

Insegnamento/apprendimento della letto-scrittura: quale carattere privilegiare?

Itala Riccardi Ripamonti

L'importanza del carattere con cui si affronta l'acquisizione delle abilità di lettura e di scrittura diventa evidente — a volte determinante — quando ci si trova di fronte a soggetti che manifestano difficoltà specifiche di apprendimento.

Quando i bambini si presentano al nastro di partenza, in prima elementare, difficilmente si prevede quali, tra essi, manifesteranno difficoltà specifiche. È quindi opportuno che il metodo di insegnamento, e la scelta del carattere con cui affrontare in prima battuta la lettura e la scrittura, debbano essere adeguati ai soggetti che appaiono più «immaturi» e/o meno predisposti, così che si sia sicuri di raggiungere tutti.

In questa sede non entro nel merito del metodo (globale, fonologico o fonosilabico) — anche se gli studi stanno ampiamente dimostrando che, in particolare per le lingue «trasparenti», come la nostra, sono da preferirsi i metodi analitici a quelli globali — ma voglio soffermarmi a valutare l'importanza e la significatività del carattere prescelto per avviare all'acquisizione dei processi di letto-scrittura.

Lunghi anni di esperienza riabilitativa con soggetti dislessici, o comunque con difficoltà nell'ambito suddetto, mi hanno permesso di fare riflessioni, valutazioni e constatazioni che ritengo possano aiutare a far chiarezza sull'argomento.

Imparare in fretta o imparare bene?

Un approccio decisamente controproducente è quello di presentare subito, e contemporaneamente, i tre codici (quattro se aggiungiamo le maiuscole del corsivo). È fonte di grande confusione per i bambini che spesso finiscono per mescolare nei loro testi più caratteri (vedi fig. 1).

16.05.03

Paolo

il mio Papà ha impreto
 una Bella bic CLETA^t

Dice chixè per andare a=
 a lavoro
 lla l'ovoro si mette me=
 no tempà in Bicicletta
 che è con l'araccina.
 che
 a
 ai sematori Passa davanti
 ti/a tutte le macchine ferme.

Fig. 1 Esempio di un testo scritto da un bambino di seconda elementare nel quale è evidente la confusione dei caratteri.

Quando invece hanno ben assimilato le corrispondenze fonema/grafema, con un carattere, è possibile introdurre gli altri, uno per volta, associando tra loro i grafemi che corrispondono allo stesso suono.

Non riesco, del resto, a individuare quali possano essere i vantaggi di iniziare con quattro caratteri contemporaneamente. Ho richiesto, in più occasioni, agli insegnanti che utilizzavano questa modalità il perché della loro scelta e la risposta è stata: «Perché si abbreviano i tempi».

Credo che questo possa essere vero con i bambini ben dotati ma sicuramente non è altrettanto valido per quelli «a rischio» di difficoltà di apprendimento. E, comunque, non vedo quale importanza possa avere «imparare in fretta».

In base alle nuove normative i bambini possono accedere alla scuola primaria già dai cinque anni e mezzo; nelle nostre scuole approda un numero sempre crescente di bambini

di lingue diverse, con situazioni di disagio sociale e, spesso, familiare, con ritardi o difficoltà di linguaggio, di attenzione, ecc.: di tutto hanno bisogno, fuorché di fare in fretta. Necessitano di tempo, invece, per maturare competenze e abilità, per mettere basi solide, fondamenta profonde che permettano loro di costruire conoscenze stabili, ben radicate e magari «alte». Hanno bisogno di essere accompagnati e dotati di riferimenti sicuri per procedere negli apprendimenti.

Inoltre i nostri ragazzi hanno davanti a sé almeno 10/11 anni di scolarizzazione, potranno «correre» quando avranno i «muscoli», quando li avremo allenati, quando gli avremo insegnato le tecniche giuste, e li avremo stimolati a soddisfare quel bisogno di conoscere che è connaturato all'uomo.

La teoria dello sviluppo percettivo dei coniugi Gibson

Dalla vasta letteratura al riguardo sappiamo che, nella maggior parte dei casi, le difficoltà in letto-scrittura hanno alla loro radice una difficoltà fonologica. Tuttavia altri studi evidenziano che, spesso, anche difficoltà visuo-percettive possono avere un'incidenza significativa.

In ogni caso, per poter procedere con sicurezza e rapidità nella decodifica, le abilità percettive sono fondamentali.

È interessante in questo ambito la teoria sullo sviluppo percettivo dei coniugi James e Eleanor Gibson chiamata «teoria della differenziazione percettiva» (Anolli 1999, p. 83), che considera indispensabile la capacità dell'organismo di selezionare in modo appropriato le informazioni sensoriali e le relazioni esistenti tra di esse; di cogliere cioè l'ordine intrinseco nelle stimolazioni sensoriali.

Elemento rilevante nello sviluppo di questa capacità è l'esperienza che induce ad affinare, via via, le condotte esplorative adeguate allo specifico compito.

Così anche nella decodifica della lettura si realizza un apprendimento percettivo per cui si passa da uno stadio, in cui le informazioni e le caratteristiche che pur sono presenti non vengono rilevate e utilizzate, a stadi successivi in cui le stesse vengono riconosciute e utilizzate.

L'organismo così impara a rispondere in modo differenziato a costellazioni di stimoli a cui reagiva in modo indifferenziato. In questo processo sono fondamentali due fenomeni: *la percezione delle caratteristiche distintive e l'evidenziazione delle relazioni invarianti*.

Nel nostro caso, man mano che il bambino progredisce nell'acquisizione delle abilità di decodifica, è sempre più abile nell'individuare i tratti distintivi della lettera, organizzarli gerarchicamente e nel trascurare gli elementi non significativi. Contemporaneamente acquisisce la capacità di individuare i rapporti che non variano col modificarsi dei parametri spazio temporali dello stimolo (una «a» scritta in caratteri grandi o minuscoli non cambia il suo significato).

Questi processi, che solitamente si attivano e si affinano anche spontaneamente grazie all'esperienza, in soggetti con qualche difficoltà devono essere stimolati, indirizzati, sostenuti attraverso una didattica consapevole.

La scelta del carattere

S

Ritorniamo quindi alla scelta del carattere con cui cominciare ad affrontare la lettura e la scrittura.

