



Filippo Barbera

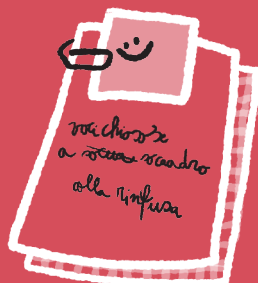


DISGRAFIA e DISORTOGRAFIA

• SCUOLA PRIMARIA •



guida RAPIDA
per insegnanti



✓ **PROPONETE ATTIVITÀ
MIRATE E GRADUATE**



✓ **VALORIZZATE
LE SUE RISORSE**



✓ **INCORAGGIATELO QUANDO
COMMETTE ERRORI**

A avete mai pensato alle strategie più efficaci per gestire un bambino o una bambina con disgrafia e disortografia alla scuola primaria?

Questo libro, nello stile di un quaderno di Teacher Training, propone istruzioni «pronte all'uso» per affrontare con successo 15 situazioni problematiche e difficoltà tipiche della disgrafia e della disortografia.



*Perché un bambino o una bambina
con disgrafia e disortografia ha bisogno
specifici ma NON è una persona
problematica.*

illustrazioni
**CARCIOFO
CONTENTO**

€ 16,50



9 788859 104430 7

www.erickson.it

INDICE

PRESENTAZIONE 5

INTRODUZIONE 7

Disgrafia

CAPITOLO
1 SCRIVE
lentamente 24

CAPITOLO
2 LA SCRITTURA E'
DISORDINATA
e illeggibile 32

CAPITOLO
3 LA GESTIONE DELLO
SPAZIO *del foglio*
è inadeguata 40

CAPITOLO
4 IMPUGNATURA E
POSTURA *sono*
scorrette 48

CAPITOLO
5 HA DIFFICOLTA' *nelle*
attività di disegno 56

CAPITOLO
6 SI STANCA
o si affatica
rapidamente 62

CAPITOLO
7 HA DIFFICOLTA'
nel prendere
appunti 68

CAPITOLO
8 FATICA A IMPARARE
a scrivere 76

Disortografia

Capitolo 9	COMMETTE ERRORI <i>fonologici</i>	84
Capitolo 10	COMMETTE ERRORI <i>ortografici</i>	92
Capitolo 11	COMMETTE ERRORI <i>fonetici</i>	100
Capitolo 12	HA DIFFICOLTA' <i>nella revisione di un testo</i>	110
Capitolo 13	HA DIFFICOLTA' <i>nella generazione di idee</i>	116
Capitolo 14	HA DIFFICOLTA' <i>nella pianificazione di un testo</i>	124
Capitolo 15	NON SI VEDONO I PROGRESSI <i>e si demotiva</i>	130
	BIBLIOGRAFIA	137

PRESENTAZIONE

Cari insegnanti,

da quindici anni mi dedico allo studio dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), un percorso che mi ha portato a tenere numerosi incontri di sensibilizzazione e formazione per docenti di ogni ordine e grado. Il tema delle difficoltà di scrittura mi sta particolarmente a cuore, perché ha rappresentato il fulcro di numerosi laboratori, iniziati in collaborazione con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) di Rovereto e successivamente replicati in molte scuole di tutta Italia. Ogni mia proposta formativa mette al centro una didattica mirata che, attraverso l'osservazione delle difficoltà, sviluppa interventi precisi e adeguati, capaci di adattarsi alle esigenze individuali per ottimizzare il processo di apprendimento.

Il mio interesse per questo argomento nasce dalla mia esperienza personale di studente con DSA. La diagnosi precoce, la sensibilità di alcuni insegnanti e il sostegno della mia famiglia sono stati i tre elementi decisivi in un percorso di apprendimento lungo e difficile, che ha portato a un netto miglioramento delle mie competenze di scrittura. La mia esperienza mi ha reso consapevole che imparare con più difficoltà non significa non essere in grado di apprendere. Individuare le difficoltà di un bambino è «relativamente semplice», così come concludere che «ha bisogno di un intervento mirato» o prevedere tempi di apprendimento più lunghi rispetto ai compagni. La vera sfida consiste nel rispondere efficacemente ai bisogni dell'alunno, mantenendo sempre il focus sul suo percorso di apprendimento, sugli obiettivi didattici e sull'inclusione. Ciò che conta davvero è mettere in pratica un'azione di-

didattica che permetta, nel tempo, di consolidare le capacità dell'allunno e superare le sue difficoltà. Questo richiede all'insegnante un costante impegno di progettazione, ricerca e osservazione.

Questo libro presenta alcune situazioni tipo, ispirate a difficoltà comunemente osservate in classe. È importante ricordare, però, che raramente i disturbi di scrittura si manifestano isolati. Le difficoltà di scrittura sono spesso miste e non è raro che bambini con disgrafia presentino anche disortografia. Le situazioni qui descritte vengono proposte come esempi didattici per guidare gli insegnanti nell'osservazione e nella scelta delle strategie di intervento più adatte.

Alcuni suggerimenti, se applicati tempestivamente, possono aiutare gli alunni e le alunne più sensibili a evitare insuccessi o a non aggravare le loro difficoltà. In alcuni casi, si tratta di piccoli accorgimenti che possono essere facilmente integrati nella didattica quotidiana.

Credo nella didattica e sono convinto che, con il giusto supporto, ognuno possa superare le proprie difficoltà e trovare il suo percorso di apprendimento. Spero che le riflessioni e le strategie presentate in questo libro possano essere fonte di ispirazione e utilità nel lavoro quotidiano in classe, favorendo una didattica sempre più inclusiva e attenta alle esigenze di tutti.

