

Disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura

Strategie efficaci per
gli insegnanti

A cura di
Ricerca e Sviluppo Erickson

GRANDI GUIDE
EDUCAZIONE

A hand-drawn map on aged paper. The map features a central body of water with a small boat at the bottom. The boat has a red sail and a blue flag. A red dashed line curves across the map, starting from the top right and ending near the boat. A green dashed line runs vertically through the center. A red square is drawn around a small structure on the left side of the map. The letters 'E' and 'K' are written in black ink. The map also shows various trees, hills, and other geographical features drawn in a simple, sketchy style.

Erickson

IL LIBRO

DISORTOGRAFIA, DISGRAFIA E ALTRE DIFFICOLTÀ DI SCRITTURA

Disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura presenta in modo chiaro e dettagliato sia le caratteristiche delle diverse difficoltà di scrittura e le ricadute in ambito scolastico e non, sia le strategie per compensare le abilità deficitarie e gli strumenti di intervento didattico e psicoeducativo. Il volume sottolinea l'importanza della prevenzione sin dalla scuola dell'infanzia e del coinvolgimento della famiglia e del gruppo dei pari; analizza inoltre approfonditamente la prospettiva ecologica dello scrivere nella scuola e gli strumenti di supporto a livello legislativo e istituzionale.

Frutto del lavoro dei maggiori esperti nel settore, la guida ha un'impostazione teorico-operativa e si articola in 4 sezioni che guidano il lettore nelle diverse fasi del lavoro con gli alunni:

- **CONOSCERE, OSSERVARE E VALUTARE:** definizione chiara ed esaustiva delle difficoltà di scrittura, descrizione degli strumenti per l'osservazione e la valutazione.
- **PROGRAMMARE E AGIRE:** strategie e interventi concreti per fare fronte efficacemente alle particolari esigenze didattico-educative.
- **RIFLETTERE E COMPRENDERE:** approfondimento dei risvolti emotivi e relazionali che caratterizzano i disturbi.
- **ALLEARSI E CONDIVIDERE:** strategie per la costruzione di una rete di intervento sinergico finalizzato al benessere dello studente.

I CURATORI

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

CONTRIBUTI DI

**MICHELA BOREAN, BARBARA CARRETTI, LERIDA CISOTTO, CESARE CORNOLDI,
ROSSANA DE BENI, STEFANIA ZOIA E ALTRI**

Una guida per realizzare interventi efficaci per gli studenti con disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura

IN OGNI CAPITOLO È INOLTRE POSSIBILE TROVARE:

- una linea temporale sequenziale per capire in quale fase si collocano le indicazioni di lavoro
- una mappa concettuale che anticipa e organizza i contenuti
- numerosi esempi di caso
- approfondimenti dalla ricerca scientifica
- «Alcune domande all'esperto...»
- consigli per la didattica in classe
- sintesi dei contenuti

€ 18,50



www.ericsson.it



MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.ericsson.it>

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	9
SEZIONE I – CONOSCERE, OSSERVARE E VALUTARE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 1</i>	
<i>Sviluppo della scrittura</i>	17
<i>CAPITOLO 2</i>	
<i>I disturbi della scrittura</i>	67
<i>CAPITOLO 3</i>	
<i>Fattori di rischio</i>	121
<i>CAPITOLO 4</i>	
<i>La valutazione della scrittura</i>	147
SEZIONE II – PROGRAMMARE E AGIRE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 5</i>	
<i>Interventi per le difficoltà nella scrittura</i>	221
<i>CAPITOLO 6</i>	
<i>Prevenzione della difficoltà nella scrittura</i>	267
SEZIONE III – RIFLETTERE E COMPRENDERE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 7</i>	
<i>Scrittura e disabilità sensoriale</i>	301
<i>CAPITOLO 8</i>	
<i>La prospettiva ecologica dello scrivere nella scuola</i>	323
SEZIONE IV – ALLEARSI E CONDIVIDERE	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 9</i>	
<i>Ruolo della famiglia e del gruppo dei pari</i>	349
<i>CAPITOLO 10</i>	
<i>Supporto legislativo e istituzionale</i>	363
BIBLIOGRAFIA	385

INTRODUZIONE

La collana *Le Guide*

La scuola di oggi, per poter essere definita realmente e a pieno titolo scuola inclusiva di qualità, è chiamata sempre più a rispondere a una varietà di bisogni espressi dai propri alunni, in alcuni casi in modo evidente e marcato, in altri casi in modo più sfumato o nascosto, ma non per questo meno preoccupante.

Accanto alle forme di disabilità più conclamate è sempre maggiore il numero di alunni che, pur non essendo «certificati», presentano Bisogni Educativi Speciali (disturbi dell'apprendimento, difficoltà psicologiche, comportamentali e relazionali, della sfera affettivo-emotiva, svantaggio sociale, differenze linguistiche e culturali, ecc.).

È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili secondo i principi della «speciale normalità» e impostare così gli interventi psicoeducativi e didattici più funzionali.

Senza trascurare il fatto che il bisogno di conoscere meglio i vari disturbi e le modalità per impostare un intervento psicoeducativo e/o didattico efficace deve coinvolgere profondamente sia le diverse figure professionali del contesto scolastico sia, allo stesso modo in ottica co-costruttiva e di alleanza educativa, i familiari e i clinici.

Scopo di questa collana è proprio quello di fornire delle Guide utili agli insegnanti per acquisire le conoscenze fondamentali inerenti le varie forme di disabilità e la varietà di Bisogni Educativi Speciali presenti all'interno delle nostre scuole. Oltre alle conoscenze teoriche essenziali e alle caratteristiche peculiari delle varie forme di disturbo/difficoltà, l'obiettivo è quello di proporre piste di lavoro operative e proposte di intervento spendibili direttamente nella realtà scolastica quotidiana.

Tutto questo nell'ottica di contribuire allo sviluppo di quelle competenze fondamentali che non possono mancare, assieme al fondamentale apporto esperienziale, nel bagaglio professionale degli insegnanti.

In quest'ottica il quadro delle competenze trasversali che ne deriva e che caratterizzerà le varie Guide punterà su:

- conoscenza dell'alunno, capacità di lettura dei suoi disturbi/difficoltà e del suo profilo di funzionamento;
- capacità di lettura/identificazione tempestiva dei bisogni e attivazione delle risorse;
- capacità di effettuare una programmazione educativa individualizzata realmente vicina ai bisogni dell'alunno;
- capacità di individualizzare e personalizzare gli apprendimenti;
- conoscenza delle principali strategie e metodologie di intervento;
- conoscenza delle principali metodologie educativo-didattiche e delle strategie di base di insegnamento-apprendimento e loro adeguata applicazione nel contesto scolastico;
- capacità di farsi promotori dell'apprendimento, della partecipazione e del cambiamento nella scuola e di svilupparne la qualità.