Solitamente, in Italia, gli insegnanti iniziano con lo stampato maiuscolo. Le motivazioni sono diverse e valide: è il primo carattere a cui il bambino accede anche spontaneamente, si vede sulle insegne pubblicitarie che attirano la sua attenzione, viene utilizzato nei primi approcci alla scuola materna, è facile da scrivere e da riconoscere. Inoltre si presta alla segmentazione fonetica visto che le lettere sono tutte scritte separatamente.

La maggior parte dei bambini acquisisce, infatti, nel corso del primo anno di scuola la lettura dello stampato maiuscolo; le difficoltà sorgono, quasi sempre, quando si fa il passaggio al corsivo o allo stampatello minuscolo utilizzato, per altro, in tutti i libri di testo.

La motivazione di questa difficoltà possiamo individuarla analizzando le caratteristiche che identificano i tre caratteri, vale a dire le sagome (la forma dello spazio che contiene la lettera) e i tratti distintivi che differenziano un grafema dall'altro.

Le lettere dello stampato maiuscolo occupano tutte lo stesso spazio, hanno sagome uguali per cui non è necessario ricorrere a valutazioni percettive di altezza, lunghezza, destra/sinistra, sopra/sotto il rigo, ecc. come è invece richiesto dal corsivo e dallo stampatello (vedi fig. 2, 3, 4).

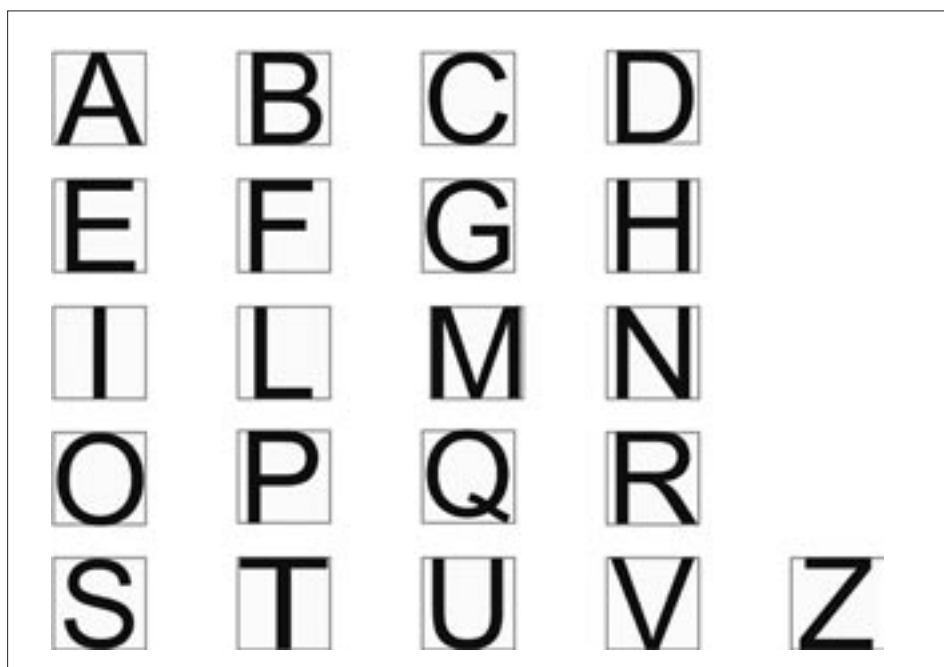


Fig. 2 Le lettere e le sagome dello stampato maiuscolo.

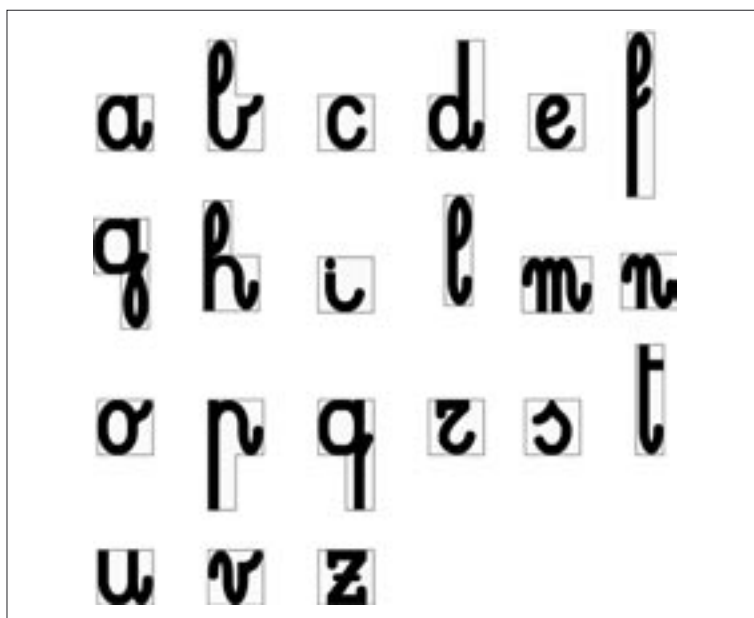


Fig. 3 Le lettere e le sagome del corsivo.

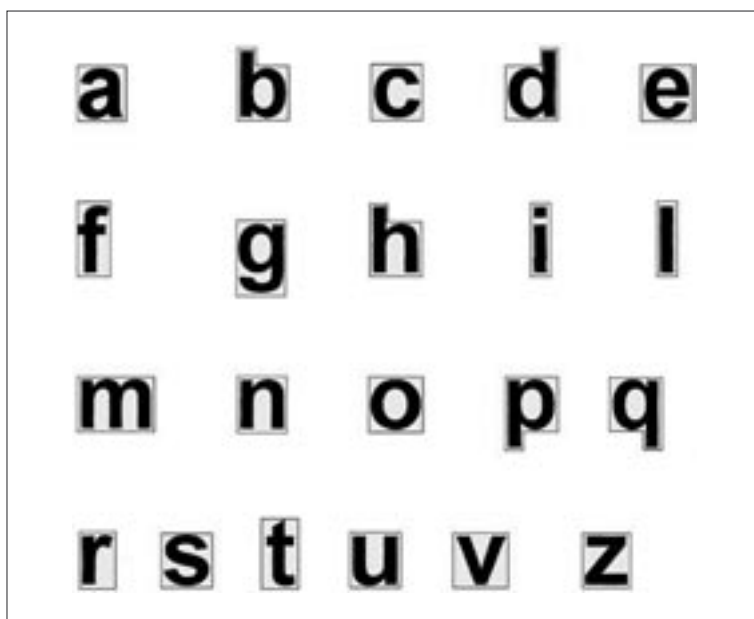


Fig. 4 Le lettere e le sagome dello stampatello minuscolo.

