambi per prossimità fonologica): <i>fento</i> per <i>vento</i>, <i>tono</i> per <i>dono</i>; sono possibili anche scambi per somiglianze morfologiche come <i>u</i> e <i>n</i> ed errori per grafemi vicini sia per morfologia che per fonologia: <i>b</i>, <i>p</i>; <i>m</i>, <i>n</i>; - inversioni: <i>li</i> per <i>il</i>, <i>ni</i> per <i>in</i>, <i>tradi</i> per <i>tardi</i>; - grafemi inesatti: <i>pese</i> per <i>pesce</i>, <i>magi</i> per <i>maghi</i>; - omissioni di lettere o sillabe: <i>semafro</i> per <i>semaforo</i>, <i>sana</i> per <i>savana</i>; sono più frequenti nei gruppi consonantici e nei gruppi vocalici: <i>lucetola</i> per <i>lucertola</i>, <i>fuco</i> per <i>fuoco</i>; - aggiunta di lettere o sillabe: <i>saradina</i> per <i>sardina</i>; <i>peconora</i> per <i>pecora</i>.

(continua)

(continua)

Processo ortografico	Errori commessi nella scrittura di parole a ortografia irregolare, la cui corretta scrittura dipende dalla conoscenza di regole specifiche e non dall'analisi fonologica; il suono della parola infatti non cambia se questa viene scritta scorrettamente. Comprendono: - separazioni illegali: <i>in dietro</i> per <i>indietro</i>, <i>in sieme</i> per <i>insieme</i>; - fusioni illegali: <i>vicinoaloro</i> per <i>vicino a loro</i>; <i>ilmio</i> per <i>il mio</i>; - scambio di grafemi omofoni non omografi: <i>licuore</i> per <i>liquore</i>; <i>qucire</i> per <i>cucire</i>; - omissione o aggiunta del grafema <i>h</i>: <i>anno</i> per <i>hanno</i>, <i>ghomitolo</i> per <i>gomitolo</i>.
----------------------	--

Altri errori non fonologici, non compresi nella classificazione di Tressoldi e Sartori, sono gli errori fonetici e gli errori lessicali. Gli errori fonetici sono relativi all'uso degli accenti e al raddoppiamento consonantico: *tapo* per *tappo*, *libbro* per *libro*, *perche* per *perché*. Secondo Cornoldi e Tressoldi (1991) non sono assimilabili alle categorie precedenti poiché legati alla percezione di variazioni di durata (raddoppiamenti) e di intensità (accenti). Gli errori lessicali invece sono sostituzioni di un'intera parola con un'altra per prossimità semantica (paragrafie semantiche: *felino* per *gatto*) o per assonanza (paragrafie fonetiche: *bandana* per *bandiera*).

È possibile che all'interno della stessa parola possano ricorrere più errori. In questo caso vengono distinti in



CD-ROM

Vedi in **Materiali di
approfondimento
> Strumenti di
valutazione**

multipli e misti, a seconda che siano o non siano dello stesso tipo (*sega* per *strega*: due errori di omissione; *qucinela* per *coccinella*: un errore ortografico, un errore fonologico, due errori fonetici).

In relazione alla prevalenza dell'uno o dell'altro tipo di errori vengono distinte due forme di disgrafia (in questa occorrenza il termine è mutuato dalla letteratura in lingua inglese), denominate rispettivamente fonologica – in cui è dominante un disturbo della componente fonologica – e superficiale, determinata da un disturbo della componente relativa al processo ortografico (Temple, 1986; Tressoldi e Sartori, 1995).

Nei casi di comorbidità fra dislessia e disortografia studi recenti (Angelelli et al., 2004) hanno evidenziato una specularità nella tipologia degli errori commessi in scrittura e lettura, con una maggiore presenza di errori lessicali riconducibili a una compresenza di disortografia e dislessia di tipo superficiale.

Come per gli altri Disturbi specifici dell'apprendimento, anche per l'ortografia l'espressività varia in funzione dell'età e della scolarizzazione. Indagini longitudinali (Tressoldi, 1996) su soggetti di 3^a e 5^a elementare rilevano un diverso andamento delle tipologie di errori lungo il procedere della scolarizzazione. In 3^a il pattern disortografico mostra una pari presenza di errori nella scrittura di parole regolari e non; mentre i primi tendono progres-

sivamente a ridursi, permangono sino in quinta gli errori nella trascrizione di parole con ortografia ambigua. I dati sembrano quindi delineare un'evoluzione del deficit verso un disturbo di tipo superficiale, con una compromissione transitoria della via sub-lessicale e una compromissione di lunga durata della modalità di scrittura lessicale.

L'espressività del disturbo di scrittura dipende anche da due importanti variabili di contesto: la complessità ortografica e il modo di insegnare. Abbiamo visto come il livello di consistenza di una lingua possa influire sui modi e i tempi di apprendimento delle regole di trascrizione, determinando un significativo scarto temporale tra l'apprendimento di ortografie opache o trasparenti (si veda capitolo 2). Per i bambini che apprendono l'italiano un'insolita frequenza di errori al termine del primo anno assume quindi un significato diverso rispetto ai coetanei che debbono apprendere a scrivere l'inglese o un'altra lingua a ortografia opaca. Per quanto attiene al metodo di insegnamento, benché le consuetudini didattiche ne enfatizzino l'importanza, esso non risulta essere determinante per l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura da parte di alunni normodotati. Riteniamo importante sottolineare che la didattica non è causa del deficit ma che può certamente aggravarne gli effetti se, ad esempio, fin dalle prime settimane vengono introdotti simultaneamente



DVD-VIDEO

Vedi **Ortografia >**
Lavorare in classe
sulle difficoltà di
scrittura

caratteri diversi (corsivo, stampatello maiuscolo e script), data la difficoltà degli alunni con disturbo specifico a memorizzare corrispondenze multiple.

Nelle prime fasi di istruzione difficoltà nella copia dalla lavagna, inversioni nella direzionalità della scrittura, incapacità di contenere la grafia all'interno della riga o del quadretto, mancata separazione delle parole, errori nella conversione fonema grafema, possono comparire nelle scritture di tutti gli alunni. Ciò che risulta significativo rispetto al rischio di un disturbo specifico sono la persistenza e la variabilità degli errori, che tendono a permanere nonostante l'esercizio della funzione deficitaria e a presentarsi con una variabilità imprevedibile (Stella, 2004). Le scritture nelle prime tre immagini sono state prodotte dalla stessa alunna, Anna, in classe 3^a, 4^a, in 5^a in un compito di dettato. In classe terza, nella trascrizione delle parole piane vengono commessi tre soli errori, nella scrittura di «mandorla», ad esempio, una seconda r è stata aggiunta in fase di revisione: segmentando la parola in sillabe, Anna si è resa conto che qualcosa non andava, ma non riuscendo a localizzare l'errore, ha optato per un raddoppiamento consonantico. La scrittura delle parole prive di gruppi consonantici sembrerebbe dunque consolidata.

Nella classe successiva il numero degli errori, oltre a essere maggiore, sembra non avere alcun rapporto con la complessità ortografica: vengono scritte correttamente le

B I D O	B I R D
C O B R A	
P I Z Z A	P I N Z A
S T E L O	
F I E N O	
M E D O S A	M E D U S A
D I T A L O	
C A L O R E	
P A N I N O	
G O N D O L A	G O N D O L A
S O L M A T O	
M A R R O D O L A	M A N D O R L A
F O R T U N A	F O R T U N A

Fig. 3 Anna, scrittura sotto dettatura, terzo anno scuola primaria.

parole *mulino* e *gradino* ma non *colore* e *sardina*, di pari lunghezza e complessità.

Il dettato eseguito alla fine della classe quinta mostra il persistere di un numero rilevante di errori, ancora senza relazione con la lunghezza e le difficoltà ortografiche:

DUNA		VOLATTE	VOLANTE
FAFO	FAYO	SADIM	SARDINA
TELLA	TELA	NACOTO	NASCOSTO
FIDU		GRADINO	
PARCO			
VESPA			
SATO	SALTO		
FAGU	FANGO		
MULINO			
ROZE	COLORE		
STLONO	SALUTO		
VACONE	VAGONE		

Fig. 4 Anna, scrittura sotto dettatura, quarto anno scuola primaria.

sono corrette le trascrizioni per *pantera*, *gambero* e *tovaglia* ma non per *targa*, *zaino*, *armadio*.

Nella figura 6 è riprodotta un'altra scrittura della stessa alunna, anche questa eseguita in 5^a. Si tratta questa volta di un tentativo di seguire, in classe, la dettatura di un brano.

castello		Flauto	
torre		Maglione	
armadio	armadio	questo	
gamba	gamba	Delfino	
granito	granito	bambino	
coperta	coperta	pantera	
registro	registro	semaforo	semaforo
panca		panca	panca
targa	targa	scatola	scatola
valanga	valanga	gambero	
scuola		albergo	albergo
zaino	zaino	libreria	libreria

Fig. 5 Anna, scrittura sotto dettatura, quinto anno scuola primaria.

Resasi conto, dopo poche parole, di non riuscire a seguire il ritmo incalzante, Anna rinuncia a prestare attenzione ma, per mostrarsi comunque impegnata nel compito con la stessa efficienza dei compagni, produce velocemente un grafismo che dovrebbe imitare l'esecuzione di un corsivo minuto, introducendo anche lo spazio fra un tratto e l'altro.

La figura 7 mostra una copia dalla lavagna di un alunno all'inizio della terza primaria. Avrebbe dovuto scrivere:



Fig. 6 Anna, scrittura sotto dettatura, quinto anno scuola primaria.

«Stamattina Carlotta ha portato il macinino. È a forma di cubo. È fatto di legno. Si apre e ci metti il caffè. Se dopo

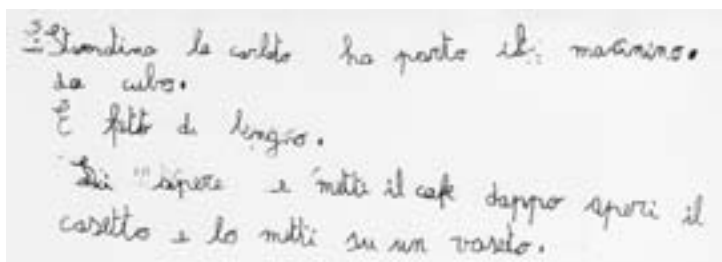


Fig. 7 Daniele, copia di un testo da lavagna, secondo anno scuola primaria.

apri il cassetto puoi mettere il caffè in un vasetto». Nella scrittura di Daniele sono presenti numerosi errori anche nella copia; risalta l'omissione di intere parole, tipica degli alunni con disturbo specifico di apprendimento.

La disgrafia

Come abbiamo visto al capitolo 3, l'attivazione delle componenti effettrici chiude il processo della scrittura manuale. Il corretto recupero dei pattern grafo-motori e un buon livello di efficienza neuromotoria rendono possibile l'esecuzione di una grafia fluida, accurata, facilmente leggibile. Scrivere a mano è espressione di un'abilità motoria specializzata, composta da una sequenza di atti minuti, precisi, contenuti entro le convenzioni proprie di ciascun sistema di scrittura, che prescrivono direzionalità, uso degli spazi, forma e grandezza dei caratteri e, nel caso del corsivo, modalità di legatura fra le singole lettere.

Come già accennato, l'esecuzione grafica è l'aspetto maggiormente sensibile alle variabili di contesto: la necessità di procedere con rapidità inusitata o in situazioni poco adeguate possono deteriorare la qualità della grafia sino a renderla poco decifrabile allo stesso scrivente. Si tratta però di variazioni occasionali, determinate da fattori contingenti e prive perciò di signi-

DVD-VIDEO



Vedi **Gli aspetti grafici della scrittura**
> **La presentazione dello stampato e del corsivo**

ficato clinico. Possono invece essere definite disgrafiche scritture caratterizzate da una scarsa leggibilità dovuta a costanti e significative imprecisioni nella esecuzione del tracciato. In età scolare le disgrafie si manifestano generalmente nell'ambito di altri disturbi come, ad esempio, le disprassie evolutive (Zoccolotti et al., 2005); quando la cattiva performance è presente in «bambini con intelligenza normale, privi di danni neurologici o di handicap percettivo o motorio» (Biancardi, 1999, p. 70), essa è inquadrabile come disturbo specifico dell'apprendimento. Si tratta di una disfunzione di tipo periferico, che interessa la sola meccanica della scrittura, determinando difficoltà nell'eseguire correttamente segni sia alfabetici che numerici; il fatto che in queste scritture possano riscontrarsi errori di codifica è dovuto alla comorbidità con il disturbo disortografico (Pratelli, 1995; Blason et al., 2004).

Le grafie riprodotte nelle figura 8 e 9 sono un esempio di scrittura disgrafica non associata ad altri disturbi specifici. Col progredire della scolarizzazione la prestazione di Marco non mostra cambiamenti significativi. In classe 3^a primaria la grafia è decisamente poco decifrabile, sia in script che in corsivo; alla fine della 1^a secondaria numeri e lettere sono ancora difforni rispetto agli standard calligrafici (si veda figura 9). L'esortazione a rallentare il ritmo della scrittura rinunciando al corsivo per lo stampato maiuscolo non produce miglioramenti apprezzabili nella

forma delle lettere. Con l'uno o l'altro carattere la scrittura è comunque ortograficamente corretta.