Guida alla navigazione del volume

L'obiettivo principale della Guida *Disortografia, disgrafia e altre difficoltà di scrittura* è quello di fornire un quadro completo e, allo stesso tempo utile, per conoscere più a fondo le varie tipologie di difficoltà di scrittura e poter così impostare un intervento tempestivo e funzionale.

Partendo da questo obiettivo, il libro fornisce agli insegnanti una panoramica esauriente delle caratteristiche peculiari dei disturbi della scrittura, proponendo poi numerose indicazioni e suggerimenti per lavorare in modo adeguato ed efficace sugli aspetti particolarmente deficitari negli alunni che presentano tali difficoltà.

La guida, che raccoglie i lavori di alcuni dei maggiori esperti nel campo dei disturbi della scrittura, grazie alla sua impostazione

teorico-operativa presenta una vasta gamma di suggerimenti, strategie e proposte di intervento psicoeducativo e didattico, offrendo così al lettore uno strumento utile per affrontare le sfide sempre più complesse che la scuola è chiamata ad affrontare.

Il volume si articola in 4 differenti macroaree che illustrano e guidano l'insegnante nelle diverse fasi che caratterizzano il lavoro con gli alunni che presentano disturbi della scrittura:

1. Conoscere, osservare e valutare
2. Programmare e agire
3. Riflettere e comprendere
4. Allearsi e condividere.

L'area «Conoscere, osservare e valutare» è stata pensata con lo scopo di dare una definizione chiara ed esaustiva della scrittura e delle difficoltà ad essa correlate. Verranno pertanto presi in esame gli aspetti legati allo sviluppo della scrittura, ai prerequisiti e alla lettura spontanea, ai modelli e correlati cognitivi e neurocognitivi, alle caratteristiche dei disturbi della scrittura così come riportati nelle principali classificazioni internazionali. Un ampio approfondimento è dedicato a disgrafia e disortografia, mettendo in evidenza le caratteristiche e gli elementi distintivi utili anche agli insegnanti per saperle «riconoscere» all'interno del contesto scolastico. Non viene inoltre trascurata una parte dedicata nello specifico ai fattori di rischio e all'importanza dell'individuazione precoce delle difficoltà.

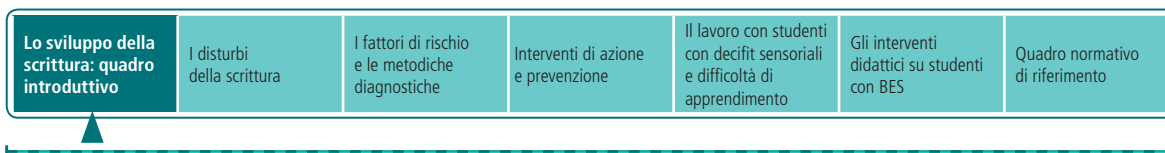
Nell'area «Programmare e agire» vengono espone le strategie e gli interventi concreti con cui scuola e operatori coinvolti nel lavoro con l'alunno possono far fronte nella maniera più efficace alle difficoltà nell'ambito della scrittura. Questo parte necessariamente da un'attenta valutazione dell'alunno non solo attraverso gli strumenti con cui opera il clinico, ma anche e soprattutto attraverso il prezioso contributo che gli insegnanti possono offrire quotidianamente attraverso le loro osservazioni «sul campo». Da qui si può poi partire per impostare interventi e percorsi di lavoro realmente funzionali per le difficoltà evidenziate dall'alunno, senza mai perdere di vista anche un'ottica preventiva efficace.

La successiva area «Riflettere e comprendere» approfondisce alcuni aspetti peculiari che caratterizzano le difficoltà di scrittura. Lo sguardo è quindi indirizzato a tutti quegli aspetti legati al contesto classe-scuola e ai fattori psicologici ed emotivo-motivazionali implicati nel processo di apprendimento.

Infine, nell'area «Allearsi e condividere» viene sottolineata l'importanza di un'azione condivisa di rete tra tutte le figure di riferimento che ruotano attorno all'alunno, con particolare attenzione al ruolo e al lavoro con la famiglia e con la rete dei servizi; vengono inoltre suggerite alcune strategie per realizzare al meglio un'azione sinergica volta al benessere dell'alunno stesso non trascurando anche gli aspetti di tutela presenti anche a livello normativo.

All'inizio di ciascun capitolo vengono proposte delle «rappresentazioni grafiche» che guidano il lettore nella consultazione ragionata dei materiali proposti:

- *una linea temporale sequenziale*: che illustra in quale fase si collocano le indicazioni di lavoro che si troveranno nel capitolo:



- *una mappa concettuale*, che illustra i principali contenuti e le relazioni che intercorrono tra di loro, al fine di avere rapidamente una visione di insieme dei concetti trattati, da utilizzare come una sorta di «organizzatore anticipato».

All'interno dei capitoli è inoltre possibile trovare dei box di approfondimento e delle facilitazioni nella lettura dei contenuti:

- *box «Il caso di...»*, in cui si descrivono, attraverso brevi racconti, le caratteristiche degli alunni con difficoltà di scrittura tipiche della loro quotidianità;
- *box «Dalla ricerca scientifica»*, con l'approfondimento di alcuni aspetti mediante evidenze provenienti dalla letteratura scientifica;
- *box «Approfondimento»*, con la spiegazione di alcuni concetti, termini o contenuti significativi;
- *box «Alcune domande all'esperto/agli esperti...»*, con interviste ai maggiori esperti circa gli aspetti più dibattuti e attuali nel campo dei disturbi della scrittura;
- *domande e frasi di sintesi a lato del paragrafo*, che hanno l'obiettivo di indicare al lettore di cosa si sta parlando, di attivare la sua riflessione metacognitiva su quanto proposto nel testo e di aiutarlo a individuare il concetto chiave/l'idea principale all'interno del paragrafo.

In alcuni capitoli è inoltre possibile trovare esempi di attività e schede operative, che supportano l'insegnante attraverso esemplificazioni concrete, nella comprensione di alcuni metodi e strategie da adottare, alla luce di quanto illustrato nel capitolo di riferimento.

A conclusione di ogni capitolo, i contenuti vengono sintetizzati in apposite sezioni riassuntive (*In sintesi*) con lo scopo di fornire supporto per un ripasso guidato, rifocalizzando l'attenzione sui principali concetti chiave.

Sofia Cramerotti e Alessandro Chinello
Erickson Ricerca e Sviluppo



risorseonline.erickson.it/leguide

L'offerta del volume si arricchisce di nuovi materiali, accessibili al sito risorseonline.erickson.it/leguide.