S

I tratti distintivi, nello stampato maiuscolo, compaiono, in modo molto regolare, tutti nella stessa posizione, facilitando il compito di chi deve individuarli per differenziare tra loro le varie lettere. In effetti, come si vede dalla fig. 5, basta concentrare sempre l'attenzione sul lato destro e non ci sono elementi confusivi (tranne «O» e «D»). Sull'altro lato (vedi fig. 6) ci sono invece diverse possibilità di confusione (C, G, O, Q – P, R – I, L – B, E).

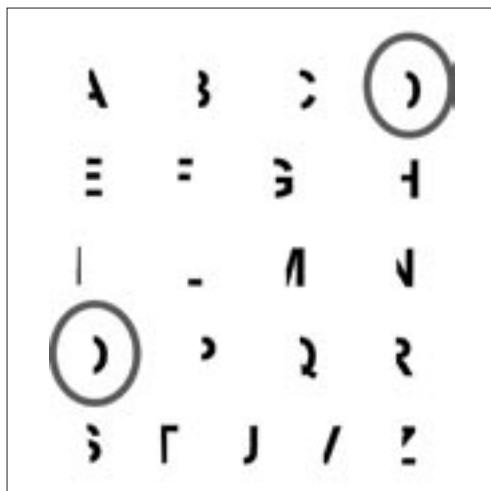


Fig. 5 Mascheramento dello stampato maiuscolo della parte sinistra di ogni lettera.

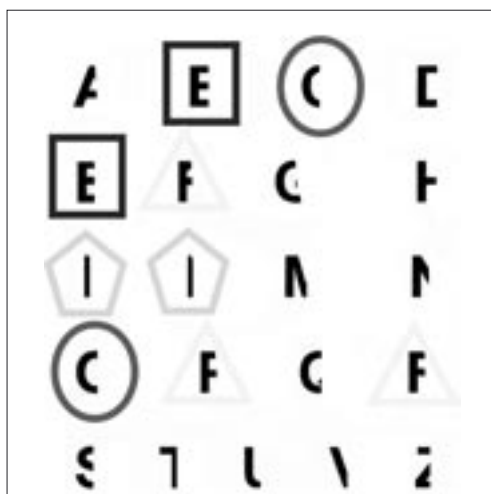


Fig. 6 Mascheramento dello stampato maiuscolo della parte destra di ogni lettera.

In sostanza questo carattere richiede meno impegno a livello percettivo, in quanto non coinvolge competenze visuo-spaziali complesse; tuttavia offre un minor numero di elementi di identificazione rispetto agli altri due caratteri.

Il corsivo e lo stampato minuscolo presentano, infatti, differenze notevoli nella forma dello spazio occupato e richiedono quindi al lettore buone capacità di differenziazione dei parametri alto/basso (a/d), lungo/corto (m/n), davanti/dietro o destra/sinistra (b/d, p/q), sopra sotto il rigo (q/b) (vedi fig. 7); inoltre i tratti distintivi non sono così regolarmente disposti come nello stampato.

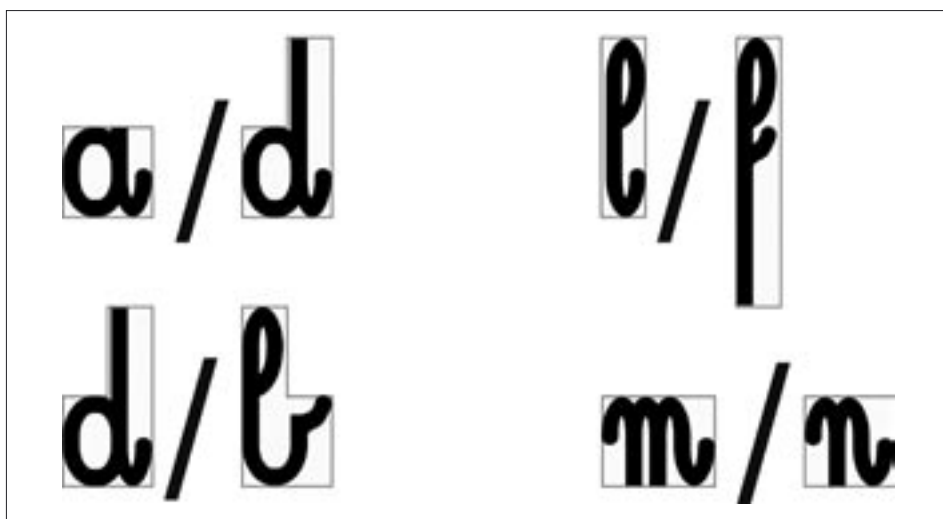


Fig. 7 Le differenze tra le sagome del corsivo.

Le sagome sono pressoché le stesse in entrambi i caratteri (stampato minuscolo e corsivo) (vedi fig. 3, 4); anche i tratti distintivi sono simili, ma nel corsivo sono molto più evidenti e quindi più facilmente rintracciabili (vedi l'esempio in fig. 8).

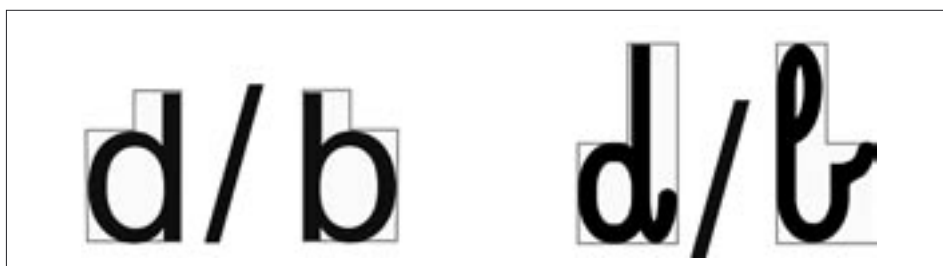


Fig. 8 Le differenze di d/b in stampato maiuscolo e in corsivo.

Ciò rende il corsivo più facile da discriminare rispetto allo stampatello mentre, rispetto allo stampato, presenta un livello di difficoltà maggiore in quanto sono richieste competenze visuo-spaziali adeguatamente sviluppate; in compenso, dà maggiori elementi per la identificazione delle lettere.