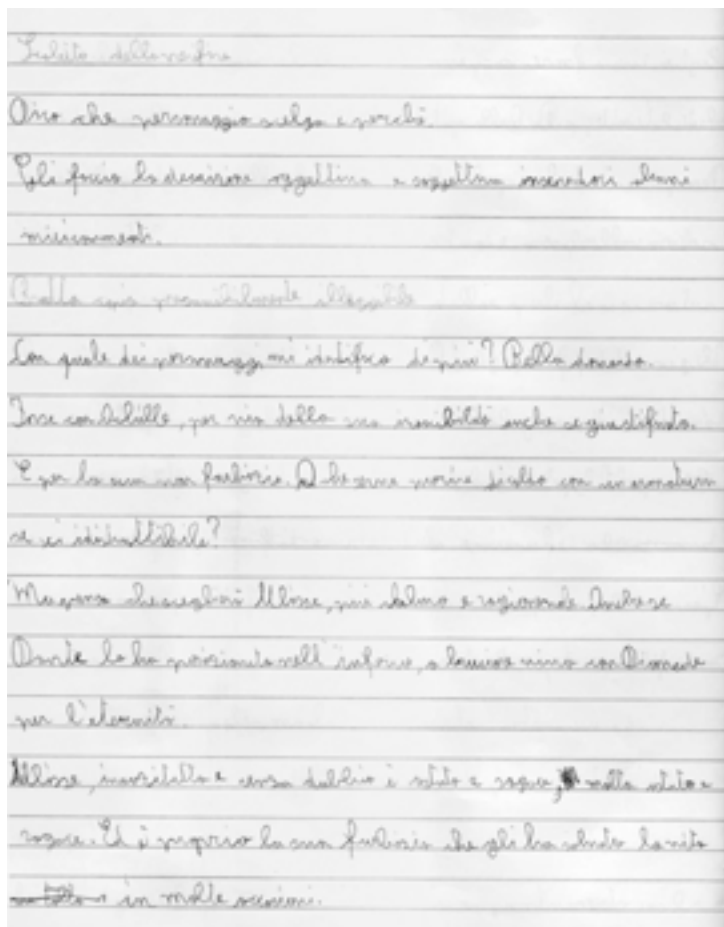


Fig. 8 Terzo anno scuola primaria.

[illegible]

Le scritture disgrafiche possono discostarsi dalla norma sotto più aspetti: qualità del tracciato, collocazione dei segni negli spazi delimitati da margini e rigature, scelta e forma delle lettere. Per la valutazione dei parametri di accuratezza sono disponibili, in italiano, solo due strumenti: la *Scala di valutazione della scrittura manuale BHK* di Hamstra-Bletz, De Bie, Den Brinker (Hamstra-Bletz e Blöte, 1993; Di Brina e Rossini, 2011) e la *Batteria per la valutazione delle componenti grafo-motorie* di Bertelli (Zoccolotti et al, 2005); le caratteristiche di seguito descritte sono riprese dalla scala BHK.

1. Instabilità della traccia grafica: la pressione esercitata è inadeguata e intermittente; il tratto è esitante, interrotto da pause nella scrittura di una stessa parola; i ripassi sui segni vengono effettuati per migliorarne la forma più che per apportare correzioni ortografiche; le caratteristiche della traccia variano all'interno di uno stesso testo.
2. Inadeguato uso dello spazio e direzionalità: non vengono rispettati i margini del foglio; a sinistra viene lasciato un margine troppo ampio; nell'andare a capo la scrittura si sposta sempre più verso destra; le parole sono mal allineate, debordano dai margini fluttuando rispetto alla banda orizzontale; le parole sono troppo distanziate o l'assenza di spazio annulla i confini fra una parola e

l'altra, le lettere collidono sino a sovrapporsi.

3. Scelta e forma dei caratteri: le misure di riferimento, date dalle dimensioni delle righe o dei quadretti, non vengono considerate, per cui i segni risultano troppo alti o troppo bassi; non vengono rispettate le grandezze relative fra le lettere che possono così divenire poco distinguibili (nel corsivo la *l* tende a confondersi con la *e*; in script la *h*, con un allungo appena accennato, diventa indistinguibile dalla *n*); la forma delle lettere è incompleta o disarmonica; i caratteri sono deformati e il grafema è riconoscibile solo nel contesto della parola; nel corsivo non è rispettato l'andamento curvilineo del tracciato, i tratti di collegamento fra le lettere sono assenti, oppure vengono realizzati in momenti successivi con aggiunta di tratti; nella stessa pagina possono alternarsi macro e micrografia.

Identificare le cause che determinano le difficoltà esecutive non è semplice, specialmente se queste sono associate a disortografia. In questo caso la poca efficienza grafo-motoria potrebbe dipendere dalla mancata automatizzazione dei processi di codifica e dalla conseguente necessità di dover applicare un controllo vigile a tutte le fasi della scrittura. (Biancardi, 1999). È comunque probabile che la scrittura disgrafica sia riconducibile al sovrapporsi di più aree di difficoltà, visuospaziali, posturali e motorie, diver-

samente responsabili delle caratteristiche prima descritte.

Ciò che risulta immediatamente evidente in ambito scolastico sono le anomalie nelle posture e le prensioni della penna alternative a quella a tre dita dinamica, comunemente ritenuta l'unica adeguata alla realizzazione di una buona grafia. Più che nella programmazione di un training per la corretta impostazione dei pattern grafomotori (il curriculum nazionale non contiene peraltro indicazioni specifiche in merito, e le stesse linee guida relative ai DSA si limitano a suggerire la preferenza dello stampato maiuscolo per la fase di acquisizione), gli interventi didattici convergono di solito sulla correzione di questi aspetti. In realtà prensioni anomale non sono sempre responsabili di una cattiva resa grafica e, in ogni caso, l'opportunità di modificare schemi motori e di prescrivere specifici esercizi defatiganti devono essere valutate in ambito specialistico (Blason et al., 2004).



CD-ROM

Vedi in **Materiali di
approfondimento
> Strumenti di
valutazione**

Indicatori di rischio e screening

Benché i DSA siano «disturbi su base neurobiologica e quindi non emendabili» (Consensus Conference, 2010), la loro prognosi è modificabile in senso favorevole se l'identificazione dei fattori di rischio e compensazione del deficit avvengono precocemente. La scelta di strumenti

e procedure di screening dipende ovviamente da ciò che viene individuato come indicatore di rischio. Individuazione non semplice per i DSA, sulla cui eziopatogenesi non sono ancora disponibili conoscenze certe; la consapevolezza fonologica è considerata un predittore delle buone capacità in letto-scrittura (Bortolini, 1995), ma non è dimostrata una relazione causale tra deficit fonologico e disturbo specifico. La possibilità di un'erronea identificazione della popolazione a rischio è connessa poi alla scelta dei tempi: uno screening troppo precoce, effettuato quando i bambini non hanno ancora esercitato a sufficienza le abilità richieste, espone ad un rischio elevato di falsa positività. La raccomandazione della Consensus Conference è che comunque gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della prima classe della primaria vengano coinvolti nell'identificazione dei bambini a rischio.

Una modalità di screening applicabile in ambito scolastico è stata progettata da Stella e Apolito (2004) ed estesa, dopo la fase di sperimentazione, alle scuole aderenti al progetto di screening promosso dalla Associazione Italiana Dislessia in accordo con gli Uffici Scolastici Regionali. In molte scuole è ora una prassi di routine.

Lo scopo dello screening è individuare nel corso del primo anno di scolarità gli alunni a rischio per un disturbo specifico della scrittura attraverso un test di

DVD-VIDEO



Vedi **Visione di
insieme > La
valutazione delle
abilità di scrittura**

rapida e semplice somministrazione, utilizzabile dagli stessi insegnanti. Il test prevede la somministrazione, a febbraio e a maggio, di un dettato di sedici parole a bassa frequenza d'uso e con un buon grado di immaginabilità.

CD-ROM



Vedi sezione **Articoli**
> **Strumenti**
applicativi

Le parole vengono proposte nel seguente ordine: bisillabe piane, bisillabe complesse, trisillabe piane, trisillabe complesse; sono escluse parole contenenti grafemi complessi, consonanti geminate, accenti, grafemi omofoni non omografi. Questo perché, nella fase alfabetica di acquisizione della lingua scritta, l'errata trascrizione di parole irregolari è comune a tutti gli alunni e non può quindi essere considerata un indice predittivo della disortografia. Il punteggio di correttezza è dato dal numero delle parole scritte esattamente; non vengono considerati errori un indebito raddoppiamento consonantico né le scritture speculari, fisiologiche a pochi mesi dall'inizio di un insegnamento formale.

Vengono considerati a rischio gli alunni che commettono più di otto errori. Nell'intervallo tra febbraio e maggio per gli alunni risultati positivi vengono attivati laboratori per il potenziamento delle abilità fonologiche. Agli alunni che nella seconda prova risultano ancora positivi è consigliato un approfondimento diagnostico per la valutazione di un eventuale trattamento logopedico. La persistenza delle difficoltà è dunque assunta come criterio dirimente

fra ritardo di apprendimento e disturbo specifico.

Riportiamo di seguito le modalità di somministrazione del test e, nella tabella, un esempio di dettato (Paoletti e Stella, 2008):

1. le parole devono essere pronunciate una sola volta, senza scandire le sillabe;
2. non deve essere dato alcun aiuto;
3. le parole devono essere scritte una sotto l'altra;
4. i bambini scelgono il tipo di carattere da utilizzare;
5. se una parola è sbagliata, si traccia una riga e la si riscrive.

TABELLA 5
Dettato 16 parole
(fonte: Paoletti e Stella, 2008)

Prima somministrazione	Seconda somministrazione
Gufo	Naso
Filo	Faro
Tela	Tuta
Rete	Pino
Palco	Ponte
Targa	Mostro
Strega	Scarpa
Monte	Falco

(continua)

(continua)

Fucili	Minuto
Camino	Denaro
Pedale	Fanale
Moneta	Nuvola
Valanga	Fortuna
Coperta	Scalata
Trombone	Minestra
Contento	Nascosto

La stessa modalità di screening è stata successivamente utilizzata allo scopo di individuare, nella prima somministrazione del dettato, indicatori affidabili che consentissero di prevedere quali alunni sarebbero risultati nuovamente positivi nella seconda prova (Paoletti e Stella, 2008). Più che il numero delle parole scritte scorrettamente, è parso essere un indice significativo il rapporto tra il numero dei grafemi corretti e il numero complessivo dei grafemi attesi; la ricerca ha evidenziato una correlazione positiva fra un rapporto inferiore al 50% e la possibilità di fallire anche nella seconda prova.

Se confermato, tale indice renderebbe possibile una discriminazione molto precoce fra ritardo e disturbo specifico dell'apprendimento, consentendo di declinare le scelte didattiche in maniera più precisa per entrambe le difficoltà.

6. Didattica per i DSA: due possibili percorsi

Il metodo SLB

L'acquisizione della letto-scrittura di lingue alfabetiche è indubbiamente correlata alla conoscenza metafonologica: alla capacità, cioè, di segmentare le parole nelle loro unità costituenti, sillabe o fonemi. L'individuazione di segmenti di ampiezza variabile

non è egualmente accessibile a tutti (Morais, 1991). Capacità metafonologiche globali, fra cui la segmentazione in sillabe, sono presenti anche in soggetti che utilizzano scritture non alfabetiche, in adulti analfabeti, in bambini in

età prescolare o con disturbi del linguaggio. Segno che queste capacità possono svilupparsi indipendentemente dall'insegnamento. Gli stessi soggetti non riescono invece in compiti di segmentazione analitica.

CD-ROM



Vedi sezione **Materiali di approfondimento**
> **Materiale di intervento e Software didattici**

TABELLA 6
Consapevolezze fonologiche

Consapevolezza fonologica globale	Consapevolezza fonologica analitica
Riconoscimento e produzione di rime.	Riconoscimento del fonema iniziale.
Riconoscimento della sillaba iniziale.	Delezione del fonema iniziale.

(continua)

(continua)

Delezione della sillaba iniziale.	Segmentazione fonetica.
Segmentazione in sillabe.	Fusione fonemica.

Tale difficoltà è probabilmente connessa al diverso legame che sillabe e fonemi hanno con il linguaggio. Mentre le sillabe hanno un corrispettivo percettivo stabile, i fonemi non sono i suoni concreti che udiamo e articoliamo, ma entità astratte.

Identificare un fonema fra le molteplici varianti con cui uno stesso suono può essere pronunciato implica un'operazione logica di classificazione (Altieri Biagi, 1985). In italiano, ad esempio, alla pronuncia dura della *c* all'inizio di parola e alla sua variante aspirata tipica della Toscana, corrisponde lo stesso fonema /c/ (la diversa pronuncia non influisce sul significato della parola). In altre lingue, come il tedesco, tale differenza dà invece luogo a due fonemi diversi.