Per scaricare i materiali, è sufficiente registrarsi inserendo il codice che si trova alla fine di questa Guida.

A teal circle graphic containing the text "SEZIONE 1".

SEZIONE 1

CONOSCERE,
OSSERVARE
E VALUTARE

La prima sezione è un'introduzione al tema della disgrafia e della disortografia, per saperle riconoscere e per valutarne opportunamente la presenza in base all'età e alle specifiche individuali di ogni bambino.

Il *primo capitolo* si occupa dello sviluppo della scrittura anche in relazione all'evoluzione dell'oralità e all'acquisizione della lettura. Si esplicitano, inoltre, le teorie riguardanti l'apprendimento della scrittura nelle sue fasi principali e gli strumenti utili (ad esempio il dettato) per verificare i progressi.

Nel *secondo capitolo* si parla di disturbi della scrittura e in particolare di disortografia, disgrafia e della loro diagnosi tramite prove standardizzate in connessione con una valutazione di possibile compresenza di indici clinici e di conseguenze adattive.

Il *terzo capitolo* approfondisce i segnali predittivi connessi alla disgrafia (con i possibili test per una diagnosi precoce) e gli aspetti motivazionali che influenzano la scrittura. Inoltre tratta delle connessioni tra disgrafia e altri disturbi e condizioni cliniche.

Il *quarto capitolo* elenca i test atti a valutare le abilità di base della scrittura e presenta le corrette metodiche diagnostiche della disgrafia e della disortografia da effettuarsi in base all'età e alla classe scolastica frequentata. Sviluppa anche un approfondimento sulla storia degli approcci alla valutazione della scrittura e sulle attuali tecniche di esame, con focus sugli strumenti utilizzati (carta-penna, strumenti digitali e informatici, ecc.).

CAPITOLO 1

SVILUPPO DELLA SCRITTURA

Paragrafi

Dall'oralità alla scrittura: tratto e adattato da D. Ianes, L. Cisotto, N. Galvan, *Facciamo il punto su... disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*, Trento, Erickson, 2011, pp. 19-23.

Scrittura e metodi per l'alfabetizzazione: tratto e adattato da D. Ianes, L. Cisotto, N. Galvan, *Facciamo il punto su... disgrafia e disortografia. Apprendimento della scrittura e difficoltà*, Trento, Erickson, 2011, pp. 9-16, 145-151.

I prerequisiti all'apprendimento della scrittura: tratto e adattato da M. Borean, G. Paciulli, L. Bravar, S. Zoia, *Test DGM-P – Test per la valutazione delle difficoltà grafo-motorie e posturali della scrittura*, Trento, Erickson, 2012, pp. 13-19, 23-28.

Scolarizzazione e sviluppo della scrittura: tratto e adattato da M. Borean, G. Paciulli, L. Bravar, S. Zoia, *Test DGM-P – Test per la valutazione delle difficoltà grafo-motorie e posturali della scrittura*, Trento, Erickson, 2012, pp. 23-28.

L'ortografia in classe: tratto e adattato da G. Tarter, M. Tait, *Nuovi dettati – classe 3*, Trento, Erickson, 2015, pp. 7-9, 16-18.

Sviluppo della scrittura spontanea: tratto e adattato da L. Bravar, M. Gortana, M. Dengo, M. Borean, M. Biancotto, S. Zoia, *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura*, Trento, Erickson, 2014, pp. 62-64. e da R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson, 2001, pp. 145-146.

Dal pensiero al testo: tratto e adattato da R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson, 2001, pp. 155-160.

Scrivere per narrare: tratto e adattato da R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson, 2001, pp. 175-178.

Box

Alcune domande all'esperto... Lerida Cisotto: tratto dal video «Intervista alla Dott.ssa Cisotto», in D. Ianes et al., *Facciamo il punto su... Disgrafia e disortografia*, Trento, Erickson, 2011, Capitolo 1, Titolo 7, min. 1:00-06:55.

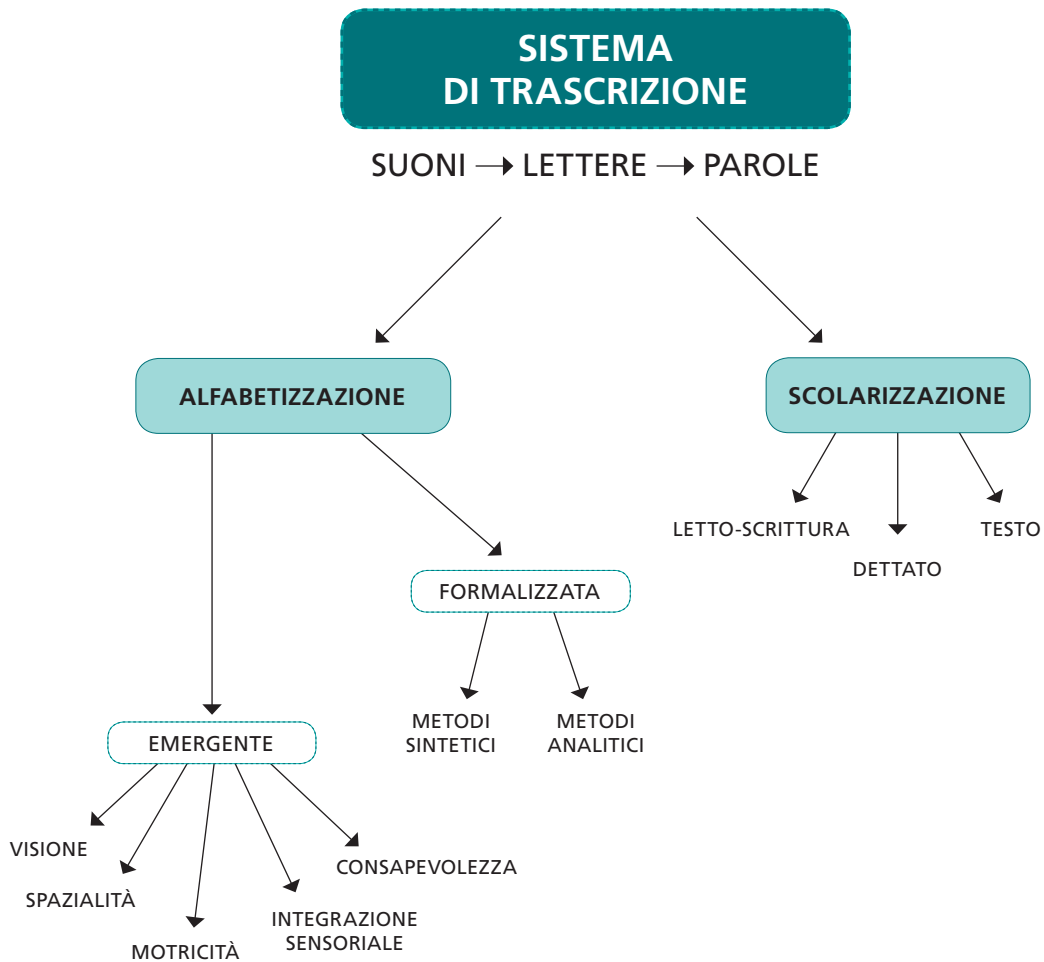
LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?