Quando nelle scuole si iniziava l'insegnamento dal corsivo le insegnanti fornivano ai bambini indicazioni di tipo costruttivo che si dimostravano poi fondamentali per il riconoscimento delle lettere. Ad esempio: si invitavano i bambini a fare una riga di tondi, quindi una riga di manici di ombrelli, ecc. Si proponeva poi: «un rotondo, più un manico di ombrello ed ecco abbiamo fatto la “a”, due manici di ombrello attaccati ed ecco la “u”, un solo manico di ombrello e la “i”», e così via. Si allertava così, nell'alunno, un conoscere operativo che è ben diverso dal conoscere figurativo, come ha ben dimostrato Piaget: «Un tipico bambino di 7 anni non è in grado di copiare un rombo attraverso un semplice contatto figurativo e non ha ancora la conoscenza operativa di ciò che un rombo è. Solo attraverso il conoscere operativo il bambino può riprodurre e trasformare la figura, perché *il conoscere operativo significa questo: conoscere come una cosa è costruita*» (Furth, 1980, p.153).

Oggi, nel passare dallo stampato agli altri caratteri, di solito, ci si limita a fornire un modello della lettera richiedendo al bambino di copiarla più volte ma senza dare indicazioni sugli elementi che la costituiscono.

Succede così che, invitando i ragazzini in difficoltà di quarta/quinta elementare, a ricostruire alcune lettere in corsivo utilizzando dei pezzi predisposti (vedi fig. 9), essi siano completamente «persi».

Lo si può ben vedere dagli esempi riportati nelle figure 10, 11 e 12 (a e b).

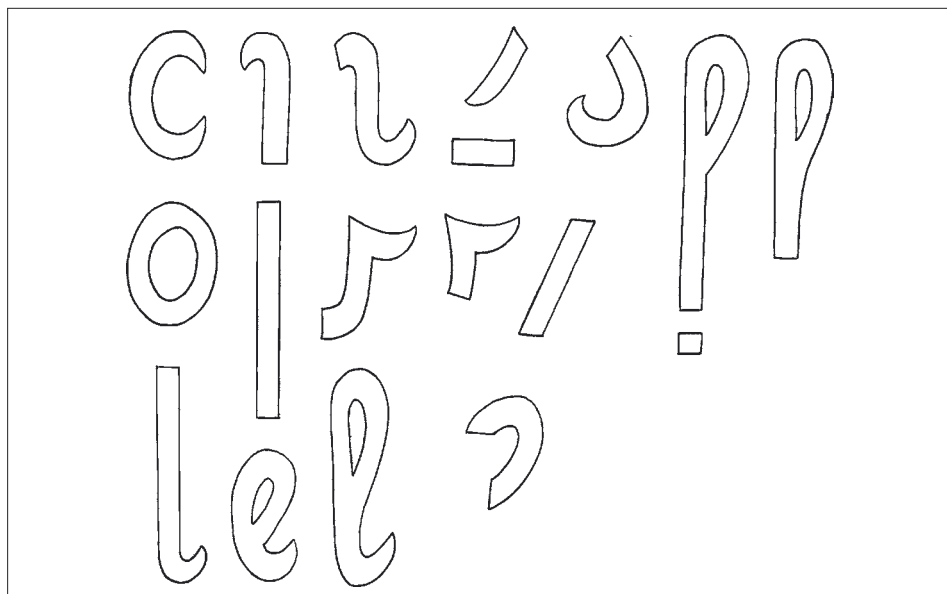


Fig. 9 Singoli elementi costitutivi dell'alfabeto in corsivo.

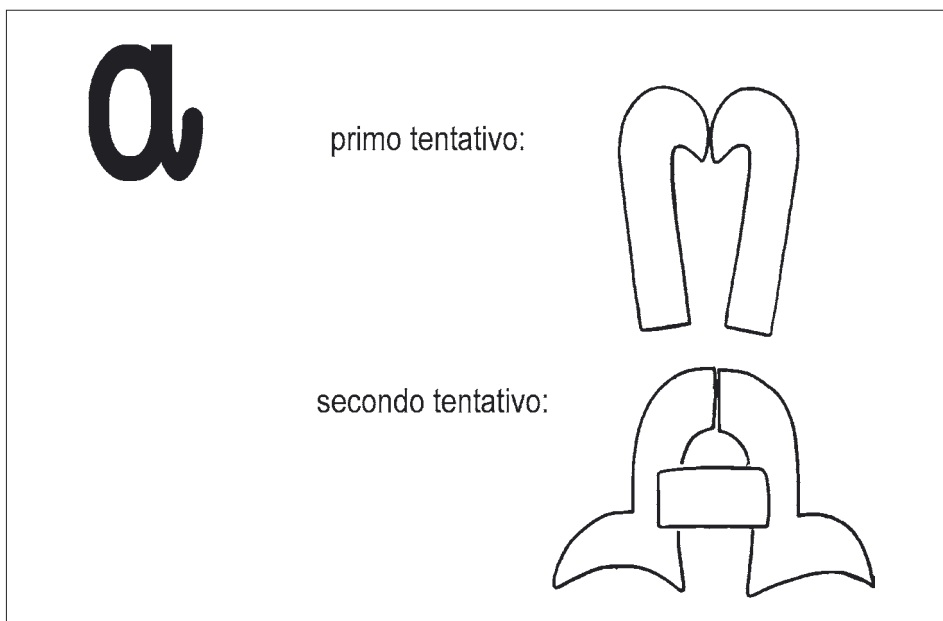


Fig. 10a Esempio di tentativi di costruzione della lettera a senza modello.

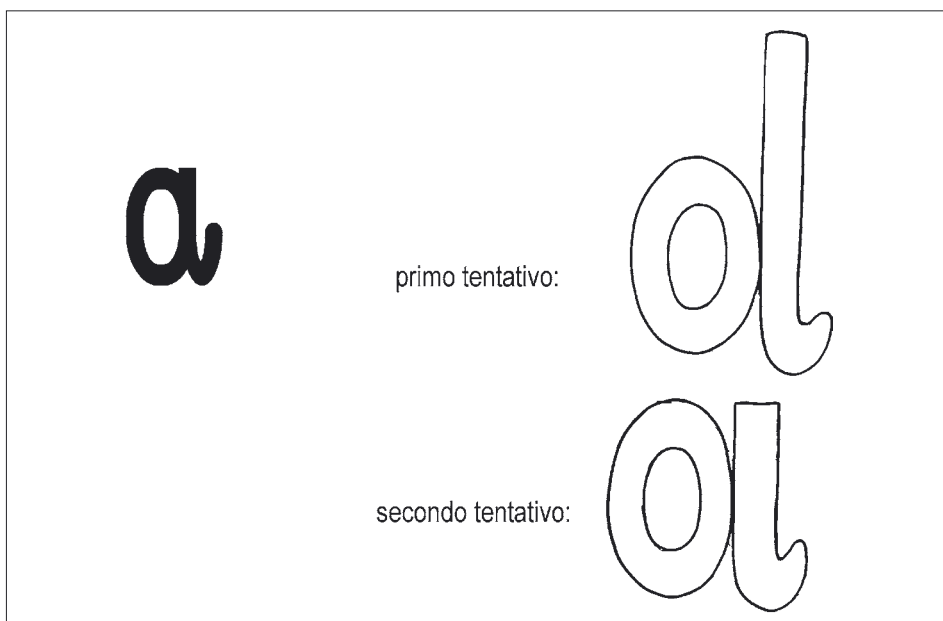


Fig. 10b Esempio di tentativi di costruzione della lettera a con modello.

