

leGUIDE Metodologie e percorsi per la didattica, l'educazione,
Erickson la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Laura Bravar, Marina Gortana, Monica Dengo,
Michela Borean, Marina Biancotto
e Stefania Zoia

Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura

Proposte operative
dalla prevenzione all'intervento

Erickson

Indice

- 7 Prefazione (*Enrico Savelli*)
- 13 CAP.1 Le difficoltà grafo-motorie nell'apprendimento della scrittura (disgrafia) (*S. Zoia e M. Biancotto*)
- 47 CAP.2 Prevenzione delle difficoltà grafo-motorie nella scuola dell'infanzia attraverso la valorizzazione dello sviluppo grafico: dallo scarabocchio alla scrittura spontanea (*M. Gortana*)
- 87 CAP.3 L'apprendimento della scrittura a mano nella scuola primaria: proposta del modello italico nell'era digitale (*M. Dengo*)
- 115 CAP.4 La valutazione nei disturbi visuo-percettivo-motori della scrittura: riflessioni e revisione critica in una prospettiva storica (*M. Borean*)
- 159 CAP.5 L'intervento diretto nelle difficoltà grafo-motorie e visuo-spaziali della scrittura: proposte operative mirate (*L. Bravar*)
- 231 Appendice

Prefazione

Enrico Savelli

La disgrafia, intesa come disturbo della realizzazione grafo-motoria dei segni della scrittura (lettere e parole), è una condizione che interessa una proporzione rilevante dei casi di disturbo specifico dell'apprendimento (DSA).

Tuttavia, fino a poco tempo fa, il suo status clinico è rimasto incerto e il suo profilo sintomatologico poco definito; in particolare si è spesso dimostrato difficile distinguere la presenza di una reale condizione clinica, cioè un disturbo con caratteristiche di persistenza e interferenza con l'adattamento personale, da una più generica inaccuratezza o scarsa qualità estetica nella produzione grafica.

Nel primo caso il carattere distintivo della scarsa prestazione di scrittura è chiaramente legato a un'oggettiva impossibilità di realizzare un prodotto adeguato agli standard richiesti, causata da alterazioni delle strutture neurofunzionali specificamente coinvolte in questa attività; nel secondo caso la scarsa qualità grafica potrebbe invece essere causata da una pluralità di possibili fattori esogeni contingenti e temporanei (demotivazione, stanchezza, trascuratezza, superficialità, impulsività, ecc.), più che da una vera incapacità.

Anche all'interno della comunità clinica non tutti sono stati disponibili a riconoscere un'autonomia nosologica a questo disturbo, che per lo più è stato (nella migliore delle ipotesi) considerato un sintomo di un disordine più generale della funzione motoria, un dibattito ancora aperto tra clinici e ricercatori, malgrado una crescente evidenza di una possibile dissociabilità della disgrafia dal disturbo della coordinazione motoria, con cui più tipicamente tende a co-

occorrere. Proprio i resoconti di casi clinici di doppia dissociazione tra questi due disturbi (bambini con disturbo della coordinazione motoria ma senza disgrafia e bambini con disgrafia senza altri disturbi di coordinazione motoria) hanno infine convinto la comunità clinica italiana a includere la disgrafia come un disturbo distinto e autonomo all'interno della categoria dei DSA (AID, 2007), una decisione che è poi stata recepita anche dalla Legge 170/2010 che include la disgrafia tra i disturbi specifici dell'apprendimento, riconoscendone pienamente il carattere invalidante per gli alunni che ne sono affetti, al pari degli altri più noti DSA (dislessia, disortografia, discalculia).

