

Claudia Zamperlin

PSICOPEDAGOGIA DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE

MODULO 2 OL

LA COMPONENTE STRUMENTALE DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA

1. La lettura decifrativa

L'abilità di leggere e comprendere un testo rappresenta un'acquisizione fondamentale nella vita scolastica di ogni individuo; l'apprendimento scolastico di qualsiasi genere (matematica, storia, geografia, letteratura ecc.) passa, infatti, attraverso la capacità di leggere, comprendere e studiare testi. Il nostro bagaglio di conoscenze è costituito nella stragrande maggioranza di informazioni apprese attraverso la lettura e in una società alfabetizzata, come è quella contemporanea, leggere riveste un'importanza decisiva. Leggere e comprendere è perciò considerato un obiettivo imprescindibile per tutti gli alunni anche per quelli in situazione di handicap o difficoltà di apprendimento.

Diventa importante a questo scopo chiarire cosa intendiamo per lettura, quali sono le competenze sottese, su quali componenti è opportuno puntare in relazione sia all'obiettivo finale sia alle caratteristiche degli alunni. Il lettore attento avrà notato l'insistenza nell'associazione fra il termine lettura e il termine comprensione. Con il termine lettura in realtà possono intendersi almeno due processi:

1. la lettura ad alta voce, o anche silente, caratterizzata dalla capacità di denominare le parole di un testo in modo corretto e veloce, definita più correttamente lettura decifrativa o strumentale;
2. la lettura come comprensione, basata sulla capacità di rappresentarsi il contenuto di quello che stiamo leggendo.

Una concezione sbagliata del compito di lettura considerava esaurito l'apprendimento della lettura quando l'alunno raggiungeva un livello di lettura decifrativa che gli permetteva di leggere correttamente e velocemente un testo.

In realtà lo scopo principale della lettura è comprendere ciò che si legge.

In questa parte si tratterà in modo specifico della lettura decifrativa e delle sue peculiarità, dei disturbi specifici nell'apprendimento della lettura decifrativa, di indicazioni per fare diagnosi ed interventi didattici.

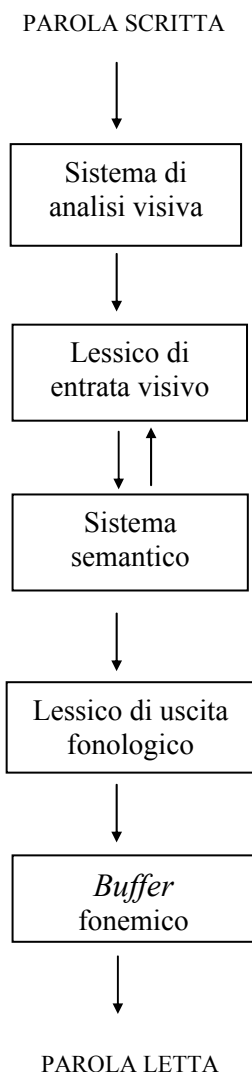
Per lettura decifrativa o strumentale s'intende la capacità di riconoscere e nominare velocemente e correttamente le parole che compongono un testo. La mancata acquisizione di questa competenza è stata molte volte associata alle difficoltà di comprensione; in realtà, come la ricerca ha evidenziato, i processi di decodifica e di comprensione sono due processi distinti. Questo significa che una cattiva decodifica non implica necessariamente una scarsa comprensione, così come una difficoltà di comprensione non è sempre legata ad una difficoltà nella decodifica.

Cosa avviene quando decodifichiamo un testo?

Per rispondere possiamo adottare due differenti punti di vista: uno di tipo neuropsicologico che spiega quali sia i processi attraverso cui noi riusciamo a leggere un messaggio scritto e uno strettamente evolutivo che consente di comprendere le fasi dell'apprendimento della lettura. Entrambi i punti di vista saranno utili in seguito per caratterizzare le difficoltà di lettura strumentale (*dislessie*). Gli studi della neuropsicologia cognitiva su pazienti con disturbi post-traumatici hanno permesso di costruire un modello di lettura chiamato "della doppia via" (Coltheart, 1978,1981).

Questo modello prevede l'esistenza di due vie di lettura (vedi figura 1):

1. la via lessicale



2. la via fonologica.

Figura 1. Modello di lettura ad alta voce a due vie (fonte Denes e Pizzamiglio, 1996).

Nel primo caso, via lessicale, il riconoscimento della parola avviene confrontando le caratteristiche visive della parola con la rappresentazione lessicale, precedentemente immagazzinata, ad essa corrispondente; mentre nel secondo, via fonologica, la parola viene letta scomponendola nei singoli grafemi e ricomponendola in una sequenza di fonemi.

Il modello "a doppia via" prevede una ripartizione della via lessicale in due modalità: una semantica e una non-semantica.

La via lessicale semantica consente di accedere, oltre che alla forma fonologica della parola anche al significato associato ad essa attraverso tre stadi (via 1):

1. riconoscimento di alcuni dei grafemi che costituiscono la parola (lessico visivo di entrata);
2. recupero del significato della parola (sistema cognitivo semantico);
3. recupero del suono associato alla parola (lessico fonologico in uscita).

L'utilizzo invece della via lessicale non semantica consente di arrivare alla forma fonologica della parola senza recuperare il significato ad essa associato, passando cioè dal lessico visivo in entrata a quello in uscita (via 2). L'esistenza di queste due vie è documentata dallo studio delle manifestazioni di pazienti, che a causa di lesioni, perdono la capacità di leggere parole familiari senza però perdere la capacità di recuperarne il significato o viceversa, dicono di conoscere il significato della parola che compare nel testo ma non sanno leggerla ad alta voce.