S

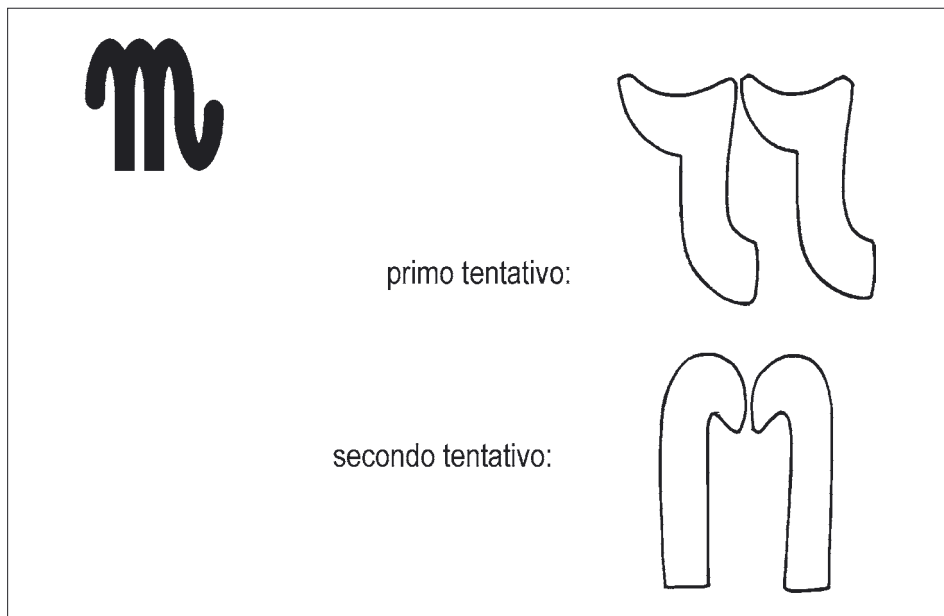


Fig. 11a Esempio di tentativi di costruzione della lettera m senza modello.

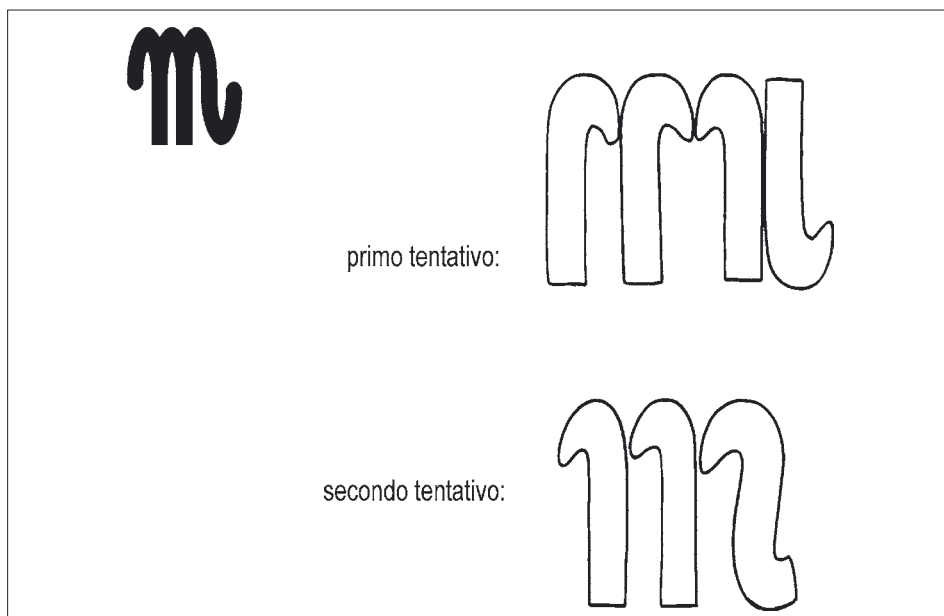


Fig. 11b Esempio di tentativi di costruzione della lettera m con modello.

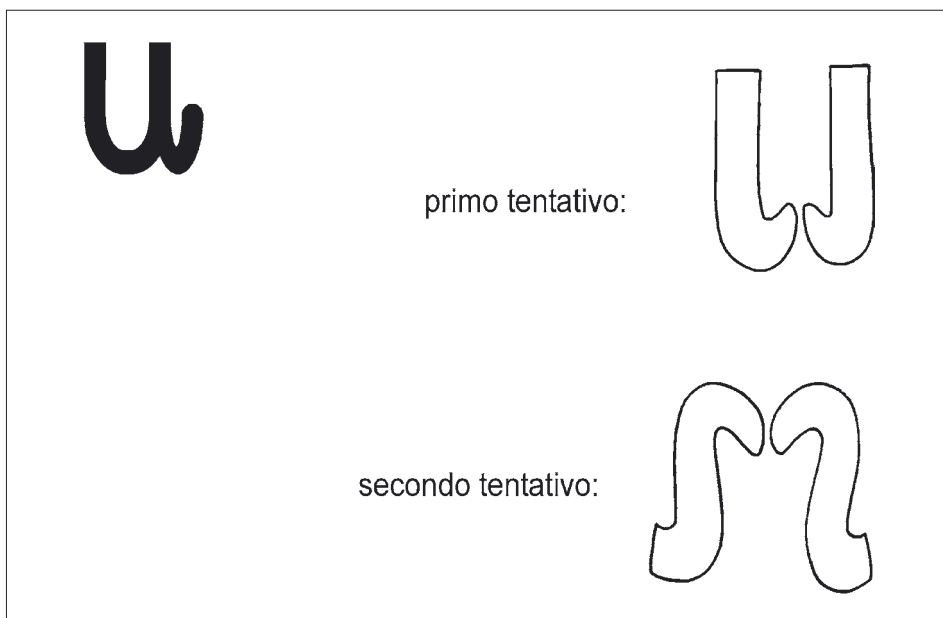


Fig. 12a Esempio di tentativi di costruzione della lettera u senza modello.