Lo sviluppo della scrittura: quadro introduttivo	I disturbi della scrittura	I fattori di rischio e le metodiche diagnostiche	Interventi di azione e prevenzione	Il lavoro con studenti con deficit sensoriali e difficoltà di apprendimento	Gli interventi didattici su studenti con BES	Quadro normativo di riferimento
--	----------------------------	--	------------------------------------	---	--	---------------------------------

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 1

SVILUPPO DELLA SCRITTURA

Il caso di Luca

Il primo giorno di scuola primaria, Luca era emozionatissimo, desideroso di conoscere i suoi nuovi compagni e di sedersi a un «vero» banco di scuola. Dopo una presentazione iniziale, la maestra chiese ai piccoli alunni cosa desiderassero imparare durante il loro primo anno di scuola. Luca alzò subito la mano e rispose: «Vorrei imparare a scrivere come fanno i grandi!». Un pomeriggio, dopo qualche settimana, Luca uscì da scuola raggianti e mi disse che aveva imparato a scrivere. Aveva compreso che quella lettera che assomigliava a una piccola piramide (A) era associata a un suono specifico. E così, il flusso di suoni e parole articolato dalla sua bocca aveva finalmente la possibilità di essere rappresentato, reso visibile ai suoi occhi. Era la sua meravigliosa scoperta.

Dall'oralità alla scrittura

Dario Ianes, Lirida Cisotto, Nicoletta Galvan

L'uso scritto della parola è, per la maggior parte di noi, una pratica familiare che riusciamo a eseguire con facilità in situazioni e

La scrittura è un codice secondario: ha per contenuto l'espressione di un altro codice

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*, 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 e Teberosky, 1985). Scritture preconvenzionali 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, il comprendere la natura della relazione tra codice orale e codice scritto. Il suo essere, appunto, secondario rispetto all'oralità.

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 feedback 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

Per lo scrittore principiante è difficile organizzare i contenuti del testo

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 per riconoscere la forma di lettere e parole (riciclaggio neuronale, Dehaene, 2009). 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 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

Scrivere è l'esito
di processi di
insegnamento-
apprendimento

processo di insegnamento-apprendimento intenzionale, sistematico, laborioso, la cui durata dipende, in parte, dalle caratteristiche del sistema ortografico (tabella 1.1).

TABELLA 1.1

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.

Imparare a leggere
e a scrivere

Scrittura e metodi per l'alfabetizzazione

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).

Il processo è illustrato dalla prospettiva particolare dei *Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, convenzionalmente, DSA. Con riferimento alla lingua scritta, essi si configurano come difficoltà

CAPITOLO 4

LA VALUTAZIONE DELLA SCRITTURA

Paragrafi

Valutare le abilità di base della scrittura: tratto e adattato da M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Trento, Erickson, 1995, pp. 17-34, 38-65.

Percorsi diagnostici: tratto e adattato da C. Vio, P.E. Tressoldi, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi specifici nell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson, 2012, pp. 102-105, 81-89.

Strumenti di valutazione della scrittura: tratto e adattato da M. Borean in L. Bravar et al., *Le difficoltà grafo-motorie nella scrittura*, Trento, Erickson, 2014, pp. 115-128, 136-149.

Box

Criteri diagnostici specifici per la Disgrafia evolutiva: tratto e adattato da C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi*, Trento, Erickson, 2014, p. 211.

Criteri diagnostici per la diagnosi specifica di Disortografia evolutiva: tratto e adattato da C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi*, Trento, Erickson, 2014, p. 192.

LINEA TEMPORALE SEQUENZIALE

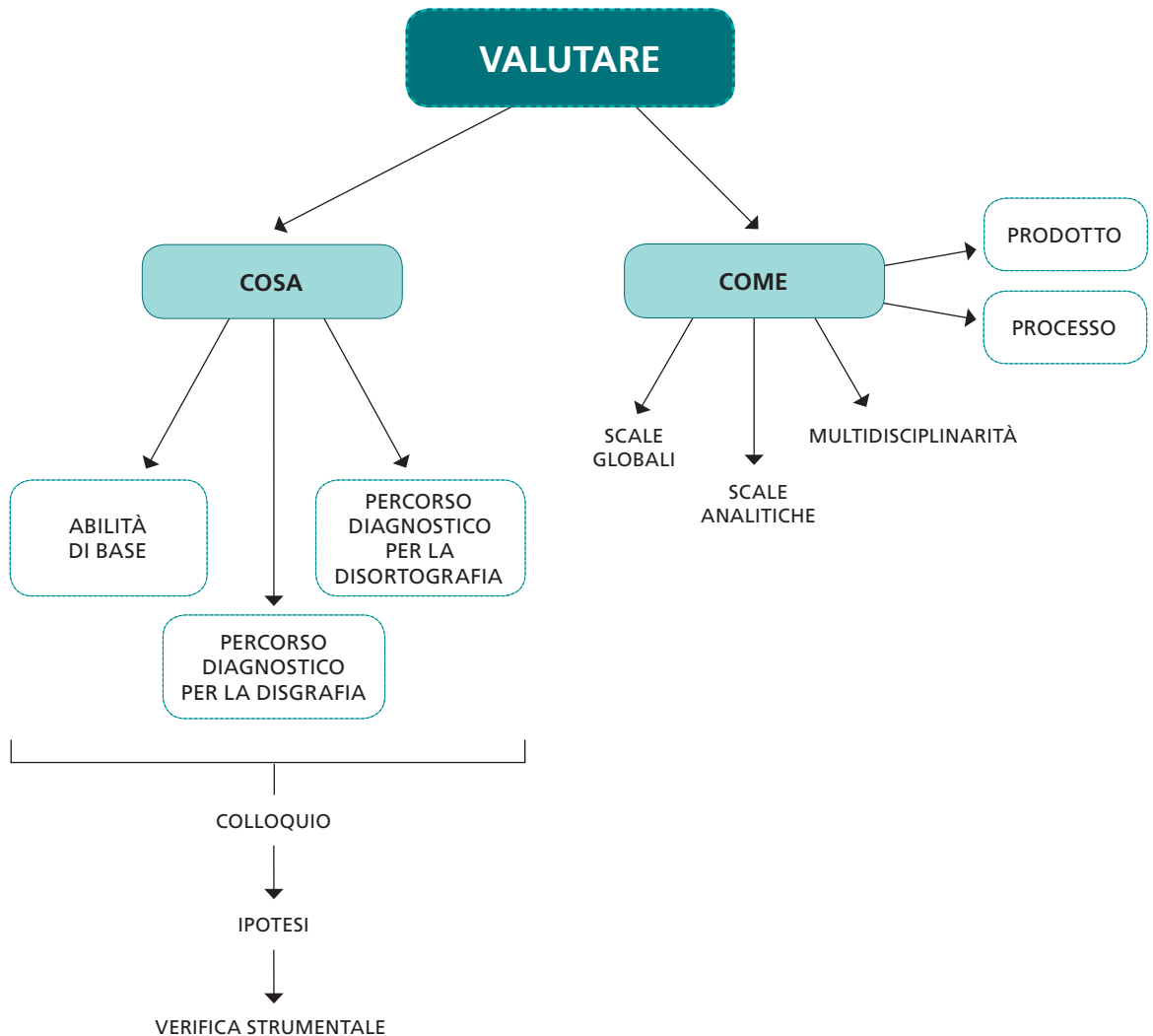
In quale fase temporale si collocano le indicazioni di lavoro che troveremo in questo capitolo?