La seconda via postulata dal modello prevede invece che la lettura della parola avvenga attraverso il recupero di ogni fonema associato al grafema (via 3). Le singole unità verrebbero associate secondo le regole proprie della lingua del parlante, permettendogli, quindi, al

parlante di pronunciare la parola. Questo meccanismo spiegherebbe la capacità di leggere anche parole nuove.

Diverso invece è il modello di Uta Frith (1985), in esso gli autori cercano di spiegare come il bambino acquisisca negli anni la capacità di leggere e scrivere un testo.

Uta Frith e collaboratori, nell'ambito degli studi di psicologia dello sviluppo, hanno ripartito in quattro stadi il processo di apprendimento della lettura e della scrittura ma per il momento analizziamo solo quelli riferiti alla lettura (vedi figura 2):

- stadio **logografico**: fatto coincidere dagli autori con l'età prescolare; il bambino in questo stadio sa riconoscere alcune parole per la presenza di alcuni indizi che ha imparato a discriminare, ma ancora non ha conoscenze sulla struttura ortografica e tantomeno fonologica della parola.
- stadio **alfabetico**: nei primi anni di scolarizzazione il bambino apprende l'esistenza di una forma orale e una forma scritta della parola. In questa fase il meccanismo di conversione della forma scritta della parola a quella orale è ancora instabile, nonostante ciò il bambino è in grado di leggere anche parole che non conosce (utilizzando la via fonologica) e quindi impara a segmentare le parole che incontra, riconoscendo l'esistenza dei costituenti della parola, cioè dei fonemi (consapevolezza fonemica). Il bambino legge quindi utilizzando le regole di conversione grafema/fonema, utilizzando la sequenza di suoni per rintracciare il referente lessicale.
- stadio **ortografico**: in questo stadio il bambino impara che vi è una regolarità nel meccanismo di conversione grafema/fonema, la combinazione delle lettere nelle parole non è illimitata ma è regolamentata dalle regole ortografiche e sintattiche della lingua. In questo stadio il meccanismo di conversione grafema/fonema diventa più complesso, suoni più complessi (sillabe) vengono associati non più a singole lettere ma ad insiemi discreti di lettere. Questo passaggio è importante ai fini della correttezza e rapidità nella lettura.
- stadio **lessicale**: l'ultimo stadio consente al bambino l'automatizzazione della lettura attraverso la formazione di un magazzino lessicale: le conoscenze dello stadio ortografico gli consentono di abbandonare la strategia di conversione grafema/fonema per tutte le parole, le parole già note vengono infatti lette accedendo direttamente alla forma fonologica della parola. Questo stadio è quello del lettore abile che legge direttamente intere parole o frasi senza recuperare il fonema associato ad ogni singolo grafema.

Il modello di Frith, essendo un modello a stadi, ipotizza un andamento gerarchico dell'apprendimento della lettura, vale a dire che se il bambino non ha raggiunto le acquisizioni dello stadio logografico, non sarà in grado di acquisire competenze dello stadio successivo.

Le componenti indicate nei due modelli fanno riferimento esclusivamente alla correttezza e rapidità nella lettura; il loro corretto apprendimento, benché (come precedentemente esposto) non esaurisca il compito di lettura, offre la possibilità allo studente di avere maggiori risorse disponibili

della lettura

LETTURA

SCRITTURA

Questo nonostante solo importante potenziare la distinguere e

Stadio logografico

Stadio logografico

Stadio alfabetico

Stadio alfabetico

Stadio ortografico

Stadio ortografico

Stadio lessicale

Stadio lessicale

per lo scopo ultimo che è quello di comprendere. significa, che leggere non sia decifrare correttamente, è individuare ed eventualmente capacità di nominare le parole.

Figura 2. Modello evolutivo di lettura e scrittura di Uta Frith.

I disturbi specifici di lettura o dislessie

Con il termine dislessia s'intende una difficoltà specifica del linguaggio che fa riferimento all'aspetto decifrativo della lettura.

Nell'I.C.D.-10 si trova la seguente definizione del disturbo specifico di lettura strumentale: "Il disturbo comprende una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura che non è solamente spiegata dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica".

L'incidenza del disturbo riportata dal manuale, è circa del 4%, comprendendo però spesso anche difficoltà meno gravi e il basso rendimento scolastico; considerato invece nella sua manifestazione più specifica la dislessia ha un'incidenza dell'1%.

La letteratura sulle manifestazioni della dislessia evolutiva (Seymour, 1987) distingue fondamentalmente tre differenti tipi di dislessia: una dislessia fonologica, una superficiale e una mista.

La dislessia fonologica si caratterizza per una difficoltà di lettura delle non-parole, di parole cioè che non hanno nessun significato, come ad esempio *loprusta* rispetto a parole che hanno una minore frequenza d'uso o sono irregolari (in italiano le uniche irregolarità riguardano l'accentazione delle parole). Considerando il modello adulto di lettura, un dislessico fonologico si dovrebbe avvalere esclusivamente della via lessicale e avere un danno alla via fonologica. Le manifestazioni della dislessia superficiale riguardano un'adeguata lettura delle non-parole e un'inefficiente lettura delle parole irregolari; caratteristica ulteriore della dislessia superficiale è la difficoltà nella discriminazione di parole omofone, parole omofone possono essere *l'ametta-lametta*, *l'uva-luva*. In questo caso la via preservata sarebbe quella fonologica.

La dislessia, cosiddetta mista, presenta manifestazioni non completamente ascrivibili né alla dislessia fonologica né a quella superficiale.

Integrando la classificazione di Seymour con il modello evolutivo di Uta Frith, si può cercare di ipotizzare il punto di arresto nello sviluppo del processo di lettura: un arresto allo stadio logografico o allo stadio alfabetico dovrebbe produrre dei sintomi tipici della dislessia fonologica e della dislessia superficiale, mentre un rallentamento allo stadio ortografico dovrebbe produrre sintomi tipici solo della dislessia superficiale (Tressoldi, 1991).