Il metodo SLB (Semplifichiamo la Lettura a tutti i Bambini) nasce dall'osservazione, in ambito riabilitativo, di bambini con disturbo del linguaggio (fattore correlato al rischio di DSA) non in grado di padroneggiare le operazioni di segmentazione analitiche (Emiliani et al., 2004). L'adozione del metodo come modalità di didattica della letto-scrittura ha permesso di verificare come sia possibile

una rapida attivazione della via sub-lessicale se la transcodifica si basa su unità di analisi dell'ampiezza di una sillaba piuttosto che di un fonema. L'insegnamento SLB propone quindi attività di metafonologia sillabica e esercizi per l'acquisizione delle corrispondenze sillaba orale/sillaba scritta piuttosto che fonema/grafema (Emiliani e Partesana, 2008). La presentazione delle sillabe avviene secondo i criteri del Massimo Contrasto e della Massima Generatività. Le sillabe presentate nella stessa unità devono essere il più possibili distanti l'una dall'altra (Massimo Contrasto: non, ad esempio, ma, me, mi, mo, mu, come in altri metodi sillabici, ma sì, no, re); con le sillabe selezionate deve essere possibile comporre un ampio numero di parole (Massima Generatività). L'ordine di presentazione suggerito, non vincolante, dovrebbe graduare la complessità; si ritiene preferibile la successione vocali (nelle parole in cui formano una sillaba: «a» in «amico» ma non «a» in «albero»), sillabe aperte piane, sillabe aperte complesse, di e trigrammi, sillabe chiuse.



DVD-VIDEO

Vedi **L'intervento**
> **L'intervento**
specifico per le
abilità di scrittura

Il trattamento Lessico e Ortografia

La persistenza del deficit è, come abbiamo già avuto modo di dire, un tratto caratteristico dei disturbi specifici di apprendimento. In particolare, per la disortografia, i dati

sino ad oggi raccolti indicano una maggiore «resistenza» degli errori non fonologici. L'effetto dell'esercizio, come gli insegnanti avranno avuto modo di constatare, è effimero. La prestazione può migliorare in compiti mirati all'ortografia ma gli errori ricompaiono nella composizione, compito nel quale il soggetto deve compiere scelte in ordine agli aspetti testuali dello scrivere: coerenza, coesione, informatività.



Il trattamento Lessico e Ortografia ha lo scopo di migliorare correttezza ed efficacia in scrittura attraverso l'incremento lessicale, evitando il ricorso a inefficaci quanto noiosi esercizi ortografici (Bigozzi, Falaschi e Boschi, 1999). All'ampliamento del lessico, obiettivo compreso in tutti i programmi di lingua italiana, non vengono di solito dedicate unità didattiche specifiche. Si considera evidentemente che le competenze lessicali siano acquisibili incidentalmente attraverso altre attività: la lettura, la consultazione del vocabolario o la compilazione di rubriche dedicate alla raccolta di nomenclature, aggettivi, sinonimi. Ma un elenco di parole, anche se memorizzato, si traduce in competenza lessicale se le parole sono conosciute in tutti i loro aspetti: significato dominante e significati secondari, relazioni di iperonimia e iponimia, usi denotativi e connotativi, rapporti di sinonimia e antinomia.

L'assunto alla base del trattamento Lessico e Ortografia è che la rappresentazione ortografica possa stabilizzarsi

se delle parole si possiede una conoscenza profonda, derivata dalla comprensione delle regole che generano nuove parole e nuovi significati. Il programma agisce su tre aspetti: superamento delle grammatiche infantili, espansione del lessico, arricchimento delle capacità di contestualizzazione.

1. Superamento delle grammatiche infantili: lo scopo è sollecitare il superamento della tendenza a derivare il significato delle parole dalla forma grafo-fonemica (a parole foneticamente simili come, ad esempio, conversazione-conservazione, viene attribuito lo stesso significato), dalla vicinanza ad altre parole nella stessa frase, dalla immagine evocata.
2. Espansione del lessico: l'obiettivo è ampliare il lessico non per incremento additivo (memorizzare il maggior numero possibile di parole) ma promuovendo i processi linguistici di espansione: iponimia, iperonimia, sinonimia, antinomia.
3. Arricchimento delle capacità di contestualizzazione: il patrimonio lessicale viene migliorato sollecitando processi inferenziali per derivare dal contesto il significato dominante e i significati secondari delle parole. I dati sperimentali hanno dimostrato che un buon livello di competenza lessicale consente di attivare, sia nei compiti di scrittura che di lettura, la via di accesso diretto migliorando la prestazione per efficacia e correttezza.

7. Linee guida per una didattica inclusiva

I programmi SLB e il Trattamento Lessico e Ortografia, elaborati per alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, si sono rivelati efficaci strumenti didattici anche quando utilizzati a classe intera, al di fuori di contesti di insegnamento individualizzato o personalizzato.

Individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento

Le linee guida allegate al Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011 precisano in quali accezioni debbano essere intesi i due termini, solitamente considerati sinonimi.

L'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo classe ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti... La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o acquisire specifiche competenze.

La didattica personalizzata può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo... Si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina, per l'alunno con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Linee guida allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, pp. 6-7).

Nell'ottica di una didattica inclusiva, pensiamo possa essere utile fornire ulteriori indicazioni in merito alle prime fasi di apprendimento della letto-scrittura.

A poche settimane dall'inizio dell'anno scolastico non è ovviamente possibile prevedere quale sarà l'esito di un esordio difficoltoso. Si può andare male a scuola in modi diversi e per ragioni diverse: per poca dimestichezza con

CD-ROM



Vedi in **Materiali di
approfondimento**
> **Materiali di
intervento e
Software didattici**

la parola scritta, per i limiti determinati da un deficit intellettivo, per negligenza, per un disturbo specifico dell'apprendimento o altro ancora. Una prima, fondamentale indicazione riguarda allora le modalità di valutazione del risultato mancato. Si può assumere l'approccio

dell'*educational measurement* e considerare che l'attribuzione di un punteggio sia, in quanto misura oggettiva, il parametro più affidabile nell'orientare le scelte didattiche, o si può scegliere di capire. Capire se una prestazione insufficiente sia dovuta a scarsa comprensione, a mancata automatizzazione delle procedure esecutive, all'incapacità di utilizzare in maniera pertinente le conoscenze acquisite. Il punteggio a un test è in sé un dato opaco; se interpretato connota la valutazione in senso diagnostico (Lichtner, 2004), premessa indispensabile alla attuazione di interventi didattici mirati.

L'adozione di metodi di insegnamento analitici o globali non è causa, abbiamo visto, di disturbi nell'apprendimento, né inibisce l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura a bambini normodotati. Talune pratiche possono però aumentare la difficoltà di un compito: sapere

come ridurre il carico cognitivo può tradursi in un vantaggio per tutti. Al di là del metodo scelto, è preferibile evitare:

1. l'introduzione simultanea di più allografi: per gli alunni in difficoltà è molto faticoso memorizzare sequenze multiple. Lo stampato maiuscolo è il carattere di più facilmente leggibile ed eseguibile perché si realizza in un'unica banda orizzontale, non prevede asole e allunghi e le lettere sono più chiaramente distinguibili. Il passaggio a un nuovo carattere dovrebbe avvenire solo quando il precedente si è stabilizzato; in ogni caso, è sempre preferibile non richiedere l'uso di caratteri diversi in relazione alle materie (script per l'inglese e la matematica, corsivo per l'italiano);
2. l'adozione di caratteri bizzarri come le cosiddette «lettere e numeri quadrati» (si veda figura 10): nella scrittura quadrata molte lettere e cifre sono facilmente confondibili, (in stampato maiuscolo la *S* diventa identica al numero cinque, la *B* all'otto, la *O* allo zero); la scrittura «quadrata» rallenta inoltre i tempi di esecuzione per la difficoltà di memorizzare forme del tutto inedite e i continui cambi di direzione che impone ai movimenti; si rivela infine un'abilità inutile poiché dovrà poi essere inibita in favore del corsivo;
3. l'insegnamento della scrittura in stampato minuscolo allo scopo di facilitarne l'apprendimento in lettura: non vi è alcuna provata relazione tra le due abilità. Per

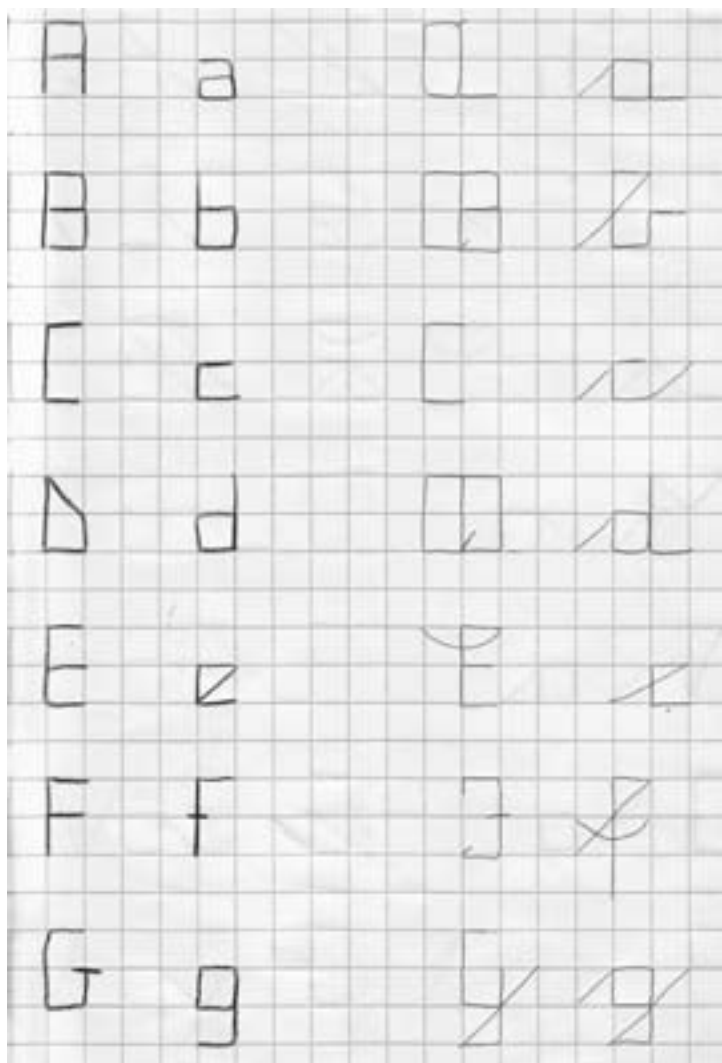


Fig. 10 Trascrizione dell'alfabeto in caratteri «quadrati».

gli alunni che non presentano difficoltà alcuni esercizi di raffronto tra stampato maiuscolo e minuscolo sono sufficienti per imparare a identificare i grafemi dello script; per gli alunni in difficoltà la scrittura in minuscolo, di solito insegnata tra il primo e il secondo quadrimestre, interferisce con la produzione degli allografi in maiuscolo producendo una commistione dei due caratteri all'interno della stessa parola. Si tenga inoltre presente che lo script aumenta la difficoltà di riconoscimento visivo per molte lettere (p, q, d, b; u, n, h; m, n; f, t);

4. l'uso anomalo di trattini, barre, segni di punteggiatura per indicare i confini fra parole (es.: VICENZA-16-SETTEMBRE-OGGI-È-VENERDÌ) e, in generale, tutti i segni estranei alla scrittura delle parole: creano un effetto di «affollamento» che rende le parole meno riconoscibili;
5. l'uso inappropriato di segni aritmetici (es.: $M+A=MA$): sono del tutto estranei alle esercitazioni di letto-scrittura;
6. usi non convenzionali nell'andare a capo:

**Es.: BASSANO DEL GRAPPA, 30 OTTOBRE
2011**

**BASSANO DEL GRAPPA, 30 OT-
TOBRE 2011**

Meglio mostrare, sin dai primi giorni di scuola, che gli a capo hanno anche funzioni testuali;

7. le sollecitazioni a riscrivere più volte un compito mal riuscito: il semplice «rifare» non migliora la grafia né comporta una diminuzione nel numero di errori. Il rischio è anzi quello di far consolidare schemi motori inadeguati e di far memorizzare gli errori (che l'alunno commette anche nei compiti di copia); cambiamenti significativi sono possibili solo in seguito a interventi mirati, successivi a una valutazione diagnostica;
8. l'esposizione degli alfabetieri murali nell'ordine vocali-consonanti-lettere dagli alfabeti stranieri: non vi sono ragioni cognitive o linguistiche per rinviare alla classe terza l'ordine alfabetico. Una delle difficoltà tipizzanti i DSA è anzi la memorizzazione di informazioni in sequenza come i nomi dei giorni e dei mesi e, appunto, l'ordine alfabetico. Acquisire familiarità con esso già nella prima classe potrebbe agevolarne il successivo ricordo.

