

***i*MATERIALI**
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Itala Riccardi Ripamonti

DALLE IMMAGINI AL TESTO SCRITTO

Storie illustrate per rappresentare, dedurre e comprendere

Erickson

Indice

- 7** Introduzione
- 13** **CAPITOLO 1** Le proposte riabilitative e didattiche
- 19** **CAPITOLO 2** Le vignette «bersaglio» e relative descrizioni scritte
- 45** Conclusioni
- 47** **APPENDICE** Costruzione della mascherina
- 49** **LE VIGNETTE**
- 75** **DESCRIZIONE DELLE VIGNETTE «BERSAGLIO»**

Introduzione

Negli ultimi anni sono giunti all'osservazione dei clinici, che si occupano di apprendimento, molti bambini e ragazzi che presentano difficoltà nella comprensione dei testi.

Questa difficoltà, fino a un decennio fa, veniva poco rilevata e segnalata, per i più svariati motivi, tra questi:

- il minor numero di ragazzi che accedevano all'istruzione superiore, dove sono richieste prestazioni linguistiche e di comprensione dei testi piuttosto alte;
- le difficoltà di apprendimento non erano ancora oggetto di particolare attenzione da parte della scuola e degli studiosi.

In effetti, un bambino dislessico può avere una buona comprensione di quanto legge (salvo casi in cui il deficit di decodifica sia così importante da impedire l'accesso al significato); tuttavia il fatto che il numero degli studenti segnalati per problemi di apprendimento sia notevolmente aumentato, ha messo in evidenza diversi casi in cui ci si trova di fronte, più che a una vera e propria dislessia (o magari oltre a questa) a un problema linguistico che si manifesta, in particolare, nel linguaggio scritto, soprattutto a livello di comprensione. Quantomeno, è questo l'aspetto che crea ai ragazzi maggiori difficoltà nello studio. Infatti, se gli elaborati scritti sono scorretti, e/o poveri, e/o poco strutturati è possibile, comunque, trasmettere idee ed esprimere il livello dei propri apprendimenti, ma se non si comprende bene ciò che si legge non è possibile aumentare le proprie conoscenze, né studiare utilizzando i testi scritti; soprattutto quando questi si avvalgono di forme linguistiche alte, come avviene a partire dalla scuola secondaria.

Importanza della scuola e della famiglia per prevenire le difficoltà linguistiche in generale e di comprensione del testo in particolare

Tra le possibili cause, responsabili dell'aumento di bambini che evidenziano difficoltà di comprensione, va anche segnalato che, in generale, il livello del linguaggio, già quando i bambini accedono alla scuola primaria, appare più basso rispetto a quello delle generazioni precedenti; dato allarmante segnalato da molti insegnanti e da noi rilevato attraverso osservazioni e valutazioni fatte con scolaresche dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e del primo anno di quella

primaria. Anche se, al momento, non esistono, che io sappia, studi specifici che confermino questo dato, esso risulta invece piuttosto evidente agli «addetti ai lavori» e al «buon senso comune».

Anche in questo caso le motivazioni alla base di questa considerazione sono diverse:

- poco tempo a disposizione da parte degli adulti per interagire e parlare con i bambini, sia in famiglia sia alla scuola dell'infanzia dove, anche quando vien dato rilievo allo sviluppo del linguaggio, il rapporto prevalente è con i coetanei;
- nel linguaggio comune, comunque, si assiste a un impoverimento lessicale: uso di una stessa parola in contesti semantici anche molto differenti (pensiamo al termine «casino», ormai entrato nel linguaggio corrente, che vale per disordine, caos, confusione, grande quantità, chiasso, ecc.);
- uso e abuso della TV e dei videogiochi, rispetto all'ascolto di favole e racconti, per i più piccini, e alla lettura per i più grandi. L'ascolto, infatti, prevede una rielaborazione, o quantomeno una rappresentazione di quanto ascoltato e sollecita l'anticipazione; la visione si limita a prendere atto delle immagini a meno che non venga incoraggiata una riflessione che porti a collegare, anticipare, generalizzare.