Questo primo passo ha portato a riconoscere la disgrafia come una categoria nosografica distinta, ma sono rimasti un po' incerti, tra i clinici, i criteri diagnostici per la sua rilevazione, anche per la carenza di strumenti standardizzati di valutazione, per cui la disgrafia è diventata quasi una sorta di «cenerentola» dei DSA. Tuttavia, questa situazione sta rapidamente cambiando negli ultimi anni, in cui il testo scarno e poco definito del documento finale della Consensus Conference del 2007 (AID, 2007) è stato arricchito da quello di un gruppo di lavoro promosso da AIRIPA (Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia dell'apprendimento), che fornisce indicazioni operative molto più dettagliate e specifiche. Nel frattempo anche l'armamentario testistico si è arricchito di nuovi strumenti più completi, standardizzati e teoricamente guidati, per assistere il clinico nella valutazione e aumentare il suo grado di fiducia nella formulazione della diagnosi, quali ad esempio il BHK – *Scala sintetica per la valutazione della scrittura in età evolutiva* (Hamstra-Bletz, de Bie e den Brinker, 1987), e il DGM-P – *Test per la valutazione delle difficoltà grafo-motorie e posturali della scrittura* (Borean et al., 2012).

Il libro che ho il piacere di presentare incrocia il clima di crescente interesse verso la disgrafia e fornisce al lettore una «sintesi» completa e articolata dello stato dell'arte nei diversi ambiti dello studio e della ricerca relativa a questo disturbo: dai modelli eziologici e neurofunzionali, alle questioni diagnostiche, alla tipologia degli interventi, sia preventivi che riabilitativi, sempre con un occhio attento al mondo della scuola, dove in definitiva l'apprendimento della scrittura si origina.

Il grande pregio di quest'opera è, a mio avviso, quello di avere intercettato un'esigenza diffusa tra i clinici e tra gli insegnanti, di avere unificato e sistematizzato in un unico volume monografico, tutto quello che è utile e necessario conoscere di questo disturbo, sia pure da angolature diverse, ma mantenendo comunque un elevato grado di coerenza tra i vari capitoli e i vari argomenti che in essi vengono affrontati.

Le difficoltà grafo-motorie nell'apprendimento della scrittura (disgrafia)

Stefania Zoia e Marina Biancotto

Questo capitolo è stato pensato quale cornice introduttiva ai lavori che seguiranno. Inizia riportando una definizione di «disgrafia», per poi mostrare come questo problema di apprendimento sia presente in alunni che possono avere anche altre difficoltà neuroevolutive. Nel nostro Paese non sono disponibili dati epidemiologici veri e propri riguardanti la disgrafia, tuttavia si cercherà, per quanto possibile, di prospettare il punto della situazione anche in Italia. A seguire, con l'obiettivo di poter comprendere la disgrafia, verrà presentato un modello neurocognitivo che permette di distinguere gli aspetti problematici di una scrittura disgrafica. Questo modello spiega quali sono i meccanismi implicati nell'apprendimento della scrittura nella sua interezza, esplicitando anche quelli specifici per l'acquisizione delle competenze grafo-motorie. La comprensione della complessità insita negli aspetti grafo-motori della scrittura viene anche dal conoscere le diverse aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione di informazioni visuo-motorie, visuo-spaziali e motorie, pertanto saranno descritti i correlati neurali implicati nella disgrafia. Il capitolo si conclude ponendo l'accento sulle ragioni per cui è importante proporre l'apprendimento della scrittura, insegnando sia i movimenti sia i vincoli visuo-spaziali e visuo-motori che l'attività dello scrivere richiede. Nonostante l'era digitale, si esamineranno le ragioni per cui un intervento riabilitativo è auspicabile qualora sia presente una scrittura disgrafica.