INTRODUZIONE

La scrittura è una delle abilità fondamentali che deve essere appresa e sviluppata durante la scuola primaria. Insieme alla lettura e al calcolo essa rientra tra le strumentalità di base. Il termine *strumentalità* viene utilizzato per enfatizzare il ruolo cruciale che le stesse svolgono sul piano cognitivo, culturale e sociale. Queste abilità ci permettono di accedere alla conoscenza del mondo e di disporre degli strumenti necessari per comprenderla, rappresentarla e comunicarla. Il termine *di base* evidenzia sia l'indispensabilità in termini evolutivi, sia la necessità della loro stabilizzazione e permanenza nel tempo, così da mantenere efficienti le potenzialità cognitive.

La scrittura è un'abilità complessa che permette di trasformare pensieri e parole in segni grafici dotati di significato. Viene definita un *codice secondario* in quanto il suo contenuto è espressione di un altro codice, quello primario, rappresentato dai fonemi della lingua orale. Scrivere testi non significa solo trasporre i suoni su carta; significa anche organizzare un messaggio che possa essere compreso senza il supporto del dialogo. Questa attività richiede il coordinamento di diverse abilità, come quelle cognitive, linguistiche e motorie, tutte necessarie per una comunicazione scritta efficace.

L'apprendimento della scrittura, intesa come transcodifica, in un sistema alfabetico richiede mediamente un anno per padroneggiare la corrispondenza uno-uno (un suono-un segno) e almeno un secondo anno per completare l'acquisizione dei livelli superiori. Grazie al ridotto numero di irregolarità dell'ortografia italiana, l'apprendimento dei meccanismi di transcodifica avvie-

ne rapidamente, in pochi mesi, a prescindere dal metodo di insegnamento adottato. Al termine della classe prima, la maggior parte dei bambini e delle bambine è in grado di rispettare la direzionalità della scrittura, di segnalare i confini di parole ponendo uno spazio tra l'una e l'altra, di trascrivere gruppi consonantici e grafemi complessi. Una scarsa consapevolezza fonologica, la persistenza di errori in decifrazione e compitazione, un procedere eccessivamente lento nella lettura o nella trascrizione, l'uso inadeguato dello spazio nel foglio sono quasi sempre indicatori di rischio per lo sviluppo di un Disturbo Specifico di Apprendimento.

L'apprendimento di questa abilità strumentale è influenzato da numerosi fattori che agiscono già prima dell'inizio della scuola. Il percorso individuale di ogni bambino e di ogni bambina si sviluppa su un continuum le cui tappe sono difficilmente definibili se non in termini generali. I modelli neuropsicologici hanno cercato di riassumere le fasi cruciali della costruzione di questa abilità. Alcuni si sono concentrati sugli *aspetti funzionali della scrittura*, mentre altri hanno puntato sull'interpretazione degli *aspetti evolutivi dei processi sottostanti* ad essa. Solo integrando i due approcci si potrà raggiungere una piena comprensione di questo apprendimento complesso.

I modelli esplicativi classici descrivono il processo di scrittura durante lo svolgimento di due diversi compiti: dettato e composizione di un testo.

Nel dettato, il processo inizia con la discriminazione e l'analisi fonemica. Successivamente, si procede con l'associazione tra fonemi e grafemi, che permette di tradurre i suoni in segni scritti. Un'altra componente essenziale è il recupero delle forme ortografiche, necessario per scrivere correttamente quelle parole che non seguono una corrispondenza trasparente tra suono e grafia. Da qui in poi, entrano in gioco le componenti esecutive della scrittura, ovvero le abilità legate all'esecuzione materiale del gesto grafico: il recupero allografico, cioè la selezione della forma grafica corretta delle lettere (corsivo, stampato, maiuscolo/minuscolo);

il recupero dei pattern grafo-motori, ovvero i movimenti specifici per tracciare le lettere (nel caso della scrittura a mano); e infine l'efficienza neuromotoria, che determina la velocità e la fluidità del gesto grafico.

Nel caso della scrittura spontanea, la produzione scritta si attiva a partire da competenze espositive, legate alla capacità di organizzare e sviluppare un contenuto in modo coerente e strutturato. Questa modalità richiede anche il recupero sintattico e lessicale, indispensabile per costruire frasi corrette e variate, oltre al recupero delle convenzioni del linguaggio scritto, come l'uso della punteggiatura e la struttura testuale. A differenza del dettato, la scrittura spontanea non parte da un input uditivo, ma richiede la generazione autonoma di idee e contenuti.