Un'ulteriore categorizzazione dei sintomi della dislessia evolutiva può essere fatta considerando due differenti livelli: un livello fonologico e un livello visivo (Cornoldi, 1999).

Le difficoltà a livello fonologico riguardano:

- il riconoscimento dei suoni associati alle lettere (questa abilità viene chiamata *consapevolezza fonologica*): un compito che indaga la consapevolezza fonologica è ad esempio quello di chiedere al soggetto di dire se due parole fanno rima, di individuare tutte le parole che iniziano per una lettera, ecc..
- la ripetizione di suoni linguistici (*memoria fonologica a breve termine*), ad esempio si può chiedere di ripetere una parola come "reparto" o una non-parola come "cociste".
- la velocità di articolazione dei suoni: ad esempio si può chiedere di nominare rapidamente lettere, cifre (o anche colori, oggetti ecc...).

Fra le abilità fonologiche implicate nell'apprendimento della lettura strumentale riveste molta importanza la *consapevolezza fonologica*. Per consapevolezza fonologica s'intende la capacità di analizzare separatamente i suoni all'interno della parola, consentendo di giungere alla rappresentazione del valore sonoro convenzionale della parola.

Gli studi correlazionali effettuati sulla relazione fra consapevolezza fonologica e apprendimento della lettura e della scrittura in sistemi alfabetici, hanno evidenziato come esista una stretta relazione fra queste due variabili: i bambini che presentano una buona abilità nell'analisi delle componenti della parola apprendono senza difficoltà a leggere e a scrivere.

La rilevanza di questa componente emerge anche da altri studi: paragonando un gruppo di lettori e un gruppo di persone che non avevano mai imparato a leggere, alcuni ricercatori hanno evidenziato come, l'esistenza del fonema come unità costitutiva della parola, sia presente solo nelle persone alfabetizzate, mentre i soggetti non alfabetizzati alla richiesta di individuare i suoni che compongono la parola, non sono in grado di riconoscerne l'esistenza, affermando di sentire un unico suono cioè quello della parola.

Questo fenomeno è riscontrabile quando ascoltiamo qualcuno che ci parla in una lingua straniera che non conosciamo o che conosciamo poco: in questa occasione non riusciamo a percepire le singole parole che costituiscono la frase, ma un flusso unico di suoni difficilmente distinguibili.

Le difficoltà di lettura strumentale, come detto, possono riguardare la capacità di analisi visiva del testo. Sommarariamente questi problemi possono interessare:

- l'analisi e la memorizzazione visiva delle forme: in questo caso il bambino non riesce a memorizzare le forme scambiandone ad esempio l'orientamento, la sequenza, quindi scambierà la "p" con la "q" o la "b" con la "d";
- l'analisi seriale visiva, un bambino con questo problema sarà in grado di discriminare delle parole presentate isolatamente, ma avrà difficoltà nel fare la stessa operazione all'interno di un testo in cui il numero di stimoli è più elevato;
- l'integrazione visivo-uditiva: il bambino ha difficoltà a passare da una rappresentazione visiva alla corrispondente rappresentazione uditiva e viceversa, questo comporterà un problema ad associare la forma di una lettera o di più lettere al corrispondente suono.

Risulta quindi importante valutare a quale di queste componenti sia imputabile la difficoltà di lettura strumentale per approntare in modo mirato l'intervento.

Quali sono le cause della dislessia evolutiva? Lo studio dei bambini con dislessia evolutiva ha evidenziato come questo deficit abbia una certa familiarità: bambini dislessici hanno spesso almeno un genitore che ha avuto gli stessi problemi. Il peso della variabile genetica sulla comparsa del deficit è oggetto di grossi dibattiti fra gli esperti: c'è, infatti, chi le assegna un peso preponderante nella sua manifestazione al contrario di chi la considera esclusivamente un fattore facilitante. Secondo il punto di vista dei sostenitori della seconda posizione, la presenza di una componente genetica favorirebbe la comparsa della dislessia in presenza però anche di altri fattori esterni (basso livello socioculturale, abilità intellettive generali non elevate, cattivo insegnamento della lettura, ecc..), spiegando in questo modo anche l'eterogeneità delle manifestazioni dislessiche.

E' stata avanzata anche l'ipotesi che le difficoltà di questi bambini siano attribuibili a un deficit funzionale del sistema visivo. Questa interpretazione del problema si basa su un modello di elaborazione visiva chiamato "*transient-sustained model*" (Lovegrove, Martin e Slaughuis, 1986), secondo il modello il sistema visivo consiste in due differenti vie neuro-anatomiche: un canale transiente e uno sostenuto. Essi assolvono a compiti diversi, l'uno codifica le

informazioni temporali dello stimolo (il movimento), l'altro le caratteristiche strutturali. Durante la lettura i canali sostenuti consentono la fissazione dello stimolo; la loro attività è periodicamente inibita dai canali transienti. Nel bambino dislessico i meccanismi di inibizione dei canali transienti non si attiverebbero in modo adeguato. Il risultato sull'elaborazione dello stimolo, nel caso della lettura, sarebbe una sovrapposizione delle informazioni, il bambino non riuscirebbe a discriminare le caratteristiche delle lettere che costituiscono la parola. Una tale spiegazione è però oggetto di accesi dibattiti; alcuni studi non hanno riscontrato in adulti diagnosticati in età evolutiva come dislessici e presentanti ancora difficoltà di lettura strumentale, deficit di elaborazione di questo tipo (Bruck,1998).

Le difficoltà nella lettura qui descritte e quelle della scrittura analizzate successivamente, possono anche riscontrarsi in soggetti portatori di handicap per i quali non viene fatta una diagnosi di disturbo specifico. Non viene fatta diagnosi di disturbo nemmeno per i casi in cui le difficoltà riscontrate non siano significativamente discrepanti rispetto al livello cognitivo generale e ad altre competenze scolastiche. In tutti e due i casi però è importante fare una valutazione diagnostica e conseguentemente impostare un intervento didattico o riabilitativo.