Prevenzione delle difficoltà grafo-motorie nella scuola dell'infanzia attraverso la valorizzazione dello sviluppo grafico

Dallo scarabocchio alla scrittura spontanea

Marina Gortana

Introduzione

Molti insegnanti, clinici, operatori dei servizi per l'età evolutiva e genitori hanno potuto constatare negli ultimi decenni un aumento delle difficoltà grafo-motorie e visuo-spaziali nella scrittura a mano: sempre più bambini e adolescenti scrivono in modo illeggibile o sono troppo lenti per riuscire a stare al passo con le richieste scolastiche di scrittura. Come illustrato nel capitolo precedente, difficoltà visuo-motorie e visuo-spaziali nella scrittura, secondo i principali manuali diagnostici internazionali, sono principalmente manifestazioni di un disturbo dello sviluppo motorio. Si può ipotizzare quindi che scarse competenze o esperienze grafo-motorie potrebbero comportare, o quanto meno favorire, difficoltà nelle componenti visuo-motorie e spaziali della scrittura. Le cause che identificano tali difficoltà possono certamente indirizzare verso azioni di prevenzione che trovano la loro naturale collocazione nella scuola dell'infanzia.

Questo capitolo sarà dedicato quindi alla prevenzione delle difficoltà grafo-motorie nella scrittura già dalla scuola dell'infanzia. Dopo alcune considerazioni e riflessioni su questioni legate alle indicazioni ministeriali nazionali e alle pratiche didattiche generalmente messe in atto, relative alle attività grafo-motorie nella scuola dell'infanzia, si descriverà il percorso di sviluppo grafico dai 3 ai 6 anni, dallo scarabocchio alla scrittura spontanea di lettere e di numeri, con puntuali riferimenti teorici. Infine, si proporrà un percorso didattico sullo sviluppo del segno che verrà esplicitato e illustrato attraverso una sequenza di immagini fotografiche.

Considerazioni e riflessioni metodologiche e didattiche

Prevenzione delle difficoltà grafo-motorie nella scrittura

La prevenzione delle difficoltà grafo-motorie e spaziali nella scrittura, nel contesto didattico della scuola dell'infanzia, si basa soprattutto sul sostegno e sul potenziamento dell'attività grafica, funzione apparentemente banale ma spesso conosciuta per sommi capi e non esercitata in tutta la sua potenzialità. Agli insegnanti occorrerebbero nuove competenze professionali che fornissero gli strumenti conoscitivi per guardare con «occhio nuovo» il bambino che sperimenta il suo percorso grafico, in modo da saperlo sostenere e incentivare.

Scomponendo la parola «disegno» nelle sue costituenti semantiche: «di» + «segno» (ovvero: «del segno»), il concetto che emerge riguarda tutto ciò che ha a che fare con la produzione di segni, quindi non solo il prodotto grafico inteso come rappresentazione della realtà, ma anche la produzione di segni astratti e i molteplici giochi di imitazione della scrittura adulta di lettere e numeri che i bambini fanno spontaneamente, talvolta già a partire dai 2 anni. In questo lavoro concentreremo pertanto la nostra attenzione su quel fertilissimo periodo che va dalla produzione di scarabocchi alla produzione di segni intenzionali e controllati.

Le indicazioni ministeriali nazionali del 2012

Innanzitutto è necessario esaminare in modo critico ciò che i documenti ministeriali, sia della scuola dell'infanzia che della scuola primaria, affermano riguardo alle attività grafo-motorie nei vari settori o capitoli dedicati. Nello specifico, con riferimento alle indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, emanate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, con il decreto n. 254 del 16 novembre 2012 (MIUR, 2012) si osserva quanto segue.

1. Per la scuola dell'infanzia, nel campo d'esperienza: *Immagini, suoni, colori*, non si fa alcun cenno all'esplorazione e sperimentazione del segno.
2. Nel campo d'esperienza: *I discorsi e le parole* si legge genericamente, senza indicazioni operative:
 - «[I bambini] [...] si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta»;
 - «L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente, incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura».

3. Nei *Traguardi per lo sviluppo della competenza* [linguistica] il testo afferma: «[Il bambino] [...] si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media».
4. Nel campo d'esperienza: *La conoscenza del mondo* non si fa cenno alla rappresentazione grafica spontanea di simboli numerici.
5. Nei *Traguardi di sviluppo* per il campo d'esperienza: *Il Corpo e il movimento* si legge genericamente: «Controlla l'esecuzione del gesto».
6. Nel capitolo: *Dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria* non si fa alcun cenno a competenze o abilità necessarie all'uscita dalla scuola dell'infanzia per un sereno e corretto avvio della scrittura.
7. Nella parte riguardante la scuola primaria, troviamo scritto: «L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica.».