È una consuetudine piuttosto diffusa subordinare all'acquisizione delle abilità in decifrazione e compitazione la costruzione di competenze testuali. In altre parole, si ritiene che, soprattutto per gli alunni in difficoltà, sia più facile affrontare la lettura e la scrittura di testi solo dopo aver acquisito un buon livello di padronanza nelle capa-

cità di transcodifica. La sperimentazione del trattamento Lessico e Ortografia ha mostrato come le competenze lessicali influiscano positivamente sui parametri di correttezza sia in lettura che in scrittura. Coerentemente con questa premessa e sulla base delle nostre esperienze di insegnamento, suggeriamo di non introdurre sfasature fra i diversi aspetti dei compiti di lettura e scrittura. Per tutti gli alunni, esercitare i meccanismi di anticipazione contestuale con l'ascolto di testi e la soluzione di cloze sollecita l'attivazione dell'accesso diretto alle parole e permette di liberare lo spazio di memoria in favore dei processi di comprensione e composizione dei testi.

8. Produzione del testo

Un testo, qualsiasi testo – orale o scritto – è, secondo un'efficace definizione di Eco (1990,1994), una «macchina pigra» che tace talune informazioni lasciando al destinatario il compito di inferire ciò che non viene detto. La pigrizia testuale è condizione necessaria all'efficacia comunicativa: un testo che esplicitasse tutto sarebbe infinitamente lungo e dunque, dal punto di vista pragmatico, assolutamente inutile.

Consideriamo, per esemplificare, un breve testo come: «C'è molto traffico, non sarò al casello prima di due ore». Il messaggio non dice, esplicitamente, che si sta viaggiando in auto e che si percorre l'autostrada. L'emittente presuppone che quanto detto attiverà da parte del destinatario il pacchetto di conoscenze relative al «viaggiare» necessarie a colmare i vuoti testuali (Simone, 1990; De Mauro, 1991). Se la presupposizione è corretta, il testo verrà percepito come coerente e informativamente compiuto.

Contesti enunciativi orali o scritti determinano diverse modalità di realizzare coerenza e compiutezza informativa. Come abbiamo accennato nelle pagine introduttive, il discorso orale può tollerare un andamento erratico, segnato da interruzioni e riprese di uno stesso tema: il destinatario, vero e proprio «partner conversazionale», interviene e coopera nella costruzione del testo. Nel contesto enunciativo della scrittura il testo deve funzionare come unità

comunicativa automa, in cui l'aspetto organizzativo – cosa dire e cosa dare per già noto al lettore, in quale ordine gerarchico disporre le informazioni – risulta cruciale ai fini della comprensibilità.

La psicologia cognitiva considera il processo della scrittura analogo al *problem solving* (Boscolo, 1999). Chi scrive deve innanzitutto darsi una chiara rappresentazione del problema: qual è lo scopo comunicativo? a quale destinatario ci si rivolge? cosa deve essere posto in primo piano? si posseggono le conoscenze adeguate per sviluppare l'argomento? Deve poi essere elaborato un piano,

cioè una serie di operazioni, dalla raccolta delle idee alla scelta di strategie compositive, in vista della realizzazione degli obiettivi comunicativi e, infine, devono essere attivate la procedure esecutive. In termini di *problem solving* la scrittura si caratterizza per essere

un problema mal definito, poiché non vi sono, come nel calcolo, procedure certe da seguire, né criteri assolutamente oggettivi per stabilire se il compito possa considerarsi definitivamente concluso e se le soluzioni adottate siano effettivamente le migliori.

Hayes e Flower (1980) descrivono l'attività di scrittura attraverso un modello articolato in tre blocchi: il contesto del compito, la memoria a lungo termine, il processo dello scrivere.

CD-ROM



Vedi in **Materiali di
approfondimento**
> **Materiali di
intervento**

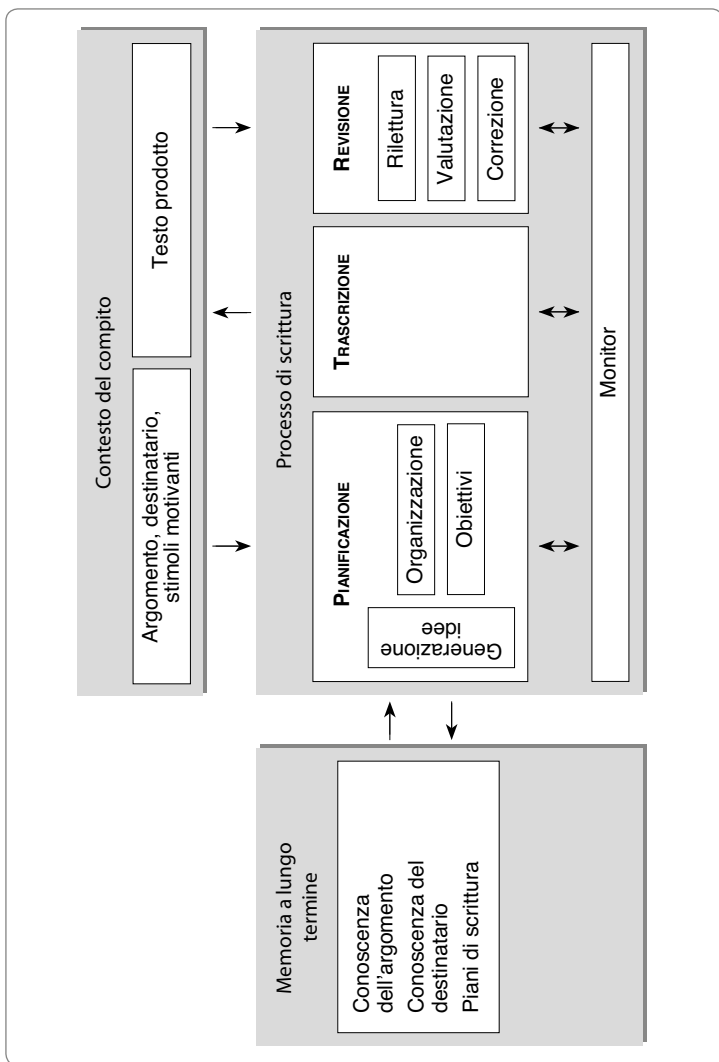


Fig. 11 Il modello dei processi di scrittura di Hayes e Flower (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001, p. 156).

Il contesto del compito comprende tutti le variabili esterne che possono influenzare il processo di scrittura (situazione in cui si lavora, mezzo di scrittura, clima della classe, ecc.), gli elementi utili alla definizione del problema (argomento, destinatario, scopo dello scrivere, materiali a disposizione per la consultazione), il testo stesso nel suo farsi.

Dalla memoria a lungo termine vengono richiamate le conoscenze dichiarative e procedurali implicate nel compito. Le prime si riferiscono a tutto quanto si sa a proposito dell'argomento da trattare e agli schemi testuali relativi alle tipologie (narrativo, descrittivo, regolativo, ecc.); le conoscenze procedurali si riferiscono al «come

fare»: come, ad esempio, raccogliere le informazioni, come organizzarle in appunti, come eseguire in maniera efficace le operazioni di controllo su quanto si va scrivendo. Il processo di scrittura comprende le fasi di pianificazione, trascrizione e revisione.

DVD-VIDEO



Vedi **La produzione
del testo scritto**
> **Progettare e
pianificare i testi
scritti**

Nella fase di pianificazione vengono assunte le decisioni relative al cosa dire e al come configurare l'argomento in relazione alle conoscenze del destinatario e alle regole proprie del genere testuale. La trascrizione costituisce la fase esecutiva del processo di scrittura, in cui le idee vengono codificate in frasi; la revisione interviene a trascrizione compiuta, e consiste nell'esame sistematico

e conclusivo del testo. Hayes e Flower distinguono revisione e correzione, riferendosi con quest'ultimo termine ai singoli interventi correttivi che vengono eventualmente apportati al testo durante la scrittura. Il modello ipotizza che le fasi di scrittura si succedano secondo una logica ricorsiva: i processi di revisione, in particolare nella scrittura esperta, si alternano a quelli di trascrizione e il piano originale può essere modificato se quanto si sta realizzando non risulta soddisfacente.

La capacità di pianificare è considerata l'aspetto distintivo della scrittura esperta. Per lo scrittore immaturo la poca capacità di elaborare quanto sa in funzione degli scopi comunicativi e delle conoscenze del destinatario condiziona lo sviluppo del testo, che può così risultare inutilmente ridondante o eccessivamente ellittico. Bereiter e Scardmalia (1987) definiscono *knowledge telling* (dire tutto quello che si sa) la strategia discorsiva che guida la composizione immatura. Il criterio esclusivo che guida la selezione delle idee è l'attinenza all'argomento; la stesura procede per giustapposizioni, con uno stile espositivo, tipico di queste scritture, che connette i periodi con legami coesivi del tipo «e poi.... e poi...».

Ne sono un esempio le scritture di Paolo (figure 12 e 13), che nell'elaborare la cronaca della visita alla scuola secondaria, espone serialmente, con le modalità proprie del linguaggio orale, tutto quello che ricorda. La revisione

non modifica, se non per un diverso uso del foglio ‘di bella’, la qualità della scrittura.

Chi ha esperienza di insegnamento sa che scritte come quelle di Paolo non sono emendabili con la segnalazione degli errori ed una generica esortazione a spiegarsi meglio. Le criticità coinvolgono infatti più livelli della elaborazione. La debolezza organizzativa dipende dalla



Fig. 12 Tema «in brutta» di Paolo: si noti la periodizzazione attraverso i legami coesivi.



Fig. 13 Tema «in bella» di Paolo: si noti come non sia cambiato il periodare ma solo la grafia.

incapacità di guardare al testo nella prospettiva del possibile destinatario, interlocutore assente, come abbiamo visto, nel contesto comunicativo della scrittura, e stabilire cosa debba essere esplicitato e cosa, invece, possa essere sottaciuto. Nella concezione di Paolo, la scrittura consiste in una trasposizione dell'oralità. Da qui il ricorso insistente e inappropriato ai deittici dimostrativi (*quel, quelle*), l'uso privilegiato della sintassi basata sulla coordinazione, l'impiego estensivo del pronome *gli* in luogo di *le* e *loro*. Vi è poi un'inadeguatezza formale dovuta alle scarse conoscenze delle convenzioni di genere che, nella scrittura esperta, impongono la logica organizzativa specifica di ciascuna tipologia testuale. In assenza di un piano di scrittura, di un modello di testo con cui raffrontare ciò che si è scritto, l'attività di revisione non può che limitarsi a episodici ritocchi che intervengono per lo più sull'ortografia: correggere, rivedere, migliorare è identificato con la scrittura in bella grafia.

CD-ROM



Vedi sezione **Materiali
di intervento >
Software didattici**

Nel graduale passaggio dalla scrittura immatura alla scrittura esperta lo scrittore diverrebbe, secondo Bereiter e Scardmalia (1987) via via più capace di assumere il ruolo del lettore critico e, da questa diversa angolazione, rivedere e correggere il testo.

Quando l'imperizia nello scrivere si manifesta nel quadro di disturbi specifici dell'apprendimento, affrontare il

processo compositivo risulta davvero gravoso. La mancata automatizzazione delle procedure comporta un'attenzione vigile su tutte le operazioni di codifica, impedendo di spostare il controllo sull'elaborazione del testo. Si tenga poi presente la frequente comorbidità tra i disturbi: nella maggior parte dei casi, un alunno con diagnosi di DSA della scrittura ha anche un disturbo della lettura e/o una disgrafia. La rilettura del testo ai fini della revisione risulta allora molto faticosa, quando non inefficace.

Agli interventi mirati alle abilità di decifrazione e compitazione, la didattica dovrebbe *affiancare* un percorso dedicato alla composizione del testo. Abbiamo evidenziato il termine affiancare per richiamare l'importanza del non attendere, per impegnare gli alunni in compiti complessi, che sia stato raggiunto un buon livello di padronanza delle abilità in transcodifica. In ogni caso, per le caratteristiche dei DSA, il successo formativo non può identificarsi nella automatizzazione di queste capacità.

Assegnare più tempo è un utile strumento compensativo per un eventuale compito di riscrittura in bella copia, ma è ininfluenza sul processo compositivo. Un modello didattico efficace dovrebbe agire, contemporaneamente, sul piano delle procedure facilitanti e del sostegno cognitivo agli aspetti complessi del compito.

Le operazioni di codifica e trascrizione, che inibiscono le componenti di alto livello, dovrebbero essere svolte

dall'insegnante, in modo da consentire all'alunno di concentrarsi sull'ideazione e sull'organizzazione del testo. La tecnica della dettatura all'adulto permette all'insegnante di intervenire durante il processo compositivo in funzione di guida. Con lo *scaffolding*, l'intervento mirato a orientare le scelte piuttosto che a correggere l'errore già commesso, l'insegnante offre un tipo di sostegno coerente con l'impostazione della scrittura come *problem solving* (Pontecorvo et al., 1991). L'esposizione dell'alunno è spesso poco chiara, impacciata, lessicalmente imprecisa. La proposta, da parte dell'insegnante, di riformulazioni alternative («Se ho capito bene, vuoi dire che... Si potrebbe anche dire in altri modi, per esempio... Te li scrivo sulla lavagna, poi possiamo vedere quale sta meglio con quello che hai già scritto.»), ridefinisce il contesto del compito, offre modelli sintattici e lessicali corretti, impegna l'alunno nella revisione del testo per valutare gli effetti delle alternative proposte.