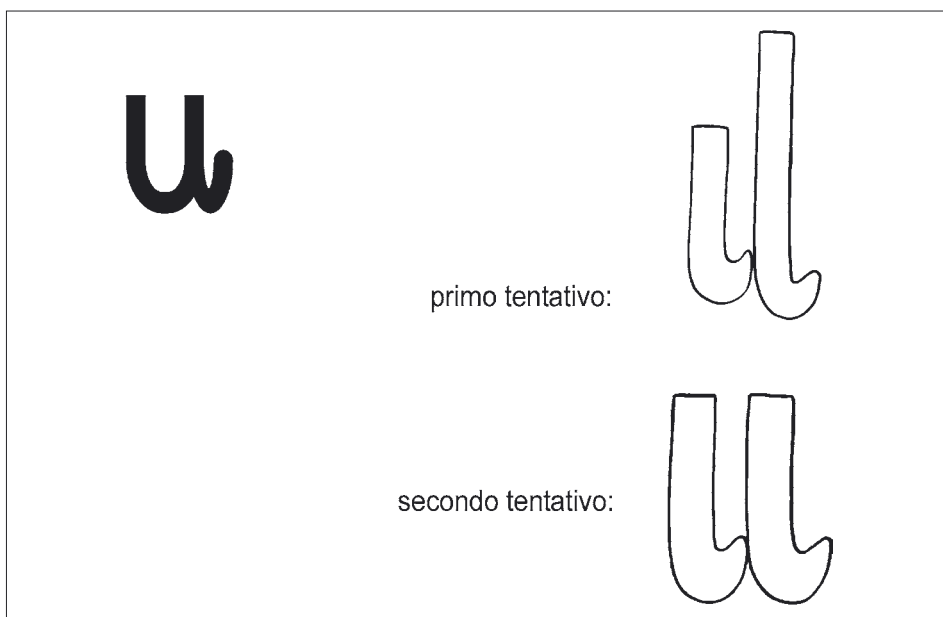


Fig. 12b Esempio di tentativi di costruzione della lettera u con modello.

La consegna data era di costruire, utilizzando i pezzetti di legno disposti sul tavolo — e dal bambino precedentemente manipolati e raggruppati — una lettera che gli veniva mostrata (per ovviare al rischio che non ricordasse la scrittura in corsivo) ma non lasciata in vista (fig. 10a, 11a, 12a). Solo dopo due tentativi falliti si lasciava il modello davanti (fig. 10b, 11b, 12b).

Passare dallo stampato maiuscolo al corsivo, o allo stampato minuscolo, senza aver attirato l'attenzione sugli elementi costitutivi delle lettere, e senza aver fatto sperimentare concretamente le caratteristiche del nuovo carattere, può portare, tra l'altro, a una grafia approssimativa.

Quanto sopra esposto può far comprendere perché il passaggio dallo stampato al corsivo e/o allo stampatello è spesso elemento di difficoltà per molti bambini, come constatano le stesse insegnanti. Nel passato, quando si approcciava la letto-scrittura con il corsivo, gli alunni non manifestavano nessuna particolare difficoltà nel passare allo stampato maiuscolo o minuscolo una volta che questa era acquisita. Spesso ciò avveniva senza un insegnamento specifico.

Con questo non intendo asserire che non si deve, in prima battuta, presentare il carattere stampato maiuscolo, ma che non si deve dare per scontato il passaggio al corsivo e, tanto meno, allo stampatello. Questo passaggio deve essere istruito con molta pazienza e sistematicità, dedicandogli tutto il tempo necessario. Non importa imparare in fretta, ma imparare bene.

In ogni caso, a mio avviso, è preferibile proporre il corsivo prima dello stampatello minuscolo in quanto il primo presenta, come già sottolineato, tratti distintivi più evidenti (fig. 8).

In effetti, una volta ben assimilati i caratteri «b» e «d» in corsivo, sarà meno difficile fissare la loro rappresentazione grafica in stampatello che è sicuramente molto più «essenziale». Ma ancora più importante sarà lavorare con i bambini sui parametri spaziali sopra elencati — accertandosi che i bambini li individuino con sicurezza — e quindi sulle caratteristiche delle sagome delle singole lettere (che si ripetono uguali nel corsivo e nello stampatello, vedi fig. 3 e 4).

Nel trattamento con i soggetti dislessici — realizzato, presso il Centro in cui opero, utilizzando l'approccio fonologico-lessicale (Riccardi Ripamonti 2002; 2003a; 2003b; 2004; Riccardi Ripamonti e Crip 2003; 2004) — lavoriamo lungamente sulla presa di confidenza con le sagome facilitandone il riconoscimento attraverso la loro personalizzazione (vedi fig. 13) e il successivo abbinamento con le lettere corrispondenti, coinvolgendo e motivando i bambini con varie proposte di gioco.

Personalizzare le sagome significa parlare di «pancione» (b, h) e di «sederone» (d), di «faccione» (p) e di «testone» (g, q) anziché di destra e di sinistra o di davanti e dietro.

Associamo poi altre attività ludiche specifiche per evidenziare i tratti distintivi che permettono di individuare le lettere che hanno la stessa sagoma (vedi fig. 14a/b/c): isolamento del tratto distintivo, riconoscimento al tatto, ricostruzione della lettera con pezzetti predisposti ecc.

Il lavoro fatto a livello di corsivo si ripercuote sullo stampatello in quanto, come evidenziato, le sagome sono le stesse. Viene ripresa qualche proposta a livello di tratto distintivo ove e quando i bambini manifestano incertezze.