Dalle citazioni riportate sopra, emergono in generale delle scarse indicazioni metodologiche e operative per chi opera nella scuola con l'intento di guidare il bambino nel suo processo di esplorazione e scoperta del segno grafico e della scrittura. Le indicazioni sembrano non rispecchiare le teorie e le ricerche sullo sviluppo del concetto di scrittura e della comprensione del nostro sistema alfabetico che, come si vedrà in seguito, hanno inizio ben prima dell'ingresso nella scuola primaria. Inoltre, dal punto di vista grafo-motorio, alla luce dell'odierna situazione generale, pare di poter affermare che l'avvio alla scrittura nella prima e seconda classe della scuola primaria non basti a garantire il conseguimento di abilità sufficientemente consolidate per proseguire verso una scrittura corsiva scorrevole e funzionale. Infine, riguardo al punto 7, «l'acquisizione della competenza strumentale della scrittura» non può avvenire «entro i primi due anni di scuola»: l'apprendimento della scrittura, sia dal punto di vista motorio che ortografico avviene secondo fasi progressive che richiedono diversi anni di perfezionamento.

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia

L'importanza dell'esplorazione del segno può essere comparata a quella della ricerca di suoni per esprimersi verbalmente o di utilizzo del proprio corpo per muoversi, affinando via via le proprie abilità. La voce e il corpo sono i due canali di espressione e di relazione con il mondo esterno più importanti per il bambino, come dimostra anche lo sviluppo di una grande varietà di proposte

didattiche relative a questi due ambiti. Per contro, il percorso grafico generalmente è considerato solo in relazione alla capacità rappresentativa e quindi a quello che viene comunemente definito «disegno».

Dal primo contatto con mezzi o strumenti che lasciano traccia, il bambino inizia il suo percorso di sviluppo grafico passando dalla fase dello scarabocchio incontrollato a quella di un segno eseguito con maggior intenzionalità e controllo motorio, per giungere a una sempre maggiore capacità di eseguire forme rappresentative della realtà.

In genere l'attività grafica alla scuola dell'infanzia è relegata all'osservazione delle fasi di sviluppo del disegno (dallo scarabocchio alla rappresentazione della realtà), pertanto i materiali e gli strumenti vengono messi a disposizione in base all'età del bambino e a ciò che l'insegnante intende proporre. I percorsi e le proposte sono in genere indirizzati verso la sollecitazione a eseguire un prodotto sempre più attinente al reale, a seconda dell'età. Si predispongono percorsi di pittura, si focalizzano gli obiettivi sulla conoscenza dei colori, si richiede un'esecuzione il più possibile attinente al reale, si mettono a disposizione fogli, pennarelli, cerette, ecc. e si dà la possibilità di disegnare nei momenti liberi, pensando che tutto ciò sia più che sufficiente allo sviluppo delle competenze grafo-motorie. Se alcuni bambini non si avvicinano a questa attività e ai materiali messi a disposizione, si presuppone che semplicemente siano privi di «predisposizione naturale».

Come affrontare competenze e livelli di prestazione disomogenei

Le prime osservazioni che si fanno sul gruppo e sui singoli bambini all'inizio della frequenza alla scuola dell'infanzia rilevano dislivelli di prestazione spesso molto marcati. Il linguaggio, l'uso del corpo, lo sviluppo grafico, l'autonomia emotiva, le capacità cognitive e relazionali, sono indicatori di maturità in relazione all'età dei bambini. Il dislivello nelle prestazioni grafiche può essere talmente ampio da comprendere bambini che non sono in grado di tenere in mano uno strumento grafico (pennarello, matita, penna, ecc.), i quali scarabocchiano velocemente e distrattamente, bambini che sono all'inizio della fase dello scarabocchio e ne sono interessati, bambini che iniziano a rappresentare la realtà eseguendo le prime forme canoniche e bambini che hanno abilità consolidate, tali da eseguire campiture molto precise e disegni rappresentativi evoluti. Che fare di fronte a queste situazioni, considerando che i bambini meno abili dovrebbero fare salti da gigante per raggiungere livelli sufficienti di abilità?