Strumenti per la valutazione diagnostica

Per valutare la componente strumentale della lettura sono disponibili diversi strumenti ma verranno qui di seguito illustrati quelli che sono maggiormente in uso e che possono essere utilizzati dagli insegnanti; altri invece sono più specifici per la valutazione elaborata da psicologi o operatori sanitari (es. logopedisti).

Valutazione dei prerequisiti

Le prove PRCR-2 (1992) costituiscono una versione aggiornata e standardizzata della batteria di prove PRCR, ideate da Cornoldi, Miato, Molin, Poli (1985, OS), nel quadro di un programma per la promozione delle abilità di lettura e scrittura (si veda tabella) e riguardano la valutazione dei prerequisiti della lettura e scrittura.

AREA A: AV (analisi visiva)	
Semicerchi, serie A-B	(fino a metà della prima elementare)
Semicerchi, serie B-C	(dopo metà della prima elementare)
Riconoscimento di lettere	(solo fino a metà della prima elementare)
AREA B: SD (lavoro seriale da sinistra a destra)	
Denominazione di oggetti e di oggetti intrecciati (fissazione)	
Ricerca contemporanea di due lettere	
Ricerca di sequenze di lettere	
AREA C: DUR (discriminazione uditiva e ritmo)	
Ripetizione di parole senza senso	
Segmentazione	
AREA D: MUSFU(memoria uditiva sequenziale e fusione uditiva)	
Span 4 (di vocali)	
Fusione di sillabe e fonemi	(fino a metà della prima elementare)
Fusione di fonemi	(dopo metà della prima elementare)
AREA E: IVU (integrazione visivo-uditiva)	
Ricerca di lettera scritta in modi diversi	
Lettura di non parole	(solo dopo la metà della prima elementare)
AREA F: GV (globalità visiva)	
Ricerca di parola (quattro fasi)	
Lettura di parole	(solo dopo la metà della prima elementare)

Tabella 1. Le sei aree della batteria di prove PRCR-2.

Le prove sono state ideate per l'esame di tutti i bambini della scuola materna e dei primi due anni della scuola elementare e per la diagnosi di casi con difficoltà di apprendimento fino alla quinta elementare. Per acquisire una migliore conoscenza del bambino e consentire un trattamento maggiormente mirato, gli autori hanno previsto una batteria di prove-criterio che esamina, in maniera molto semplice e rapida, il livello di possesso dei prerequisiti specifici e di esecuzione dei processi parziali implicati nella attività di decodifica di lettura e scrittura. Come si è già detto le prove possono essere somministrate anche dagli insegnanti. Una parte delle prove va proposta individualmente, un'altra parte può essere somministrata collettivamente. Considerato che queste prove valutano i prerequisiti, in genere vengono principalmente utilizzate nella scuola elementare tuttavia si deve sottolineare che possono essere utili anche con studenti più grandi in situazione di handicap che non hanno raggiunto lo stadio lessicale e per i quali si ravvisa l'opportunità di fare un lavoro sulla lettura strumentale a partire dai prerequisiti.

Valutazione della correttezza e rapidità di lettura di testi

Una seconda modalità di valutazione diagnostica è quella di utilizzare le *prove MT correttezza e rapidità* (Cornoldi, Colpo 1998, OS), che richiedono la lettura di un testo. Infatti la prova consiste in brani, differenziati per le varie fasce di età; sono stati scelti dei brani veri e propri, per poter verificare, in maniera globale e completa, i processi implicati nella lettura di materiale significativo. Per ogni classe (dalla 2° elementare alla 3° media) sono previste delle prove per la valutazione iniziale, intermedia (solo scuola elementare) e finale. L'esistenza di due o tre momenti di valutazione nel corso dell'anno scolastico permette di monitorare i cambiamenti nell'abilità di decifrare un testo.

La registrazione degli errori consente di individuare il tipo di errore più frequente, ponendo quindi la prova in una qualche prospettiva diagnostica, vale a dire suggerendo specifici ambiti di intervento didattico per ridurre la frequenza di errori. I brani per le fasi di verifica relative alle varie classi della scuola sono stampati su cartoncino plastificato e includono, nella maggioranza dei casi, un disegno che, in maniera generica, introduce il bambino ai contenuti del brano. L'esaminatore ha invece a disposizione una specifica scheda per il brano scelto. Gli indici ottenibili dalla prova sono un punteggio di correttezza e uno di rapidità nella lettura. Ecco, a titolo d'esempio, qui di seguito la prova dell'inizio della classe terza media, scheda per l'esaminatore e le indicazioni per correggerla e valutarla.

Nome _____ Cognome _____	
Sesso _____	Data e luogo di nascita _____

CITTA' DA SALVARE
(terza media, brano d'ingresso)

TERZA MEDIA
Brano D'ingrasso

Quando parliamo di città siamo abituati a considerare solo alcuni centri particolarmente importanti: Roma, Firenze, Venezia...

Eppure, basta viaggiare un attimo fuori dalle grandi arterie autostradali per accorgersi che quasi ogni borgo rappresenta un centro storico di inestimabile valore, di cui è necessario tutelare l'integrità con un adeguato intervento di difesa e di conservazione.

Dunque, il centro storico è la componente essenziale di centinaia di paesi, e questo è un fatto assodato; si trascura invece l'importanza della zona che ha dato vita al paese: non ci si rende conto che attorno al centro si allarga un territorio nel quale per secoli l'unica attività produttiva è stata l'agricoltura.