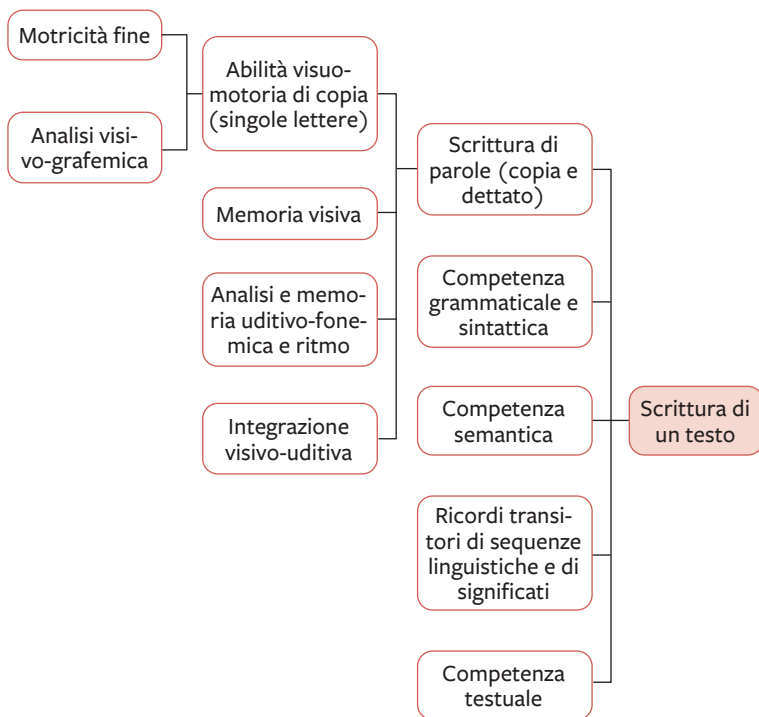
Un elemento comune e fondamentale a entrambe le modalità è rappresentato dalle competenze di trascrizione e revisione. Queste includono la capacità di trasformare correttamente le informazioni (idee o suoni) in parole scritte, e di controllare, rileggere e correggere quanto prodotto, verificandone l'accuratezza ortografica, sintattica e la coerenza complessiva.

Principali modelli relativi agli aspetti funzionali

Secondo il modello di Struiksma (1980) la padronanza della capacità tecnica avviene attraverso un percorso sequenziale di apprendimento di abilità, gerarchicamente interconnesse, nel quale ogni abilità serve da prerequisito per l'apprendimento di quella successiva. Il processo di scrittura si fonda inizialmente sul controllo fino-motorio e sull'analisi visiva, indispensabili per la riproduzione di singole lettere. Quando si passa alla scrittura sotto dettatura, entrano in gioco anche le abilità legate alla memoria uditiva e visiva, la capacità di integrare le informazioni visive e uditive, e la capacità di riconoscere la ritmicità nelle strutture grafo-visive e linguistiche. L'atto di scrivere un testo completo si concretizza con l'acquisizione di competenze psicolinguistiche di natura grammaticale-sintattica, semantica e testuale.

IL MODELLO DI STRUIKSMA (1980)

(Valenti, 2013)



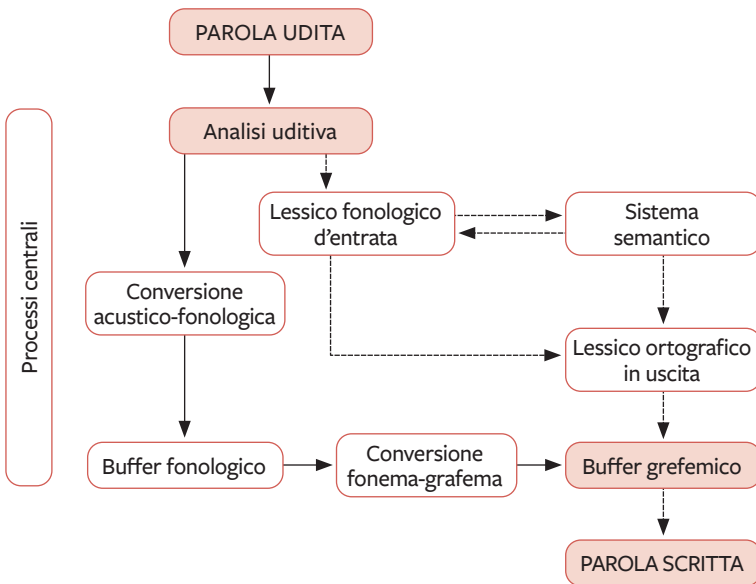
Il modello di Tressoldi e Vio (1996) identifica tre componenti fondamentali per la scrittura:

- ④ competenze prassiche e motorie, che riguardano gli aspetti esecutivi della scrittura («grafismo»);
- ④ componenti linguistiche, che includono sia le abilità fonologiche e metafonologiche necessarie per apprendere l'ortografia, sia competenze più avanzate per l'apprendimento di forme irregolari e la padronanza dei livelli semantico e sintattico;
- ④ abilità cognitive, indispensabili per la composizione di testi, che comprendono il controllo di diverse fasi riconosciute come cruciali per una scrittura efficace.

Questo modello offre una visione completa delle diverse capacità necessarie per sviluppare una buona scrittura.

Il modello a due vie, ispirato a quello di lettura proposto da Coltheart (1981), descrive il processo di scrittura sotto dettatura attraverso due procedure distinte, ma interconnesse. Queste vie vengono attivate in base alla natura del materiale da trascrivere e sono distinte in:

- ➊ via lessicale (o diretta)
- ➋ via sublessicale (o indiretta).



Quando si scrive una parola sotto dettatura, il primo passo è l'analisi uditiva dello stimolo, che riguarda entrambe le vie e consiste nell'analisi delle caratteristiche acustiche della parola.

La scrittura di una parola sotto dettatura comincia, indipendentemente dalla via che sarà successivamente utilizzata, con l'analisi uditiva della parola. Questa operazione consiste nell'identificazione e nell'analisi delle caratteristiche acustiche dello stimolo.