Per pensare a un'azione d'intervento occorre fare alcune riflessioni:

L'intervento diretto nelle difficoltà grafo-motorie e visuo-spaziali della scrittura

Proposte operative mirate

Laura Bravar

Introduzione

Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura a mano, che si riscontrano nel 10-30% dei bambini o ragazzi in età scolare, non si risolvono senza un intervento (Feder e Majnemer, 2007). Per di più, interventi mirati sulle componenti visuo-motorie della scrittura hanno un comprovato effetto più o meno positivo, a seconda del metodo usato, rispetto alla scelta di non intervenire (Graham, Harris e Larsen, 2001). Tuttavia, il motivo principale che giustifica e impone un intervento sulle difficoltà grafo-motorie nella scrittura è dato dai risultati di uno studio condotto da Jones e Christensen (1991), che dimostra come un lavoro puntuale sugli aspetti visuo-motori della scrittura manuale migliori anche la quantità e la qualità di un testo scritto. Infatti molti autori concordano nel ritenere che le difficoltà grafo-motorie o ortografiche riscontrate nella scrittura durante le prime classi della scuola primaria, siano alla base delle difficoltà a generare testi che si evidenziano nelle classi più avanzate, pertanto un intervento tempestivo sulle difficoltà grafo-motorie può prevenire future disfunzioni nei processi cognitivi più complessi della scrittura (Berninger e Wolf, 2009). Nonostante i progressi tecnologici, la scrittura a mano rimane tutt'oggi la forma di comunicazione grafica più immediata utilizzata nella scuola italiana. Nessun altro compito scolastico richiede tanta sincronizzazione quanto la scrittura a mano (Feder e Majnemer, 2007), e un buon livello di efficienza e automaticità

in quest'abilità potrebbe essere determinante per le future competenze scritte di uno studente, nonché per la sua carriera scolastica (Connelly et al., 2006).

Lo scopo di questo capitolo è quindi descrivere come aiutare uno studente ad affrontare le sue difficoltà grafo-motorie in modo da migliorare la leggibilità e/o la velocità della propria scrittura.

Riassumendo quanto emerso nei capitoli precedenti, le cause intrinseche di difficoltà grafo-motorie nella scrittura includono:

- scarso controllo fino-motorio, in particolare la capacità di isolare, modulare e coordinare singoli movimenti nel tempo, con ritmo e fluidità (Exner, 1989);
- difficoltà nell'esecuzione di programmi motori, come nel caso di bambini con DCD (Developmental Coordination Disorder) (Hamstra-Bletz e Blöte, 1993);
- difficoltà nell'impugnatura e nella manipolazione degli oggetti all'interno della mano (Exner, 1989);
- difficoltà d'integrazione bilaterale tra la mano scrivente dominante e quella non scrivente o di supporto (Exner, 1989);
- difficoltà nella pianificazione di sequenze motorie (Amundson, 1992);
- difficoltà visuo-percettive e nell'integrazione visuo-motoria (Cornhill e Case-Smith, 1996);
- difficoltà propriocettive e cinestesiche legate alla consapevolezza delle posizioni delle parti corporee e dell'ampiezza e direzione dei movimenti (Fisher, Murray e Bundy, 1991);
- scarsa consapevolezza sensoriale delle singole dita, come descritto in bambini nati prematuri (Feder et al., 2005);
- deficit di attenzione (Schoemaker et al., 2005).