In vista di una produzione autonoma, lo stile espositivo a cui tendere, per la maggiore facilità di realizzazione, è quello proprio dei testi ad alta leggibilità (Lucisano, 1992; Tiraboschi, 1994). Per la facile fruizione, questi testi sono proponibili anche per una lettura autonoma e possono essere il testo base per esercitazioni di scrittura (cloze, schematizzazioni, riassunti).

La didattica della scrittura non dovrebbe trascurare il

ruolo che la lettura ha nella costruzione di competenze compositive (Della Casa, 1994; Boscolo et al., 2002). I testi letti possono rappresentare il punto di partenza e di arrivo dello scrivere, quando divengono l'oggetto di ulteriori esercitazioni. Schemi, mappe concettuali, parafrasi sintetiche interagiscono positivamente con il processo di lettura migliorando la comprensione del testo. Se utilizzati come testi base per esercitazioni di scrittura creativa (giochi linguistici che implicano la riscrittura del testo sulla base di una regola data come, ad esempio, la sostituzione di parole-target con sinonimi o gli esercizi di stile sulla scia di Quenau) costituiscono l'occasione per esplorare le potenzialità espressive del linguaggio (Della Casa, 1994; Boscolo et al., 2002).



CD-ROM

Vedi in **Articoli >**
Ricerca scientifica

Dalla lettura si attingono conoscenze, si acquisisce familiarità con tipologie testuali, schemi compositivi, strategie retoriche e, in generale, con strutture linguistiche altre dal parlato. Riteniamo che la lettura da parte dell'insegnante dovrebbe essere un appuntamento rituale, cui dedicare settimanalmente uno spazio. La mediazione esperta dà la possibilità di osare scelte impegnative, registri linguistici «alti». La lettura dei classici nelle versioni per ragazzi non sempre risulta motivante, se l'adattamento è un riassunto che non mantiene il ritmo narrativo dell'originale e la letterarietà del testo. Le riscritture curate dalla

scuola Holden ci sono parse ben riuscite e possono essere integrate con stralci dai testi originali. Abbiamo avuto modo di verificare come introdurre l'appuntamento settimanale con la lettura anticipando che si sarebbe ascoltato un testo difficile, abbia elevato la motivazione all'ascolto e, soprattutto, mantenuto costante il livello di attenzione.

Vogliamo ricordare, per chiudere, che i disturbi specifici dell'apprendimento non compromettono la capacità di apprendere e di capire: le misure dispensative, qualora necessarie, non implicano la dispensa dalle conoscenze.

9. Descrizione di due casi

Irene e Anna hanno frequentato per l'intero ciclo della primaria la stessa classe.

I segnali di quello che sarebbe stato un percorso scolastico difficile si palesano sin dai primi giorni. Nello screening in ingresso le prestazioni in enumerazione, conteggio, soluzione di problemi – valutate con il PMA K1 (sub test Facilità Numerica) – si collocano nettamente al sotto della media: 3 risposte corrette su 27 item per Anna, 0 per Irene. Sembrano del tutto assenti le competenze fonologiche globali e una qualche forma di concettualizzazione della lingua scritta. Quando vengono chieste operazioni di segmentazione sillabica o l'individuazione della prima sillaba, sia Irene che Anna rispondono ripetendo la parola-target; nelle prove di scrittura spontanea (la richiesta è di scrivere, accanto a ciascun disegno proposto, le parole: mucca, ape, elefante, farfalla, orso coccinella, bambino, bambini) Irene cerca di riprodurre i disegni, Anna guarda per qualche istante il foglio, poi lo accartoccia. Più ancora delle basse prestazioni preoccupa l'atteggiamento generale. Irene non sembra possedere alcuno degli schemi relativi alle situazioni scolastiche. Una volta entrata in classe resta in piedi accanto all'insegnante, che deve indicarle dove sedere e prendere i suoi quaderni dallo zaino; quaderni e astuccio restano chiusi

sul banco sino a quando l'insegnante non le si mette accanto, le fa impugnare la matita e cerca di farle riprodurre quanto è scritto alla lavagna. Neppure la campanella di fine lezione sollecita una qualche iniziativa: Irene guarda senza apparente interesse il movimento concitato che si crea intorno e non si muove sino a quando l'insegnante, prendendola per mano, non la colloca nella fila accanto a un compagno. Anna mostra i comportamenti tipici dei bambini istituzionalizzati: dondoli incessanti del busto, *head banging* (oscillazione della testa), comportamenti lesivi (cerca di tagliarsi i capelli o di procurarsi piccoli tagli con le forbici, si graffia), un comportamento compulsivo verso il cibo.

Nel corso dei primi colloqui, i genitori di Irene comunicano di essere analfabeti e di non aver mai saputo che, prima della scuola primaria, vi fosse la possibilità di far frequentare quella dell'infanzia. Anna, diranno i genitori, è una bambina russa; ospitata sin dalla nascita nella «Casa dei bambini», è stata adottata da circa un anno; ha frequentato per alcuni mesi la scuola dell'infanzia.

Elementi biografici così singolari rendono conto delle risposte incongrue di Anna e Irene alle richieste delle insegnanti: l'ambiente scolastico propone loro situazioni del tutto inedite, delle quali non posseggono esperienza e schemi interpretativi adeguati.

Questo non esclude la presenza di deficit cognitivi

o disturbi dell'apprendimento ma, almeno nel periodo iniziale del processo di istruzione, le variabili dipendenti da un quadro di deprivazione interferiscono con la valutazione delle funzioni cognitive.

Che per Irene ed Anna sia necessario personalizzare la didattica è piuttosto ovvio; stabilire la priorità degli obiettivi e compiere scelte metodologiche sono aspetti non inferibili, in situazioni di incertezza diagnostica, dal testing classico, che fornisce una misura relativa alle prestazioni, criterio dirimente per una eventuale richiesta di certificazione, ma non esaustivo ai fini dell'insegnamento.

Percorsi didattici mirati, autenticamente «personalizzati» potranno derivare da:

1. osservazioni sistematiche, che possano far comprendere quali siano gli schemi sottesi a prestazioni tanto distanti dalla media;
2. situazioni di *interactive formative assessment* (Allal e Pelgrims Ducrey, 2000), che facciano emergere quella zona di sviluppo potenziale (Vygotskij, 1978) nella quale all'alunno è possibile affrontare, con la guida esperta, compiti anche impegnativi.

A quattro mesi dall'inizio della prima, le scritture di Irene e Anna sono ancora molto lontane dalla convenzionalità; le differenze nell'approcciare il compito fanno però supporre che le difficoltà siano originate da problemi di natura diversa.

Per Irene scrivere è principalmente copiare dalla lavagna quanto l'insegnante vi scrive (se a scrivere è un alunno, Irene non copia nulla: un coetaneo è probabilmente ritenuto un modello poco affidabile). La copia viene eseguita con molta cura, non sono generalmente presenti errori nella esecuzione delle singole lettere, omissioni di grafemi o degli spazi fra le parole, la direzionalità viene rispettata anche nell'andare a capo. Quando la classe è impegnata in attività di scrittura autonoma, Irene si preoccupa di riempire tutto lo spazio del foglio, quadretto dopo quadretto, con le lettere di cui ha memorizzato la forma, ponendo molta attenzione nel non farle debordare dai margini ed evitando di affiancare due lettere uguali. Nessuna delle parole, neppure fra quelle che ricorrono con frequenza quotidiana (i nomi dei giorni e i sintagmi come «oggi è», «oggi c'è il sole»), viene identificata. Se, dopo la scrittura della data, viene chiesto «cosa è scritto qui?» e si indica il numero corrispondente al giorno o all'anno, Irene può rispondere con «martedì», «oggi c'è il sole», o qualsiasi altra parola fra quelle riecheggiate nel corso della mattinata: non solo la concezione della parola scritta è ancora preconvenzionale, ma non è neppure presente la capacità di classificare i segni in lettere e numeri. Il proprio nome, che viene scritto correttamente, non viene riconosciuto e, in compiti in cui si chiede di individuarlo fra altre parole, qualsiasi sequenza di lettere

viene identificata come «Irene». Nei compiti fonologici, che si chieda la segmentazione della parola o la sintesi sillabica, Irene risponde invariabilmente ripetendo quello che l'insegnante ha appena detto. Ha memorizzato la sequenza numerica fino a undici ma non la applica nel conteggio: alla domanda «quanti sono», recita la sequenza memorizzata, e, prima di considerare chiuso il compito, chiede all'insegnante «Li ho detti giusti?»; non ha elaborato alcun criterio di confronto relativo fra quantità. Nell'usare le dita per rappresentare i numeri, il pollice viene ignorato. Per rappresentare il numero cinque Irene utilizza, assieme alle quattro dita di una mano, anche una delle dita dell'altra, poi le conta per assicurarsi di essere arrivata a cinque; questa insolita modalità di utilizzare le mani non rende ovviamente possibile rappresentare il nove e il dieci.

Nella scrittura del proprio nome Anna commette errori di inversione e di omissione; nella copia dalla lavagna non riesce a tenere il segno, salta da una parola o da una riga all'altra, a volte inverte la direzionalità della scrittura, le lettere vengono tracciate con un tratto continuo ma frettoso, per cui risultano mancanti di alcuni tratti, deformate o sovrapposte. Ha compreso che vi è una qualche relazione tra la parola scritta e la sua veste sonora. Cerca di accompagnare la scrittura con la segmentazione in sillabe, ma non riesce a sincronizzare le due operazioni (la trascrizione

è più lenta); terminata la segmentazione, Anna cessa di scrivere e, poiché il più delle volte pensa di aver sbagliato qualcosa, corregge con l'aggiunta di una o due lettere, collocate in posizione casuale alla fine o all'interno della parola; se ha invece l'impressione che la parola sia troppo lunga, con criteri altrettanto casuali ne cancella una parte; preferisce essere sempre affiancata dall'insegnante perché non ha memorizzato le regole di corrispondenza fonema/grafema; fallisce in tutti i compiti in cui sono richieste competenze metafonologiche analitiche. Riconosce una decina di parole, fra cui il proprio nome e quello di alcuni personaggi dei suoi cartoon preferiti (Pokemon, Gormiti, Pimpa). Inverte le cifre nella scrittura dei *teens* (i numeri da undici a diciannove) e non tiene conto del principio di cardinalità; enumerazione e conteggio sono corretti. Manifesta difficoltà di attenzione, selettiva e sostenuta, che interferiscono in maniera importante nella esecuzione di qualsiasi attività.

Abbiamo brevemente riferito delle difficoltà in matematica per delineare, sia pur rapidamente, il profilo cognitivo delle due alunne; dato l'argomento del presente volume riporteremo di seguito solo quanto attinente all'apprendimento della letto-scrittura.

Obiettivo preminente è, in entrambi i casi, stabilizzare la scrittura della parola: Anna e Irene devono comprendere che vi è un solo modo corretto di scrivere una parola, tutte

le possibili varianti sono scorrette.

I reiterati esercizi di copiatura non hanno modificato gli schemi di Irene. Dopo un'esercitazione in cui il proprio nome è stato letto in tutte le parole mostrate, alla lavagna viene scritto *Irene* sostituendo però alla *n* il disegno di una piccola stella.

Insegnante: Ho scritto Irene?

Irene: Nooo, non c'è scritto Irene là.

Insegnante: Come fai a sapere che non ho scritto il tuo nome?

Irene: Perché la stella non c'entra per niente con le lettere.

Insegnante: E allora come si fa a scrivere Irene?

Irene: Togli la stella.

Insegnante: Va bene, adesso la cancello. Però resta un posto vuoto, cosa facciamo?

Irene: Ci metti una lettera.

Insegnante: Una lettera o un numero?

Irene: [Fa una pausa] Forse è meglio una lettera...

Insegnante: Hai ragione, è meglio una lettera. Quale scelgo?

Irene: Tu lo sai quale ci vuole.

Insegnante: Hai ragione di nuovo, io lo so, si può mettere solo la N, le altre non vanno bene.

Irene: Lo facciamo ancora questo esercizio?

L'espediente del grafismo all'interno della parola produce una palese violazione delle regole di scrittura, che Irene riconosce; nelle successive esercitazioni, condotte

con la modalità descritta, a Irene verranno forniti dei cartoncini riportanti la corretta scrittura del proprio nome e altre parole da lei scelte, alla lavagna viene riprodotta una delle parole con l'intrusione del grafismo estraneo:

CD-ROM



Vedi sezione **Materiali di approfondimento**
> **Materiali di intervento**

Irene ha il compito di individuare quello «che non c'entra» e sostituirlo con la lettera corretta. Successivamente, con le lettere mobili, saranno proposti gli anagrammi delle parole-target (la parola anagrammata viene sempre letta dall'insegnante); Irene, con l'aiuto del

cartoncino modello, dovrà ordinare le lettere nella corretta sequenza. Le parole dei cartoncini saranno poi utilizzate nella creazione di cruciverba e altri giochi di parole; il capitale di parole memorizzato permetterà poi, con la tecnica della frase bloccata, di generare nuove sequenze su cui esercitare la letto-scrittura.