La via lessicale, attraverso il sistema semantico, recupera dal sistema ortografico la rappresentazione astratta della parola, che viene poi inviata direttamente al buffer grafemico (un magazzino di memoria a breve termine in cui le rappresentazioni grafemiche sono mantenute attive). Grazie alla memoria di lavoro, queste informazioni restano disponibili per il tempo necessario a completare l'atto di scrittura. Questa procedura si attiva soprattutto quando le parole da scrivere sono conosciute, anche se presentano irregolarità nella corrispondenza suono-segno (ad esempio, «scienza»). I processi coinvolti nella via lessicale sono principalmente di natura mnemonica.

La via sublessicale è il percorso che consente di trasformare la sequenza di fonemi nella corrispondente sequenza di grafemi attraverso il meccanismo di conversione fonema-grafema, basato sulle regole ortografiche della lingua. La parola udita viene suddivisa in singoli fonemi, che vengono poi associati ai grafemi corrispondenti tramite processi di conversione. Ogni fonema è inviato al buffer grafemico per essere elaborato nei processi periferici di scrittura, seguendo le regole di trascrizione della lingua. Questa via è particolarmente utile per scrivere parole nuove, poiché l'ortografia della parola viene costruita tramite un processo di assemblaggio.

Le due vie, sebbene presenti fin dall'inizio della scolarizzazione, si sviluppano in modo diverso. La procedura sublessicale si sviluppa rapidamente, raggiungendo la sua massima efficienza tra il terzo e il quarto anno della scuola primaria. Al contrario, la via lessicale si sviluppa più lentamente, continuando a progredire anche durante la scuola secondaria di primo grado.

Il modello di Hayes e Flower (1980) descrive i processi cognitivi coinvolti nella produzione di un testo come un'attività di problem solving. Questa attività nasce da un'intenzione comunicativa, guidata da uno o più obiettivi, considerando l'argomento e il destinatario.

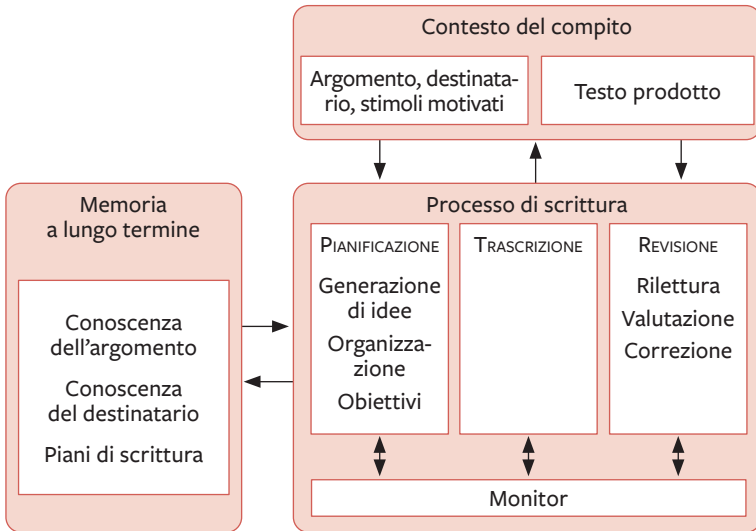
Gli autori individuano tre componenti principali:

1. il contesto in cui si svolge il compito

2. la memoria a lungo termine dello scrivente
3. i processi legati alla scrittura.

IL MODELLO DI HAYES E FLOWER (1980)

(Cisotto e Gruppo RDL, 2015)



Il contesto del compito include tutte le variabili esterne che possono influenzare il processo di scrittura, come l'ambiente di lavoro, il mezzo utilizzato, o il clima della classe. Comprende anche gli elementi utili per definire il problema, come l'argomento, il destinatario, lo scopo del testo e i materiali di consultazione disponibili. Inoltre, riguarda il testo prodotto progressivamente: rileggere quanto scritto permette di creare collegamenti con le parti successive, eliminare informazioni superflue e colmare eventuali lacune.

La memoria a lungo termine contiene sia le conoscenze dichiarative che quelle procedurali necessarie per il compito. Le conoscenze dichiarative riguardano ciò che si sa sull'argomento da trattare e i modelli testuali legati alle diverse tipologie (narrativo, descrittivo, regolativo, ecc.). Le conoscenze procedurali,

invece, riguardano il «come fare»: ad esempio, come raccogliere informazioni, organizzarle in appunti e svolgere in modo efficace le operazioni di revisione durante la scrittura.

Il processo di scrittura si articola in tre fasi: pianificazione, trascrizione e revisione. Durante la pianificazione si decidono cosa dire e come strutturare l'argomento, tenendo conto delle conoscenze del destinatario e delle regole del genere testuale. La trascrizione è la fase esecutiva, in cui le idee vengono trasformate in frasi.

La revisione avviene al termine della trascrizione e consiste in un'analisi sistematica e finale del testo. Hayes e Flower distinguono la revisione dalla correzione, intendendo quest'ultima come i singoli interventi correttivi che possono essere fatti durante la scrittura.

Secondo tale modello la scrittura esperta è caratterizzata da un processo ricorsivo, in cui l'alternanza di trascrizione e revisione permette di modificare il piano di lavoro originale qualora il testo prodotto non sia ritenuto soddisfacente.

Principali modelli relativi agli aspetti evolutivi

Nel modello di Uta Frith (1985) l'apprendimento della lettura e della scrittura segue quattro fasi evolutive, che si sviluppano in un ordine sequenziale. Il passaggio alla fase successiva avviene solo dopo aver acquisito le conoscenze della fase precedente.