Tra i fattori estrinseci che influenzano la scrittura possiamo considerare quelli ergonomici (Tseng e Cermak, 1993) come: la posizione di seduta, il rapporto tra l'altezza del bambino e quelle della sedia e del banco, il tipo di strumento usato per scrivere, la qualità della carta e dell'inchiostro, l'altezza del quaderno in proporzione alla lunghezza del braccio del bambino (ad esempio A4 rispetto a formati più piccoli), l'inclinazione del quaderno o del foglio sulla scrivania, l'illuminazione e il livello di rumore in classe, la distanza dalla lavagna nei compiti di copiatura, la durata del compito di scrittura, il tipo di righe adoperate che potrebbero essere troppo piccole per un bambino, ecc. Altri due fattori estrinseci determinanti sono la durata e il tipo di istruzione che il bambino ha ricevuto nell'apprendimento della scrittura. Purtroppo, i programmi scolastici italiani non distinguono a sufficienza tra l'apprendimento degli aspetti formali della scrittura e la sua utilizzazione come strumento di comunicazione (Bravar et al., 2004). Mancano quindi delle linee guida chiare ed esplicite sulla didattica

della scrittura, con precisi riferimenti e attenzione a ciascuna delle seguenti fasi di acquisizione degli aspetti visuo-motori della scrittura:

- l'apprendimento degli schemi motori necessari a produrre le lettere in modo corretto;
- il consolidamento degli schemi motori attraverso un adeguato periodo di esercizio;
- l'automatizzazione di queste strategie, prima di utilizzare la scrittura come strumento di registrazione, comunicazione o studio;
- la generalizzazione delle competenze attraverso la graduale introduzione di strumenti e supporti diversi da quelli finora utilizzati (penne biro, penne stilografiche, quaderni con righe più piccole, ecc.) (Henderson, Sugden e Barnett, 2007).

È evidente che l'intervento diretto di uno specialista a favore di bambini o adolescenti con disgrafia, dovrà essere limitato nel tempo e mirato negli obiettivi, pertanto non sarà possibile indirizzare tutti i fattori elencati sopra che potrebbero sottostare alle difficoltà di uno specifico studente. Ciò per ovvi motivi di carattere psicologico, etico ed economico: in primo luogo sono palesi la frustrazione e la demotivazione di un alunno obbligato ad affrontare percorsi di trattamento apparentemente interminabili, spesso in strutture cliniche o sociosanitarie che accrescono la percezione di «malattia» o di «inadeguatezza»; in secondo luogo, occorre considerare la scarsa disponibilità di personale esperto e le lunghe liste d'attesa delle strutture pubbliche e private che devono distribuire le loro risorse per far fronte alle esigenze di tutti gli utenti; infine, va rimandata alla scuola per l'infanzia e alla scuola primaria, sede naturale dell'apprendimento formale, la responsabilità della buona didattica, perciò la prevenzione di tali difficoltà. Ad ogni modo, nei casi «resistenti» di disgrafia (filtrati da pratiche di buona didattica e di prevenzione a scuola), che necessitano di un intervento esterno specialistico, occorre distinguere tra un programma d'intervento intensivo di breve durata, mirato alle difficoltà immediate e più eclatanti del bambino, e un percorso più ecologico, a lungo termine, che potrà indirizzare, nel tempo e con maggior efficacia, le difficoltà più arcaiche e radicate dello studente. Questo capitolo riguarderà principalmente l'intervento diretto dello specialista per migliorare, in breve tempo, la leggibilità della scrittura a mano di uno studente con disgrafia. L'eventuale intervento a lungo termine, concordato tra operatori, potrà aver luogo a scuola, in famiglia o negli ambienti ricreativi frequentati dal bambino, e potrà coinvolgere insegnanti di classe, insegnanti d'arte e attività creative, insegnanti di ginnastica o attività sportive, i genitori a casa, i nonni o chiunque possa accompagnare il bambino nello sviluppo delle sue competenze motorie e visuo-motorie in senso lato (Henderson, Sugden e Barnett, 2007).