Andando in giro per i paesi, ci accorgeremo che, dove la società contadina ha cominciato a dissolversi, dove i contadini lasciano la campagna per inurbarsi nelle grandi città, si assiste ad una degradazione spontanea del territorio e ad una interruzione del rapporto tra campagna e paese: con l'abbandono della agricoltura i centri storici perdono prima il loro contenuto economico, e successivamente decade anche il loro patrimonio architettonico.

Un progetto urbanistico che voglia tener conto di questi fatti, non può prevedere semplicemente il restauro di alloggi o la conservazione di strutture edilizie originarie: agendo in questo modo si rischierebbe facilmente di trasformare i centri storici in musei per pochi ricchi. Per difendere la "vita" dei centri storici è necessario introdurre nei paesi quelle attività economiche orientate a ristabilire un rapporto di equilibrio tra città e campagna.

CORRETTEZZA

Registrazione degli errori di lettura

Punteggio di correttezza

Eventuali errori caratteristici

RAPIDITA'

Tempo di lettura (*in secondi*)

Punteggio di rapidità (tempo di lettura/n. di sillabe lette-576- x 100)

INFORMAZIONI SULL'ALUNNO

Presenza di disturbi della pronuncia

Presenza di disturbi della vista

Firma esaminatore

Data della

prova

Punteggio di correttezza. Nella correzione della prova viene calcolato il numero di errori che il soggetto commette, agli errori commessi può essere attribuito: 1 punto o $\frac{1}{2}$ punto quando l'errore è meno grave o lo studente corregge l'errore commesso. Esempi di errori siglati con un punto sono:

- inesatta lettura della sillaba;
- omissione di sillaba, parola o riga;
- aggiunta di sillaba.

Errori penalizzati con mezzo punto sono ad esempio:

- spostamento di accento;
- grossa esitazione, ad es.: per la parola "balcone", il bambino legge "bal...balcone";

Anche gli errori da un punto vengono valutati solo mezzo punto se non cambiano il significato della frase.

Punteggio di rapidità. Per la "rapidità", se il soggetto è giunto alla fine del brano, basta dividere il numero complessivo di secondi impiegato (es. 2' 30" equivalgono a 150 secondi) per il numero di sillabe di cui è composto il brano. Se non è giunto alla fine, si vede quante sillabe è riuscito a leggere nel tempo a disposizione (che era di 240 secondi), e quindi si divide 240 per il numero di sillabe lette. Ad esempio, l'allievo ha letto 146 sillabe nel tempo a disposizione di quattro minuti, in questo caso si deve dividere 240 (tempo espresso in secondi) per 146 (sillabe lette). Dunque $240 : 146 = 1,64$. Perciò, l'alunno, per leggere una sillaba, impiega mediamente 1.64" cioè 164 centesimi di secondo.

I punteggi che si ottengono vengono confrontati con dei criteri di riferimento, cioè le norme di prestazione tipiche delle diverse classi, in base ai quali valutare l'entità dei problemi e la necessità di interventi appropriati, di cui si valuterà poi l'efficacia somministrando una seconda prova di correttezza e rapidità, qualche volta può essere anche la stessa, dopo un periodo di lavoro didattico significativo. Per la prova precedente i criteri di riferimento sono i seguenti:

correttezza:

da 10 a più errori fascia di richiesta di intervento immediato

da 7 a 9 errori fascia di richiesta di attenzione

da 3 a 6 prestazione sufficiente
da 0 a 2 criterio pienamente raggiunto

rapidità

da 30 centesimi di secondo in su intervento immediato
da 25 a 29 richiesta di attenzione
da 20 a 24 prestazione sufficiente
fino a 19 criterio pienamente raggiunto

Un punteggio che si colloca nella fascia di intervento immediato può indicare la presenza di un eventuale disturbo specifico di lettura, che andrebbe approfondito anche attraverso altre prove.

Generalmente si sceglie di iniziare la valutazione con la prova relativa alla classe di appartenenza dello studente (l'alunno è all'inizio della prima media somministrato la prova iniziale di prima) ma se gli automatismi della lettura sono molto rallentati è opportuno scegliere una prova di classe inferiore (es. di quarta o quinta elementare). Quando si lavora con alunni in difficoltà o in situazione di handicap possiamo già ipotizzare che le prove relative alla classe in cui sono inseriti possano essere fuori della loro portata e perciò si sceglierà una prova che si ritiene adeguata ai loro livelli cognitivi. Ad esempio per uno studente di terza media si può proporre una prova di classe prima media o di quinta elementare. Sta all'insegnante e alla sua sensibilità proporre la prova in modo da ottenere la piena collaborazione dello studente rispettando tuttavia le modalità standardizzate di somministrazione.

Indicazioni per interventi sulla lettura strumentale

Gli interventi relativi alla lettura strumentale vanno progettati in relazione ai dati emersi dalla valutazione iniziale.

La valutazione dei pre-requisiti della lettura strumentale con la batteria di prove PRCR-2 consente di scomporre l'abilità di decodificare un testo in sottocomponenti (analisi visiva, consapevolezza fonologica etc..). L'importanza di questa procedura sta nel tipo di informazioni che è possibile ricavare circa la prestazione dell'ipotetico studente: saremo in grado di individuare le aree specifiche di difficoltà che per alcuni soggetti riguarderanno gli aspetti fonologici, per altri gli aspetti visivi del linguaggio.

Nella fase di trattamento il tenere conto di queste informazioni consentirà di programmare un trattamento mirato al recupero delle pre-abilità che consentono di decifrare un testo.

Il programma di trattamento PRCR-2 è suddiviso seguendo la batteria di valutazione PRCR-2 e per ogni area sono state costruite un certo numero di schede ordinate per grado di difficoltà (vedi tabella qui sotto). Il programma è adatto a studenti della scuola elementare ma può, ovviamente, essere proposto anche a studenti degli ordini di scuola superiore con difficoltà. È compito dell'insegnante, soprattutto di quello di sostegno, valutare se sia utile ed opportuno lavorare sui prerequisiti della lettura e se lo studente ne potrà trarre vantaggio.