Lo sviluppo della scrittura: quadro introduttivo	I disturbi della scrittura	I fattori di rischio e le metodiche diagnostiche	Interventi di azione e prevenzione	Il lavoro con studenti con deficit sensoriali e difficoltà di apprendimento	Gli interventi didattici su studenti con BES	Quadro normativo di riferimento
--	----------------------------	---	------------------------------------	---	--	---------------------------------



MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



CAPITOLO 4

LA VALUTAZIONE DELLA SCRITTURA

Il caso di Simone

Simone ha 9 anni e le sue pagine di dettato in classe assomigliano «a campi di guerra», con numerose cancellature, croci e note in rosso dell'insegnante. Guardando il suo quaderno, è possibile notare frequenti errori per le parole contenenti lettere doppie e per gli accenti. Anche i suoni CHI/CI e CHE/CE sono spesso confusi.

Valutare le abilità di base della scrittura

Monica Pratelli

Prima di programmare attività per il recupero delle difficoltà di scrittura, è indispensabile sottoporre il soggetto a una serie di prove allo scopo di individuare se si tratta di una vera e propria disgrafia o se invece ci troviamo di fronte a un semplice ritardo nelle acquisizioni delle capacità di base. Nel primo caso il disturbo percettivo-motorio richiederà una terapia specifica, nel secondo caso si tratterà solo di sollecitare il bambino con stimoli graduati,

Distinguere la disgrafia dai semplici ritardi nelle acquisizioni delle capacità di base

tenendo in massima considerazione il suo stile di apprendimento e guidandolo, a mano a mano, verso nuove conquiste.

L'osservazione delle capacità di base darà modo all'adulto di individuare le abilità relative ai principali aspetti dello sviluppo psicomotorio coinvolte nell'apprendimento della scrittura. Nel riquadro sono elencate nell'ordine in cui verranno illustrate nelle pagine seguenti.

Analizziamo una per una le prove da somministrare, ricordando però che è indispensabile che il soggetto si senta a proprio agio, per cui va assolutamente evitata l'atmosfera tipica dell'esame; un clima sereno facilita una relazione positiva tra adulto e bambino, grazie alla quale quest'ultimo può essere maggiormente coinvolto e motivato. È importante che si individuino le capacità piuttosto che le disabilità; per iniziare un itinerario di recupero è infatti più proficuo conoscere le potenzialità del soggetto anziché le sue difficoltà, poiché sono proprio questi aspetti positivi che permettono all'adulto esperto di individuare i punti di partenza e, in base a questi, di stabilire gli obiettivi da raggiungere.

Abilità di base per l'apprendimento della scrittura

Percezione
 Organizzazione spaziale
 Organizzazione temporale
 Integrazione spazio-temporale
 Orientamento destra-sinistra
 Conoscenza e rappresentazione dello schema corporeo
 Coordinazione motoria
 Dominanza laterale
 Memoria e attenzione