Lo stratagemma dei disegni all'interno delle parole non deve essere inteso come un metodo alternativo per l'insegnamento della letto-scrittura. Nell'interazione descritta, il fattore di cambiamento è l'introduzione di un conflitto cognitivo che induce Irene a modificare i propri schemi; si è scelto poi di riproporre lo stesso tipo di esercitazione per l'evidente curiosità mostrata da Irene per questa sorta di sperimentalismi verbali. La scelta da parte di Irene delle parole nuove è stata il più possibile

orientata alla creazione di campi semantici; ai sostantivi sono poi stati aggiunti gli articoli e alcune fra le forme verbali più ricorrenti, affinché Irene potesse esercitarsi con testi e non solo con elenchi di parole.

Le persistenti difficoltà di Anna nel compiere operazioni metafonologiche di tipo analitico inducono a chiedersi se non sia opportuno scegliere un diverso metodo. In accordo con la logopedista che segue Anna per un difetto articolatorio, si decide di passare al metodo sillabico, basato sulle corrispondenze fra sillaba orale/sillaba scritta piuttosto che tra fonema e grafema. Al contempo vengono proposte attività mirate al rinforzo e all'ampliamento del vocabolario di base, nell'ipotesi che un buon livello di competenza lessicale renda i processi di letto-scrittura meno dipendenti dalla transcodifica. I brani tratti dal libro di testo in adozione si rivelano spesso poco adatti, perché eccessivamente lunghi o perché presuppongono capacità inferenziali non possedute da alunni così in difficoltà. Ad Anna viene perciò chiesto di ascoltare la lettura fatta dall'insegnante (e ripresa a casa dai genitori che la affiancano nella esecuzione dei compiti) dei brani proposti come «compito per casa», e di rievocarli oralmente. Un testo narrativo, anche se ascoltato, sollecita comunque i processi di ricordo costruttivo e la costruzione di *script* (o schemi) che consentono di anticipare quanto accadrà in de-

terminate situazioni narrative (Rumelhart, 1975; Schank, 2007). Conoscere il contenuto dei brani permette poi di partecipare, in classe, alle esercitazioni centrate sull'uso del libro. In situazione di insegnamento individualizzato la letto-scrittura viene esercitata su un'ampia varietà di testi pragmatici, dai biglietti di ingresso al cinema alle pagine dei palinsesti televisivi, e su fumetti appositamente costruiti, tipi di testo che possono essere letti inferendo le parole dalle immagini e da elementi paratestuali.

CD-ROM



Vedi sezione **Materiali
di approfondimento**
> **Software didattici**

Nel successivo anno scolastico ai genitori viene proposto l'invio al Servizio di Neuropsichiatria Infantile per una valutazione diagnostica. In entrambi i casi si riconoscono le condizioni per una certificazione ai sensi della Legge 104 (per Ritardo Mentale lieve nel caso di Irene, per Disturbo dell'attenzione con iperattività associato a Disturbo specifico di apprendimento nel caso di Anna).

Irene e Anna saranno quindi seguite, sino al termine della primaria, da un'insegnante di sostegno.

La diversa natura delle difficoltà determina modi diversi di apprendere e, conseguentemente, la necessità di personalizzare diversamente l'insegnamento. La progressione degli apprendimenti è, per Irene, lineare: dopo un adeguato periodo di training le conoscenze acquisite sono consolidate ed è possibile passare alla successiva unità didattica (le figure 14 e 15 a fine capitolo testimoniano

come la scrittura di Irene sia maturata).

Il disturbo specifico della lettura e della scrittura (che si manifesta con disortografia e disgrafia) compromette in maniera significativa, la possibilità di leggere e scrivere in autonomia: le scritture di Anna riportate nelle pagine precedenti (si veda capitolo 5, figure 3, 4, 5, e 6) mostrano quanto il disturbo si sia rivelato persistente. È impensabile, in casi di questa gravità, affrontare il percorso scolastico senza il ricorso a strumenti compensativi informatici (programma di video scrittura, sintesi vocale, libri parlati).

Per ragioni diverse, sia Irene che Anna affrontano con difficoltà i testi, in particolare se di tipo espositivo: la lettura di Irene è fluente e corretta, ma il deficit cognitivo limita la comprensione; Anna non è in grado di decifrare ma comprende i brani ascoltati. Che la cattiva lettura sia determinata da difficoltà di comprensione o di transcodifica, l'approccio allo studio risulta più semplice se i contenuti poco familiari possono essere acquisiti da testi di facile lettura. Per Anna e Irene sono stati appositamente costruiti, per introdurre nuovi argomenti, testi ad alta leggibilità, facilitando così il passaggio successivo al libro di testo.

A titolo esemplificativo riportiamo un brano di facile lettura tratto dalla raccolta curata da Monico Cortese (1994, p. 131). (Nel testo originale è ovviamente utilizzato un carattere più grande).



CD-ROM

Vedi in **Sitografia:**
www.libroparlato.org

I TESTI DI FACILE LETTURA

(fonte: Tiraboschi, 1994)

Leggibilità

Si riferisce alla facilità con cui i caratteri, le parole e le frasi possono essere decifrati. Su questo parametro influiscono tutte le caratteristiche tipografiche – font e corpo dei caratteri, l'interlinea, modalità nell'andare a capo, divisione in paragrafi, ecc. – e la lunghezza di parole e frasi: vocaboli e periodi brevi rendono infatti più semplice la decifrazione. L'indice di gulpease definisce questo parametro attraverso una formula matematica standard che mette in rapporto il numero delle frasi, delle lettere e delle parole contenute in un testo. Il valore numerico che si ottiene definisce a quale ordine scolastico il testo è adatto. Inoltre, accedendo al sito di Eulogos, è possibile inviare testi e ottenerne l'indice di leggibilità.

Comprensibilità

Dipende dalla quantità e dal tipo di inferenze richieste al lettore. Scopo di un testo facilmente comprensibile è ridurre, il più possibile, la necessità da parte del lettore di colmare i vuoti testuali.

Regole di stesura

I criteri di scrittura riguardano quindi sia la *veste grafica* sia gli *aspetti linguistici*:

1. *veste grafica*: i caratteri devono essere il più possibile identificabili, distinguibili e sufficientemente grandi (in corpo 12 o 16); le righe del testo distanziate dall'interlinea 1.5; è preferibile non interrompere le parole per andare a capo; è bene tenere presente che l'uso di colori e immagini, anche se rende il testo attraente, può creare un effetto di «inquinamento visivo» che disturba un lettore in difficoltà;
2. *aspetti linguistici*: la lunghezza delle frasi non dovrebbe superare le venti parole, le quali devono essere principalmente tratte dal vocabolario fondamentale del lettore; i termini nuovi andranno spiegati usando le parole di base; la costruzione coordinata è da preferire alla subordinata, che sposta l'attenzione del lettore dalla frase principale a quelle secondarie; è meglio evitare le forme passive, poiché rendono più difficile l'identificazione del soggetto; il ricorso eccessivo a pronomi e sinonimi testuali può essere un ostacolo alla comprensione.

Emilio va allo stadio

A Emilio piace molto il calcio.

Emilio gioca con i suoi amici e si diverte molto, guarda le partite alla televisione, ma ha sempre avuto un gran desiderio:

andare a vedere una partita allo stadio.

Emilio è stato molto bravo a scuola, e la mamma vuole dargli un premio.

«Che cosa vuoi?» gli chiede.

«Voglio andare allo stadio a vedere la partita Roma-Lazio!» dice Emilio.

A Roma ci sono due squadre di calcio:

una si chiama Roma e l'altra si chiama Lazio.

I tifosi della Roma e i tifosi della Lazio fanno un gran baccano,

portano cartelli con i colori della loro squadra e con insulti per la squadra avversaria.

Ma Emilio non è tifoso: a lui piace il gioco del calcio, non una squadra sola.

Emilio va allo stadio e la partita comincia.

Lo stadio è pieno di gente che grida.

Metà della gente grida: «Roma, Roma!»

L'altra metà grida: «Lazio, Lazio!»

Emilio grida anche lui «Roma, Roma!»

Quando la squadra della Roma fa una bella azione o segna un goal;

e «Lazio, Lazio!» quando la Lazio fa una bella azione o segna un goal.

Un uomo seduto vicino a lui gli chiede: «Ma tu per chi fai il tifo, per la Roma?»

«Sì», risponde Emilio.

Un altro uomo seduto dall'altro lato gli chiede: «Ma tu per chi fai il tifo, per la Lazio?»

«Sì», risponde Emilio.

Intanto i due uomini si guardano male.

Uno dice all'altro: «Cane romanista!»

E l'altro gli risponde: «Laziale schifoso!»

I due cominciano a litigare, e intanto Emilio si gode la partita.

La partita finisce pari, due a due, e tutti ci rimangono male,

perché non hanno vinto i romanisti e non hanno vinto i laziali.

Solo Emilio è contento. Si è molto divertito.

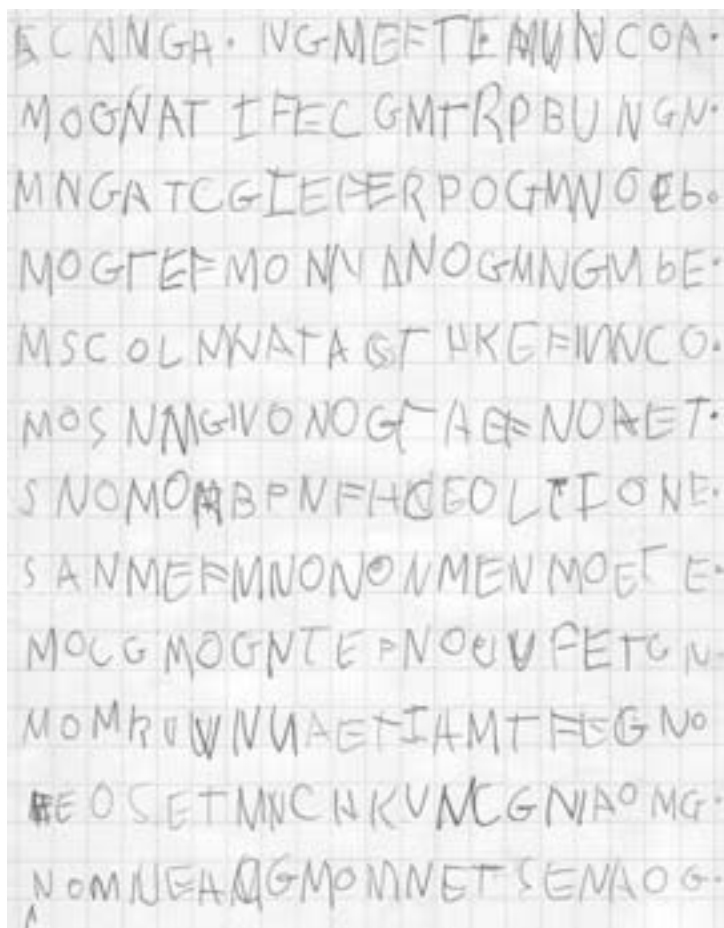


Fig. 14 L'evoluzione della scrittura di Irene: prima dell'insegnamento personalizzato.

19 Maggio 2011
Riassunto del brano
Emilio va allo stadio.
Ad Emilio piace il calcio.
Un giorno va allo stadio.
Lì la partita Roma-Lazio.
Allo stadio ci una metà
che tifa per il Lazio e
l'altra metà per la
Roma.
Un romanista gli chiede se
tifa per la Roma.
Emilio risponde sì.
Un laziale gli chiede se
tifa per il Lazio.

Fig. 15 L'evoluzione della scrittura di Irene: dopo l'insegnamento personalizzato.

10. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA

(adattamento da *Linee guida allegate al decreto ministeriale 12 luglio 2011*)

I disturbi specifici di apprendimento

I disturbi specifici di apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo). Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come un'atipia dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati. Posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti. È da notare, inoltre (e ciò non è affatto irrilevante per la didattica), che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici, volti a compensare le difficoltà incontrate a seguito del disturbo. [...]

La disgrafia e la disortografia

Il disturbo specifico di scrittura si definisce *disgrafia* o *disortografia*, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale. La disgrafia si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno. In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire a un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto. [...]

Osservazione in classe

I disturbi specifici di apprendimento hanno una componente evolutiva che comporta la loro manifestazione come ritardo e/o atipia del processo di sviluppo, definito sulla base dell'età anagrafica e della media degli alunni o degli studenti presenti nella classe. Alcune ricerche hanno inoltre evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di

apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche, che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace. Ciò assegna alla capacità di osservazione degli insegnanti un ruolo fondamentale, non solo nei primi segmenti dell'istruzione – scuola dell'infanzia e scuola primaria – per il riconoscimento di un potenziale disturbo specifico dell'apprendimento, ma anche in tutto il percorso scolastico, per individuare quelle caratteristiche cognitive su cui puntare per il raggiungimento del successo formativo.