	N° Schede di trattamento
Area A – ANALISI VISIVA (AV)	144
Area B – LAVORO SERIALE DA SINISTRA A DESTRA (SD)	64
Area C – DISCRIMINAZIONE UDITIVA E RITMO (DUR)	72
Area D – MEMORIA UDITIVA SEQUENZIALE (MUSFU)	104

Area E – INTEGRAZIONE VISIVO UDITIVA (IVU)	128
Area F – GLOBALITÀ VISIVA (GV)	87

Tabella 2. Composizione del programma di trattamento PRCR-2 per i pre-requisiti della lettura.

A partire dal modello di Frith, precedentemente analizzato, sono stati elaborati dei programmi per sviluppare competenze strumentali della lettura e della scrittura. Un esempio in questa direzione è il lavoro di Malaguti "Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL" (2000, Erickson) cioè un metodo che si pone l'obiettivo di insegnare strategie fonologiche/alfabetiche, ortografiche e lessicali ad alunni della scuola elementare o ad alunni con difficoltà specifiche.

Indicazioni utili per sviluppare l'abilità di decodifica a livello di scuola media si possono trovare in "Difficoltà di lettura nella scuola media" (Friso, Molin, Poli 1994, Erickson) in cui si propongono le attività qui elencate attraverso schede di lavoro mirate: esplorare il testo, accesso alla parola, strategie di lettura, decodifica e comprensione, controllo del ritmo.

Attualmente sono stati elaborati anche numerosi *software* per lo sviluppo di abilità sottostanti il processo di lettura. Una ditta molto accreditata in questo settore è l'Anastasis di Bologna ed attualmente anche la casa editrice Erickson di Trento ha prodotto diversi software, tuttavia per garantire l'efficacia dell'intervento è fondamentale fare una scelta accurata del programma da utilizzare considerando l'aspetto deficitario specifico che si intende trattare. Ad esempio se si pensa che per quel particolare studente sia utile lavorare sull'analisi fonemica si dovrà scegliere un programma creato a tale scopo, come ad esempio "Vocabolacuario". Un software invece particolarmente utile per migliorare la velocità di lettura è il WIN ABC predisposto dal dr. Tressoldi, del Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova (WWW.airipapiave.net/Win ABC40) che consente sia una attività a livello sublessicale che lessicale a seconda delle necessità.

Tressoldi e Vio (1998) suggeriscono di porsi sempre le seguenti due domande prima di utilizzare dei software:

- 1) Quale funzione cognitiva voglio potenziare?
- 2) Esiste del software per questo scopo che sia superiore o complementare a quello che si può fare con altri metodi?

Un altro elemento critico affinché l'intervento possa portare a dei risultati, riferendoci ad abilità strumentali, è il tempo: per sviluppare gli automatismi è più utile un lavoro al computer di 10 minuti al giorno piuttosto che due momenti alla settimana più lunghi. Se si vuole perciò intraprendere una attività al computer bisogna prevedere una precisa organizzazione oraria che garantisce sistematicità e costanza di intervento.

Rispetto agli esercizi carta e matita sicuramente il lavoro con il computer è più motivante e questo è un aspetto importante da considerare, soprattutto quando si devono proporre esercizi a studenti della scuola media che possono considerare le attività sulla lettura strumentale troppo infantili e, conseguentemente, affrontarle con poco entusiasmo ed impegno.

Si deve infine sottolineare che l'uso dei software non deve far pensare che la mediazione dell'insegnante non sia più necessaria, anzi, è l'insegnante, come si è detto, che valuta quale programma è adatto per quello studente, è l'insegnante che spiega allo studente il lavoro da svolgere

e come svolgerlo ed è sempre l'insegnante che tiene sotto controllo l'efficacia dell'intervento didattico sostenendo di continuo la motivazione dell'alunno. Spesso succede invece che si delega al mezzo competenze educative che la macchina non può avere. Per ulteriori riflessioni sulla potenzialità didattica educativa del computer si consiglia la lettura di "Macchine per imparare" di Celi e Romani (1997, Erickson) e di Antonietti e Cantoia "Imparare con il computer"(2001Erickson).

Letture funzionale e disabilità

L'insegnamento della lettura richiede, come è stato più volte affermato, una serie di abilità di base piuttosto complesse; nel caso del soggetto con disabilità mentale, si dovrà quindi tenere

conto delle abilità presenti per organizzare in modo differenziato il suo percorso di apprendimento della lettura.

L'importanza dell'acquisizione di una abilità come la lettura riguarda soprattutto l'autonomia che essa conferisce: facendo un semplice esempio, imparare a leggere un testo permette, a chi lo ha appreso, di avere una quantità di risorse per adattarsi alle richieste delle vita di ogni giorno nettamente superiore a chi non ha questa capacità, essendo in grado banalmente di leggere le etichette degli alimenti che compra, le indicazioni stradali e dei negozi ecc.

Insegnare a leggere a soggetti disabili prevede quindi la scelta del livello di autonomia che si vuole raggiungere, ciò naturalmente non potrà prescindere da un'attenta valutazione del grado di disabilità (Meazzini, 1997, Giunti).

Due sono i percorsi che si possono seguire nell'insegnamento della lettura per il soggetto disabile:

- Seguire un curriculum per l'insegnamento della *lettura strumentale*
- Seguire un curriculum che consenta di arrivare a quella che viene definita *lettura funzionale*.

Per lettura strumentale, come si è già detto prima, si intende la capacità di leggere correttamente e velocemente le parole che compongono un testo a prescindere dalla familiarità delle parole che lo compongono e dalla sua struttura sintattica e grammaticale. Per accedere a questo tipo di lettura sono necessari i prerequisiti visti prima e si devono superare le fasi di sviluppo precedentemente illustrate.