Nello stadio logografico (o pre-alfabetico), le parole vengono percepite come immagini e riconosciute grazie a elementi visibili come dimensioni, colore e forma delle lettere. Il lessico che si sviluppa in questa fase può includere alcune decine di parole, di solito le più comuni nell'ambiente linguistico del bambino, come marchi pubblicitari, insegne o il proprio nome. Tuttavia, non si può ancora parlare di vera lettura o scrittura. Se queste parole vengono presentate con caratteri diversi dalle versioni originali, perdono la loro riconoscibilità.

CAPITOLO.
2

LA SCRITTURA E' DISORDINATA *e illeggibile*



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché presenta delle difficoltà nelle abilità motorie e visuo-percettive che interferiscono con la riproduzione dei segni alfabetici e numerici.

Perché manca un'adeguata economia del movimento, cioè la capacità di compiere gesti rapidi e funzionali senza sprechi di energia.

Perché la velocità e la precisione dei movimenti non sono ancora automatizzate, influenzando la leggibilità e la rapidità della scrittura.

COSA FARE

- ✓ Scegliere il carattere che permetta una scrittura più fluida e leggibile e, durante le verifiche, consentire l'uso di un supporto digitale.
- ✓ Insegnare a scrivere introducendo le lettere gradualmente presentandole per famiglie di movimento.

COSA NON FARE

- ✗ NON frustrare il bambino chiedendogli di scrivere meglio o di essere più ordinato.
- ✗ NON sottolineare quando il bambino scrive male.
- ✗ NON vietare l'utilizzo del computer, tablet o programmi di riconoscimento vocale in presenza di un disturbo altamente impattante.

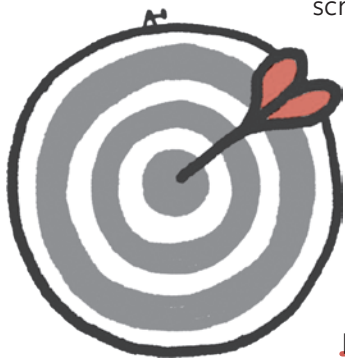
Cosa tenere a mente

Diversi fattori possono contribuire a rendere la scrittura illeggibile: lettere scritte nella direzione sbagliata o con dimensioni inadeguate, collegamenti o spazi irregolari, confusione tra le varie forme dei diversi caratteri per citare i più frequenti. Molte delle difficoltà caratteristiche della disgrafia sono legate a problemi nelle abilità visuo-percettive e nelle abilità motorie.

Le abilità visuo-percettive consentono di memorizzare come si scrivono i suoni e a rispettare lo spazio tra lettere e parole. Le competenze che sono alla base sono la discriminazione visiva, il completamento visivo e la percezione nei rapporti spaziali. Le abilità visuo-spaziali sono essenziali per rispettare la disposizione spaziale di lettere e parole all'interno della pagina. Le abilità motorie permettono di fare quei movimenti rapidi e precisi, caratterizzati da cambi di direzione e da organizzazioni spaziali nel tempo. In particolare, i movimenti di incisione, dati dalla flessione e dall'estensione delle dita, e i movimenti di iscrizione, dati dalla flessione ed estensione della mano e dalla rotazione del polso, permettono di realizzare i movimenti necessari per scrivere. I movimenti di progressione permettono l'avanzamento orizzontale durante la produzione di testi o frasi, attraverso una coordinazione di movimento tra polso, avambraccio e spalla. Le diverse forme di scrittura sollecitano questi movimenti in diverso modo: i primi due sono utilizzati con lo stampato e lo

script, mentre il corsivo richiede un movimento fluido di trascinamento laterale senza scatti o riposizionamenti bruschi del braccio. La capacità di coordinare questi movimenti si sviluppa nel tempo e il movimento di trascinamento laterale è uno degli ultimi a comparire nello sviluppo del bambino.

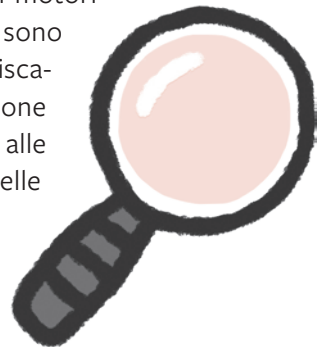
Sulla scrittura influisce anche la cooperazione tra le due mani, ma spesso chi



ha difficoltà motorie non riconosce quanto importante sia il ruolo della mano non scrivente: questa ha il compito di tenere fermo il foglio finché si scrive, mantenendolo vicino all'area di scrittura per focalizzare meglio l'attenzione visiva, accompagnando la scrittura stessa lungo il foglio con la giusta forza ed evitando che quest'ultimo si sposti, a discapito della leggibilità di quello che si sta scrivendo.

Qualche idea su come intervenire

- ❶ L'esercizio sulle abilità grafo-motorie e di coordinamento occhio-manuale, se non inserito all'interno di una didattica che propone attività artistiche e ludiche, finisce per essere vissuto come noioso e faticoso. Molti aspetti possono essere esercitati attraverso attività di vita pratica o sperimentando diversi materiali. Ad esempio, per stimolare i bambini all'uso differenziato delle due mani si possono proporre attività di cucina, di cucito o *frottage* o azioni come quella di mescolare, tagliare con le forbici, infilare perline o piegare origami.
- ❷ Imporre maggiore esercizio al bambino con difficoltà di scrittura è una pratica da evitare, perché non è la quantità che conta, ma la qualità dell'allenamento. Un eccesso di esercizio senza guida adeguata può consolidare schemi motori errati e le corrispondenti tracce mnemoniche. Per questo motivo, indicazioni su come riscrivere o copiare sono controproducenti, in quanto rafforzano schemi motori e strategie non efficaci. In questi casi, sono necessari interventi specifici, che forniscano istruzioni precise riguardo alla direzione e modalità di esecuzione dei grafemi e alle connessioni tra di essi nella scrittura delle parole.
- ❸ Fornire al bambino feedback positivo e incoraggiamento costante per ogni progresso compiuto.