Percezione

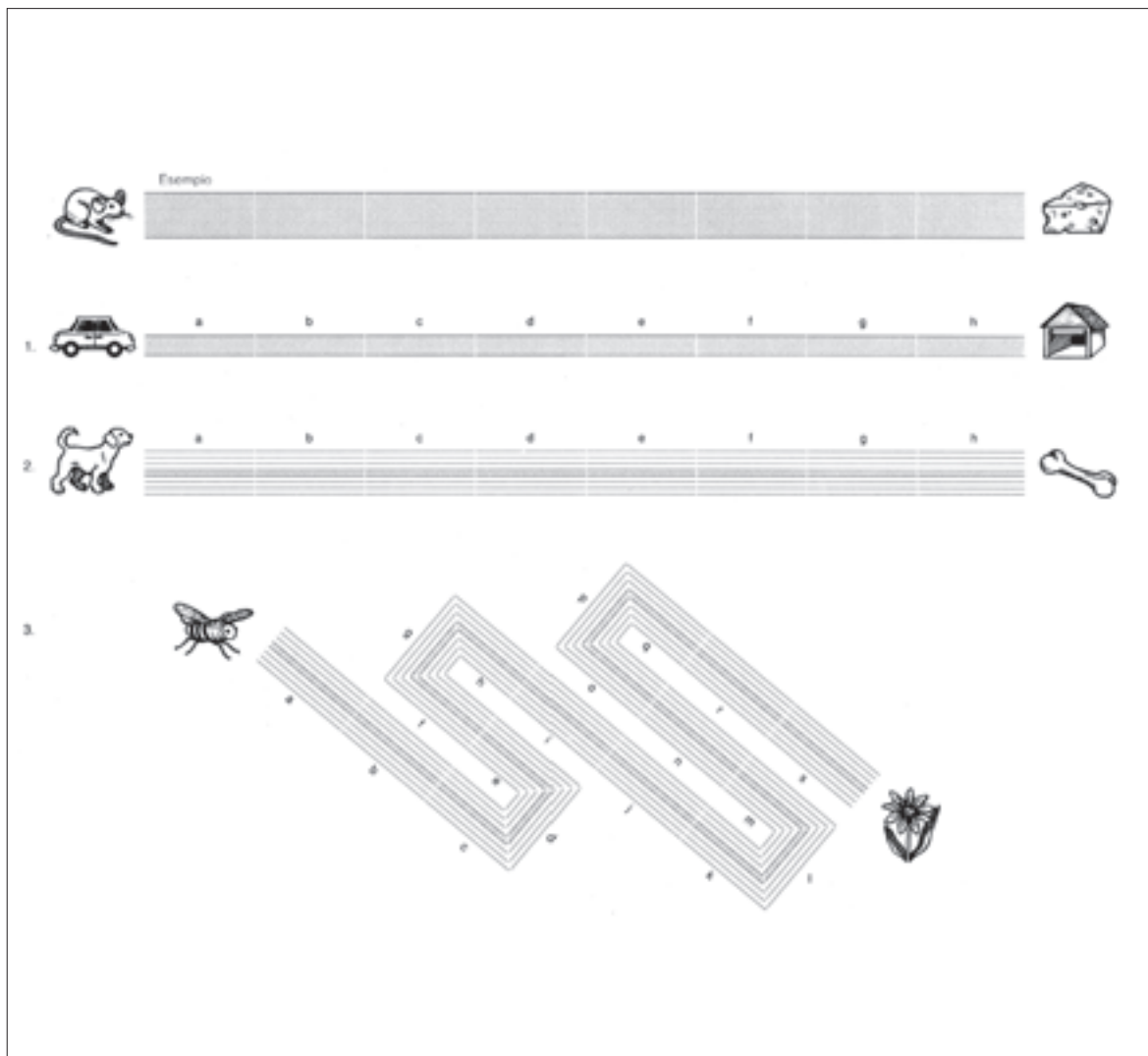
Valutazione delle abilità
 percettive

Per quanto riguarda la valutazione delle abilità percettive, riteniamo opportuno l'utilizzo del test Frostig nella edizione riveduta e ampliata: *TPV/Test di percezione visiva e integrazione visuo-motoria* (Hammill, Pearson e Voress, 1993). Il TPV è una batteria di otto subtest che misurano abilità percettive, visive e visuo-motorie diverse, ma collegate tra loro. La batteria è adatta a bambini tra i quattro e i dieci anni ed è la versione più recente della batteria elaborata da Marianne Frostig. Gli otto subtest offrono l'opportunità di ricavare dati precisi circa i seguenti aspetti strettamente legati alle conoscenze necessarie per l'apprendimento della lettura e della scrittura.

Coordinazione occhio-mano

Coordinazione occhio-mano

Il bambino deve tracciare una linea, all'inizio all'interno di una fascia larga e dritta e, successivamente, all'interno di fasce che diventano sempre più strette e irregolari nel loro sviluppo. Si veda l'esempio nella figura che segue.

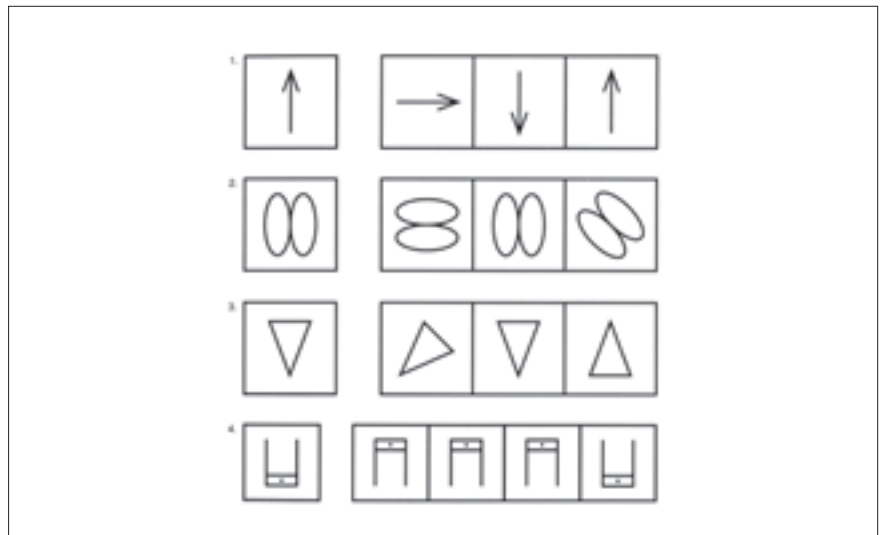


Posizione e orientamento nello spazio

Posizione nello spazio

Al bambino viene fatta osservare una figura stimolo che egli deve successivamente riconoscere tra una serie di figure simili, ma diversamente orientate nello spazio.

Esempio:

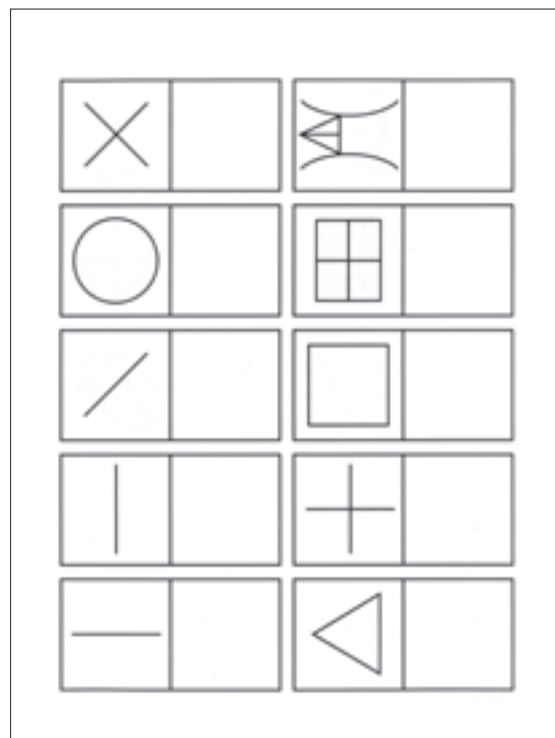


Copiatura/riproduzione

Ricopiare immagini

Al bambino vengono fatte vedere delle figure, sempre più complesse, che egli deve poi ricopiare su un foglio. La figura costituisce il modello del disegno del bambino.

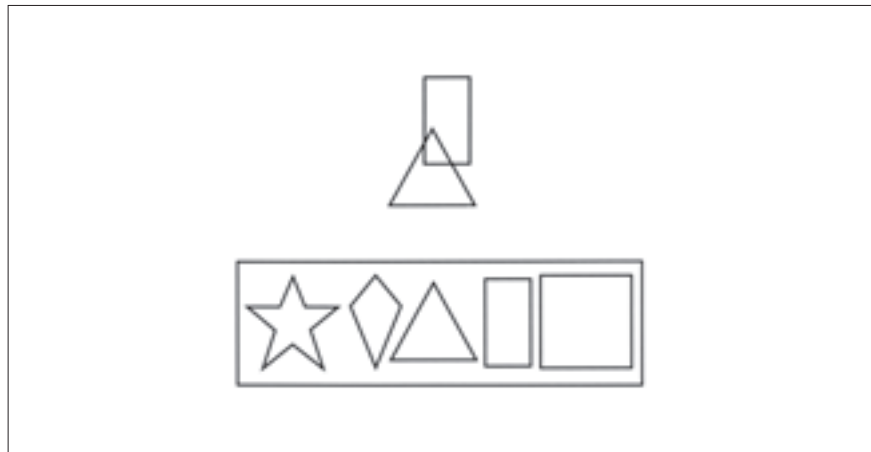
Esempio:



Discriminazione figura-sfondo

Al bambino vengono mostrate alcune figure stimolo che egli deve poi riconoscere all'interno di un'immagine dove esse sono confuse in uno sfondo articolato che ne rende difficoltosa l'identificazione.