Il termine "funzionale", utilizzato per designare il secondo tipo di curriculum, si riferisce invece all'insieme di abilità che consentono all'allievo di decodificare correttamente parole che hanno un alto valore ecologico per la buona integrazione dell'individuo con l'ambiente. Al ragazzo disabile viene insegnato a riconoscere delle scritte per lui importanti per orientarsi all'interno del suo ambiente: alcuni esempi di questa tipologia di stimoli sono le parole AVANTI, STOP, USCITA, ENTRATA ecc....

La lettura di queste parole non sottende la capacità di discriminare le singole unità che la compongono, ma l'abilità di riconoscere la parola nella sua totalità come portatrice di un significato specifico. Facendo riferimento agli stadi precedentemente illustrati possiamo dire che è una lettura che rimane ad uno stadio logografico.

Alcuni dei programmi costruiti per l'insegnamento di questo tipo di abilità si basano sulla metodologia della "discriminazione senza errori", utilizzata da Terrace (1967) con animali ed estesa con successo in ambito educativo da Perini e Cammà. (Perini e Cammà, 1983, Erip). La metodologia utilizza la tecnica del "fading" ossia la modificazione graduale di una caratteristica dello stimolo da discriminare. Una seconda utilizzata in questi programmi, nata come perfezionamento del "fading", è quella chiamata chiamata "shaping" (Sidman & Stoddard, 1967; Bijou, 1968). Questa tecnica, che prevede la ristrutturazione completa dello stimolo da discriminare, è risultata più efficace del "fading" e delle tecniche di apprendimento per prove ed errori.

Queste tecniche, data la loro efficacia, sono utilizzate in diversi programmi che insegnano la lettura funzionale (per approfondimenti Meazzini, 1997). L'utilità di queste tecniche per i soggetti che non possono accedere alla lettura strumentale è evidente.

Esempi di lettura funzionale si trovano anche in Snell e Ianes "La lettura funzionale per l'alunno handicappato" e in Celi "Imparo a... leggere senza errori" della casa ed, Erickson.

Altri esempi di schede che lavorano sulla modificazione dello stimolo per facilitare la capacità di discriminare le lettere, sono ritrovabili nel lavoro di Cornoldi, Miato, Molin e Poli "La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura" (1985, Erickson); questo programma rappresenta il precursore della batteria di valutazione e del programma di trattamento PRCR-2, che è stato presentato nei paragrafi precedenti..

La scrittura strumentale

Possiamo convenire che per scrittura strumentale facciamo riferimento alle seguenti componenti della scrittura: calligrafia, velocità di scrittura, ortografia. Queste abilità concorrono insieme ad altre (rispetto della punteggiatura, delle regole di morfosintassi, scelta del lessico appropriato) a realizzare la fase della trascrizione, cioè la rappresentazione grafica

dei contenuti secondo la struttura espositiva scelta dallo scrivente. La scelta di trattare in questa parte questi aspetti, che ovviamente costituiscono solo una componente parziale del processo di produzione del testo scritto, che verrà analizzato in modo più completo in una parte successiva del corso, è dettata dalle seguenti motivazioni:

- i modelli che abbiamo citato per analizzare la lettura decifrativa e i suoi disturbi possono essere utili anche per analizzare i processi cifrativi della scrittura, in particolare gli aspetti ortografici;
- anche se i disturbi di scrittura e lettura hanno caratteristiche differenti e possono essere disgiunti, spesso sono compresenti nello stesso soggetto.

Cerchiamo ora di analizzare nello specifico le componenti della scrittura strumentale. Innanzitutto gioca un ruolo fondamentale la *discriminazione fonologica*, più evidente nei compiti di dettato, che è anche indicatore dell'efficienza del sistema percettivo del linguaggio. Mentre le difficoltà a livello di produzione sono facilmente rilevabili quelle di tipo ricettivo, se si escludono quelle derivate da sordità, possono sfuggire. Anche le valutazioni obiettive come ad esempio un audiogramma può non rilevare una inefficienza nella discriminazione di certi suoni come ad esempio "d" da "b" e "f" da "v".

Ad un secondo livello intervengono processi di *analisi fonologica* che costituisce la base per la fase dell'individuazione dei grafemi corrispondenti, *corrispondenza fonema-grafema*,

La via fonologica però non è l'unica per passare alla *rappresentazione grafica*, perché può essere sostituita dal recupero nella memoria a lungo termine dell'associazione tra significato e sua forma ortografica (via semantica o metodo diretto) o anche solo ricorrendo alla forma ortografica della parola intera senza necessariamente conoscerne il significato. Nelle lingue dove il rapporto tra fonologia ed ortografia è meno regolare, come l'inglese, è necessario utilizzare entrambi i sistemi, mentre per le lingue dove il rapporto è più regolare, come per l'italiano o per il tedesco, il primo metodo è più efficace. Tuttavia anche per l'italiano sono necessarie delle memorizzazioni puntuali perché solo in base alla associazione grafema-fonema non possono essere scritte correttamente parole come acqua, aquila, cucina o associazioni di parole come la radio (invece di l'aradio) di notte (invece di di notte), parole omofone ma non omografe come l'ago, lago, c'ero, cero. Casi particolari sono anche la rappresentazione grafica dei cosiddetti digrammi come "sc", "gn", "chi", "gli" e così pure quella delle doppie e degli accenti. In quest'ultimo caso la relazione non è con i fonemi, ma con alcune caratteristiche fonetiche quali il prolungamento o la breve pausa di una consonante, oppure l'aumento di sonorità di una vocale per quanto riguarda gli accenti.

La fase finale è quella della rappresentazione grafica che, se viene realizzata con la penna, e non con una scelta di grafema già formato come quando si usa il computer, chiama in gioco una componente motorio-prassica ed una efficienza neuromotoria.