Sicuramente, un'analisi più approfondita e articolata può individuare altre concause che determinano, poi, in una popolazione — probabilmente già relativamente poco dotata dal punto di vista del linguaggio — difficoltà ad accedere alla produzione e alla comprensione del linguaggio scritto quando gli argomenti trattati diventano specifici e le forme linguistiche che li trasmettono elaborate. Tuttavia, già le cause menzionate, dovrebbero far riflettere genitori e insegnanti affinché costruiscano intorno ai bambini, già a partire dai primi anni di vita, ambienti in cui lo scambio verbale sia privilegiato — naturalmente nelle forme e nei modi idonei all'età e alle caratteristiche di ogni bambino — così da favorire un buon sviluppo della verbalità (ma anche della riflessione, dell'anticipazione, del controllo di quanto compreso, dell'organizzazione dei contenuti). Inoltre, una simile attenzione da parte degli adulti consentirebbe loro di individuare precocemente quei bambini per i quali gli stimoli ambientali non sono sufficienti e, quindi, richiedono un intervento mirato.

Nei primi anni il linguaggio utilizzato con il bambino deve accompagnare le sue azioni — sottolinearle, definirle, dirigerle, incoraggiarle — dare un nome alle sue emozioni, stimolarne la fantasia, la creatività, il ragionamento; sempre in contesti condivisi e affettivamente pregnanti secondo l'età. Così, ad esempio, le canzoncine e le filastrocche trasmettono il piacere del linguaggio; piacere dovuto all'armonia, alle assonanze e dissonanze, alle rime, alla condivisione con l'altro delle immagini, delle situazioni (buffe, assurde, poetiche, ecc.) e delle emozioni che evoca; il piacere del linguaggio in sé e per sé, a prescindere dai significati.

Allo stesso modo, le favole raccontate e/o lette con molta partecipazione, eventualmente drammatizzate (alla scuola dell'infanzia), appoggiandosi a immagini semplici e vivaci, a una mimica ricca e a una espressività enfaticata, saranno un valido supporto per lo sviluppo armonioso del bambino a livello linguistico, emotivo, cognitivo, creativo.

Man mano che i bambini crescono le letture rispecchieranno le loro preferenze, ma non dovranno mai essere accantonate. I genitori che trovano il tempo di leggere ai propri figli (ed è opportuno farlo, quantomeno, fino al termine della scuola primaria) garantiscono loro di prendere confidenza con le forme dell'espressione scritta, di arricchire il lessico, di sollecitare la capacità di rappresentazione e quindi la fantasia e la creatività ma, anche, il ragionamento; inferenze, anticipazioni, rappresentazioni sono attività stimulate dall'ascolto (e dalla lettura) dei testi.

Altrettanto importante è parlare con i bambini di quanto avviene intorno a loro. Spesso, nella mia attività di terapeuta, incontro ragazzini — del secondo ciclo della scuola primaria, se non addirittura del primo ciclo di quella secondaria (e parlo di bambini intelligenti e dotati, appartenenti a famiglie culturalizzate, che hanno solo un problema specifico di apprendimento) — che non sanno dire dove abitano, non hanno idea di dove sia collocata la loro città, ritengono che il loro papà, per andare al lavoro, possa impiegare sette o otto ore; bambini che alla domanda «A che ora esci di casa per andare a scuola?» rispondono: «Non lo so, lo sa la mamma». Oppure alla richiesta «Quante ore stai a scuola?» danno risposte assurde, o a quella «Dove sei andato in vacanza?» rispondono al massimo «Al mare» o «In montagna» ma non hanno la più pallida nozione di dove sia il luogo. Ragazzini che non hanno idea di dove cercare Roma su una cartina d'Italia e così via.¹

Credo che, tutto ciò, sia frutto dell'indifferenziazione che va caratterizzando, sempre più, la nostra cultura: le differenze tra le stagioni sono minimizzate — del resto in pieno inverno è possibile andare a fare vacanza in Paesi dove è piena estate e viceversa in estate —, i negozi vendono di tutto e a tutti gli orari, sulla nostra tavola i menu non segnalano l'avvicinarsi delle stagioni, le differenze tra i sessi sono meno marcate, i ruoli di madre e padre spesso si sovrappongono e i confini del gruppo familiare sono sovente non definiti; il modo di vestire, gli spettacoli, gli ambienti, gli strumenti e le attività, sempre più frequentemente, non sono diversi tra adulti e bambini, e questo tanto per citare alcuni esempi. La percezione, che è alla base della capacità di apprendere, prende atto delle differenze sulle quali costruiamo le nostre conoscenze. I bambini sono esposti a molti stimoli, è vero, ma in modo spesso caotico, in cui non ritrovano quelle regolarità che aiutano a crearsi riferimenti per classificare, ordinare, orientarsi nel tempo e nello spazio. Inoltre, il nostro modo di vivere, affrettato e superficiale, in cui non ci si prende il tempo per rendere i bambini consapevoli di ciò che avviene intorno, rende difficile per loro integrarsi con la realtà che li circonda.

Quanti dei nostri figli e nipoti, per esigenze di organizzazione familiare, passano dalla «scatola» casa alle «scatole» ascensore, automobile, scuola, abitazione dei nonni, palestra e, se va bene, giardinetti, oratorio? Anche quando hanno tempo e spazio per organizzare il loro gioco in autonomia, tutto è pianificato, cadenzato da tempi incalzanti.

¹ Attualmente stiamo proponendo a bambini normodotati, dell'ultimo anno della primaria e del primo della secondaria di primo grado, una serie di domande come quelle elencate: il livello delle risposte è alquanto desolante.

Quanti sono i bambini che continuano a utilizzare il biberon dopo i 2-3 anni?
Quanti vengono lavati e vestiti di tutto punto dopo i 5-6 anni?

Alla mattina non c'è tempo. Non c'è mai tempo!

Quanti hanno la possibilità di confrontarsi con altri bambini per interi pomeriggi di gioco libero, in spazi aperti?

Oggi non è più possibile: non c'è il tempo, non ci sono gli spazi e, se ci sono, non si possono lasciare i bambini incustoditi perché i rischi sono troppi. Quanti sono i ragazzini che vengono accompagnati a scuola fino, e oltre, l'inizio della scuola secondaria di primo grado?

È troppo pericoloso, infatti, lasciarli andare da soli; e poi l'auto fa risparmiare tempo. Sono, comunque, tutte esperienze e opportunità di misurarsi e di crescere, di raggiungere autonomie che vengono negate e che finiscono, spesso, per impoverire anche la capacità di comprendere e di esprimersi.

Non siamo in grado di fare molto per cambiare questo stato di cose, tuttavia è possibile, per esempio, rendere i bambini consapevoli di quanto li circonda, magari organizzando insieme a loro la giornata e la settimana, utilizzando diario e calendario (magari personalizzati); visualizzando su delle piantine i percorsi che faremo in auto (valutando le distanze e i tempi), svegliandoci e svegliandoli mezz'ora prima alla mattina (rinunciando a qualche mezz'ora di TV alla sera) per dare loro la possibilità di imparare a lavarsi e vestirsi autonomamente, di fare colazione con calma (ci sono bambini che non fanno colazione o mangiano una brioche, in auto, mentre vengono portati a scuola), rendendoli partecipi e responsabili degli orari da rispettare e così via. Diversamente molti dei nostri ragazzi finiscono per galleggiare in un mondo «virtuale». Come meravigliarsi poi della povertà del linguaggio o della scarsa capacità di comprendere un testo se le conoscenze generali di base, che permettono, tra l'altro, di fare le inferenze, sono così povere?

Gli interventi degli specialisti, quando si evidenziano i problemi, possono fare molto solo se, contemporaneamente, si attivano da parte della famiglia e della scuola, modalità educative e di insegnamento che puntino sulla consapevolezza, sul dare autonomie ai ragazzi, riferimenti stabili, rispetto dei loro tempi e spazi così che, a loro volta, riescano a collocarsi adeguatamente nel tempo e nello spazio e non perdano la motivazione innata ad apprendere.

Le difficoltà di comprensione e di espressione del linguaggio e del testo scritto

Le difficoltà e i limiti nelle abilità linguistiche, che alcuni bambini manifestano, in modo più o meno evidente nella prima infanzia, se non vengono precocemente recuperate, hanno spesso ricadute a livello scolastico: sull'acquisizione della letto-scrittura (le competenze fonologiche e meta-fonologiche), sull'espressione orale e scritta, nonché sulla capacità di comprendere adeguatamente un testo (competenze lessicali e morfosintattiche).

La comprensione del testo è un processo complesso, integrativo e costruttivo, che richiede la riorganizzazione mentale del suo significato. Infatti, correlando tra loro le informazioni fornite dal testo (processo integrativo) e a loro volta integrandole con le strutture di conoscenza che il lettore già possiede

(processo costruttivo) si arriva alla rappresentazione mentale del significato. Questo processo articolato richiede competenze linguistiche alte, sia a livello lessicale che morfosintattico (già per comprendere le singole informazioni), memoria di lavoro (per trattenere le informazioni il tempo necessario a correlarle tra loro) e memoria a lungo termine (per rievocare le conoscenze pregresse), competenze cognitive (meta-cognizione, inferenze, rappresentazioni mentali) e, ancora, capacità attentive, buona organizzazione spaziale, temporale e di sequenzialità.

Per far raggiungere questi obiettivi è sufficiente, nei soggetti normodotati, circondati da un ambiente adeguato, il regolare percorso scolastico supportato dal sostegno fornito da una famiglia attenta. I docenti, inoltre, possono usufruire dei percorsi per il potenziamento della comprensione del testo scritto ampiamente illustrati nei lavori di Rossana De Beni.²

Tuttavia, sempre più spesso, come sopra esposto, ci troviamo di fronte a bambini, con vere e proprie carenze, per i quali occorre intervenire in modo specifico. Soggetti il cui linguaggio risente di difficoltà pregresse (riabilitate o meno) o con i quali, per le più svariate ragioni, non si è intervenuti tempestivamente su difficoltà linguistiche — sia pure in alcuni casi — modeste.

Purtroppo un bambino che si esprime con un lessico povero e con strutture morfosintattiche poco adeguate, difficilmente viene segnalato, dalla famiglia o dalla scuola, prima della terza, quarta classe primaria; vale a dire prima che a scuola vengano fatte richieste specifiche di espressione orale e scritta e di comprensione dei testi. Ne consegue che l'intervento riabilitativo, quando c'è, è tardivo e, quindi, meno incisivo. Le cose vanno meglio, per assurdo, con quei bambini che presentano difficoltà fono-articolatorie — perché inducono, solitamente, genitori e insegnanti a ricorrere allo specialista già a partire dai 3-4 anni di età — e per quelli che manifestano, sin dal primo anno di scuola primaria, difficoltà di apprendimento in quanto, con più facilità, vengono inviati per una valutazione.

La terapia logopedica, anche se tardiva, può, comunque, potenziare le abilità e competenze linguistiche o, quantomeno, prevenire e contenere le conseguenze sull'espressione orale e scritta, sulla comprensione dei testi e quindi sulla possibilità di accedere ai livelli scolastici più alti senza eccessive difficoltà e frustrazioni, come invece spesso avviene per tanti ragazzi.

Le attività da proporre ai soggetti di scuola primaria e secondaria che incontrano questi problemi sono diverse. Un percorso riabilitativo l'ho tracciato, negli anni, attraverso le mie diverse pubblicazioni (*Lessico e frasi per Immagini, Causa-effetto per immagini, Il laboratorio del linguaggio; Parole in libertà: racconti, Storie ad incastro, Storie scomposte*)³ alle quali, per il momento, si aggiunge questo sussidio che sollecita alcune competenze elementari che hanno ricadute sulla comprensione del testo.

² De Beni R. (2008), *Nuova Guida alla Comprensione del testo*, Trento, Erickson.

³ I primi tre titoli pubblicati dalle Edizioni Erickson i secondi tre da Edizioni Nuova Libro Gioco e distribuite da Mursia. Per approfondire si veda anche: Riccardi Ripamonti I. (2003), *Strumenti ed esempi di lavoro interattivo nella riabilitazione degli aspetti morfo-sintattici del linguaggio*. In M.C. Caselli, E. Mariani e M. Pieretti (a cura di), *Percorsi di valutazione ed esperienze riabilitative*, Pisa, Del Cerro.

Struttura dell'opera

Il gioco didattico-riabilitativo contenuto nel presente volume è costituito da:

- 72 vignette in cartoncino (con le quali ricostruire 24 storielle di 3 immagini ciascuna);
- 24 strisce, in cartoncino, da ritagliare, con la descrizione delle vignette «bersaglio», da leggere o da far leggere al bambino;
- una guida in cartoncino in cui il bambino, o l'adulto, può inserire le vignette;
- un testo in cui — dopo alcune riflessioni sulle difficoltà linguistiche che si evidenziano con molta frequenza nella scuola dell'obbligo, nonché in quella secondaria, a livello di espressione e comprensione orale e/o scritta — si illustrano l'utilità e le modalità di utilizzo del materiale proposto al fine di recuperare, o migliorare, le capacità di comprensione del linguaggio orale e scritto.

Il materiale allegato è costituito da sequenze (piccole storielle) di tre immagini, ma si opera, fondamentalmente, sulla vignetta centrale (vignetta bersaglio).

Le vignette «bersaglio» e relative descrizioni scritte

Di seguito vengono presentate le vignette «bersaglio» (da mostrare o descrivere) e il relativo racconto scritto, da far leggere al bambino.

Alcuni testi sono più semplici, sia in quanto fanno riferimento a situazioni di cui è più facile che i bambini abbiano esperienza, sia perché sono espresse attraverso un testo particolarmente breve e con strutture sintattiche elementari e, ancora, in quanto utilizzano una terminologia con cui i bambini hanno dimestichezza.

Naturalmente, in considerazione dell'età e delle difficoltà dei singoli, sarà opportuno che il terapeuta (insegnante) riscriva il testo della vignetta in forma più elaborata o, viceversa, più elementare.

Gli elementi di difficoltà, oltre a quelli comuni alla comprensione di una immagine o di un racconto/descrizione verbale (rappresentazione/visualizzazione e inferenze) possono essere legati alla lunghezza del testo, all'argomento poco conosciuto, all'uso di un lessico a bassa frequenza, alla punteggiatura e alla struttura più o meno complessa e articolata del testo stesso:

- uso delle subordinate, piuttosto che delle coordinate;
- uso degli incisi;
- doppie negazioni;
- pronomi anaforici;
- presenza di eventuali flashback invece del più semplice ordine cronologico;
- uso di forme passive e di modi differenti dall'indicativo.

Di seguito, sotto alle vignette centrali di ogni sequenza, è posta la descrizione relativa (che viene riportata sulle strisce cartonate allegate al testo). Si è proposta, inoltre, una seconda possibile formulazione, di solito più elaborata, segnalando, di volta in volta, le difficoltà che i bambini hanno incontrato più frequentemente, nel corso della sperimentazione.

A questo proposito, in generale, va detto che se c'è una difficoltà di espressione questa si rileva in tutte e tre i livelli presentati, mentre quella relativa alla comprensione del linguaggio orale si riscontra nel secondo e nel terzo.

Le difficoltà legate alla capacità di fare inferenze si evidenziano già nella prima proposta (utilizzo dell'immagine), così come quelle di rappresentazione nella seconda (racconto da parte dell'adulto). Solo con il terzo livello si potranno

manifestare difficoltà legate al linguaggio scritto dove molti dei significati sono veicolati dalle strutture specifiche della forma scritta e dalla punteggiatura.

Si è cercato di ordinare le vignette per livello di difficoltà, ma si è potuto solo mettere nelle prime posizioni quelle che si sono dimostrate più accessibili alla maggior parte dei bambini. In effetti il livello di problematicità varia molto da soggetto a soggetto ed è strettamente legato alla modalità di impiego.

VIGNETTA
1.2



FORMULAZIONE 1: Un bambino, disteso per terra, piange e si contorce per il mal di pancia. Sul tavolo c'è una bella torta alla crema a cui manca una grossa fetta.

Difficoltà: nella struttura (incisi), lessicali (contorce), uso del pronome (a cui).

FORMULAZIONE 2: Da una torta manca una grossa fetta, intorno tante briciole e, disteso per terra, vicino al tavolo, un bambino piange tenendosi la pancia.

Difficoltà: a visualizzare e dare significato ai termini spaziali, legate alla forma indiretta utilizzata.

Sequenza 1