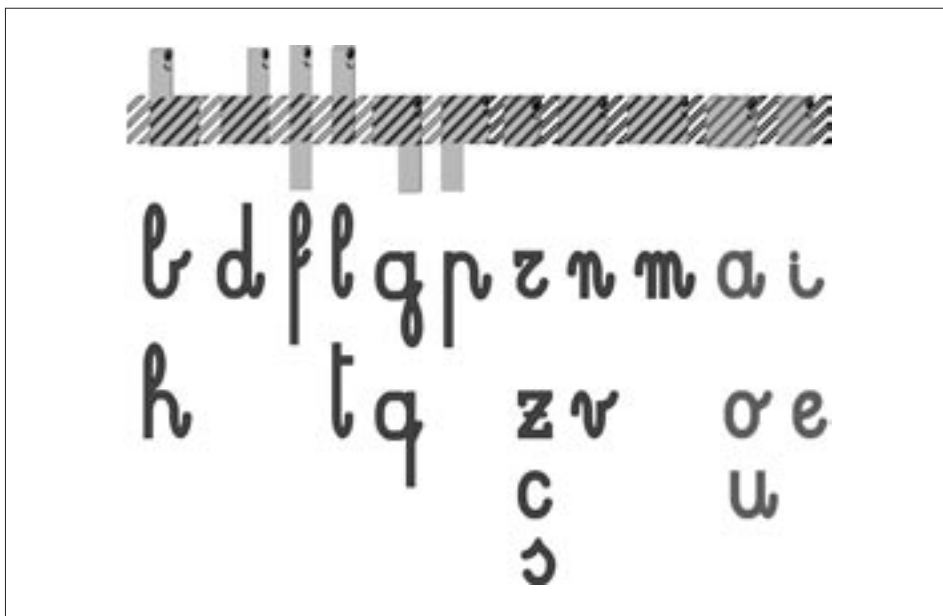


Fig. 13 Ordinamento delle sagome e classificazione con le lettere.

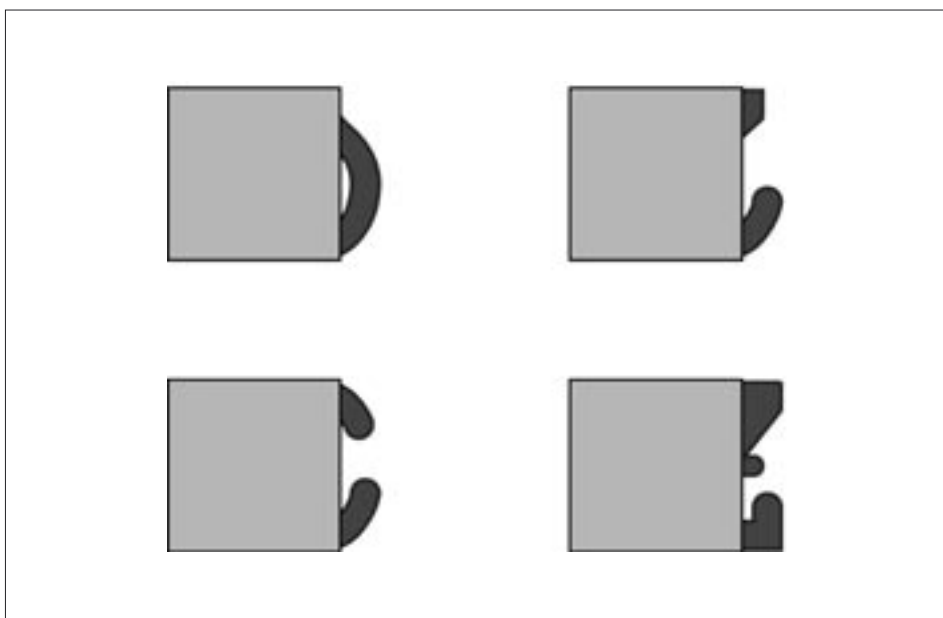


Fig. 14a Evidenziazione dei tratti distintivi delle consonanti s, r, c, z.

S

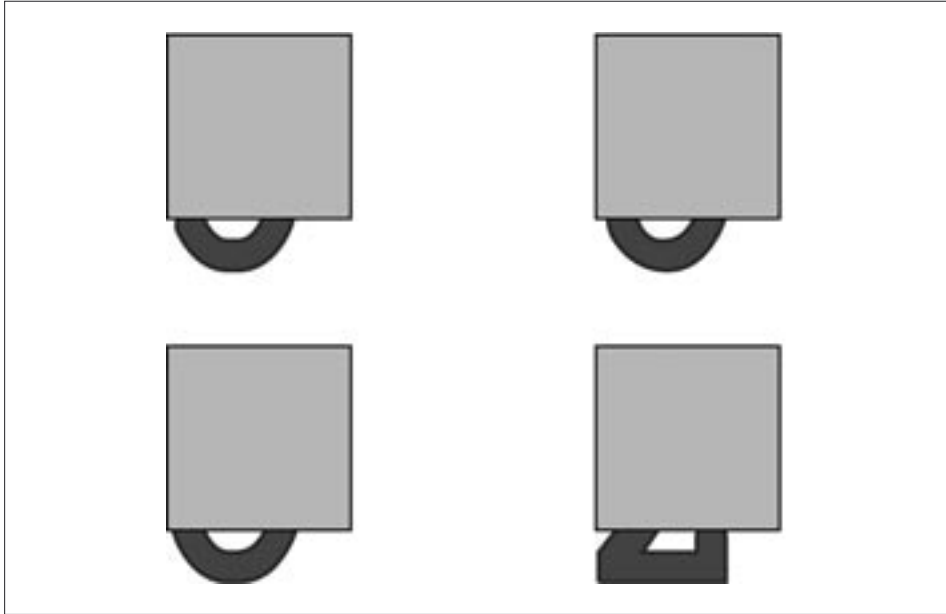


Fig. 14b Evidenziazione dei tratti distintivi delle consonanti s, r, c, z.