- ④ Nelle prime fasi di apprendimento della scrittura si consiglia di partire con le lettere in stampato maiuscolo perché sono più leggibili. Si tenga presente che anche in questo caso è importante che i bambini imparino subito la sequenza e l'esecuzione corretta dei tratti.
- ④ Gli specialisti non concordano sull'introduzione in scrittura delle lettere in script prima di passare al corsivo, poiché inserire un altro stile può generare confusione. Diversamente, in lettura, è fondamentale che i bambini imparino a leggere lo stampatello, sfruttando le somiglianze tra lettere maiuscole e minuscole e concentrandosi sulla memorizzazione di quelle che differiscono.
- ④ Se il disturbo di scrittura compromette significativamente la leggibilità del testo, diventa essenziale utilizzare la videoscrittura o la digitazione vocale. Nel caso della videoscrittura, è importante imparare a digitare con tutte e dieci le dita, mentre per la digitazione vocale è necessario insegnare a dettare in modo preciso al computer.

I consigli dell'esperto

La direzionalità del movimento di scrittura influisce più sulla velocità che sulla leggibilità. Un bambino può arrivare a scrivere le lettere in modo leggibile anche cambiando direzione, sebbene ciò possa richiedere più fatica e concentrazione.

Quando si investe su un particolare stile di scrittura è necessario considerarne prima i vantaggi e gli svantaggi in relazione alle abilità motorie del bambino e alla sua capacità di lettura. Lo stampato maiuscolo, ad esempio, è composto da pochi tratti semplici (linee verticali, orizzontali, diagonali, cerchi e semicerchi) che sono generalmente staccati tra loro. La scrittura è più lenta, ma il testo risulta più leggibile. Il fatto poi che le lettere siano ben differenziate tra loro lo rende particolarmente adatto per le prime fasi di apprendimento della letto-scrittura.

TRATTI DISTINTIVI STAMPATELLO MAIUSCOLO



LETTERE CON TRATTI VERTICALI, ORIZZONTALI, INCLINATI

I L T F E H N Z A V M

LETTERE CON LINEE APERTE E CHIUSE

U C G S D P R B O Q

Lo script presenta diverse lettere che possono creare confusione perché speculari o rovesciate (b-d, a-e, u-n). Le lettere si sviluppano su tre piani (corpo centrale, tratti ascendenti, tratti discendenti) e possono essere scritte con un unico movimento continuo. Lo stampato minuscolo ha una struttura più complessa che rende più facile riconoscere le parole nel loro insieme.

Il corsivo è il carattere che consente la migliore integrazione tra il movimento della mano e il pensiero linguistico, ma è quello più complesso da apprendere soprattutto per gli alunni con difficoltà grafo-motorie, perché non riescono a gestire e coordinare tutte le componenti implicate. Bisogna considerare che questo carattere rende le lettere meno distinte e quindi più difficili da leggere. Quando si sceglie il corsivo, bisogna decidere tra l'italico e il corsivo scolastico (che in realtà è quello inglese).



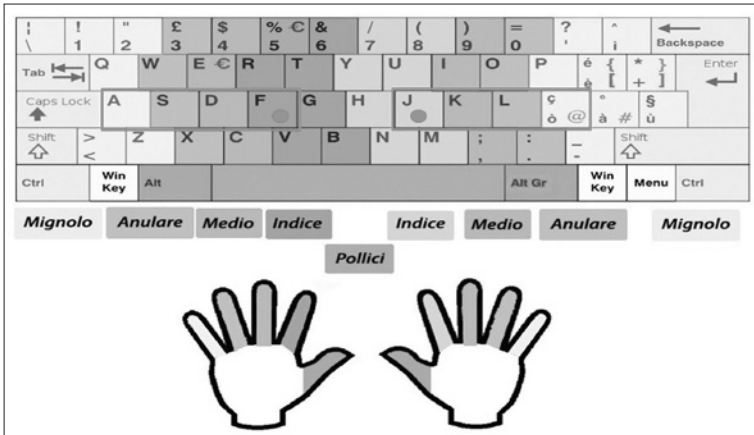
APPROFONDIMENTO:

La videoscrittura come strumento compensativo per gli alunni con DSA

La videoscrittura consente di creare testi leggibili, ordinati e curati dal punto di vista grafico. È fondamentale che l'alunno sviluppi le competenze necessarie per l'uso dei programmi e incrementi la velocità di digitazione del testo. Lo strumento sarà considerato realmente compensativo solo quando la velocità di scrittura al computer eguaglierà o supererà quella manuale.

Alla scuola primaria, già dal terzo anno, è possibile insegnare ai bambini dattilografia. Si suggerisce di eseguire questa attività a scuola e in modo collettivo, sfruttando il gruppo come una risorsa. In questo modo, si evita di assegnare un eccessivo carico di lavoro domestico agli alunni con disgrafia e si previene il disagio derivante dal sentirsi diversi.