Osservazione delle prestazioni atipiche

Per individuare un alunno con un potenziale disturbo specifico di apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo. Ad esempio, per ciò che riguarda la scrittura, è possibile osservare la presenza di errori ricorrenti, che possono apparire comuni ed essere frequenti in una fase di apprendimento o in una classe precedente, ma che si presentano a lungo e in modo non occasionale. Nei ragazzi più grandi è possibile notare l'estrema difficoltà a controllare le regole ortografiche o la punteggiatura. [...]

Quando un docente osserva tali caratteristiche nelle prestazioni scolastiche di un alunno, predispone specifiche attività di recupero e potenziamento. Se, anche a seguito di tali interventi, l'atipia permane, sarà necessario comunicare alla famiglia quanto riscontrato, consigliandola di ricorrere a uno specialista per accertare la presenza o meno di un disturbo specifico di apprendimento. [...]

Osservazione degli stili di apprendimento

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici. Ciò è significativo per l'argomento in questione, in quanto se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce in generale tutti gli alunni, nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nella prassi formativa agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano, diventa un elemento essenziale e dirimente per il suo successo scolastico.

La didattica individualizzata e personalizzata. Strumenti compensativi e misure dispensative.

La legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi. In letteratura, la discussione in merito è molto ampia e articolata. Ai fini di questo documento, è possibile individuare alcune definizioni che, senza essere definitive, possono consentire di ragionare con un vocabolario comune. [...]

Individualizzato è l'intervento calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo, che diviene *personalizzato* quando è rivolto a un particolare discente. Più in generale – contestualizzandola nella situazione didattica dell'insegnamento in classe – l'azione formativa individualizzata pone *obiettivi comuni* per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto a una pluralità di dimensioni.

L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi *obiettivi diversi* per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica e unica persona dello studente cui ci rivolgiamo.

Si possono quindi proporre le seguenti definizioni. La *didattica individualizzata* consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La *didattica personalizzata*, invece, anche sulla base di quanto indicato nella legge 53/2003 e nel decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, per lo studente, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue «preferenze» e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici

di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, ecc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo. [...]

Gli *strumenti compensativi* sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Fra i più noti indichiamo:

1. la *sintesi vocale*, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
2. il *registratore*, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
3. i *programmi di video scrittura* con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
4. la *calcolatrice*, che facilita le operazioni di calcolo;
5. *altri strumenti* tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ecc.

L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti – anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto – avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni

e studenti con DSA. Le *misure dispensative* sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura. D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo lo impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *item* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli

obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

Documentazione dei percorsi didattici

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese. [...]

Nella predisposizione della documentazione in questione è fondamentale il raccordo con la famiglia, che può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici. Sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine ciclo. Tale documentazione può acquisire la forma del piano didattico personalizzato. A titolo esemplificativo, vengono pubblicati sul sito del MIUR (www.istruzione.it/web/istruzione/dsa) alcuni modelli di piano didattico personalizzato. Nella stessa pagina web dedicata ai DSA, potranno essere consultati ulteriori modelli, selezionati sulla base delle migliori pra-

tiche realizzate dalle scuole o elaborati in sede scientifica.

Scuola dell'infanzia

È importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia.

Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (ad esempio p/b) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo. Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, a imparare filastrocche, a giocare con le parole.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino e adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia e a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino.[...]

Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole. È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino. [...]

Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscono in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA. [...]

L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritoccatura del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello

spazio nel foglio. Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato e il suo tradursi in azione. Il bambino non «copia» le forme, ma le elabora interiormente.[...]

Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie a un successivo approccio alla lingua scritta. Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici – ovvero «operazioni metafonologiche» – sotto forma di giochi. Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto.

L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola «cane» in «ca-ne») consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola «ca-ne» corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto

facilmente identificabile). Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento-apprendimento all'interno del quale l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno.

La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura come sistema simbolico rilevante. [...]

Scuola primaria

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola primaria. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe. [...]

È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura. [...]

I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole. A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono. Ma è im-

portante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento. Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari.

Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di letto-scrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato. È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività, così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi. Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, è

importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di un'adeguata fluenza e correttezza di lettura. Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse. La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni. La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica. Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul continuum del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante-vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia. Si potranno proporre quindi esercizi di sintesi sillabica, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione

di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare. Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico. I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

1. *livello della parola*: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
2. *livello della struttura delle sillabe*: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura (all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale come ta- nella parola tavolo, poi quelle dalla struttura vocale-consonante come al- nella parola albero);
3. *livello dei suoni iniziali e finali della parola*: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;
4. *livello del riconoscimento preciso del suono* iniziale e finale della parola;
5. *livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi* della parola.

È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica a esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno. Alla

scuola primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono. Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti. L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad esempio la montagna per la emme. Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (ad esempio effe di fata o emme di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile.

Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, e anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la «sintesi grafica», in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura.

Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente l'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo. Egli non si rappresenta astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le raffigura. [...]

Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze. Saranno inizialmente la *p* e la *b*; la *d* e la *r*; poi la *l* e la *f*, la *m* e la *n* e così via. Si inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (*c*, *g*, *s*), lasciando per ultime la *q* e l'*h*. Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi «continui», cioè quei fonemi che per la loro durata

e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (*m, n*) e le liquide (*l, r*), lasciando a un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (*b, p*), così come quelli dentali (*d, t*). Va detto che anche nel metodo fono-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione alle lettere presentate. Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione a ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per il loro riconoscimento e per l'esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo). [...]

L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con

difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi. Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno. [...]

È importante che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia. A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e

dalle attività del gruppo classe. [...]

Scuola secondaria di I e di II grado

La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi nonché le misure dispensative. [...]

DISTURBO DI SCRITTURA

In merito agli strumenti compensativi, gli studenti con disortografia o disgrafia possono avere necessità di compiere una doppia lettura del testo che hanno scritto: la prima per l'autocorrezione degli errori ortografici, la seconda per la correzione degli aspetti sintattici e di organizzazione complessiva del testo. Di conseguenza, tali studenti avranno bisogno di maggior tempo nella realizzazione dei compiti scritti. In via generale, comunque, la valutazione si soffermerà soprattutto sul contenuto disciplinare piuttosto che sulla forma ortografica e sintattica. Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi:

1. di mappe o di schemi nell'attività di produzione per la costruzione del testo;
2. del computer (con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti;
3. del registratore per prendere appunti.

Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti.

Glossario

Allofono: diversa realizzazione di uno stesso fonema determinata dalle caratteristiche di pronuncia di un parlante.

Allografo: ciascuna delle rappresentazioni grafiche di uno stesso grafema. In inglese, ad esempio, *f* e *ph* sono allografi di *f*, che è il grafema associato al fonema /f/. Sono allografi anche i caratteri corsivo, stampato, maiuscolo, minuscolo e tutte le possibili varianti manuali o a stampa con cui può essere trascritto uno stesso grafema.

Codice: sistema di corrispondenze fra il piano dell'espressione e il piano del contenuto, finalizzato alla trasmissione di informazioni. Un esempio di codice semplice è il sistema delle luci dei semafori: il piano dell'espressione è costituito dai colori e dalla posizione delle luci, quello del contenuto dai significati «arrestarsi», «liberare l'incrocio» e «passare» che vi sono associati. Nelle lingue verbali il piano dell'espressione utilizza elementi sonori (foni, sillabe, parole, sintagmi, ecc.) che, combinandosi tra loro, danno luogo a innumerevoli significati.

Codice secondario: codice che contiene l'espressione di un altro codice. Oltre a quello alfabetico, ne è un esempio il Braille, che ha come contenuto la grafia alfabetica e come espressione un sistema di punti in rilievo.

Fonema: i fonemi sono entità astratte e rappresentano le classi di suoni che in una lingua hanno funzione distintiva. I parlanti,

nel comunicare, non producono fonemi ma foni, che possono essere pronunciati in innumerevoli modi: si pensi, ad esempio, alla [r] e alla [R] (la seconda trascrizione corrisponde alla cosiddetta «erre moscia») o alle varianti settentrionale [t] e siciliana [ʈ]. Per l'italiano questi suoni rinviano agli stessi fonemi /r/ e /t/ poiché la variazione del suono non produce significati diversi. Ai foni [l] e [v] sono invece associati i due fonemi diversi // e /v/ perché, se commutati in sequenze simili (come *lino/vino*), danno luogo a significati diversi. Nessuna lingua utilizza tutti i suoni che l'apparato fonologico può emettere, e le regole fonologiche stabiliscono quali suoni e quali sequenze di suoni sono ammissibili in una determinata lingua. I foni *clic*, a esempio, ottenuti facendo schioccare la lingua sul palato, come ad imitare un galoppo, non sono ammissibili in italiano (ad essi non corrisponde quindi alcun fonema), mentre fanno parte del sistema fonologico di alcune lingue africane. Analogamente, ogni lingua seleziona solo alcune sequenze di fonemi: l'italiano non ammette ad esempio la sequenza // + /t/ all'inizio di parola.

Fono: la più piccola unità di suono di una lingua.

Fonetica: è la disciplina che studia il modo in cui i foni sono prodotti dall'apparato fonatorio, il modo in cui si propagano e il modo in cui vengono percepiti.

Grafema: simbolo grafico con cui si rappresenta un fonema. Taluni fonemi vengono rappresentati con il raggruppamento di più segni: in questo caso il grafema viene detto complesso.

Lemma: forma base a cui si applicano le regole flessionali nominali, verbali, aggettivali. È la forma con cui una parola viene citata nel vocabolario.

Parola: il termine può indicare la *parola grafica*, cioè la sequenza di lettere che in un testo è compresa fra gli spazi bianchi, oppure l'*unità lessicale* a cui si riconducono i tipi diversi di forme consentite dalla grammatica: *bellissimo* e *belloccio* sono ad esempio forme della stessa parola (o unità lessicale) *bello*.

Parola virtuale o non parola: parola non appartenente a una determinata lingua ma costruita da una sequenza di fonemi ammissibile. *Lonfo*, *bastrice*, *treffa* non fanno parte della lingua italiana ma sono fonologicamente ammissibili; *tciong*, *ltaf*, *rsgau* invece non potrebbero neppure potenzialmente essere parole italiane perché violano le regole fonologiche. Nei prestiti linguistici la parola assunta da una lingua straniera viene di solito rimodellata per renderla il più possibile conforme alle strutture fonologiche della lingua di arrivo.

Segno: ciò che viene riconosciuto come indicazione di qualcos'altro. I segni possono essere classificati in base alla natura della relazione con ciò che significano. Si distinguono così *segni iconici* come i pittogrammi, se vi è una relazione di somiglianza fra il segno e l'oggetto; *segni indicali*, se tra oggetto e segno vi è una relazione fisica (il fumo è segno del fuoco, l'impronta digitale è segno di una determinata persona); *segni simbolici*, se la relazione è del tutto arbitraria (sono arbitrari tutti i segni che costituiscono i linguaggi umani).

Sillaba: aggregato di fonemi, di cui almeno uno sia una vocale, producibile con un'unica emissione di voce. La sillaba può essere costituita anche da una sola vocale (in elefante la e iniziale è una sillaba); sono sillabe aperte quelle che terminano con vocale, sillabe chiuse quelle terminanti in consonante.

Trascrizione fonologica: riproduce le classi di fonemi proprie di una lingua. Per la notazione dei fonemi si usano sempre le barre oblique // mentre la trascrizione fonetica si fa tra parentesi quadre; l'accento è indicato da un trattino verticale /' / e viene posto prima della sillaba tonica.

Bibliografia

- Allal L., Ducrey G. e Pelgrims (2000), *Assessment of or in the zone of proximal development*, «Learning and Instruction», vol. 10, n. 2, pp. 143-150.
- Altieri Biagi M.L. (1985), *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti.
- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV TR*, IV ed. Text Revised, Washington, DC, APA; trad. it. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, DSM-IV-TR*, Milano, Masson, 2002, 4° ed.
- Angelelli P. (2004), *Disturbi di letto-scrittura in età evolutiva: due casi clinici a confronto*. In «Quaderni di Didattica della Scrittura», n. 2, pp. 59-82
- Angelelli P., Notarnicola A., Judica A., Zoccolotti P. e Luzzatti C. (2010), *Spelling impairments in italian dyslexic children: Phenomenological changes in primary school*, «Cortex», vol. 46, n. 10, pp. 299-311.
- Bereiter C. e Scardmalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, trad.it *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Biancardi A. (1999), *Quando un bambino non sa leggere*, Milano, Rizzoli.
- Bigozzi L., Falaschi E. e Boschi F. (2009), *Lessico e ortografia*, Trento, Erickson.
- Blason L., Borean M., Bravar L. e Zoia S. (2004), *Il corsivo dalla A alla Z*, Trento, Erickson.
- Bortolini U. (1995), *Lo sviluppo fonologico*. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.