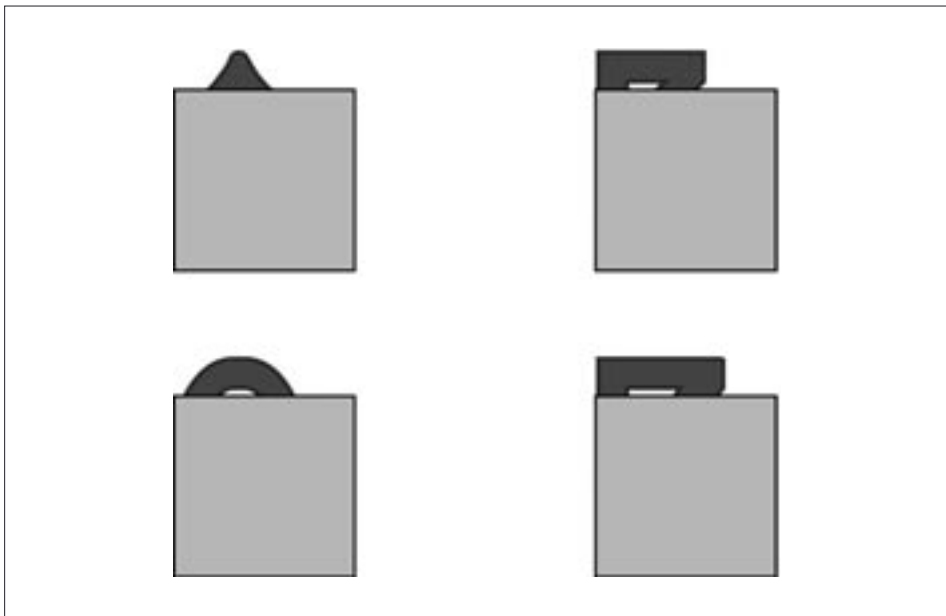


Fig. 14c Evidenziazione dei tratti distintivi delle consonanti s, r, c, z.



Accompagnare il bambino al raggiungimento delle abilità di decodifica, con metodo e riferimenti stabili, è una buona premessa per facilitarli l'accesso alla lettura fluente e corretta dei testi che troverà scritti, nella quasi totalità dei casi, in stampatello minuscolo.

Passare dallo stampato maiuscolo al corsivo o allo stampatello richiede, come abbiamo visto, tutta una serie di competenze che l'approccio allo stampato maiuscolo non ha né allertato né allenato. È stato, in effetti, facilitato un primo approccio alla lettura che tuttavia rimane legato a questo carattere, difficilmente trasferibile, per molti bambini, agli altri caratteri. Non è stata fornita agli alunni una vera e propria facilitazione in quanto non si è trattato di un passaggio intermedio, di una effettiva gradualità (almeno sotto l'aspetto visuo-spaziale), per arrivare alla lettura dello stampato minuscolo.

Puntare sullo stampato maiuscolo, senza poi accompagnare e sostenere il bambino nel passaggio agli altri caratteri, vuol dire lasciare alcuni bambini in situazioni di confusione e di difficoltà che si trascinano nel tempo.

Il corsivo, pur essendo più «difficile» dello stampato, se presentato in modo adeguato fornisce al bambino il gradino intermedio che poi gli consentirà di accedere alla lettura dello stampatello.

Infine, proporre agli alunni la *scrittura del corsivo* (ferma restando la necessità di utilizzare lo stampato per alcuni soggetti con specifiche problematiche grafomotorie) presenta una continuità con i segni spontanei che il bambino traccia già in epoca prescolare e che andrebbero incoraggiati con le proposte di pregrafismo nella scuola dell'infanzia, per venire poi consolidate, a livello di scrittura, nella prima elementare. Utilizzare il corsivo vuol dire aiutare l'armoniosa maturazione delle coordinazioni tra le articolazioni coinvolte nel compito di scrittura (spalla/gomito/polso) che non può realizzarsi se si irrigidisce la scrittura nei tracciati spezzettati e rigidi dello stampato, e ciò proprio in questi primi approcci che sono fondamentali per acquisire corrette abitudini grafomotorie, difficilmente recuperabili più avanti.

Fermo restando quanto sopra, non è necessario rinunciare allo stampato ma è indispensabile, contemporaneamente, proporre attività di pregrafismo che diventeranno preziose al momento in cui si vorrà passare al corsivo.

In ogni caso le proposte di scrittura, soprattutto se sono guidate dall'analisi delle caratteristiche specifiche di ogni lettera e degli elementi grafici che la compongono, sono un aiuto fondamentale per l'accesso alla lettura in quanto vengono allertati diversi canali: visivo, uditivo, grafomotorio e operativo (costruttivo).

Concludendo: è fondamentale che gli insegnanti siano consapevoli delle difficoltà che incontrano i bambini e formulino dei programmi di insegnamento che li accompagnino passo passo a superarle. Le riflessioni, condivise in questo lavoro, vogliono essere un aiuto per indurre modalità di insegnamento sempre più consapevoli e differenziate che si facciano carico del processo di apprendimento di ogni singolo alunno, così da raggiungere, nell'arco dei primi due anni della scuola primaria, l'uso fluente della letto-scrittura. Le scelte dei docenti devono tener conto proprio dei soggetti più problematici in modo che si trovino, nelle classi successive, a operare con un gruppo che, sia pur necessariamente disomogeneo rispetto agli stili cognitivi e alle dotazioni, sarà sostanzialmente omogeneo sotto aspetto della strumentalità della lettura e della scrittura.

Bibliografia

S

- Anolli L. (1999), *Lo sviluppo percettivo*. In L. Campioni (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino.
- Belicchi Affanni Paola (1988), *Psicomotricità e difficoltà di apprendimento*, Milano, Pubblicazione dell'I.S.U., Università Cattolica.
- Cornoldi C. (1991), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Furth G.H. (1980), *Piaget per gli insegnanti*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Riccardi Ripamonti I. (2002), *Le difficoltà di letto-scrittura. Primo volume. Un percorso fonologico e metafonologico*, Trento, Erikson.
- Riccardi Ripamonti I. (2003a), *Le difficoltà di letto-scrittura. Secondo volume. La decodifica della lettura: attività visuo percettive*, Trento, Erikson.
- Riccardi Ripamonti I. (2003b), *Le difficoltà di letto-scrittura. Terzo volume. Recupero e potenziamento della lettura morfo-lessicale*, Trento, Erikson.
- Riccardi Ripamonti I. e Crip (2003), *Analisi visiva dei grafemi*, CD Rom, Trento, Erikson.
- Riccardi Ripamonti I. e Crip (2004), *Lettura morfo-lessicale dal riconoscimento visivo di sillabe complesse alla lettura veloce di parole*, CD Rom, Trento, Erikson.
- Riccardi Ripamonti I., Truzoli R. e Salvatico T. (2004), *Analisi di efficacia dell'approccio fonologico-lessicale nel trattamento delle difficoltà di letto-scrittura*, «Dislessia», vol. 3, pp. 309-338, Trento, Erikson.
- Siravegna D. (1999), *La prospettiva psicomotoria nel trattamento della disgrafia*, ART Periodico semestrale (anno 1, nr. 2) del Centro di Riabilitazione G. Ferrero di Alba, Torino, Omega.
- Wille A.M. (1996), *La terapia psicomotoria dei Disturbi Minori del Movimento*, Roma, Marrapese.