Per intraprendere questo percorso è sufficiente disporre di un *software tutor* (*Digita Facile con la tastiera* o *TutoreDattilo*) e insegnare ai bambini la posizione di base, che consiste nel mettere l'indice della mano sinistra sul tasto F e l'indice di quella destra sul tasto J, dopo di che tutte le altre dita si posizioneranno facilmente sui tasti vicini. Terminata l'attività di addestramento la competenza può essere rafforzata attraverso progetti di classe o di plesso come il giornalino o la scrittura di testi.



Tratto da: Barbera F., *Scrivere con il computer*, in Nuovo «Gulliver» News, n. 230, marzo 2022, Anno XXVI, pag. 12

CAPITOLO
10

COMMETTE ERRORI *ortografici*



PERCHÉ FA COSÌ?

Perché ha difficoltà a percepire, immagazzinare e manovrare i fonemi, ad associare grafema-fonema, ad automatizzare, a prestare attenzione nella componente di controllo esecutivo, non riuscendo a processare stimoli acustici o fonetici in rapida sequenza.

Perché c'è un'insufficiente acquisizione delle fasi ortografica e lessicale.

COSA FARE

- ✓ Proporre esercizi mirati con difficoltà progressiva e puntare sulla via funzionale della memoria visiva attraverso strategie personalizzate.
- ✓ Promuovere attività che prevedano la riflessione sulla lingua e considerare l'errore una risorsa per apprendere.

COSA NON FARE

- ✗ NON promuovere l'insegnamento di regole ortografiche a memoria senza introdurre adeguati accorgimenti e strategie.
- ✗ NON far riscrivere la stessa parola tante volte.
- ✗ NON dettare velocemente senza lasciare spazio per la riflessione prima e dopo la scrittura di una parola.

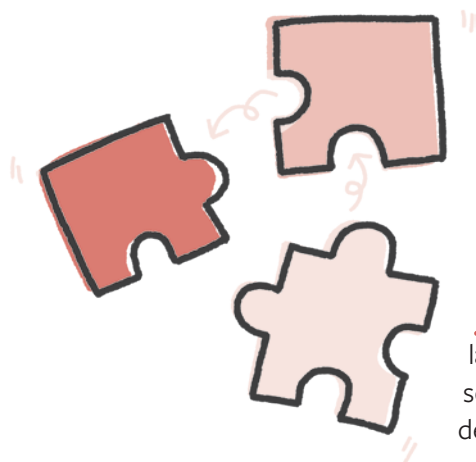
Cosa tenere a mente

Gli errori ortografici sono errori commessi nella scrittura di parole che dipendono dalla conoscenza di specifiche regole e non dall'analisi fonologica. Essi comprendono:

- ❶ separazioni illegali: «in dietro» per «indietro», «in sieme» per «insieme»;
- ❷ fusioni illegali: «vicinoaloro» per «vicino a loro», «ilmio» per «il mio»;
- ❸ scambio di grafemi omofoni non omografi: «licuore» per «liquore», «qucire» per «cucire»;
- ❹ omissione o aggiunta del grafema h: «anno» per «hanno», «ghomitolo» per «gomitolo».

Gli errori ortografici sono associati a un incompleto sviluppo della fase ortografica (crf. modello Frith), in cui il bambino memorizza le eccezioni, impara ad applicare correttamente le regole e scrive in modo più rapido lavorando su unità più complesse (come sillabe o morfemi). Queste difficoltà si ripercuotono anche nella fase lessicale, momento in cui le parole vengono prodotte automaticamente in quanto riconosciute visivamente come forme corrette, anziché essere assemblate lettera per lettera. Il

bambino con disortografia non riconosce visivamente l'errore in una parola scritta. Ad esempio, «quore» al posto di «cuore» non «suona» sbagliato a chi ha difficoltà ortografiche, perché foneticamente è identico! Per correggere l'errore è indispensabile aver memorizzato la forma ortografica corretta della parola. Nel corso dei primi due anni di scuola primaria, la maggior parte degli alunni arriva ad automatizzare



le principali regole ortografiche e impara a scrivere correttamente le parole più frequenti. Diversamente, negli alunni con disortografia gli errori ortografici tendono a essere numerosi e a persistere nel tempo.

Per lavorare efficacemente su questo aspetto sono fondamentali: la pazienza, la comprensione e l'empatia. Molti profili di funzionamento disgrafici sono accompagnati da una forte propensione alla distrazione, al disordine e alla smemoratezza. Questi alunni talvolta possono rispondere in modo inappropriato o apparire molto confusi. Non si deve né aver fretta di raggiungere l'obiettivo né considerare l'esercizio mirato la soluzione definitiva, poiché la ripetitività del lavoro tende a complicare l'intervento sul piano motivazionale. Per questo bisogna affiancare l'esercizio mirato alla valorizzazione dei successi (anche minimi) e circondare il numero di errori sui quali lavorare.

Qualche idea su come intervenire

- ❶ Quando i bambini imparano a scrivere, una delle prime grandi difficoltà che incontrano è la separazione delle parole all'interno di una frase. Questa difficoltà non c'è nel linguaggio parlato dal momento che le parole si susseguono in un flusso continuo. Anche quando le regole ortografiche sono state apprese, gli errori nella collocazione degli spazi bianchi possono persistere fino alla seconda o terza elementare. In particolare, per i bambini è difficile acquisire la consapevolezza che piccoli elementi (come articoli, congiunzioni e preposizioni) pur non avendo un significato forte da soli, sono a tutti gli effetti parole autonome. La capacità di separare le parole si sviluppa sistematicamente solo intorno ai 7-8 anni. Per aiutare il bambino è consigliabile invitarlo a riflettere attivamente sul significato della sequenza che intende scrivere



o, in alternativa, sottolineare la mancanza di senso che risulta da una segmentazione errata. Inoltre, la capacità di segmentare le parole di una frase nello scritto deve essere preparata e rafforzata attraverso esercizi orali specifici: si può pronunciare una frase e chiedere ai bambini di contare sulle dita quante parole la compongono.