I disturbi specifici della scrittura

L'ICD -10 e il DMS - IV differiscono nel definire i sintomi specifici per poter diagnosticare il disturbo specifico di scrittura. Sintetizzando il primo ritiene caratterizzanti i seguenti sintomi: compromissione della compitazione (spelling) e della capacità di scrivere correttamente le parole in assenza di disturbo di lettura, ritardo mentale, problemi di acutezza visiva o inadeguata istruzione.

Sono esclusi i sintomi che riguardano l'ideazione e la programmazione dei contenuti e gli aspetti motori.

Secondo il DMS - IV è opportuno fare diagnosi di Disturbo specifico dell'espressione scritta quando accanto a problemi di compitazione e calligrafia ci sono errori di punteggiatura, grammaticali, scadente organizzazione in capoversi. Specifica inoltre che la calligrafia scadente è da collegare ad una compromissione della coordinazione motoria e si dovrebbe prendere in considerazione una diagnosi di Disturbo di Sviluppo della Coordinazione. Sempre il DMS - IV ammette che si sa poco riguardo ai disturbi dell'espressione scritta e alla loro correzione, specie quando insorgono in assenza di Disturbo di Lettura.

In attesa di ulteriori chiarimenti, che potranno venire dalla ricerca futura, nell'esposizione di questo paragrafo seguiremo la proposta di Tressoldi (2002) di considerare le *difficoltà ortografiche* come sintomo elettivo e sufficiente del disturbo specifico di scrittura, prescindendo da altri disturbi specifici di apprendimento associati. Oltre alle difficoltà ortografiche possono

essere deficitari anche altre componenti della comunicazione scritta che però vanno visti in relazione a specifici processi dell'elaborazione.

I possibili errori ortografici possono essere classificati e spiegati in relazione ai modelli precedentemente esposti sulla cui base sono anche stati costruiti degli strumenti di valutazione e di intervento di cui daremo una breve presentazione nel paragrafo successivo.

Strumenti per la valutazione della competenza ortografica e per l'intervento

Per la valutazione dell'ortografia in Italia ci si può riferire a prove contenute in tre batterie. La prima è la Batteria per la valutazione della scrittura e dell'ortografia in età scolare di Tressoldi e Cornoldi (2000, OS) che comprende prove di dettato di brano, di frasi con omofone e prove di produzione spontanea, a partire da alcuni stimoli visivi, dalla prima elementare alla terza media.

La seconda è la Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia di Sartori, Job e Tressoldi (1995, OS) in cui si propongono prove di dettato di parole, non parole e frasi con omofone utilizzabili dalla seconda elementare alla terza media. Infine la terza batteria di Rossi e Malaguti (1998, Erickson) comprende prove di copia, dettato, autodettato e composizione spontanea dalla prima alla quinta elementare.

Per classificare gli errori ortografici si può scegliere il criterio di distinguerli in errori fonologici, non fonologici e fonetici o seguire altre sottocategorie secondo diversi modelli psicolinguistici, tuttavia la classificazione adottata va vista in relazione all'intervento didattico. Ad esempio Ferraboschi e Meini (1995, Erickson) nel loro programma "Recupero in ortografia" si ispirano alla classificazione in errori fonologici, non fonologici e fonetici.

Nell'ambito dei software C. A. R. L. O., della ditta Anastasis, ha come scopo il recupero delle difficoltà di associazione tra fonema e grafema, in quanto permette di scrivere come in un normale word processor avendo la possibilità di ascoltare lo spelling delle parole che si scrivono.

In ogni caso anche senza ricorrere ad un software specifico, la scrittura al computer con utilizzo di segnalazione degli errori può essere molto efficace nell'aiutare lo studente ad autocorreggersi.

Disturbi specifici delle prassie della scrittura

Il processo della scrittura manuale (calligrafia) non rientra nel vero e proprio processo di scrittura in quanto, abbiamo visto, si può scrivere anche con altri mezzi, tuttavia considerato che in ambito scolastico si utilizza prevalentemente la scrittura manuale è importante valutarne le ricadute sulle altre componenti della scrittura

Ricerche condotte sulla lingua inglese hanno dimostrato che la componente prassica incide sulla fluency della composizione scritta ed in parte anche sulla qualità e che un trattamento volto a migliorare la riproduzione scritta dei grafemi e la loro riproduzione veloce incide in modo significativo sia sull'ortografia, sia sulla qualità della esposizione scritta (Tressoldi 2002).

Per quanto riguarda l'Italia, sono attualmente a disposizione delle prove standardizzate per valutare la velocità di scrittura dalla prima alla quinta elementare (Tressoldi e Cornoldi 2000) che permettono di avere delle norme di riferimento. Le prove consistono nel far scrivere per un minuto in corsivo ed in sequenza i grafemi "le", poi sempre per un minuto la parola "uno" e quindi i *numeri in parola* (uno, due, tre...). I grafemi che gli studenti producono nelle tre differenti situazioni vengono confrontati con le prestazioni normative di riferimento da cui si ricavano informazioni relative alla velocità di scrittura e conseguentemente agli automatismi raggiunti.

I risultati della somministrazione delle prove ad un ampio campione hanno evidenziato che si producono un maggior numero di grafemi nella prova di scrittura di numeri, seguita dalla scrittura del numero uno ed infine nella sequenza di le. Quest'ultima prova raggiunge il livello massimo già verso la quinta elementare, mentre le altre due sembrano raggiungerlo dopo la quinta.

Per quanto riguarda il possibile intervento da attuare per migliorare le prassie della scrittura possono essere utili degli esercizi che sviluppano gli automatismi della scrittura dentro spazi

ben precisi (ad esempio righe e quadretti via via di dimensione più piccola), ma se le difficoltà motorie permangono significativamente rallentate è opportuno consentire allo studente l'uso del computer.