- Boscolo P. (1999), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, UTET.
- Boscolo P. (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Bari, Laterza.
- Brizzolara D. e Stella G. (1995), *La dislessia evolutiva*. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo: Processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Cisotto L. e Gruppo RDL (2010), *Prime competenze di letto-scrittura*, Trento, Erickson.
- Cisotto L., Polato E., Farnea B. e Vergani V. (2011), *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento Erickson.
- Coltheart M. (1978), *Lexical access in simple reading tasks*. In G. Underwood (a cura di), *Strategies of information processing*, London, Academic Press.
- Coltheart M., (1987), *Functional architecture of the language processing system*. In M. Coltheart, R. Job e G. Sartori (a cura di), *The cognitive neuropsychology of language*, London, Erlbaum.
- Coltheart M., Curtis B., Atkins B. e Haller M. (1993), *Model of reading aloud: dual route and parallel-distributed-processing approaches*, «Psychological Review», vol.100, pp. 586-608.
- Consensus Conference (2009), *Disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- Consensus Conference (2011), *Disturbi specifici dell'apprendimento*, Sistema Nazionale Linee Guida - Istituto Superiore di Sanità, <http://www.snlg-iss.it/cc>
- Cornoldi C. e Tressoldi P. (1991), *Dislessia e disturbi della scrit-*

- tura. In C. Cornoldi (a cura di), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- De Beni R., Cisotto L. e Carretti B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson.
- De Mauro T. (1991), *A chiare note*, «L'informazione bibliografica», n. 1, gennaio-marzo, p. 5-20.
- De Mauro T. (1997), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (2003), *Linguistica Elementare*, Bari, Laterza.
- Dehaene S. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Brina C. e Rossini G. (2011), *Test BHK*, Trento, Erickson.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Eco U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Emiliani M., Casadio B., Chiarini D., Matteucci A., Garbesi A., Coffetti C. e Suzzi G. (2004), *Confronto fra un metodo sillabico ed un metodo fonemico-sillabico di insegnamento dell'italiano scritto nel primo ciclo elementare*, «I care», vol. 1, n. 29, gennaio-marzo, pp. 19-24.
- Emiliani M. e Partesana E. (2008), *Dislessia: proviamo con le sillabe*, Firenze, Libri Liberi.
- Ferraboschi L. e Meini N. (1995), *Recupero in ortografia*, Trento, Erickson.
- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione: Teoria e Pratica*, Milano, Raffaello Cortina.

- Ferreiro E. e Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface dyslexia*. In J. C. Marshall, M. Coltheart e K. Patterson (a cura di), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hamstra-Bletz L. e Blöte A. (1993), *A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school*, «Journal of Learning Disabilities», n. 26, pp. 689-699.
- Hayes J. R. e Flower L. S. (1980), *Identifying the organization of writing process*. In L. W. Gregg e E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive process in writing*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Hillis A. (2002), *Models of the reading process*, In A. Hillis (a cura di), *The handbook of adult language disorders*, Philadelphia, PA, Psychology Press.
- House A. (1999), *DSM IV: Diagnosis in the school*, New York, NY, The Guilford Press, http://www.snlg-iss.it/cms/files/Cc_Disturbi_Apprendimento_sito.pdf
- ICD - International Classification of Diseases (2007), Organizzazione Mondiale della Sanità, <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>
- Laudanna A. (2004), *Lettura e scrittura*. In M. Zorzi e V. Girotto (a cura di), *Fondamenti di psicologia generale*, Bologna, Il Mulino.
- Lichtner M. (2004), *Valutare l'apprendimento: Teorie e metodi*, Milano, Franco Angeli.
- Linee guida allegate al decreto ministeriale 12 luglio 2011, http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dislessia/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf

- Loretelli R. (2010), *L'invenzione del romanzo: Dall'oralità alla lettura silenziosa*, Bari, Laterza.
- Lucisano P. (1992), *Misurare le parole*, Roma, Kepos.
- Mario M., Berton M.A., Cortese M.R., Craighero M., Lorenzi E. e Scapin C. (2005), *Un'esperienza pluriennale di screening della dislessia nella classe prima della scuola primaria*, «Dislessia», vol. 2, pp. 229-241.
- Monico Cortese A. (a cura di) (1994), *La cornacchia ladra: Racconti di facile lettura*, Napoli, Tecnodid.
- Morais J. (1991), *Phonological awareness: A bridge between language and literacy*. In D.J. Sawyer e B.J. Fox (a cura di), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective*, New York, NY, Springer-Verlag, pp. 31-71.
- Morais J. (1993), *Le condizioni per l'acquisizione della consapevolezza fonemica sono condizioni per l'acquisizione della lingua scritta*. In G. Masi e A. Martini (a cura di), *Apprendimento e patologia neuropsichiatrica nei primi anni di scuola*, Roma, Borla.
- Olson D.R. (1991), *Literacy as metalinguistic activity*, in D.R. Olson e N. Torrance (a cura di), *Literacy and orality*, Cambridge, MA, University Press; trad. it., *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Orsolini M. (1991), *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Orsolini M. (1999), *Imparare a leggere*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Orsolini M. (2000) (a cura di), *Il suono delle parole*, Firenze, La

Nuova Italia.

- Paoletti A. e Stella G. (2008), *Indici quantitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici dell'apprendimento*, «Dislessia», vol. 1, pp. 63-79.
- Pellegrini A.D. (1996), *Introduction: The importance of a developmental perspective in early literacy research*, in K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson e H. Goelman (a cura di), *Literate apprenticeships: the emergence of Language and Literacy in the preschool years*, New York, NY, Ablex Publishing.
- Pfanner P. e Marcheschi M. (2005), *Il ritardo mentale*, Bologna, Il Mulino.
- Pinto G. (2003), *Il suono, il segno, il significato: Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Pratelli M. (1995), *Disgrafie e recupero delle abilità grafo-motorie*, Trento, Erickson.
- Rumelhart D. E. (1975), *Notes on a schema for stories*. In D.G. Borrow e A. Collins (a cura di), *Representation and understanding*, New York, NY, Academic Press.
- Sabbadini G. (a cura di) (1995), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna Zanichelli.
- Sartori G. e Job R. (1983), *Phonological impairment in Italian: acquired and developmental dyslexia*. In D. Rogers e J.A. Sloboda (a cura di), *The acquisition of symbolic skills*, New York, NY, Plenum.
- Sartori G. (1984), *La lettura: Processi normali e dislessia*, Bologna, Il Mulino.
- Savelli E. (2005), *Perché i bambini a volte leggono parole che*

- non riescono a scrivere: l'acquisizione della lettura e della scrittura in un'ortografia trasparente*, «Dislessia», n. 2, pp. 245-256.
- Savelli E. (2008), *Apprendimento della scrittura e consapevolezza fonologica*, «Dislessia», n. 3, pp. 271-292.
- Scortichini F., Stella G. e Morlini I. (2011), *Training lessicale nella dislessia e disortografia evolutiva*, «Dislessia», n. 2, pp. 195-214.
- Seymour P.H., Aro M. e Erskine J.M. (2003), *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, «British Journal of Psychology», vol. 94, pp. 143-174.
- Schank R. (2000), *Tell me a story: narrative and intelligence*, Evanston, IL, Northwestern University Press.
- Simone R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza.
- Stella G. (1996), *La dislessia: Aspetti clinici, psicologici, riabilitativi*, Milano, Franco Angeli.
- Stella G. (2000), *Sviluppo cognitivo*, Milano, Bruno Mondadori.
- Stella G. (2001), *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Milano, Fabbri.
- Stella G. (2004), *La dislessia*, Bologna, Il Mulino.
- Stella G. e Apolito A. (2004), *Lo screening precoce in prima elementare*, «Dislessia», vol. 1, n.1, pp. 111-120.
- Stella G. e Pippo J. (1992), *Apprendere a leggere e a scrivere: La scrittura*, Torino, Signum Scuola.
- Sulzby E. (1991), *Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta*. In M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Tiraboschi M. T (a cura di) (1994), *La cornacchia ladra: Guida*

- al testo di facile lettura*, Napoli, Tecnodid.
- Tressoldi P. (1996), *L'evoluzione della lettura e della scrittura dalla 2^a elementare alla 3^a media*, «Età evolutiva», n. 37, pp. 43-55.
- Tressoldi P. (2002), *I disturbi della scrittura*. In S. Vicari e M.C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo: Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Bologna, Il Mulino.
- Tressoldi P. e Sartori G. (1995), *Neuropsicologia della scrittura in età evolutiva*. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.
- Tressoldi P. e Vio C. (2003), *Trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.
- Vicari S. e Caselli C. (2002), *I disturbi dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino.
- Vygotskij, L.S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge-London, Harvard University Press. trad. it., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.
- Volli U. (2003), *Manuale di semiotica*, Bari, Laterza.
- Zoccolotti P., Angelelli P., Judica A. e Luzzatti C. (2005), *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura*, Roma, Carocci.

Pubblicazioni Erickson sulla Scrittura

- A caccia di parole* – R. Morgese e O. Mandelli
- Al diploma e alla laurea con la dislessia* – G. Guaraldi, P. Pedroni e M. Moretti Fantera
- Analisi grammaticale e logica al volo* – C. Bortolato
- Analisi logica e grammaticale con la LIM* – C. Bortolato

Arricchimento lessicale – I. Veronesi e E. Zambelli
BHK – C. Di Brina e G. Rossini (a cura di)
Costruire testi efficaci – J. Coultas e J. Swalm
DDO – P. Angelelli, A. Notarnicola, D. Costabile, V. Marinelli,
 A. Judica, P. Zoccolotti e C. Luzzatti
Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie – Monica Pratelli
Dislessia e giovani adulti – E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi
 e G. Stella (a cura di)
Dislessia e università – E. Genovese, E. Ghidoni, G. Guaraldi e
 G. Stella (a cura di)
Divertirsi con l'ortografia – M. Ragnoli
Gli a(g)lieni nell'orto... grafia – M. Colli, G. Mauri e Saviem
Grammatica facile – A. Giustini
Grammatica in scatola – R. Morgese
Grammatica primitiva – M. Colli, G. Mauri e Saviem
Il corsivo dalla A alla Z – L. Blason, M. Borean, L. Bravar e S. Zoia
Imparare a descrivere 1 – F. Bianchi e P. Farello
Imparare a descrivere 2 – F. Bianchi e P. Farello
Impariamo l'analisi del periodo – A.R. Vizzari
Impariamo l'analisi logica – A.R. Vizzari
Imparo a scrivere – M. Lee Dunn
Imparo a... leggere senza errori – F. Celi
In una notte di luna vuota – M. Dallari
Insegnare a scrivere – R. Pellegrini e L. Dongilli
La lettura funzionale per l'alunno handicappato – M. Snell e
 D. Ianes
La parafrasi del testo – P. Marinetto
La poesia della natura – C. Balzaretti
Laboratorio poesia – C. Balzaretti

Laboratorio poesia 2 – C. Balzaretti
Lavorare sui testi – P. Marinetto
Lessico e ortografia – L. Bigozzi, E. Falaschi e F. Boschi
Narrazione e invenzione – S. Giusti, F. Batini e G. Del Sarto
Percorsi di scrittura con la LIM – I. Sciapeconi e E. Pigliapoco
Produzione del testo scritto – L. Ferraboschi e N. Meini
Progettare e pianificare: dalle idee ai testi scritti – L. Ferraboschi
 e N. Meini
Recupero della comprensione grammaticale – B. Greco
Recupero in grammatica – D. Buffoni e B. Pontalti
Recupero in ortografia – L. Ferraboschi e N. Meini
Recupero in... abilità di scrittura 1 – I. Fortunato e C. Volpe
Recupero in... abilità di scrittura 2 – I. Fortunato e C. Volpe
Recupero in... difficoltà ortografiche – A.R. Vizzari e E. Tamborino
Scrittura creativa in gruppo – R. Dynes
Scrittura e metacognizione – L. Cisotto
Scrivere e pubblicare libri in classe – J. Green
Scrivere veloci con la tastiera – F. Fogarolo
Sintassi in movimento – A. Caforio, G. Carlin e R. Cossaro
Storie... senza fine – I. Pagni
Test CEO – M.T. Bozzo, E. Pesenti, S. Siri, M.C. Usai e M. Zanobini
Test CMF – L. Marotta, M. Trasciani e S. Vicari
Trenta righe per sessanta battute – G. Mariani
Valutazione delle abilità di scrittura – P. Giovanardi Rossi e T. Malaguti

COLLANA FACCIAMO IL PUNTO SU...

a cura di DARIO IANES



- *Facciamo il punto su... la dislessia* – D. Ianes, S. Cram-
rotti e M. Tait
- *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica* –
D. Ianes e A. Canevaro
- *Facciamo il punto su... l'autismo* – D. Ianes e M. Zap-
pella
- *Facciamo il punto su l'iperattività* – D. Ianes, G.M. Mar-
zocchi e G. Sanna
- *Facciamo il punto su... la discalculia* – D. Ianes, D. Lu-
cangeli, I.C. Mammarella
- *Facciamo il punto su... le emozioni* – D. Ianes, L. Cisotto
e N. Galvan

Finito di stampare
nel mese di settembre 2011
da Esperia srl – Lavis (TN)
per conto delle Edizioni
Centro Studi Erickson S.p.A.
Trento