- ④ Il bambino che sbaglia l'utilizzo dell'h spesso conosce i casi del suo giusto utilizzo, ma non riesce a pensare alle domande da porsi per trovare l'aiuto necessario e prendere la decisione se inserirla o meno. Ad esempio, se alla domanda: «Vuol dire possedere o sentire?» la risposta è affermativa, si procede mettendo l'h. Pertanto, è importante fornire ai bambini una sequenza già organizzata di domande da porsi, in modo da poter attivare risposte coerenti.

- ④ In aggiunta a queste domande guida si possono insegnare alcune strategie elementari. In merito all'utilizzo dell'h, per verificare se inserirla o meno, si può provare a sostituire

nella frase la parola da scrivere associandola al verbo «avere» coniugato all'infinito e verificare se la frase risulta di senso compiuto: in caso affermativo si utilizzerà l'h (anno giocato/hanno giocato ► avere giocato). In caso negativo, l'h non va usata e le parole anno, a, ai assumono significati diversi. Una filastrocca può aiutare a schematizzare:

are, ere, ire l'h fan fuggire (vado a mangiare, vado a leggere, vado a dormire); ato, ito, uto all'h chiedono aiuto (ho mangiato, hai dormito, hanno voluto).

- ④ Per semplificare l'attività si possono proporre degli esercizi con i verbi al participio passato, e, una volta che i bambini hanno interiorizzato questa strategia, si può procedere con esercizi più complessi. Le attività vanno ordinate per gradi sia in termini di complessità, sia in termini di specificità. Si passa quindi dal proporre esercizi mirati sull'errore a quelli in cui l'errore da evitare



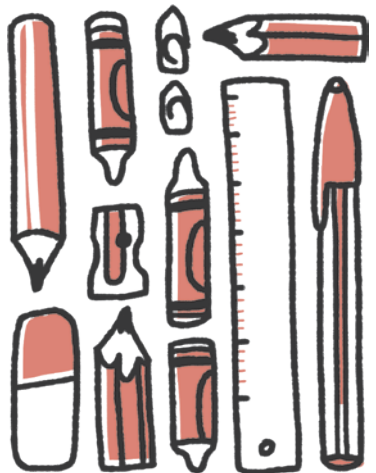
viene distribuito all'interno di un compito di scrittura. È fondamentale creare momenti di riflessione che portino il bambino a conseguire sia la consapevolezza delle abilità da acquisire, sia le modalità per controllare l'avvenuta acquisizione e stabilizzazione. Le strategie da considerare sono di due tipi. Il primo tipo coinvolge la riflessione semantico-etimologica della parola da scrivere individuando parole gancio simili alla parola target sia per significato che per rapporti di derivazione in maniera da rendere più evidente e chiara la scrittura corretta della stessa. Si suggerisce questa strategia per le parole che contengono cu, qu, cqu, ccu, qq. Il secondo tipo di strategia guarda agli elementi grammaticali presenti nella frase (come l'articolo) per scegliere la forma ortografica corretta (ad esempio «il ago»/«l'ago»).

- ❶ Far riscrivere ripetutamente una parola, una frase o un testo non riduce gli errori ed espone al rischio di memorizzare l'ortografia scorretta.

I consigli dell'esperto

Per intervenire efficacemente sulla dimensione linguistica della scrittura, occorre procedere in modo gerarchico: si inizia consolidando le abilità fonologiche di base, per poi affrontare le regole ortografiche e gli aspetti fonetici. Trattandosi di un lavoro ripetitivo e meccanico è importante sostenere la motivazione attraverso attività ludiche e favorire l'autoconsapevolezza del bambino rispetto ai propri errori.

L'intervento sugli errori ortografici richiede, da una parte, lo svolgimento di esercizi con un aumento progressivo delle difficoltà e, dall'altra, l'organizzazione di percorsi focalizzati a far acquisire la consapevolezza dell'erro-



re, fornendo strategie per gestire i processi automatici della scrittura. Solo attraverso lo sviluppo delle competenze metacognitive è possibile arrivare a compensare efficacemente le difficoltà ortografiche. La difficoltà del bambino nella scelta della regola da applicare non deriva tanto dalla mancanza di conoscenza della regola stessa, quanto dall'incapacità di ricostruire il percorso logico che ne sottende l'applicazione corretta.

Le buone prassi suggeriscono di affrontare una regola alla volta in modo strutturato (es. la regola dell'h) con una spiegazione chiara e semplificata della regola (magari con un supporto visivo). Gli esempi devono mettere in risalto la forma corretta («cuore» scritto con CU) e non l'errore («quore»). Fondamentali sono le istruzioni esplicite e i feedback immediati forniti nel corso degli esercizi.

L'acquisizione della competenza è strettamente collegata alla reiterazione degli esercizi, i quali vanno riproposti per tutto il tempo necessario all'alunno per consolidare la prestazione richiesta.

Gli errori ortografici sono i più persistenti per cui il docente non li deve penalizzare nella valutazione, ma deve privilegiare il contenuto rispetto alla forma, come indicato dalla L. 170/2010.