Esempio:

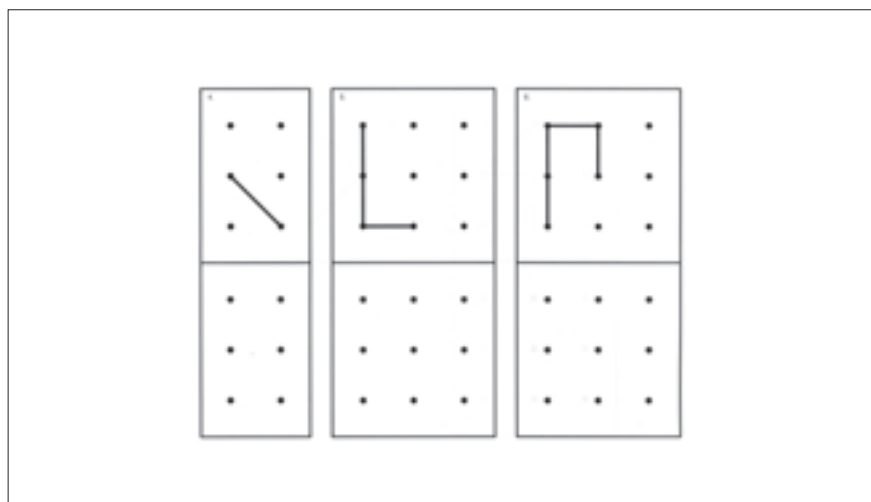


Rapporti spaziali

Rapporti spaziali

Al bambino viene mostrata una serie di puntini sistemati a distanze regolari, alcuni dei quali sono collegati da linee che formano una figura. Unendo tra loro in modo appropriato i puntini di una serie analoga, egli deve riprodurre quella figura.

Esempio:

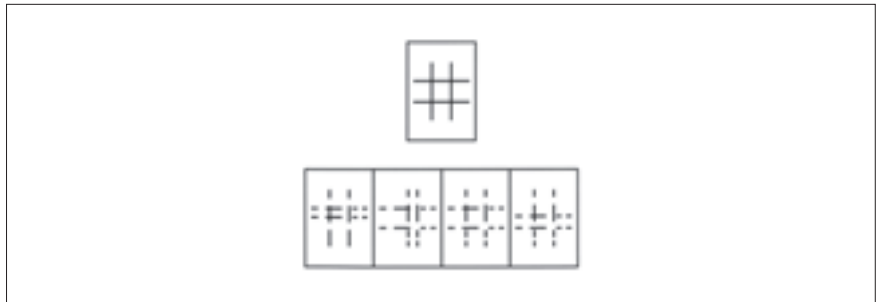


Osservare, riconoscere
e completare
mentalmente figure

Completamento di figura

Dopo aver osservato una figura stimolo, il bambino deve riconoscerla tra un gruppo di figure che non sono state completate. Per il riconoscimento della figura il bambino deve essere in grado di completarla mentalmente.

Esempio:



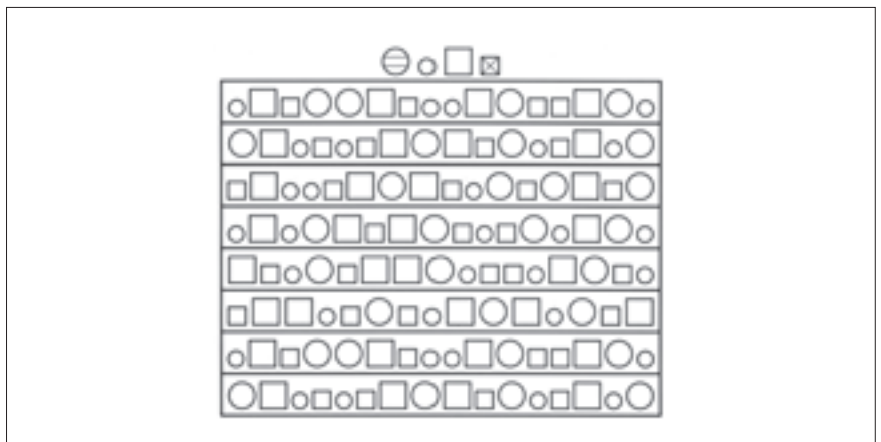
Velocità visuo-motoria

Il subtest si svolge nelle seguenti fasi:

Test di velocità
visuo-motoria

- a) Al bambino vengono mostrate quattro diverse figure geometriche, due delle quali contengono segni distintivi.
- b) Al bambino viene mostrata una pagina in cui sono riprodotte molte volte le quattro figure, nessuna delle quali, però, possiede i segni distintivi.
- c) Il bambino deve disegnare, in un certo intervallo di tempo, all'interno del maggior numero di figure appropriate i segni distintivi.

Esempio:

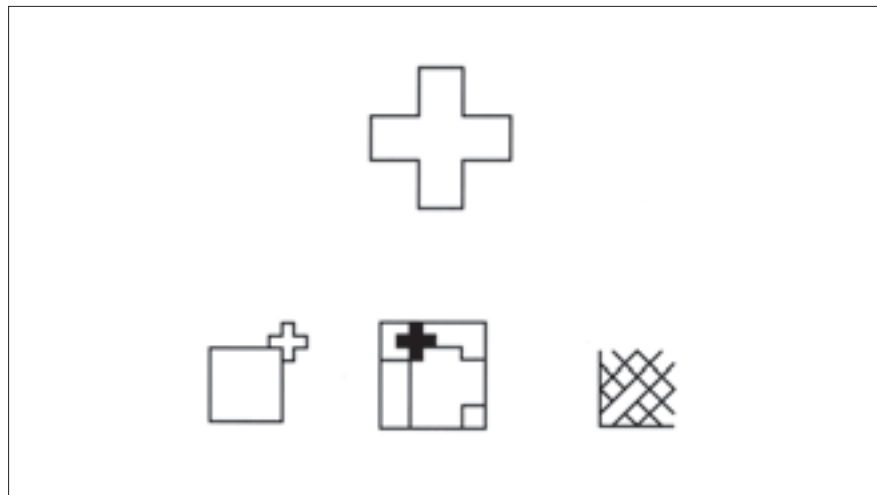


Riconoscimento della costanza della forma

Costanza della forma

Al bambino viene mostrata una figura stimolo che egli deve riconoscere in un insieme di figure in cui quella in questione avrà subito delle modificazioni di dimensione, posizione, ombreggiatura o sarà inserita in uno sfondo che ne complica l'identificazione.

Esempio:

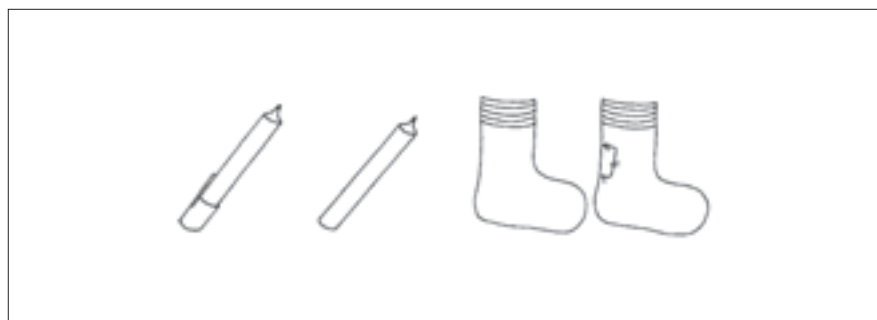


Per conoscere più a fondo le capacità relative alla percezione visiva, inseriamo anche alcune prove riguardanti l'individuazione di uguaglianze e differenze in coppie di immagini e la ricomposizione di figure.

Uguaglianze e differenze

CONSEGNA: invitare il bambino a indicare la differenza tra coppie di oggetti.

Esempio:



CONSEGNA: Invitare il bambino a riconoscere la figura uguale a quella data.

Esempio:



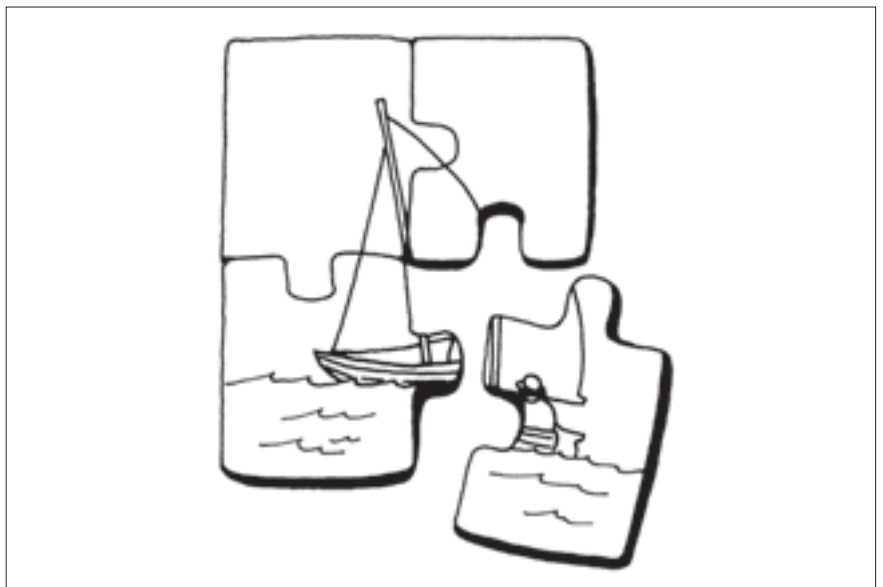
Ricomposizione di figure

CONSEGNA: invitare il bambino a ricomporre alcuni puzzle composti da tre-quattro-sei pezzi.

Ricordiamo che il bambino con problemi percettivo-motori ha molta difficoltà a ricomporre immagini di questo tipo.

Annotare se la prestazione risulta buona, incerta o negativa.

Esempio:



Organizzazione spaziale

L'accertamento delle capacità di orientamento spaziale può procedere attraverso la somministrazione di prove relative alle sequenze spaziali e alla riproduzione grafica di segni e figure.

Completamento
di sequenze spaziali
e cromatiche

Sequenze spaziali

– L'adulto inizia a comporre una sequenza di figure geometriche disponendo con criterio dei cartellini. Il bambino osserva e completa utilizzando i cartellini a disposizione.

Esempio:



– L'adulto inizia a comporre una sequenza cromatica. Il bambino osserva e completa utilizzando i colori a disposizione.

Esempio:



– L'adulto inizia a comporre una sequenza di lettere riprodotte su cartoncini. Il bambino osserva e completa utilizzando i grafemi a disposizione.

Esempio:



Valutazione

La prova non è da considerarsi riuscita se, ovviamente, il bambino non è riuscito a rispettare le sequenze fornite come esempio. Annotare le inversioni, le omissioni e le sostituzioni nelle successioni sia grafiche che cromatiche.

Riproduzione grafica di segni e figure

Il Test Borel-Maisonny

Possiamo proporre a questo proposito il *Test Borel-Maisonny* e il *Test Bender*, ricordando che anche il terzo subtest del TPV già descritto in questo capitolo è in grado di fornire preziose indicazioni in proposito. Alternativamente, il test «carta e matita» VMI indaga l'integrazione tra gli input sensoriali e le azioni motorie attraverso la copia di forme geometriche, analizzando la percezione visiva e la coordinazione motoria del bambino.

	1° serie	2° serie	3° serie	4° serie
1		/ \	- U	- U \
2	-	∩ ∩	C \ C	∩ / U \
3	U	U ∩	/ ∩	U \ ∩
4	\	/	∩ - /	C - ∩
5	┌	UU	∩ \	- \ /
6	∩	∩ /	/ -	C ∩ C U
7	/	∩ -	U / ∩	∩ / - C
8	∩	\ C	- C	\ U \
9	└	/ ∩	∩ C U	∩ \ ∩
10	C	- C	/ ∩ -	- C ∩

Valutazione

Annotare la quantità delle figure correttamente riprodotte, la precisione del tracciato, la direzione del gesto grafico, la sicurezza esecutiva. Per un approfondimento si veda S. Borel-Maisonny, *Language écrit et oral* (1960).

Organizzazione temporale

Le prove per individuare la presenza di adeguati riferimenti temporali in relazione alle azioni, alle immagini e alla produzione verbale sono le seguenti.

Sequenze temporali in relazione ad azioni

Eseguire due-tre azioni in successione, farle ripetere al bambino e invitarlo a individuare qual è la prima azione e qual è l'ultima.

Esempi:

- far finta di mangiare/far finta di bere
- far finta di scrivere/far finta di cancellare
- far finta di lavarsi la testa/di sciacquarla/di asciugarla.

Sequenze temporali in relazione a immagini

Consegnare al bambino una serie di quattro-cinque-sei scetnette in disordine e invitarlo a riordinarle rispettando la corretta successione temporale.

Esempi:

