

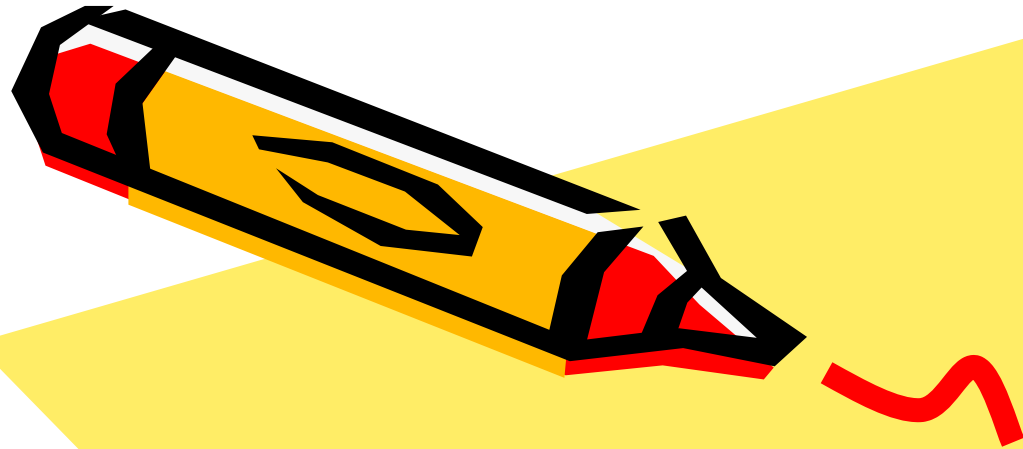
Processi evolutivi
nell'apprendimento di lettura e
scrittura



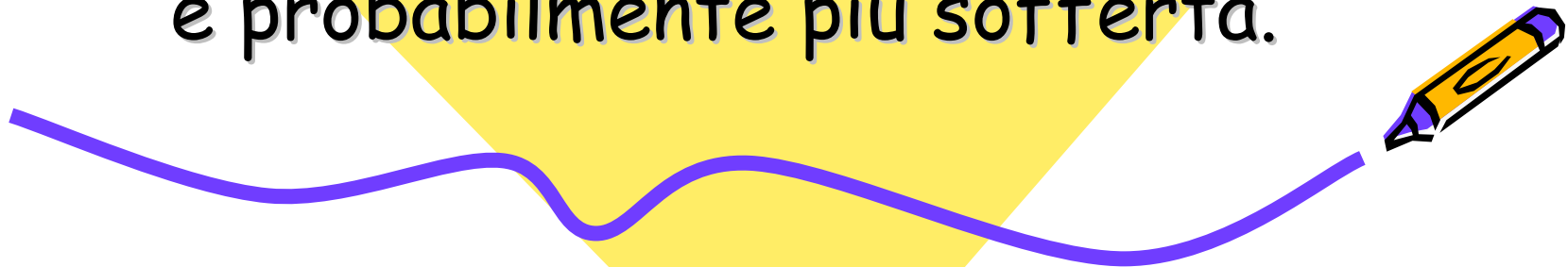


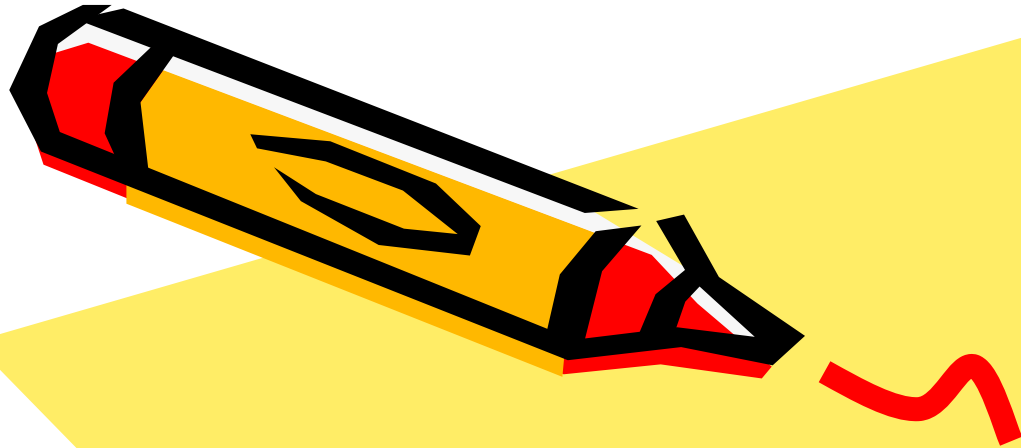
Un preambolo.

La scrittura è una forma di comunicazione. Un tempo, poteva essere fonte di un'emozione particolarissima.

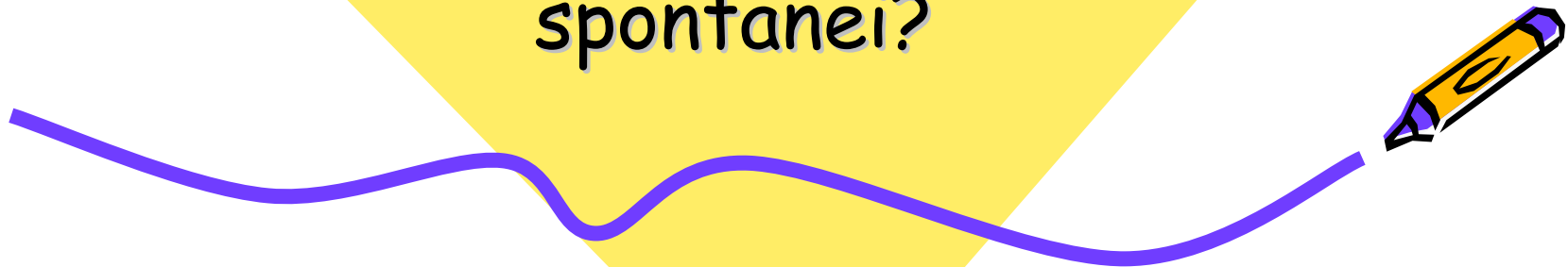


Oggi, invece, forse anche per la sovrabbondanza di proteste emotive multimediali, finisce per essere la forma di comunicazione meno spontanea e probabilmente più sofferta.



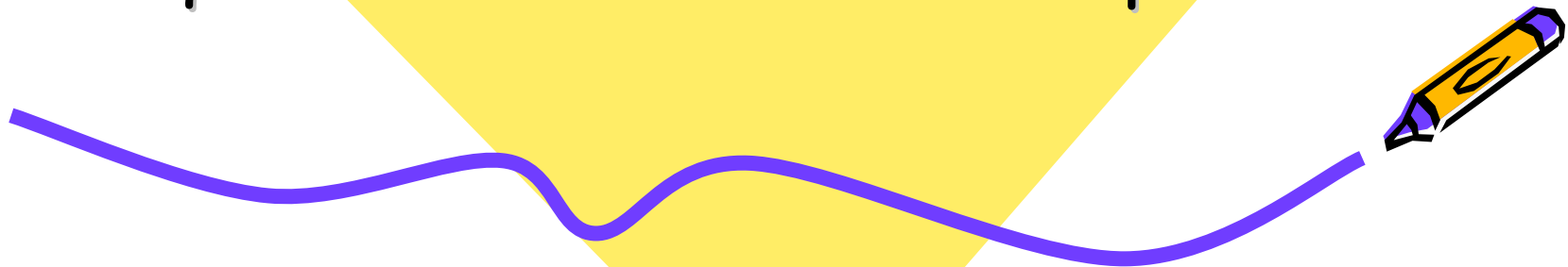


Quanto scriviamo? E,
soprattutto, quanto, fra i testi
che ci capita di scrivere, sono
spontanei?





Ci verrebbe mai in mente di non rispondere
ad una comunicazione verbale diretta?
Difficile, a meno che non vogliamo ostentare
qualcosa che rasenti il disprezzo.



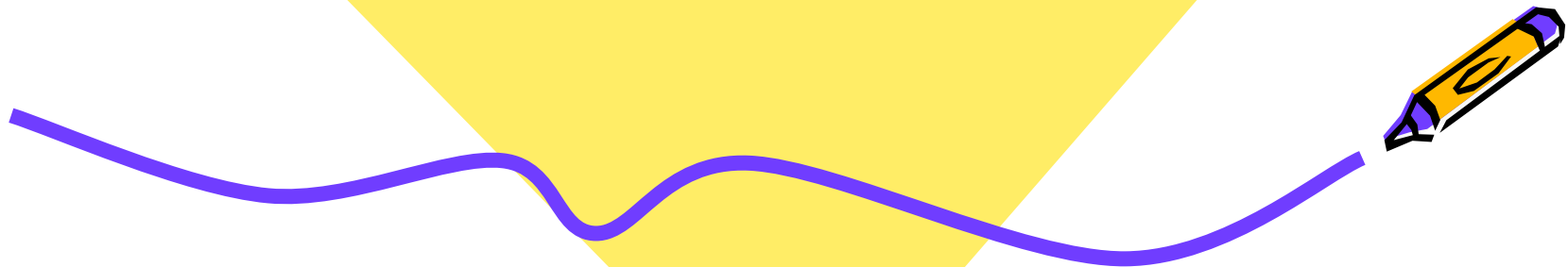


Rispondere ad una mail con una generica accusa di ricevuta richiede, in genere, pochissimo tempo. Eppure è come se una sorta di crampo mentale, un attacco di invincibile pigrizia ci prendesse alla sola idea di rispondere, se questo non è strettamente necessario.





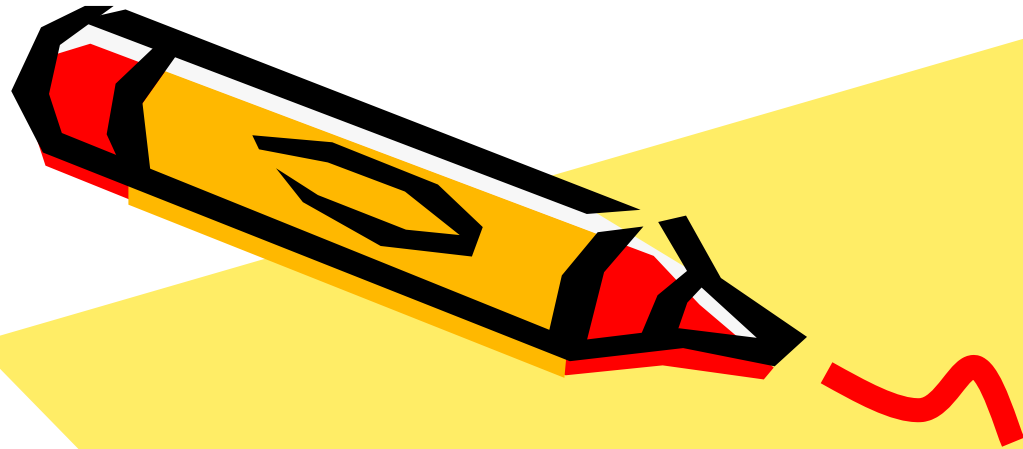
Per questo hanno inventato la
funzione "conferma di lettura".



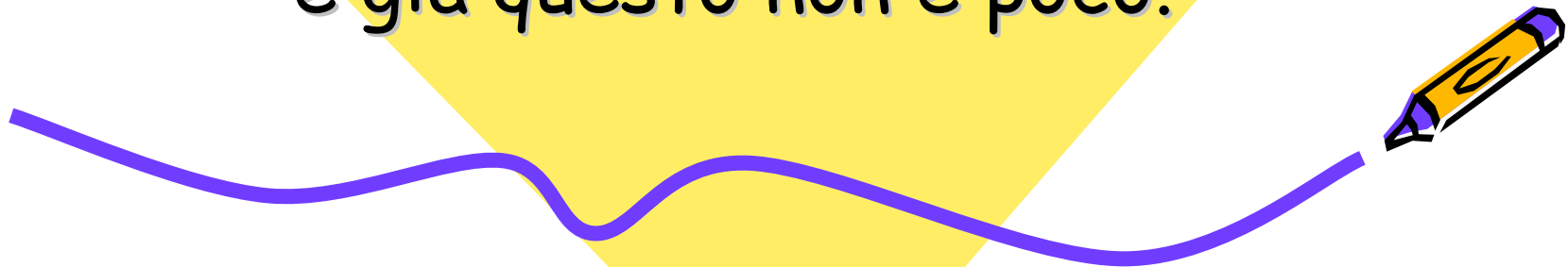


Evidentemente vi è una peculiare e gravosa fatica legata allo scrivere. Quasi che, più che orizzonte di libertà, la scrittura fosse per lo più vissuta come soffocante ed incalzante sequenza di vincoli.





Vincoli grammaticali e
morfosintattici, innanzitutto:
e già questo non è poco.





Vincoli di ordine logico ed
argomentativo: nessuno
vorrebbe scrivere cose
sciocche.





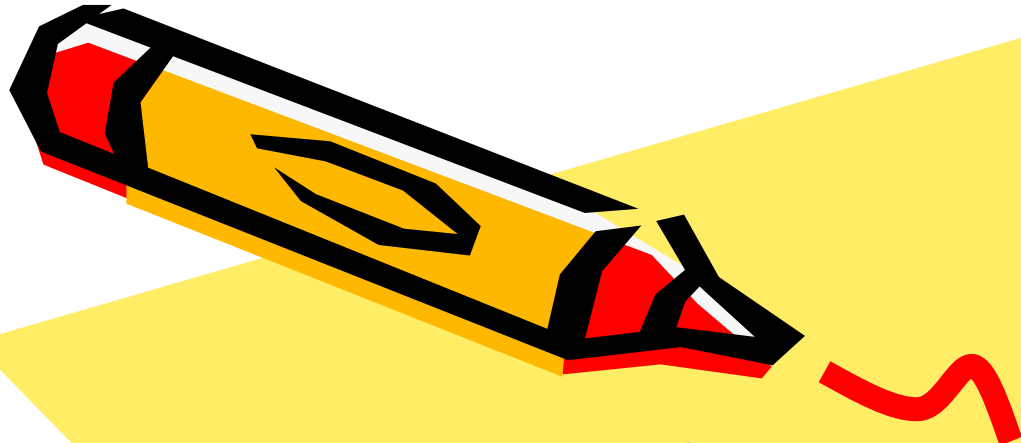
Vincoli di contenuto:
l'originalità è un imperativo
sentito uniformemente da
tutti, la banalità un peccato
mortale imperdonabile (?).





Perché non osare, qualche volta,
per esempio, parlare di artisti che
non sono inquieti (e difatti, in
genere, lo sono meno del contadino
che aspetta la pioggia)...



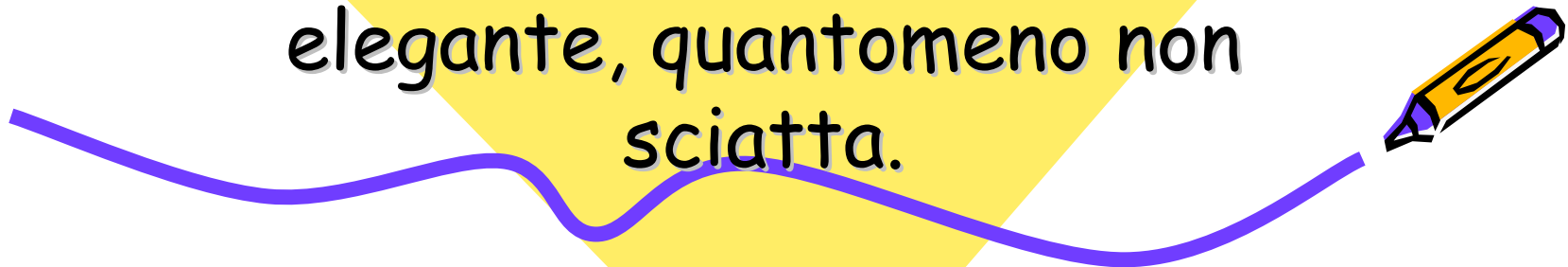


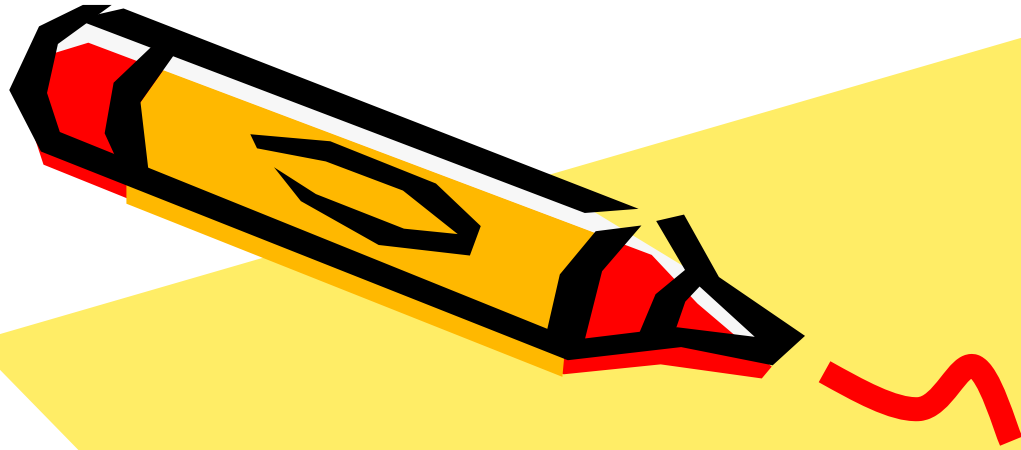
...o di immagini che non ci bombardano o di giornali che non vengono aperti? Perché non redigere un indice delle parole proibite o espressioni proibite: oggi giorno, nella misura in cui,...





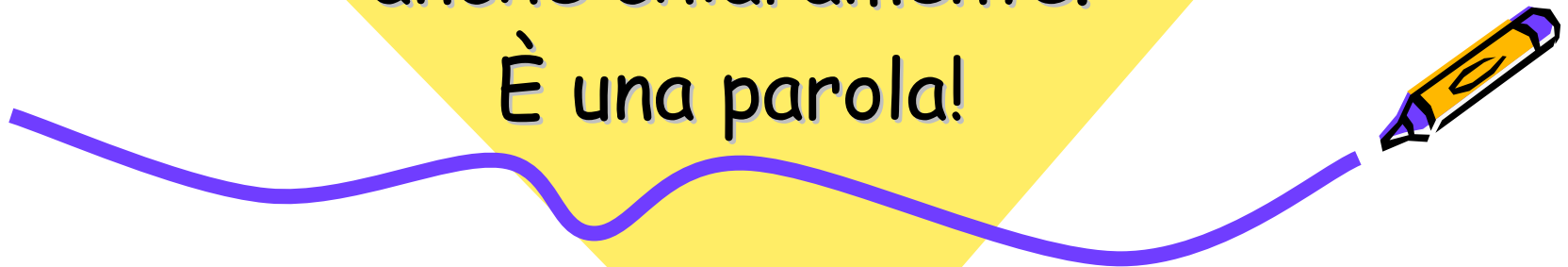
Vincoli di registro, infine: la scrittura vorrebbe essere efficace, intonata a scopi e destinatari, magari brillante, elegante, quantomeno non sciatta.





Scrivere correttamente,
intelligentemente,
efficacemente e, perché no?,
anche chiaramente.

È una parola!





Ma soprattutto, non è facile evitare il corto-circuito dell'autoreferenzialità: con Wittgenstein, ricordiamo che il linguaggio gira a vuoto quando manca una rappresentazione perspicua della realtà e la parole rimanda se stessa.



Un secondo preambolo.

Quesito:

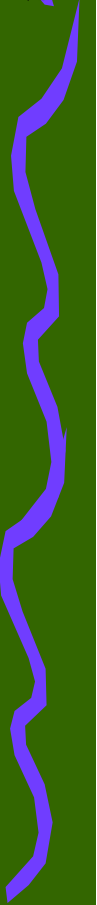
quale significato hanno le seguenti lettere o i
seguenti gruppi di lettere?

F, S, CH, Z, R I L

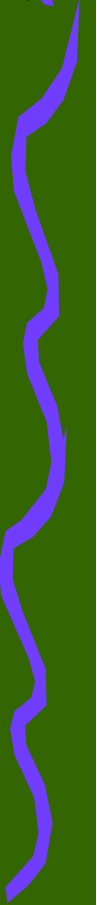
D, T N A E O



Per la nostra sensibilità linguistica,
probabilmente la domanda non ha senso.



Eppure non è sempre stato così.



Parmenide, padre della filosofia occidentale, istituì un nesso indissolubile fra essere e "logos", la parola, il discorso, la ragione.

Di qui un antichissimo problema filosofico quello dell'individuazione del linguaggio "giusto", "naturale", "originario", nel quale si riflette la natura profonda della realtà.

Platone lo affronta nel Cratilo, dialogo in cui l'omonimo filosofo eracliteo sostiene, appunto, la tesi dell'esistenza di un discorso "giusto" per natura, contrapponendosi ad Ermògene, che invece fa dipendere il linguaggio dalla convenzione.



Nell'ottica della "naturalizza" del linguaggio perfino le lettere esprimono per analogia significanti fondamentali:

"rho" esprime movimento, "iota" leggerezza, "phi", "sigma", "chi" e "zeta" agitazione, "delta" e "tau" arresto, "lambda" lo scivolare, "ni" l'interno, "alpha" grandezza, "eta" lunghezza ed "omicron" rotondità.



Di qui l'idea,
anch'essa profondamente radicata
nella cultura occidentale, che
l'etimo conservi il nucleo fondante della
verità di un concetto:

Se "nomen" è "omen", allora "homo" è da
"humus" e addirittura "lucus a non
lucendo".....



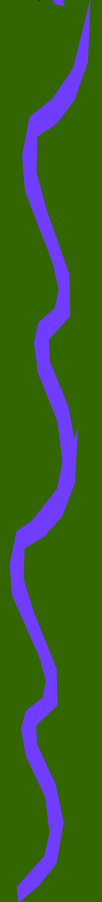
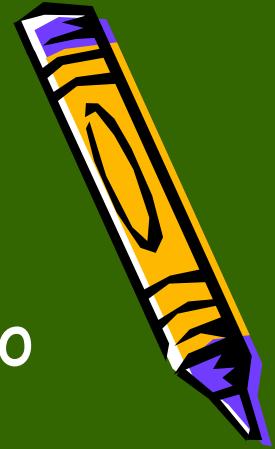
A voler dar retta alla tesi contenuta nel celeberrimo romanzo "Il nome della rosa" di Umberto Eco, questa grande stagione di pensiero si incrina, profondamente e per la prima volta, con il nominalismo medievale (cui allude anche il titolo: "stat rosa pristina, nomina nuda tenemus"....).



A voler dar retta alla legge biogenetica fondamentale di Haeckel (l'ontogenesi ricapitola la filogenesi), poi, si dovrebbe ammettere che ciascun individuo ripercorre, nel suo sviluppo psichico, in forma abbreviata le tappe di sviluppo della cultura dell'umanità.



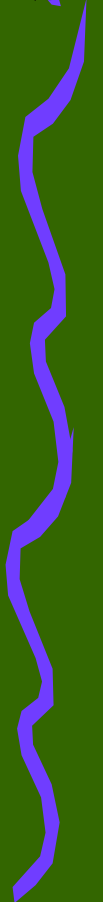
E forse è davvero così: le ricerche di epistemologia genetica di J. Piaget hanno poi evidenziato che la visione del linguaggio dominante nell'infanzia, fino ai 6-7 anni (ma con importanti residui anche ad età successive) è di tipo realistico: il bambino è convinto che la parola debba avere le medesime caratteristiche di fondo della realtà significata (per cui "sole" è una parola luminosa, "elefante" una parola grande, "formica" una parola piccola).



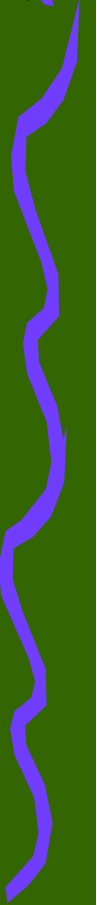
Questa visione realistica ed insieme magica del linguaggio è ancor oggi conservata, talora con esiti anche sorprendenti, nel linguaggio poetico.

Ecco un esempio tanto divertente quanto istruttivo, tratto da "Ossi di seppia" di Montale:

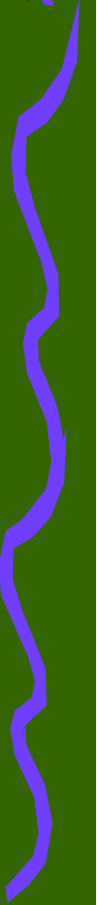
*Upupa, ilare uccello calunniato
dai poeti, che roti la tua cresta
sopra l'aereo stollo del pollaio
e come un finto gallo giri al vento;
nunzio primaverile, upupa, come
per te il tempo s'arresta,
non muore più il Febbraio,
come tutto di fuori si protende
al muover del tuo capo,
aligero folletto, e tu lo ignori.*



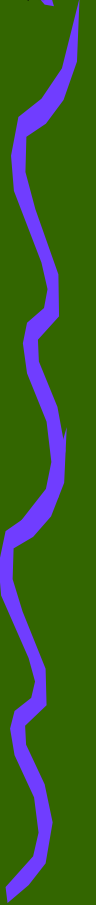
Dove la calunnia? Nei Sepolcri di Foscolo:
"Senti raspar fra le macerie e i bronchi
la derelitta cagna ramingando
su le fosse, e famelica ululando;
e uscir del teschio, ove fuggia la Luna,
l'ùpupa, e svolazzar su per le croci
sparse per la funerea campagna,
e l'immonda accusar col luttuoso
singulto i rai di che son pie le stelle
alle obbliate sepulture".



Donde la calunnia?
Evidentemente dal nome
"upupa", che evoca scenari
lugubri e sinistri.



Fine del secondo preambolo.





La ricerca sui processi di lettura ha visto l'elaborazione di numerosi modelli, che si ispirano all'approccio dell'*information processing*.





Questi modelli, pur nella loro diversità, condividono in genere l'assunto che la lettura implica una elaborazione dell'informazione a livelli diversi di analisi organizzati gerarchicamente: comprendere il significato di un testo implica processi (o sottoprocessi) di analisi dei componenti visivi (i segni), degli insiemi delle lettere, delle parole e dei significati.





Ciò che viene elaborato a ciascun livello di analisi può costituire un input per il livello superiore e può a sua volta essere influenzato dall'analisi a tale livello.

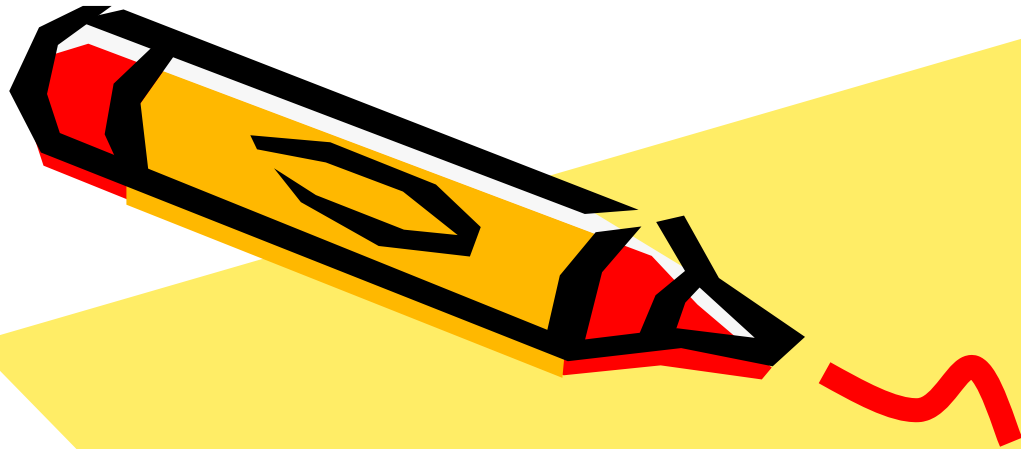




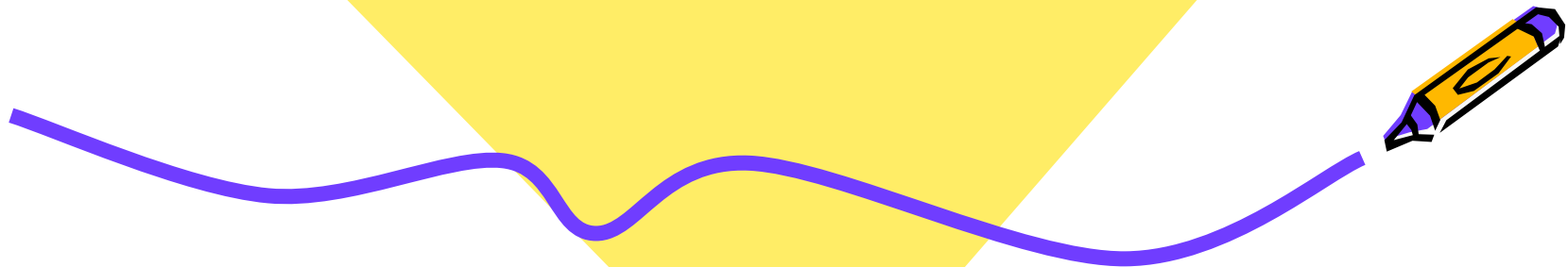
Nella lettura si possono individuare i seguenti componenti cognitivi, che sono processi verbali semplici:

- a) la decodificazione delle parole, cioè la trasformazione di un input stampato nella forma linguistica corrispondente;
- b) il riconoscimento delle lettere o di *patterns* di lettere; questo processo facilita il riconoscimento della parola, anche se questo non significa necessariamente che la lettura sia un processo di analisi lettera per lettera;
- c) il recupero del nome: è il processo con cui si produce il nome dopo averlo rintracciato nella memoria, ed è evidente nella lettura stessa alta voce;
- d) l'accesso semantico: è l'attivazione dei tratti che compongono il significato di una parola e che sono immagazzinati con la parola stessa nella memoria.





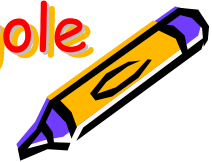
La decodificazione di una parola non implica l'accesso semantico, che è invece condizione essenziale per la comprensione della lettura.

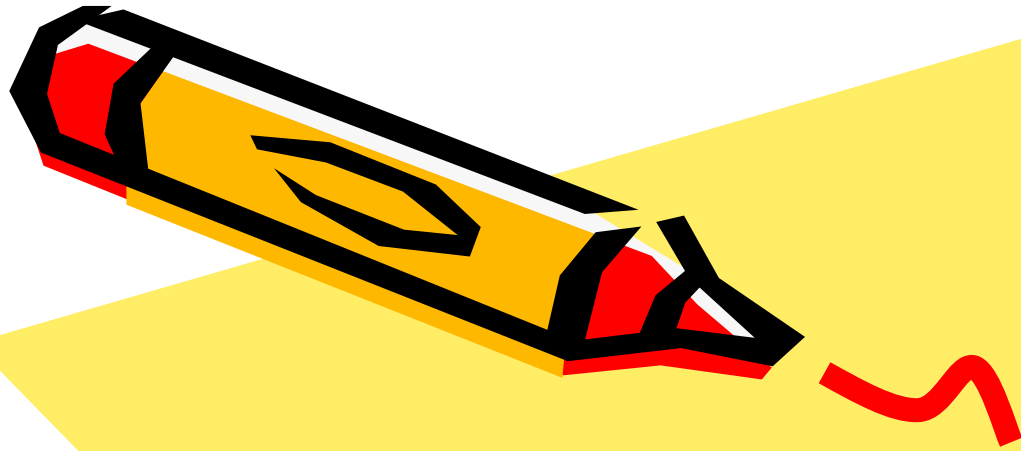




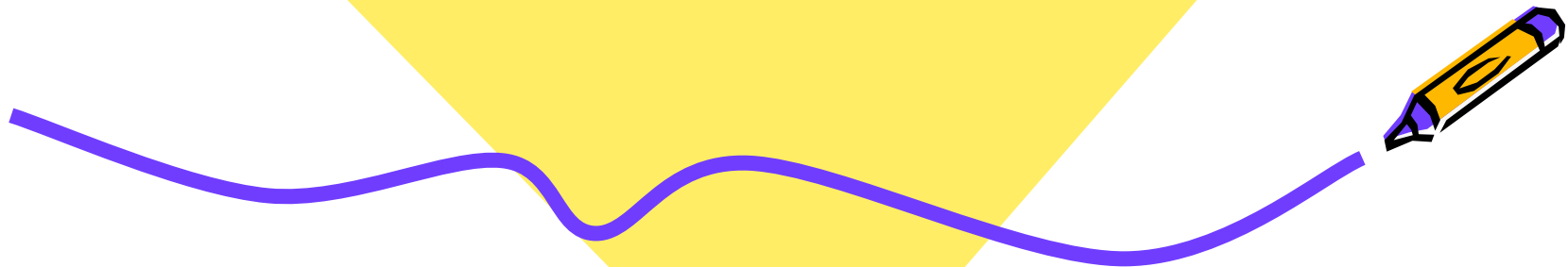
Dalle ricerche di Frederiksen (1982) emerge che i processi di analisi della parola, su cui in particolare si è focalizzata l'indagine di questo studioso, sono cinque, e precisamente:

- 1) la codificazione percettiva di singole lettere;
- 2) la codificazione percettiva di *patterns* di lettere;
- 3) la traduzione fonemica, cioè l'applicazione di regole di corrispondenza lettera-suono;
- 4) l'automaticità dell'articolazione delle parole (accentazione, caratteristiche prosodiche);
- 5) il recupero dalla memoria delle categorie lessicali.





Di questi componenti, la codificazione di *patterns* di lettere risulta essere quello che meglio discrimina i livelli di abilità in lettura.



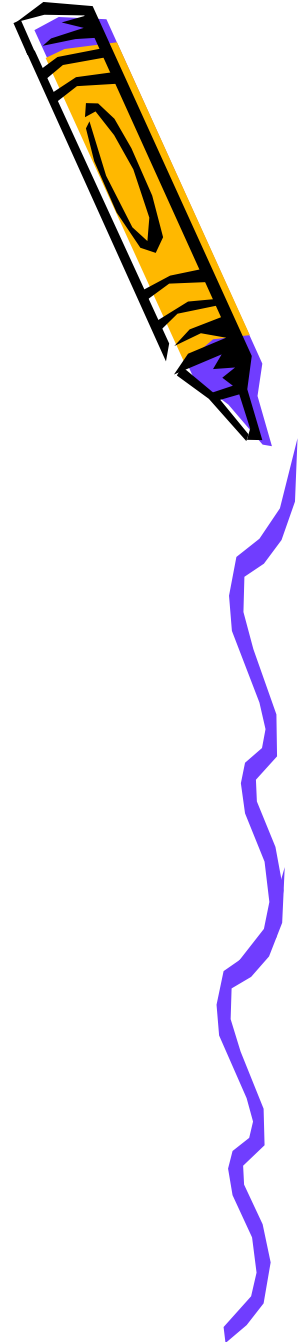


Nei soggetti molto giovani, le differenze sono dovute a processi verbali semplici, in particolare la decodificazione, che è un risultato dell'efficienza acquisita dai bambini nell'elaborazione delle lettere dell'alfabeto; questa efficienza comprende anche un componente generale di accesso e di recupero del nome dalla memoria.

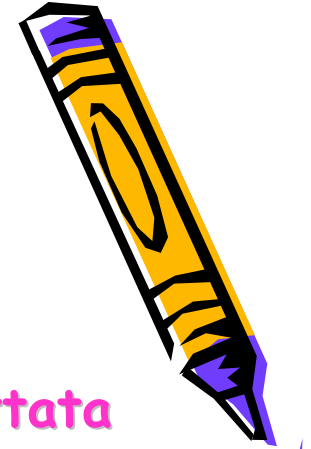


Il processo di scrittura

- Condivide con la lettura il nucleo essenziale del processo,
- Richiede un'abilità "grafica" aggiuntiva
- Richiede un equilibrio dinamico tra componenti nucleari e componenti sovraordinate.



Fasi di acquisizione della lettura/scrittura



FASE LOGOGRAFICA



La parola viene trattata come un disegno

FASE ALFABETICA



La parola viene analizzata lettera per lettera

FASE ORTOGRAFICA



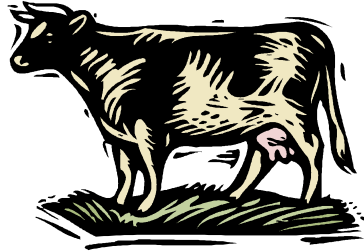
La parola viene analizzata per unità ortografiche

FASE LESSICALE



La parola viene trattata come un'unità dotata di significato

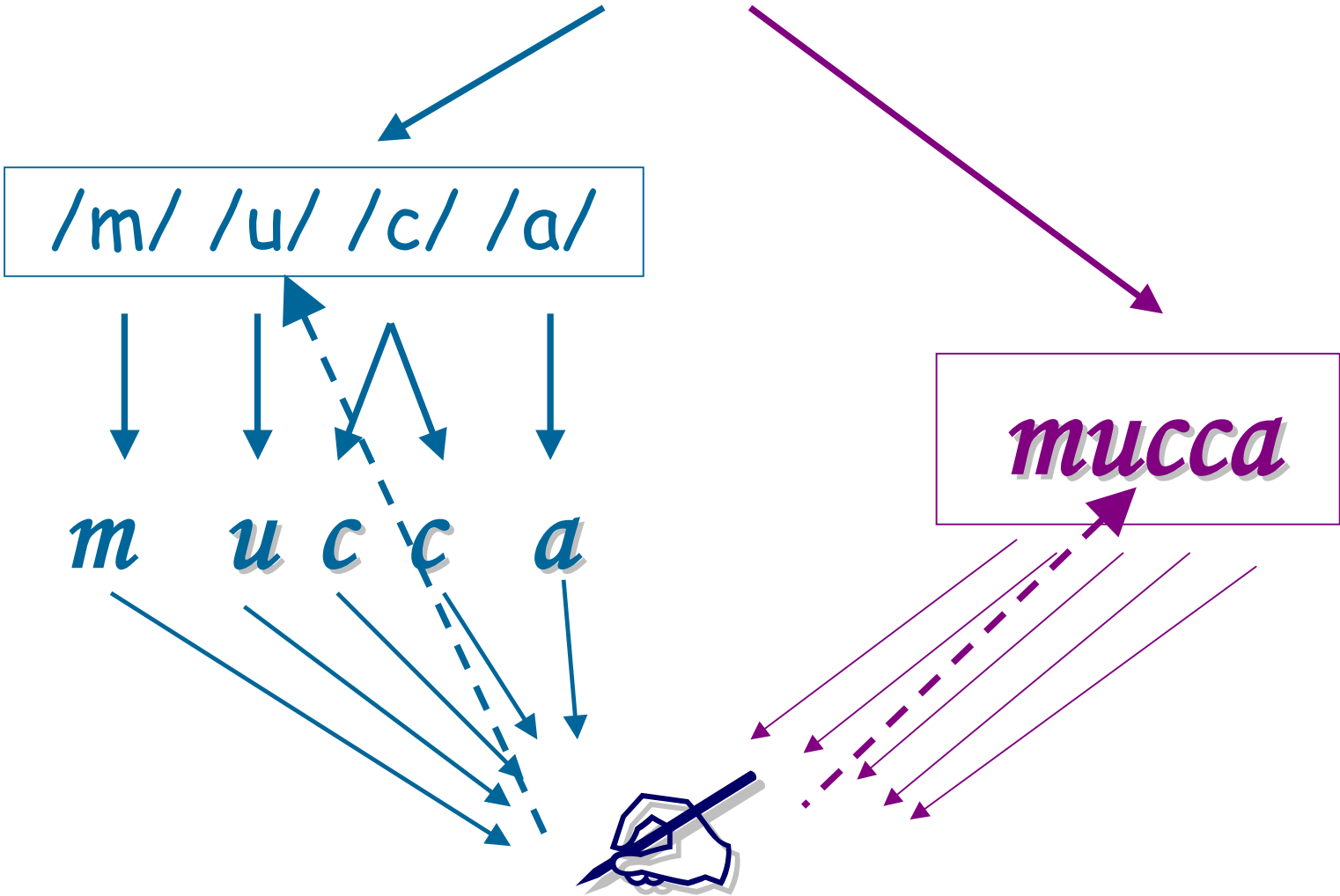




/m/ /u/ /c/ /a/

m *u* *c* *c* *a*

mucca



LETTURA

FASE LOGOGRAFICA

FASE ALFABETICA

FASE ORTOGRAFICA

FASE LESSICALE



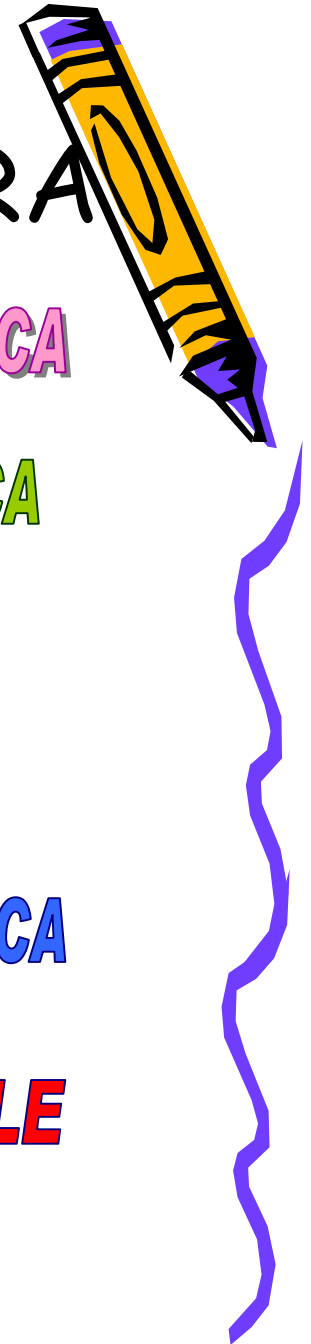
SCRITTURA

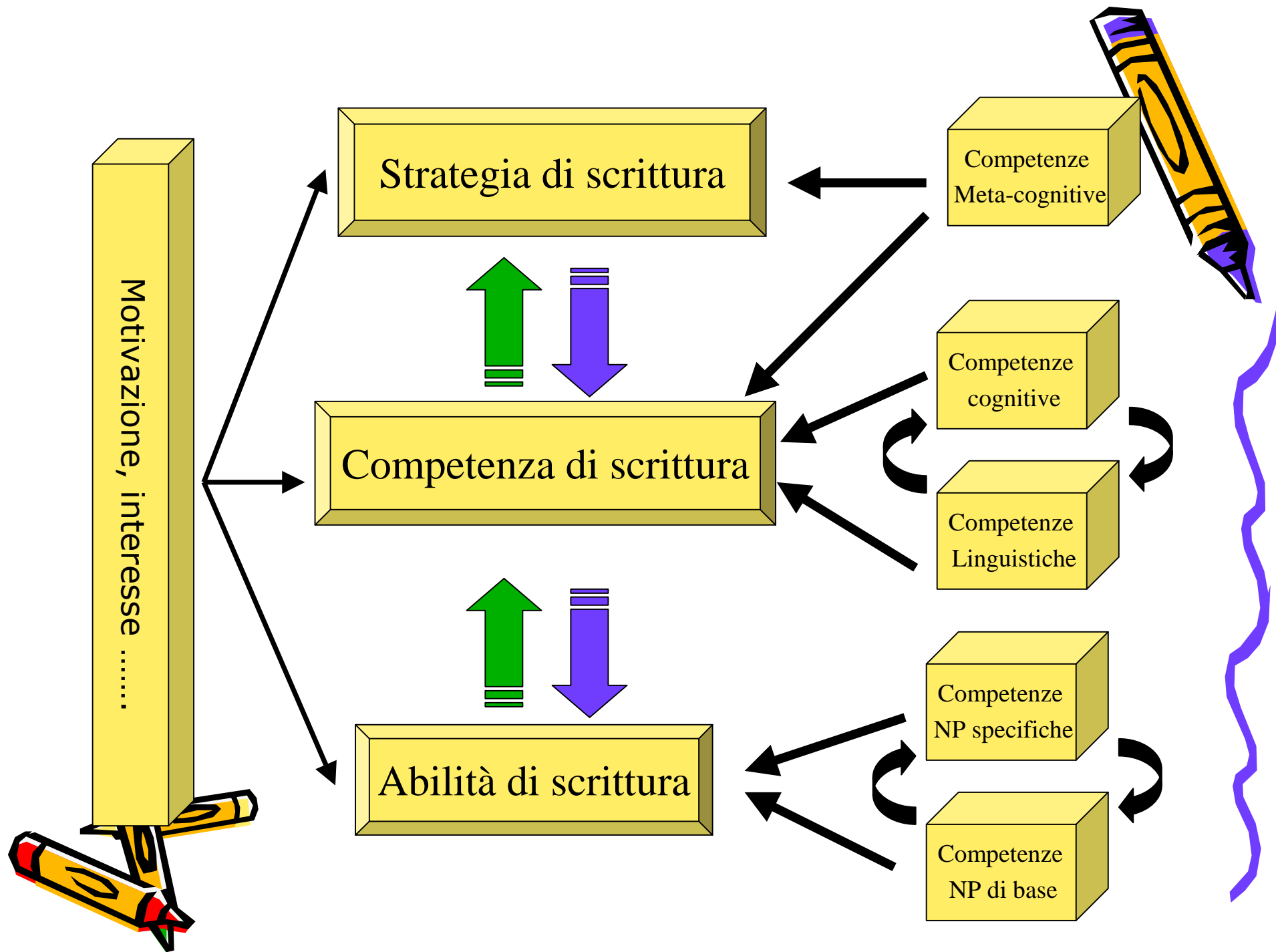
FASE LOGOGRAFICA

FASE ALFABETICA

FASE ORTOGRAFICA

FASE LESSICALE





Motivazione, interesse

Strategia di scrittura

Competenza di scrittura

Abilità di scrittura

Competenze
Meta-cognitive

Competenze
cognitive

Competenze
Linguistiche

Competenze
NP specifiche

Competenze
NP di base

ABILITA' DI SCRITTURA

MEMORIA

ATTENZIONE

Verbale e Visiva / Cinestetica

COMPETENZE
VISUO-
PERCETTIVE

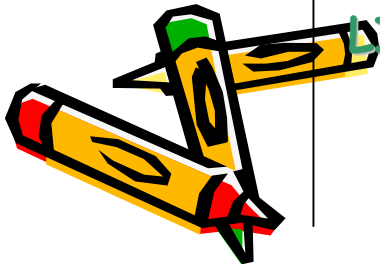
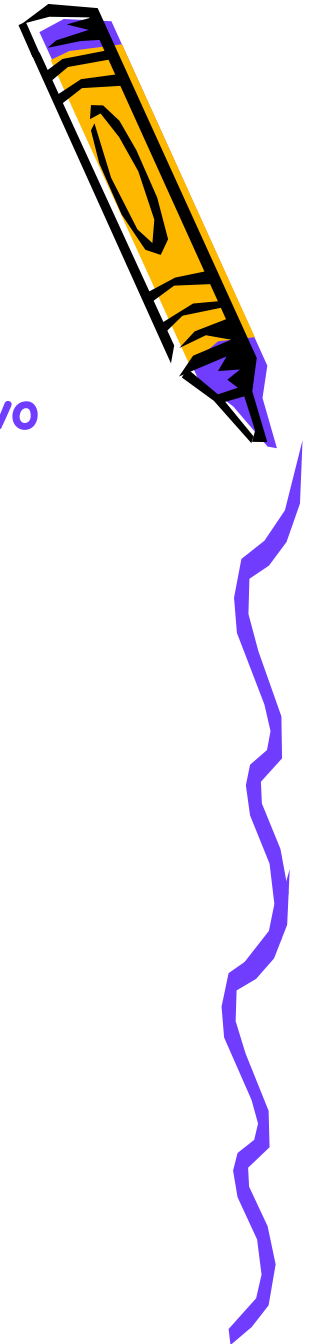
- Analisi visiva
- Organizzazione percettiva
- Monitoraggio visuo-percettivo
- Rappresentazione

COMPETENZE
ESECUTIVO-
MOTORIE

- Rappresentazione
- Programmazione motoria
- Tracciatura
- Monitoraggio cinestetico

COMPETENZE
LINGUISTICHE

- Analisi fonologica
- Codifica fonologica
- Codifica ortografica
- Codifica meta-linguistica



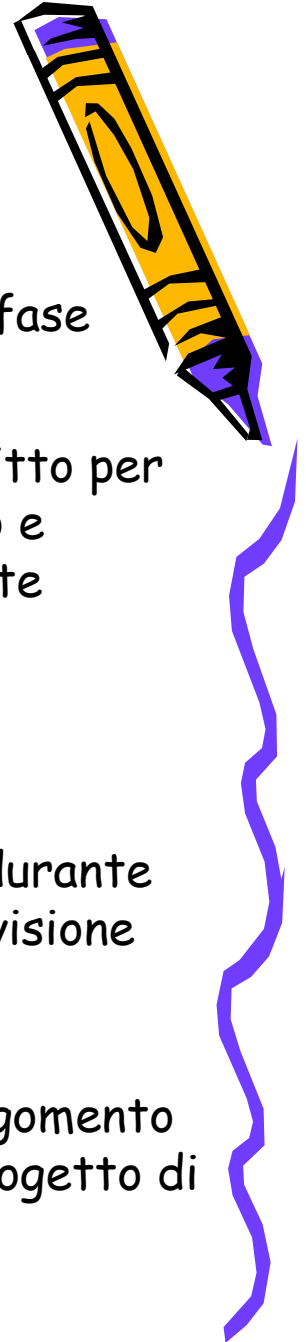
Competenze neuropsicologiche

ATTENZIONE →

- Visiva , con revisione del testo durante la fase di traduzione scritta
- Simultanea , per la revisione di quanto scritto per la valutazione, rispetto a quanto pianificato e pianificazione della parte del testo mancante

MEMORIA →

- a breve termine contiene le conoscenze recuperate dalla memoria a lungo termine durante la fase di progettazione e, traduzione e revisione del testo
- a lungo termine con le conoscenze dell'argomento su cui si va a scrivere, del pubblico e del progetto di testo



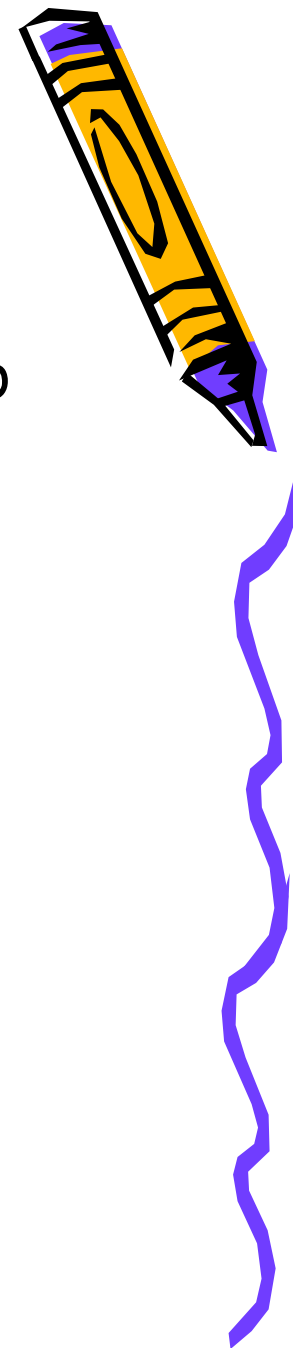
STRATEGIE DI SCRITTURA

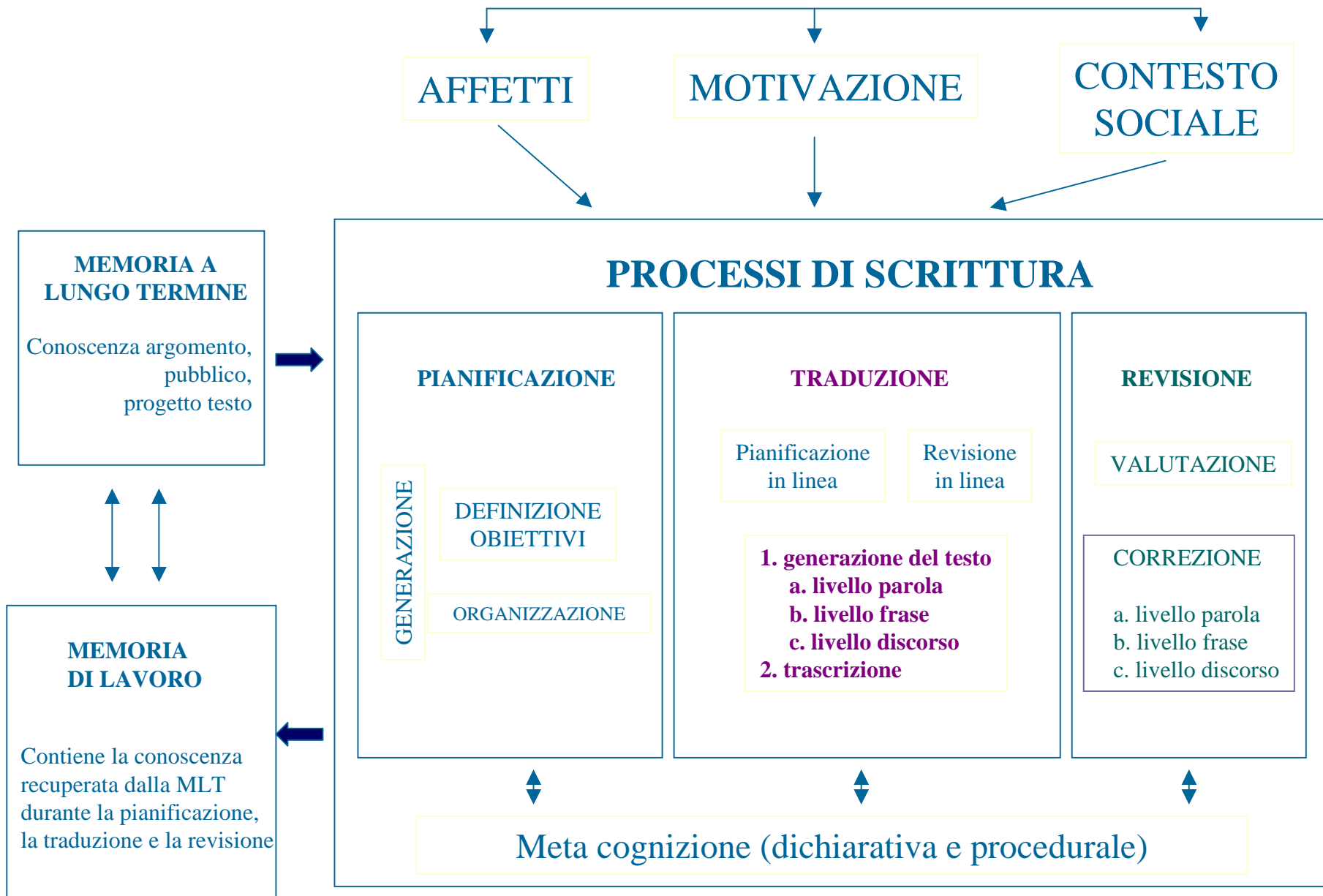
Competenze linguistiche

Generazione del testo a livello verbale utilizzando il patrimonio lessicale, morfo-sintattico e di conoscenza delle specifiche convenzioni degli atti linguistici (orali e scritti)

Competenze cognitive e metacognitive

- conoscenza dell'argomento
- scelta del contenuto
- conoscenza del tipo di compito
- conoscenza delle procedure del compito





(Hayes & Flowers, 1980, modificato da Berninger et al., 1995)

Il processo di scrittura richiede:

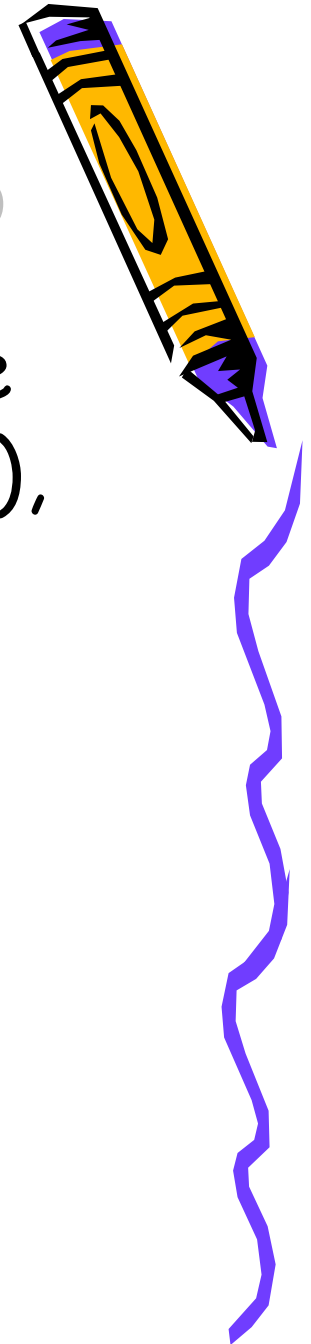
- il passaggio da schemi orali aperti a schemi scritti chiusi
- la pianificazione dei nodi di contenuto e della loro forma linguistica
- la traduzione del codice orale nel codice scritto
- la capacità di revisione durante e dopo il processo di scrittura



Codice orale - codice scritto

L. S. Vygotskij, nell'opera "Pensiero e linguaggio" (cap. VII, paragrafo IV), distingue fra:

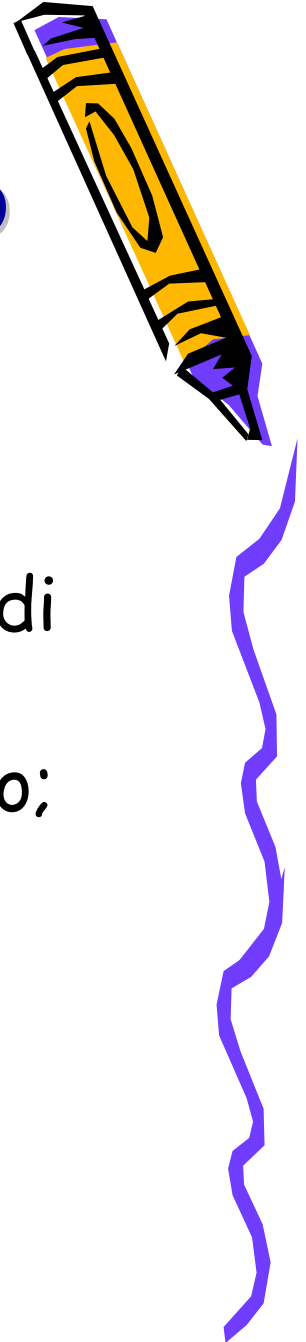
- linguaggio interiore;
- Linguaggio parlato;
- Linguaggio scritto.



Caratteristiche del linguaggio interiore:

- abbreviazione (riduzione al minimo del numero di parole);
- condensazione o agglutinazione (fusione di più significati in una parola);
- Articolazione sintattica ridotta al minimo;
- Predicazione assoluta (omissione del soggetto o del predicato)

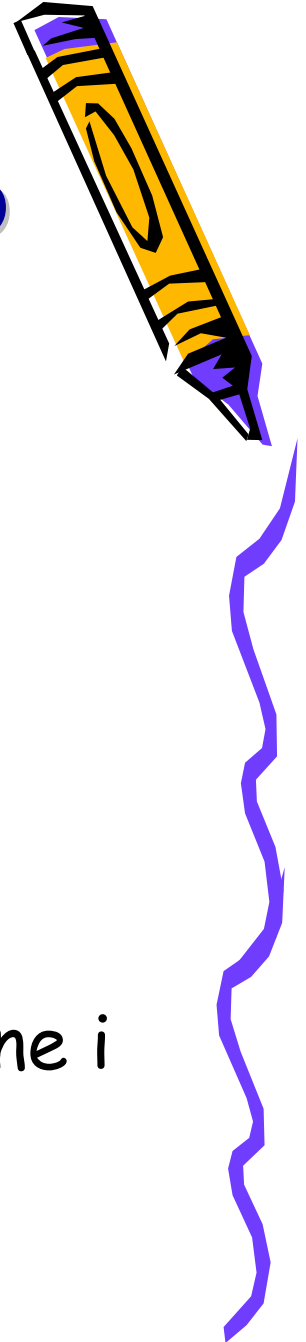
Di conseguenza: **INCOMPRESIBILITA'**
(cfr. il fenomeno delle regressioni)



Caratteristiche del linguaggio parlato:

- si rivolge ad un interlocutore presente;
- può essere rafforzato ed integrato da linguaggi paraverbali e non verbali;
- ammette ampi gradi di libertà nell'articolazione sintattica;
- non presenta vincoli ortografici;

Di conseguenza: E' PIU' FACILE controllarne i vincoli grammaticali



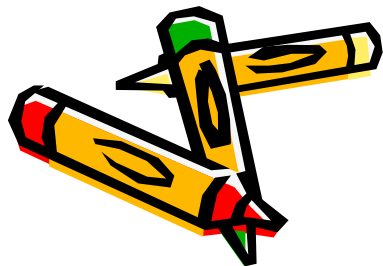
Caratteristiche del linguaggio scritto:

- si rivolge ad un interlocutore assente o addirittura sconosciuto;
- richiede, dunque, capacità di decentramento;
- non può essere rafforzato ed integrato da linguaggi paraverbali e non verbali;
- non ammette libertà nell'articolazione sintattica;
- presenta vincoli ortografici;
 - di conseguenza: E' PIU' DIFFICILE da padroneggiare, ma, nel contempo, stimola maggiormente l'area di sviluppo potenziale



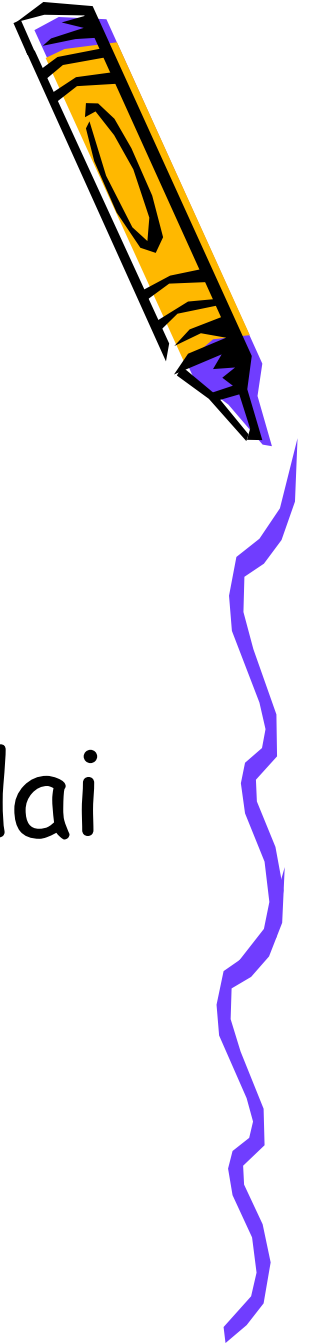
L'insegnamento della grammatica:

mentre il linguaggio parlato può essere insegnato secondo il metodo naturale (cfr. Freinet, che assimila le competenze grammaticali a quelle di prassi complesse come condurre una bicicletta), l'insegnamento della lingua scritta non può prescindere dalla riflessione grammaticale.



L'apprendimento della scrittura

- Inizia dalla trascrizione
- E' da subito influenzato dai processi di controllo del significato



Parziale dipendenza e influenza reciproca tra le componenti:

- Nei primi anni di scuola la capacità di generare un testo è migliore della capacità di trascrizione
- Nella scuola media le due competenze appaiono indipendenti tra loro
- L'automatizzazione dei processi di trascrizione costituisce il "fattore limitante" del processo
- L'influenza dell'abilità di trascrizione sulla qualità del testo varia con l'età (con un picco nelle classi intermedie)





C. Bereiter ha proposto un modello dello sviluppo della scrittura, basato sull'individuazione di diversi stadi.





Il primo stadio è quello della scrittura *associativa*, in cui si combinano la fluidità di produzione scritta e quella di generare le idee. Questo tipo di scrittura è basata su chi scrive e non su chi legge, e corrisponde allo «scrivere tutto ciò che viene in mente», senza un piano e senza considerazioni relative al destinatario.





Il secondo stadio è quello della scrittura *performativa*, e consiste nell'integrazione della scrittura associativa con la conoscenza delle convenzioni stilistiche (ortografia, punteggiatura, ecc.).





Il terzo stadio (*scrittura comunicativa*) è dato dall'integrazione della scrittura performativa con la cognizione sociale.

Quando questo stadio non viene raggiunto, ciò non dipende dalla incapacità di tener conto del punto di vista altrui, ma piuttosto dall'incapacità di tener conto di più cose contemporaneamente: il possibile lettore, la produzione, le convenzioni stilistiche.

La capacità di adattare lo scritto al destinatario si verificherebbe piuttosto tardi, verso la fine della scuola secondaria.





Il quarto stadio (scrittura *unificata*) è caratterizzato dal fatto che il soggetto riesce a tener conto di se stesso in quanto lettore, riesce cioè a stabilire un *feedback* tra ciò che scrive e ciò che legge.

In questo modo la scrittura diventa «produttiva» e non solo strumentale.





Infine, l'ultimo stadio - il più complesso - è quello della scrittura *epistemica*, caratterizzata dall'interazione tra lo scrivere e il pensiero riflessivo che produce la scrittura stessa.

La scrittura epistemica emerge quando scrivere è una «personale ricerca del significato», quando, in altre parole, scrivere serve a chiarire le idee e a mettere a fuoco concetti e riflessioni che non avevano trovato precedentemente il mezzo di esprimersi.





Sul piano dell'istruzione, assai più significativa di questa descrizione di fasi risulta, in definitiva, la polarità tra scrivere come «dire ciò che si sa» e scrivere come progettazione riflessiva, che emerge continuamente dagli scritti del gruppo di ricerca in questione.





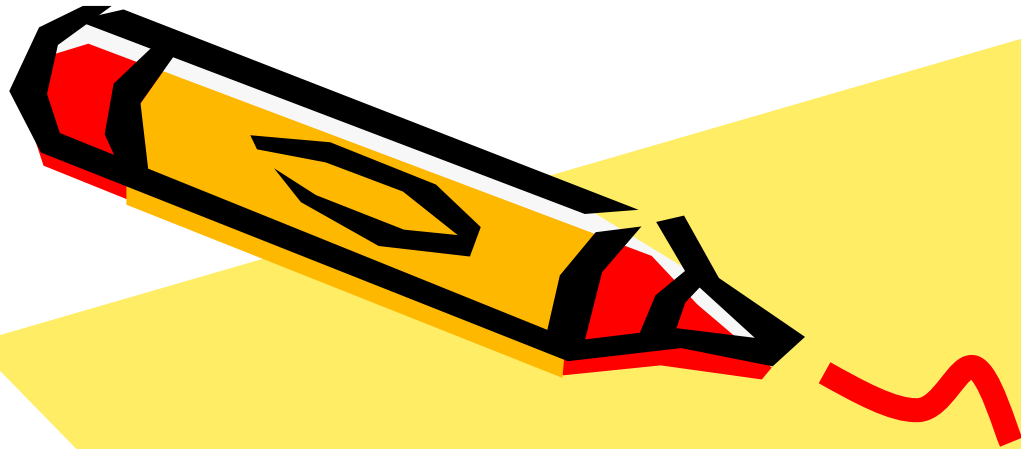
Si tratta di due strade diverse, che portano a una diversa competenza nello scrivere (Bereiter e Scardamalia, 1983): una strada *elevata*, più difficile, secondo cui lo scrivere è, essenzialmente un'attività di pensiero e di soluzione di problemi, e una strada *bassa*, meno impegnativa, che serve a comunicare pensieri e conoscenze, ma che assume un ruolo solo strumentale nella vita mentale dell'individuo.



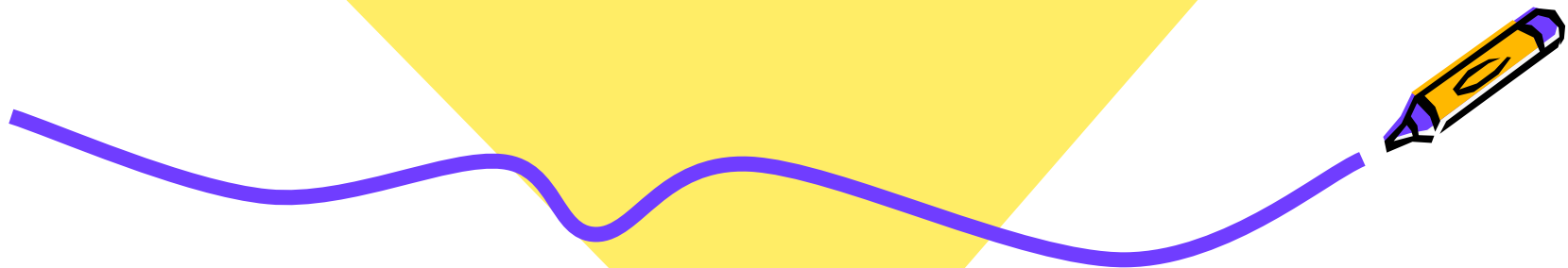


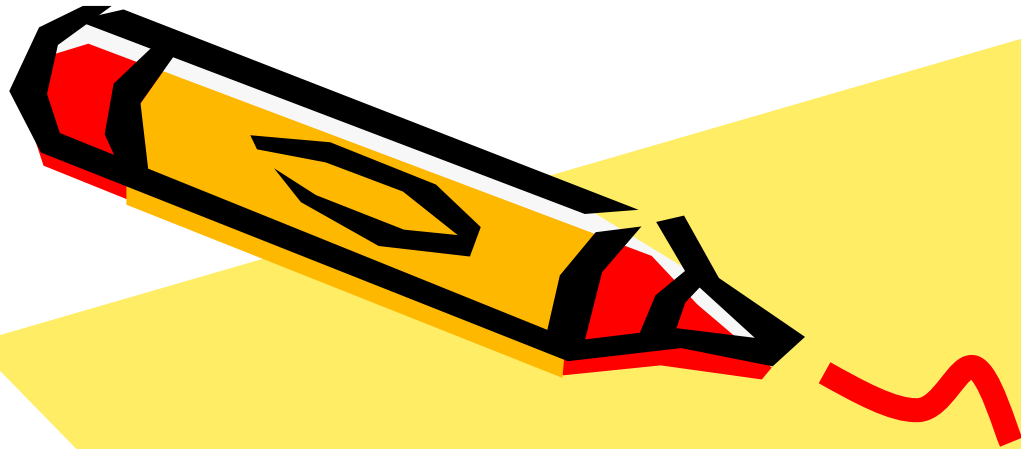
Corollario pedagogico: l'insegnante dovrebbe fornire agli alunni una collaborazione intelligente ma limitata, soprattutto per facilitare il passaggio dalla produzione orale a quella scritta: i bambini sviluppano prima con l'insegnante piani e argomenti, poi presentano una bozza preliminare delle loro composizioni ai compagni, che contribuiscono con domande e osservazioni, dopodiché gli allievi preparano un'altra bozza che incorpora il nuovo materiale raccolto dalla conversazione-discussione.



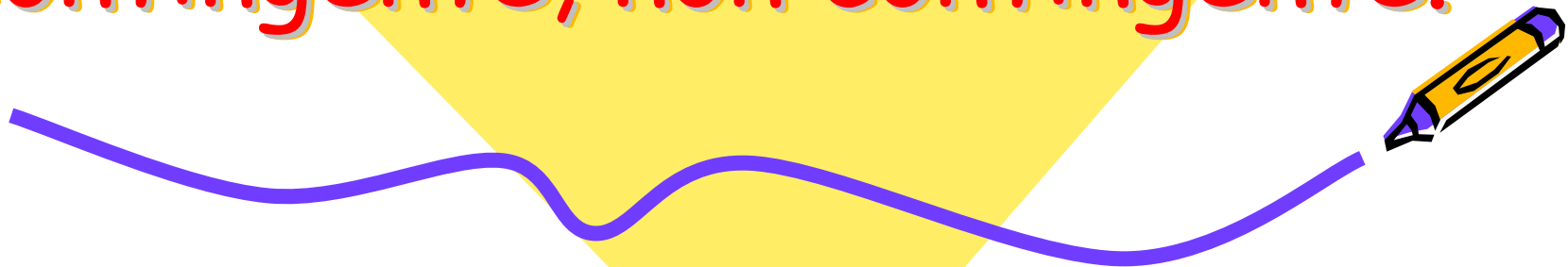


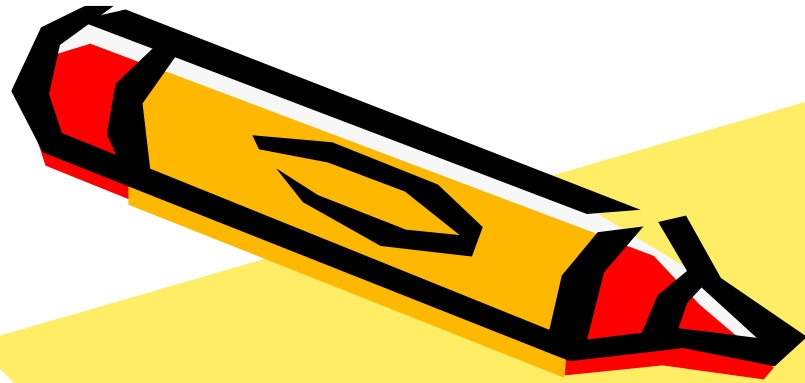
Sulla stessa linea si è mosso, agli inizi degli anni Ottanta, P. Mosenthal, che ha affrontato il problema della definizione della competenza nello scrivere con esplicito riferimento alla scuola elementare.





Egli ha individuato tre tipi di stili di scrittura: imitativo, contingente, non contingente.





I bambini che usano un registro *imitativo* tendono a ripetere più o meno alla lettera le affermazioni dell'insegnante: la scrittura è descrittiva o riproduttiva.





I bambini che usano un registro *contingente* introducono informazioni nuove rispetto a quelle enunciate dall'insegnante: compongono il testo scritto combinando il significato descrittivo con quello interpretativo; la scrittura è ricostruttiva.





Infine, i bambini che usano un registro *non contingente* tendono a introdurre informazione nuova senza tener conto di quello che ha detto l'insegnante; la scrittura è creativa.





Mosenthal ritiene che i bambini considerino la loro interazione con l'insegnante in modi diversi e che conseguentemente essi sviluppino differenti nozioni di quello che secondo loro costituisce una risposta appropriata.

I bambini imitativi vedono l'interazione come «formale» e ad alto rischio, e per minimizzare il pericolo di errori usano uno stile riproduttivo. Quando producono un testo narrativo, non individuano gli obiettivi o le motivazioni di un personaggio, ma si soffermano sui risultati delle azioni narrate.





Invece, i bambini non contingenti considerano l'interazione come informale e a basso rischio. Tendono a distorcere l'informazione-stimolo, a usare maggiormente il significato creativo; nello scrivere storie, si focalizzano sulle motivazioni più che sui risultati.





Infine, i bambini contingenti considerano la loro interazione con l'insegnante «cooperativa», e aggiungono informazioni pertinenti al compito.

Tendono ad interpretare l'informazione, e quando devono scrivere una storia seguono una strategia che consente loro di essere fedeli al materiale-stimolo, ma anche di applicare schemi personali.



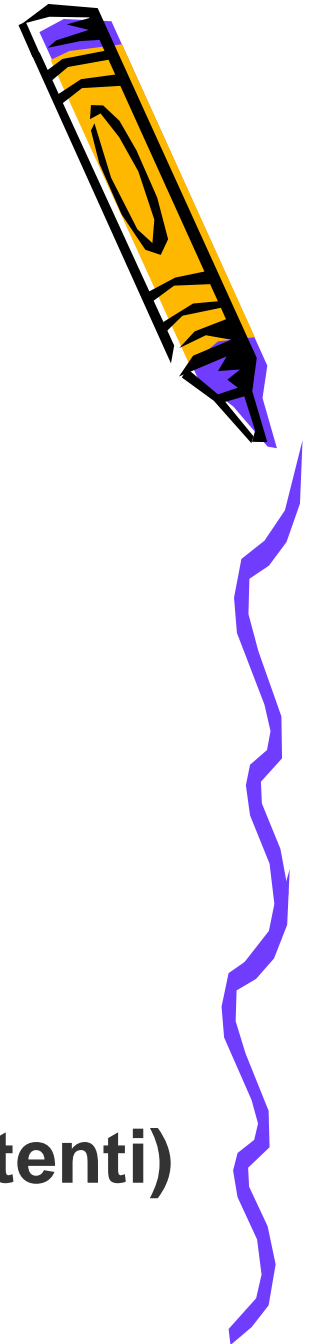


Tutte le ricerche di impronta cognitivista interpretano le prestazioni di scrittura come problem-solving ed evidenziano come quella dello scrivere non sia un'abilità unica, ma un insieme di abilità, ciascuna delle quali implica esigenze cognitive diverse, in relazione alle situazioni - o contesti - in cui si manifesta. Padroneggiare la scrittura vuol dire, in definitiva, acquisire un controllo flessibile di questo insieme di abilità: è evidentemente un'acquisizione complessa, di cui tuttavia già nella scuola elementare si possono gettare le basi.



I Disturbi Specifici di Scrittura

- Difficoltà nell'acquisizione del controllo della scrittura**
in presenza di
 - Normodotazione intellettiva**
 - Adeguate opportunità di apprendimento**
in assenza di
 - disturbi neuromotori o sensoriali**
 - disturbi psicopatologici (pre-esistenti)**



Il disturbo può compromettere

❑ *La rapidità/fluidità della scrittura*

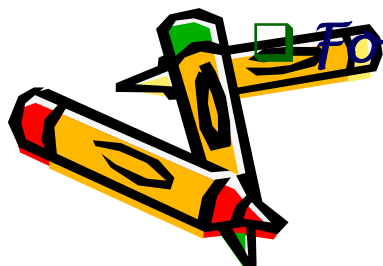
❑ *selezione, trascrizione*

❑ *La correttezza della scrittura*


❑ *Errori intramorfemici ed intermorfemici,
punteggiatura*

❑ *L'uso cognitivo dello strumento*

❑ *Forma linguistica, contenuti*



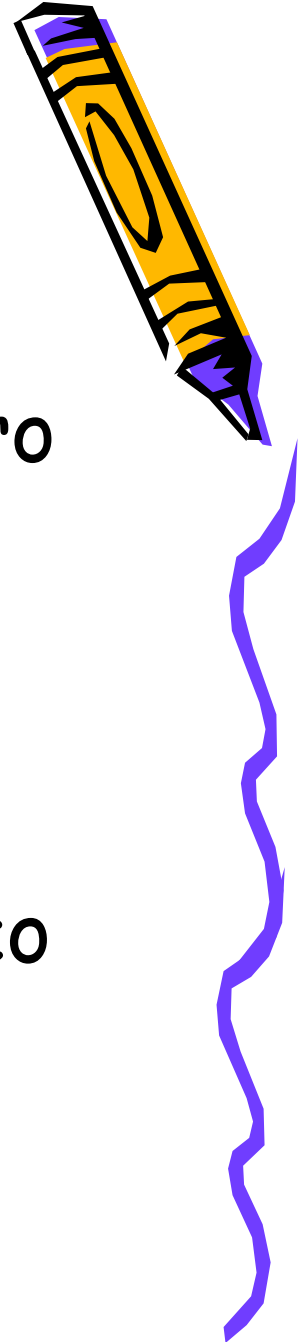
Errori di scrittura

- "Grafici" (legati al carattere allografico) 
- Fonologici
 - sostituzione, omissione, aggiunta di grafema
- Non fonologici
 - Ortografici (doppie)
 - Semantico-lessicali (h, fusioni, scissioni)
 - Lessicali-morfologici



La disgrafia

- E' generalmente legata ad un quadro di Disprassia (Disturbo Specifico della Funzione Motoria)
- Può essere secondaria ad una lateralizzazione incompleta
- Può incidere sul controllo fonologico ed ortografico



Nei soggetti con DSA

- Il testo dettato è migliore di quello scritto autonomamente anche ad età superiori
- Anche quando si sono ridotte le difficoltà di trascrizione, permangono difficoltà nel controllo dei processi di pianificazione e di verifica



Nei confronti dei controlli

- I DSA appaiono inferiori per il numero di errori commessi (in V fanno lo stesso numero di errori dei controlli di III)
- I DSA appaiono inferiori per il numero di informazioni riportate (a parità di comprensione)
- I DSA appaiono inferiori per tutti i parametri relativi all'organizzazione del testo



Di fronte ad un aumento di complessità del testo



GRIPPO DI CONTROLLO

- diminuisce la coesione tra le frasi
- aumenta la quantità di materiale linguistico prodotto
- in V il controllo aumenta

DSA

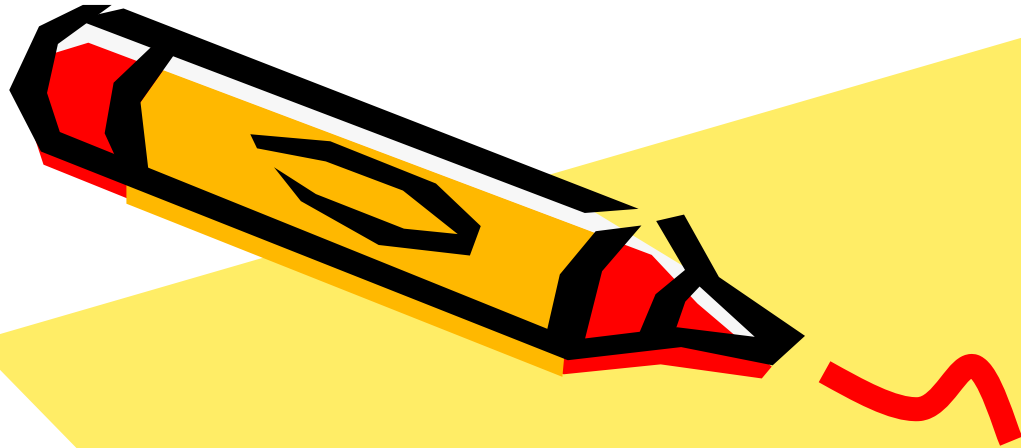
- diminuisce la coesione tra le frasi
- la quantità di materiale linguistico prodotto diminuisce o rimane stabile
- il controllo non migliora in V



Nel confronto tra orale e scritto

- La pianificazione del testo scritto risulta **inferiore a quella orale**
- La disgrafia non risulta interferire significativamente con la pianificazione scritta, né col numero di errori
- Una disortografia marcata incide sulla **lunghezza** del testo prodotto, ma non sulla sua qualità
- La **copresenza di disgrafia e disortografia** interferisce nella pianificazione scritta anche a livello di **contenuti**





In genere nei DSA le difficoltà di pianificazione del testo scritto appaiono sostenute da difficoltà metalinguistiche e metacognitive e, solo parzialmente, da quelle di trascrizione





**Per ridurre le
difficoltà di scrittura
il lavoro pedagogico deve
essere focalizzato su
tutti i diversi fattori che
intervengono nel processo**





privilegiando, fin dall'inizio,
l'integrazione tra aspetti
esecutivi e di controllo
cognitivo,

separando, soprattutto all'inizio,
le richieste mirate ai differenti
aspetti

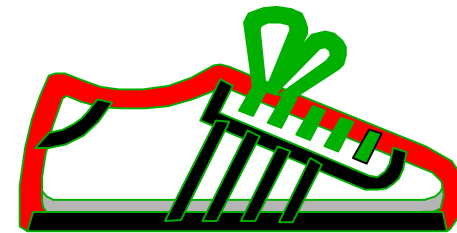
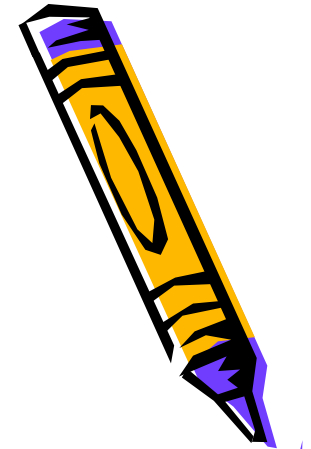
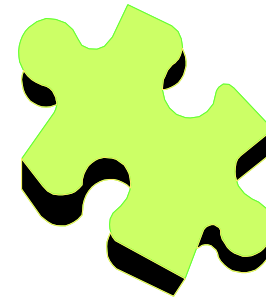
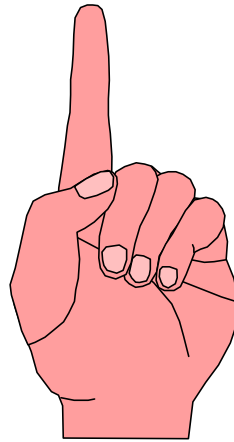
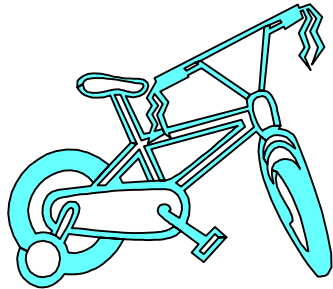


Una prassia è una

- Sequenza di movimenti finalizzati al raggiungimento di uno scopo
- Eseguita in modo automatico (veloce, efficiente, con poco dispendio di energia)
- Flessibile rispetto alle variazioni del compito



Costituiscono esempi di
prassia ..

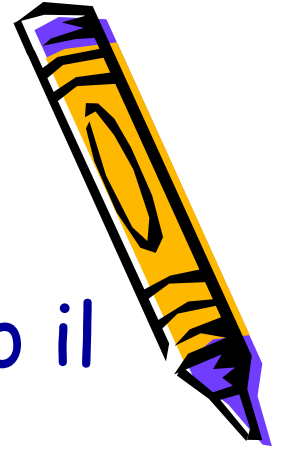


Una prassia non è definita

dalle caratteristiche che qualificano il movimento in quanto tale (ampiezza, direzione, prontezza e velocità, forza, ritmo, scioltezza),

ma dal grado di organizzazione motoria:

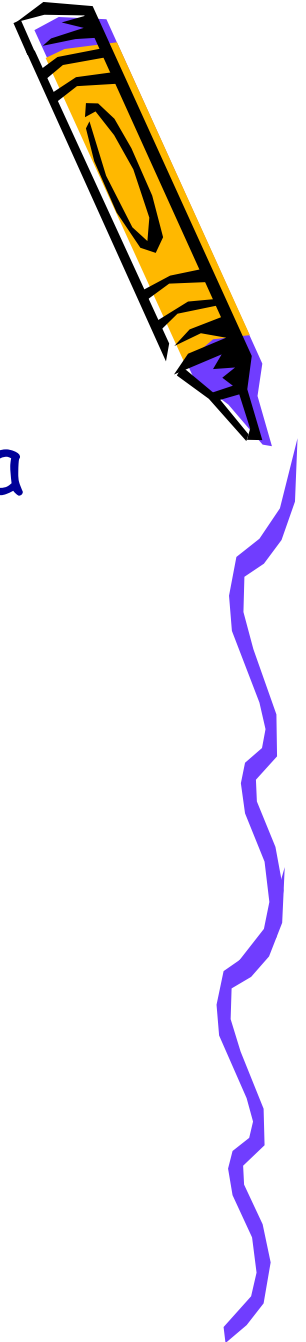
- i movimenti vengono "ideati" o "evocati" e "scelti" in modo che siano adeguati alle circostanze e rispondano alle esigenze del soggetto



La prassia come apprendimento motorio

il controllo del movimento passa dalla
fase della pianificabilità (della
novità)

alla fase della programmabilità del
movimento (della routine)

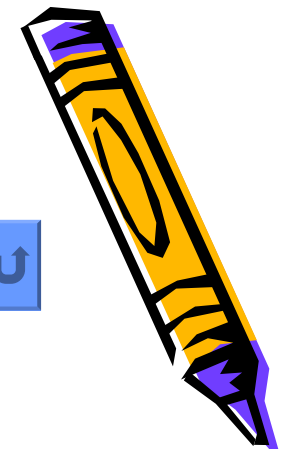


Disturbo Specifico della Funzione Motoria (Disprassia Evolutiva)

- Difficoltà nella coordinazione motoria globale o fine
- Spesso associate a difficoltà nei compiti visuo-spaziali
- Difficoltà in compiti motori complessi
- Difficoltà nei compiti prassici
- Difficoltà di apprendimento (scrittura, calcolo, comprensione della lettura)

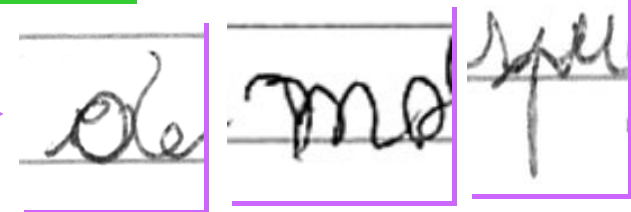
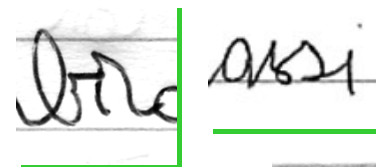
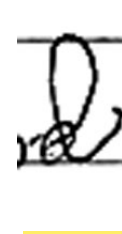
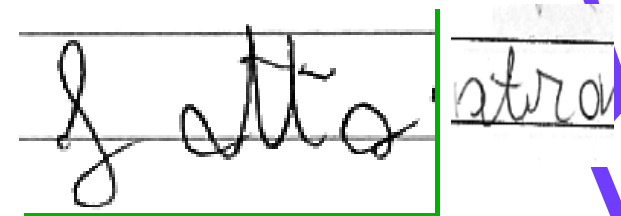
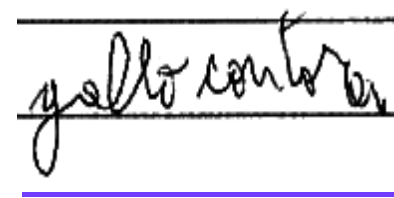


Dove inizia la brutta calligrafia e quando possiamo parlare di disgrafia?



PARAMETRI

- Lettere o parole mal allineate
- spazio insufficiente tra le parole
- curve acute di collegamento
- irregolarità nei collegamenti (pause)
- assenza di collegamenti
- collisione di lettere
- forma e dimensione delle lettere variabile
- deformazioni di lettere
- ripassature e correzioni



Materiali da

*Piano Educativo Individualizzato –
Guida 2001-2003*

di Dario Ianes e Fabio Celi

Erickson, 2001



L'avviamento alla lettura ed alla scrittura.

In questo primo raggruppamento di obiettivi potremmo mettere tutte quelle abilità che in un modo o nell'altro precedono la lettura e possono concorrere a facilitarne l'apprendimento. Tutte queste abilità sono state definite *prerequisiti*. Ma sulla loro utilità si è scatenata una polemica molto violenta, con gli studiosi schierati su posizioni contrapposte. Da una parte c'è chi sostiene l'utilità, per favorire una corretta acquisizione della lettura, di insegnare alcune abilità di base, come la capacità di procedere da sinistra verso destra e di discriminare lettere diversamente orientate nello spazio.



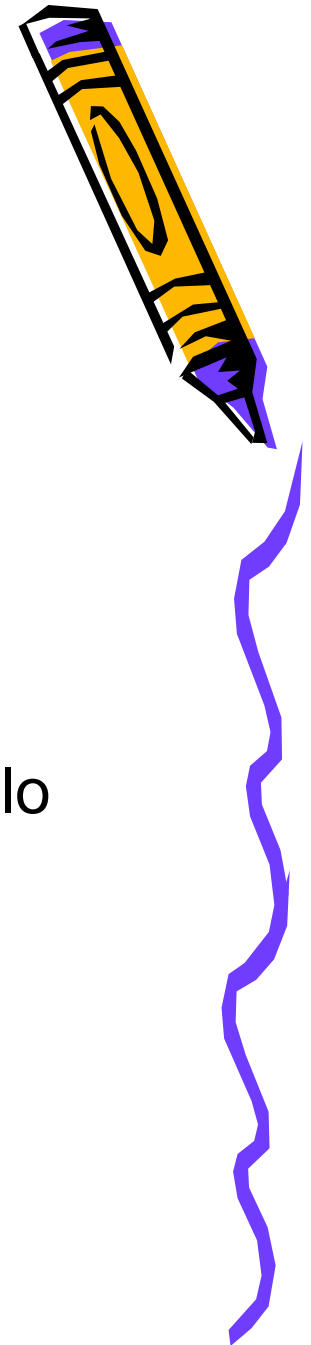
Dall'altra ci sono coloro che ritengono che, per insegnare a leggere, la cosa migliore da fare sia insegnare a leggere direttamente, senza perdere tempo con percorsi propedeutici di tipo visuomotorio percettivo-discriminativo.



Evitando il termine controverso di “prerequisiti”, si può, comunque, concordare sulla valutazione che molti alunni, soprattutto quelli con maggiori difficoltà, possono trarre vantaggio da percorsi individualizzati centrati su alcune abilità preparatorie alla lettura.

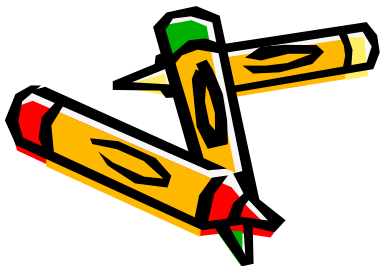
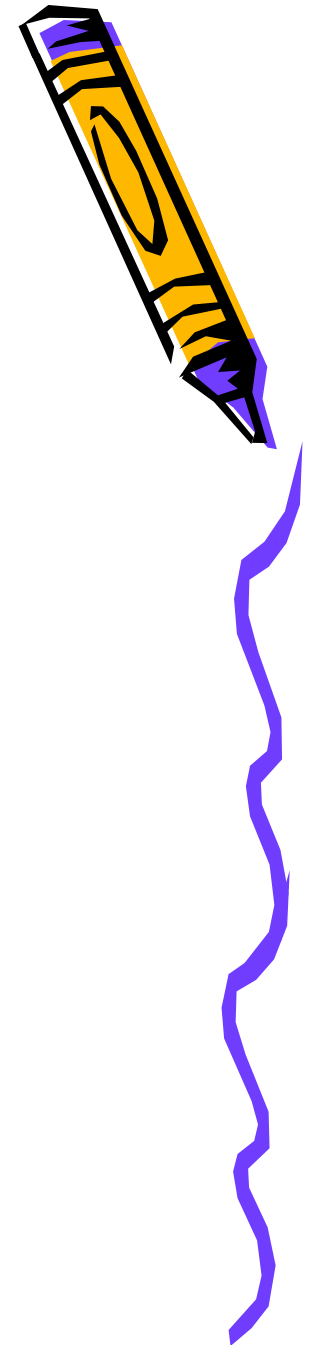


Queste abilità sono così schematizzabili:
lettura di immagini;
discriminazione grande/piccolo;
discriminazione alto/basso;
discriminazione sopra/sotto;
riconoscimento di forme;
discriminazione di oggetti diversamente orientati nello spazio;
capacità di procedere da sinistra a destra.

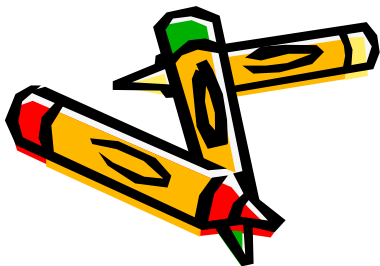
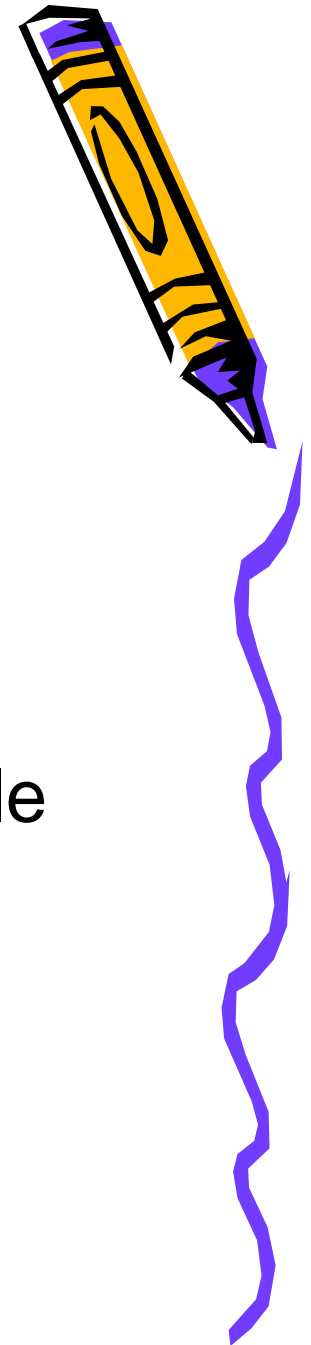


Passando dai pre-requisiti al metodo vero e proprio di insegnamento alla lettura si incontra un dilemma ancora più controverso:

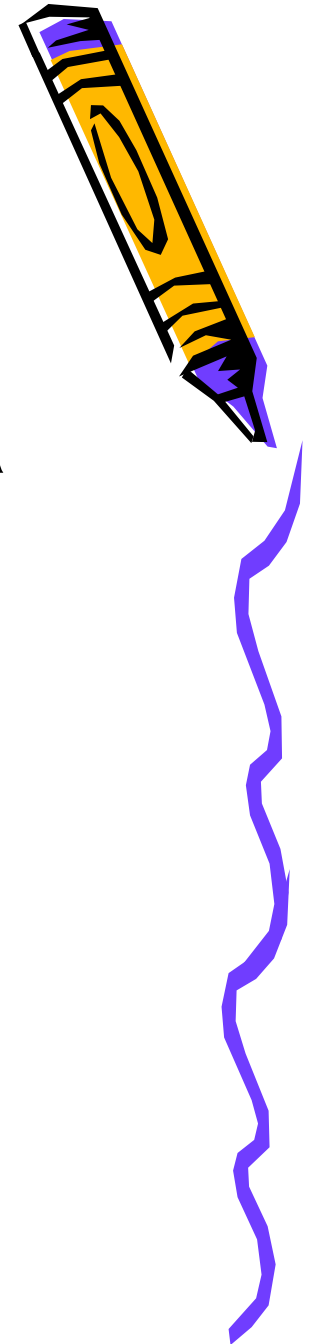
approccio fonetico-analitico o visivo globale?



Com'è noto, il metodo cosiddetto *fonetico* si contrappone a quello cosiddetto *globale* in quanto parte dall'insegnamento del suono delle singole lettere per arrivare poi alla sintesi delle lettere per formare sillabe e delle sillabe per formare parole.



In realtà, la scelta è meno drammatica di quanto molti teorici ritengono. Il mondo è pieno di bambini pronti a confutare ogni teoria: è infatti esperienza comune che si impara a leggere con entrambi i metodi.



Un avvio fonetico alla lettura presenta il vantaggio della sistematicità; è relativamente semplice, perché consiste essenzialmente nell'insegnare il suono di ogni singola lettera e, per l'italiano, delle poche combinazioni di lettere per le quali la corrispondenza grafema-fonema non è univoca; infine, permette la decodifica di parole sconosciute. D'altra parte, il metodo globale ha spesso una forza motivazionale maggiore perché i suoi esercizi sono subito significativi, evita il complesso passaggio della fusione di suoni e favorisce l'apprendimento del fatto che lo scopo ultimo della lettura è la comprensione.

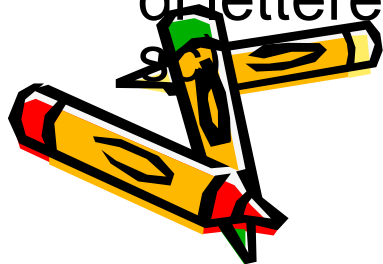


La scelta può, in molti casi, essere dettata da due fattori: riferimento al metodo adottato per la classe, ma anche, se, dopo gli 8 anni, persistono difficoltà considerevoli di apprendimento della lettura, cambiamento del metodo fino ad allora adottato.



Nel caso si opti per il metodo analitico-fonetico, i primi obiettivi saranno:

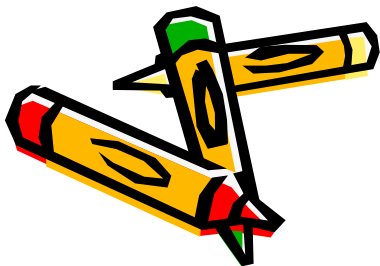
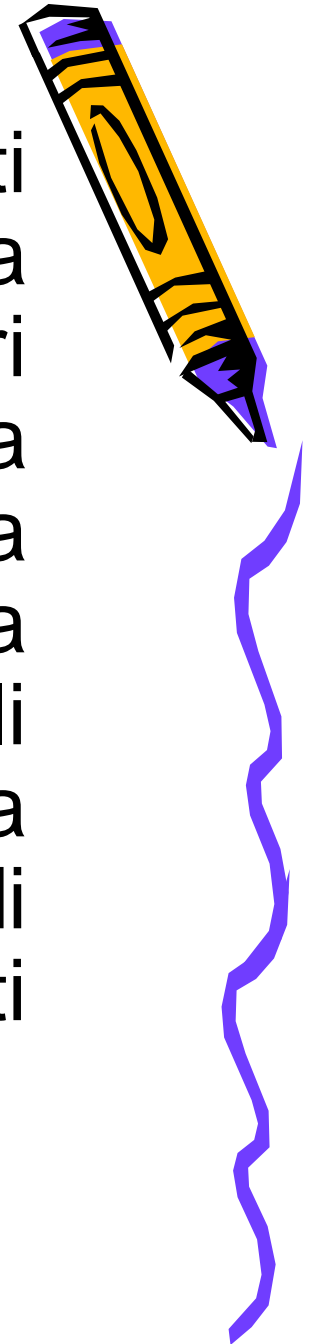
- riconoscimento delle lettere dell'alfabeto;
- riconoscimento delle lettere nei vari font (di solito si inizia con lo stampato maiuscolo perché le lettere sono più facili da discriminare; in alunni con particolari problemi cognitivi e percettivi può essere necessario fermarsi a questo carattere per mesi e, nei casi più gravi, per anni; si procede poi con lo script, o tondo, perché, pur essendo molto più difficile, è il carattere con il quale sono stampati praticamente tutti i libri, e con il corsivo perché è il carattere che l'alunno dovrebbe poi usare per scrivere;
- associazione grafema-fonema per ogni lettera dell'alfabeto;
- associazione grafema-fonema per le combinazioni di lettere non univoche (c, ch, g, gh, q-cq-qq, gn, gl,



I programmi tradizionali hanno di solito il limite di essere pensati per alunni normodotati e possono talvolta essere troppo difficili per avviare alla lettura alunni disabili. L'alfabetiere tradizionale, ad esempio, propone una grande quantità di stimoli tutti in una volta (la lettera nei quattro font più una parola che inizia con quella lettera) che possono confondere gli alunni con difficoltà. Inoltre, la parola intera, presentata in uno strumento che presuppone un approccio fonetico alla lettura può essere fonte di confusione per tutti quegli alunni che non sono poi in grado di isolare il suono iniziale dal contesto e, ad esempio, quando dovranno leggere *fiore* diranno *f* di *fata*, *i* di *imbuto*, ecc.



Per quanto riguarda l'ortografia, recenti ricerche hanno messo in evidenza la notevole diffusione degli errori ortografici tra alunni in età scolare. La loro persistenza oltre la scuola dell'obbligo, in alunni con buona intelligenza, dimostra che i normali interventi di recupero, basati sulla ripetizione più o meno intensiva di esercizi, non danno risultati soddisfacenti e stabili.



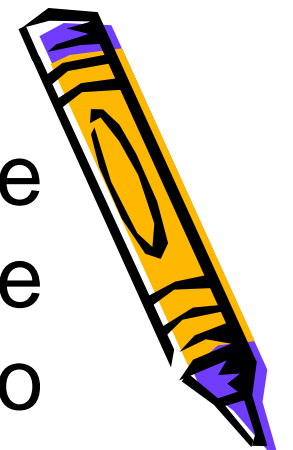
Infatti, è solo la consapevolezza delle proprie modalità operative e dei propri processi di pensiero che riesce a regolare ed influenzare le attività cognitive, a scegliere strategie di soluzione dei problemi, a controllarne la correttezza di applicazione ed a valutarne l'efficacia.



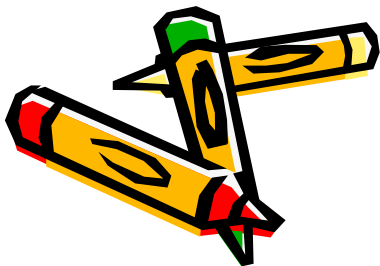
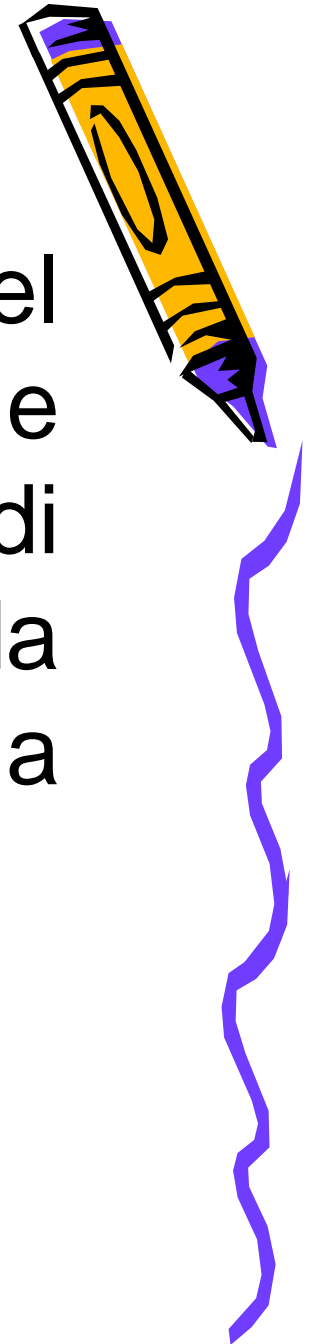
Le ricerche hanno dimostrato che ciò che mette il bambino in difficoltà rispetto alla scelta della regola ortografica da applicare non è tanto la non conoscenza della regola, quanto l'incapacità di ricostruire il percorso logico entro cui l'uso della regola risulta o non risulta necessario.



Molto spesso, p.es. il bambino che sbaglia nell'uso dell' "h" conosce bene quali sono i casi che ne richiedono l'utilizzo (nel significato di "possedere", "sentire", "avere"), ma può sentirsi indeciso in quanto, pur possedendo le risposte, non riesce a gestire le domande necessarie per giungere alla decisione.



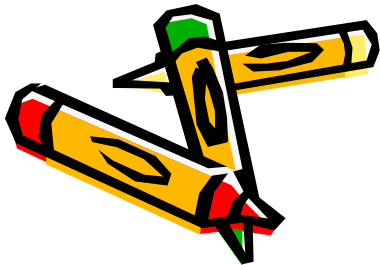
È noto, infatti, che in casi del genere, se l'insegnante pone le domande il bambino è in grado di fornire risposte corrette, mentre da solo non riesce a controllare la sequenza delle domande da porsi.



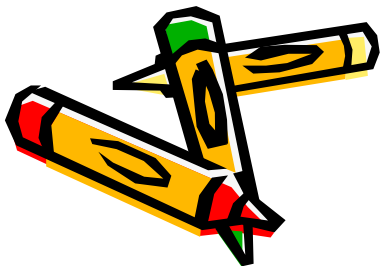
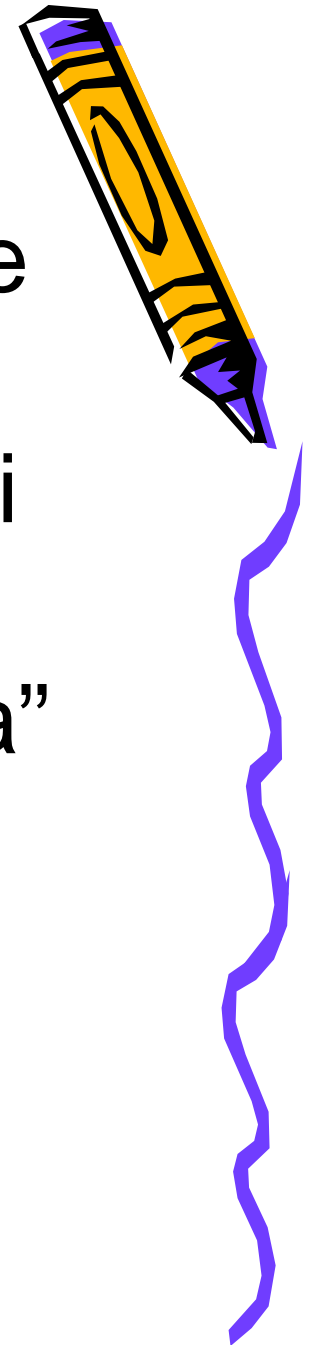
Perciò è importante fornire a tali bambini le sequenze già organizzate delle domande da porsi che permettono di attivare le risposte coerenti. Ciò può avvenire utilizzando, per esempio, diagrammi di flusso, tabelle della memoria, tabelle di autoregolazione e di rilevazione degli errori.



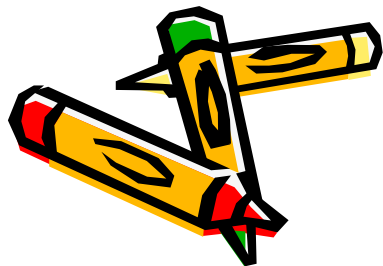
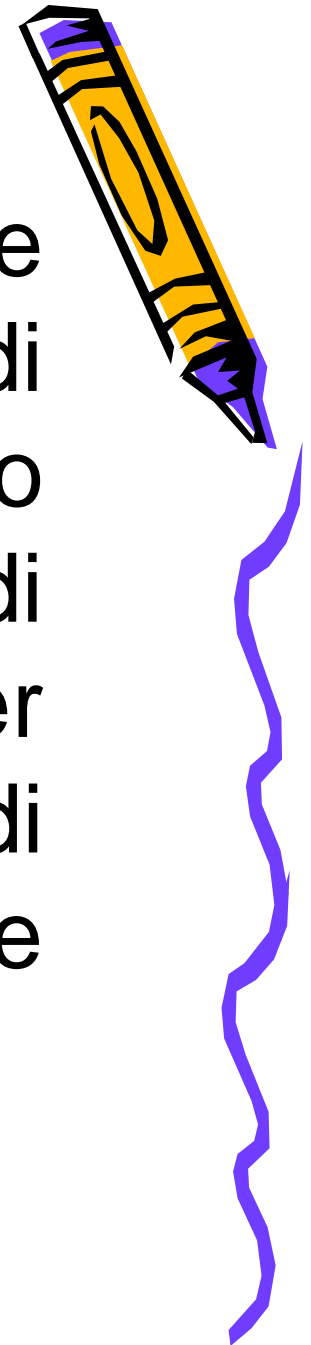
Per molto tempo si è creduto che saper scrivere un testo in modo adeguato fosse quasi un dono di natura e che la scrittura fosse una sorta di trascrizione del parlato, per cui poteva scrivere bene soltanto chi parlava bene.



In realtà le possibilità di un'efficace azione didattica di incidere positivamente nelle competenze di produzione testuale sono significative: "insegnare la scrittura" è possibile, quindi doveroso.



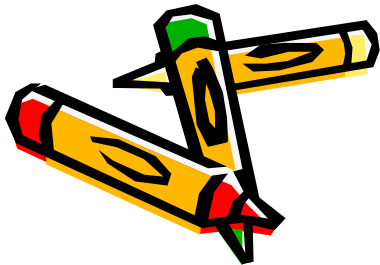
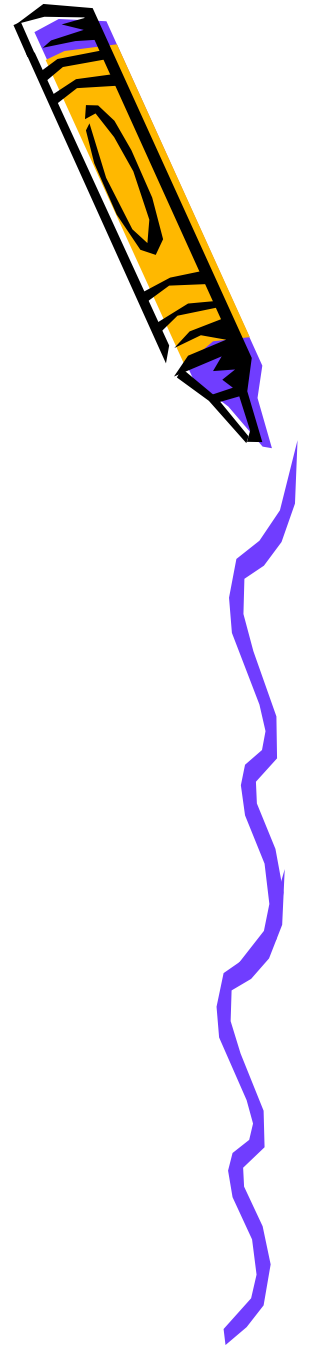
Il processo di istruzione deve svolgere una funzione di facilitazione, cioè di alleggerimento del carico cognitivo del compito di scrittura o di una sua parte, per mettere l'alunno in grado di migliorare la propria produzione testuale.



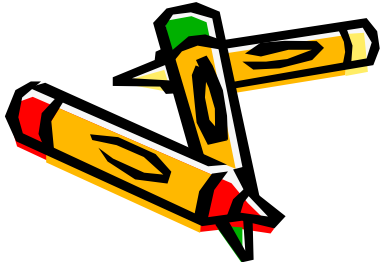
La facilitazione si configura come aiuto procedurale: l'insegnante cerca, cioè, di mettere in grado gli alunni di usare meglio i meccanismi di controllo sui processi di scrittura, soprattutto quelli di pianificazione e revisione del testo.



Oltre a ciò, deve curare gli aspetti motivazionali, assolutamente decisivi, ed in particolare deve:



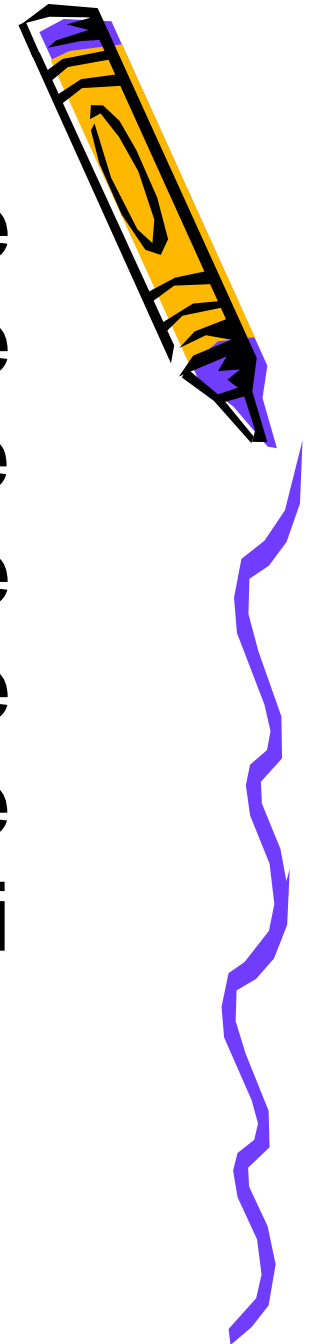
- A) favorire un contesto di interazione sociale reale;
- B) creare un contesto scolastico di comunicazione dove insegnanti ed alunni siano impegnati a riflettere sugli elementi di base della comunicazione stessa;
- C) creare occasioni di scrittura significativa e di scambio con destinatari reali;



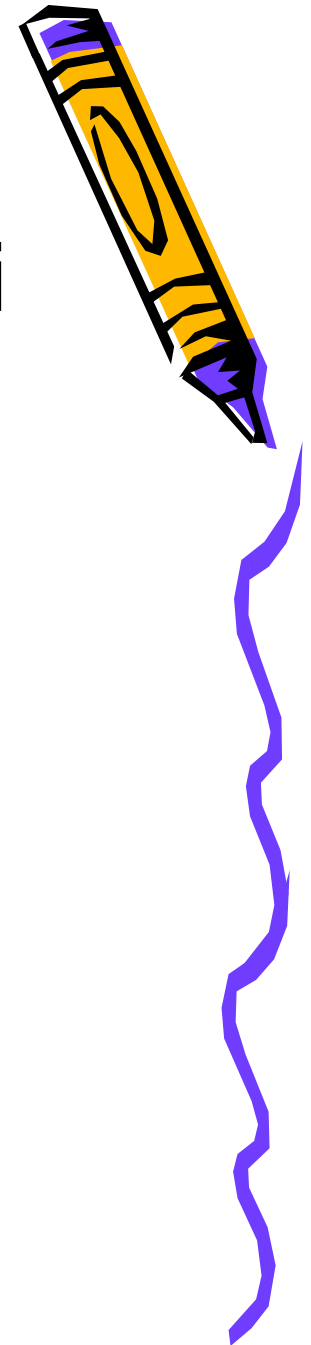
- D) puntare l'attenzione più sul processo creativo dello scrivere che sul prodotto realizzato;
- E) anche nel caso di esercitazioni di scrittura senza destinatario, riportare nel contesto della classe le acquisizioni raggiunte e le difficoltà incontrate, per discuterne con compagni ed insegnanti.



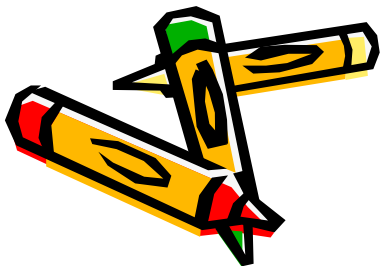
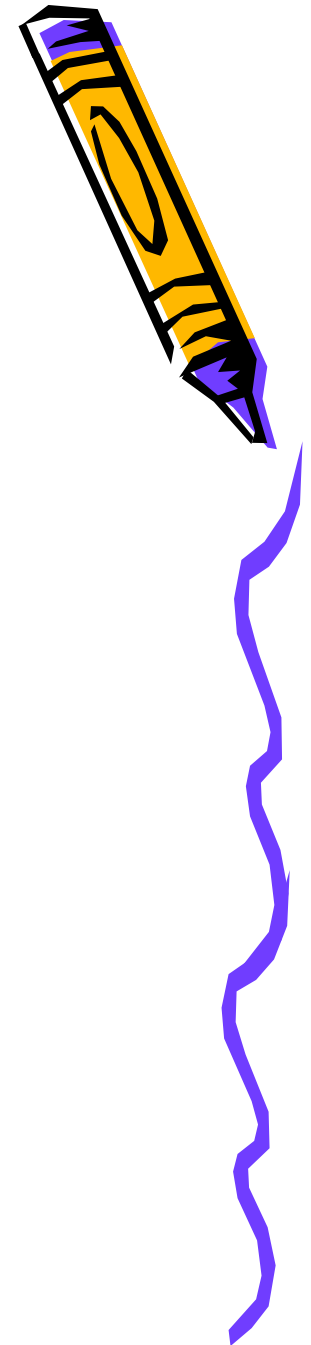
La procedura di insegnamento delle strategie di controllo sullo scrivere sarà quella del modeling, cioè dell'offerta di modelli, che l'insegnante potrà attivare anche solo pensando ad alta voce mentre esegue ciascun sottoprocesso di scrittura.



Particolarmente utili sono, poi, opportune schede di rilevazione dei vissuti, della metaconoscenza e delle procedure effettivamente connesse con il processo di scrittura di ogni singolo alunni, chiamato a “raccontare” le modalità e le situazioni di contorno (emotive, di setting,...) del proprio scrivere.



Altrettanto utili, infine, sono eventuali schede di revisione ed autocorrezione del prodotto scritto.





I FATTORI MOTIVAZIONALI.

1. Motivazione alla lettura

Materiali da
"Psicologia e scuola primaria"

di Guido Petter





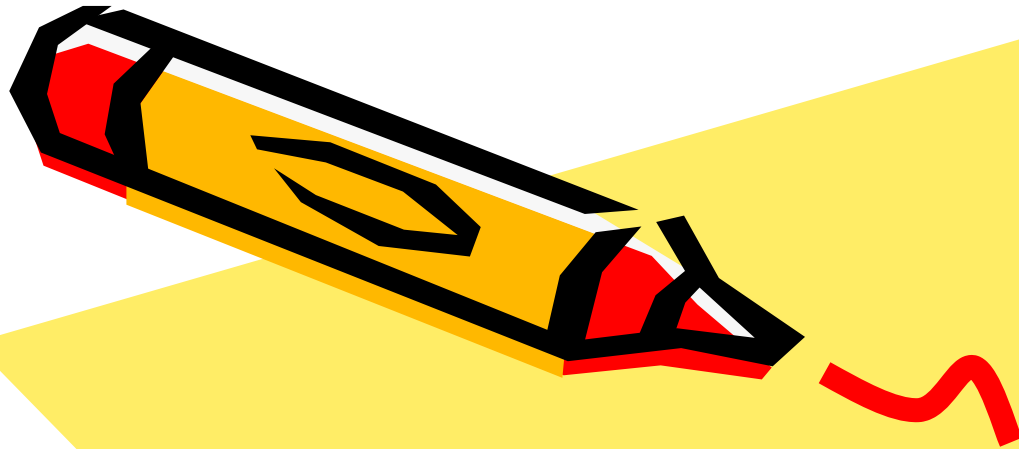
**Il termine lettura ha un
significato lato ed uno
specifico**





In tal senso si può parlare della "lettura" di una partita da parte di un arbitro, della lettura di una raffigurazione o di un episodio, della lettura di un contesto o di un provvedimento, della lettura dell'espressione di un volto o di un atteggiamento, della lettura di un brano musicale o poetico, e così via.





Per es., in una delle tante prove della scala Binet-Terman per la valutazione dello sviluppo intellettuale viene presentata ai soggetti un'illustrazione nella quale sono raffigurati vari elementi: una strada, un fattorino del telegrafo che si sta rialzando da terra e mostra un telegramma, una bicicletta rotta sul selciato, un'automobile in arrivo. Qui lettura significa analisi che mette capo all'individuazione del significato complessivo della scena: il fattorino deve consegnare un telegramma urgente e, avendo rotto la bicicletta, chiede un passaggio ad un automobilista.




In tal senso anche l'ascolto è una forma di lettura: quando un bambino ascolta una fiaba raccontata, "legge" attraverso le parole che gli vengono proposte il dipanarsi della trama ed il suo significato.



L'apprendimento della lettura delle parole scritte si innesta, quindi, su precedenti esperienze, che possono essere retrodatate fin dai primi anni di vita del bambino, quando questi impara a "leggere" situazioni tipiche della sua costellazione familiare, espressioni di volti, espressioni verbali.



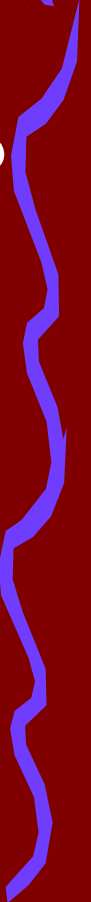


E' chiaro che il problema della motivazione è un problema centrale nell'attività educativa e riguarda pertanto anche la lettura. Ma per quanto riguarda il «leggere» inteso in questo secondo e più specifico senso il vero problema non è tanto quello di *suscitare ex novo una motivazione*, bensì quello di fare in modo che *una motivazione spontanea*, che è già presente nei bambini e in modo molto intenso quand'essi «leggono» un oggetto o un'illustrazione, *non vada perduta e risulti pienamente operante anche quando ciò che viene loro offerto in lettura è un testo scritto.*

In altri termini, dobbiamo chiederci: come mai non è necessario porsi un problema di motivazione quando si tratta della lettura di oggetti o immagini, e invece tale problema generalmente si presenta nel caso di un brano o di un libro? Che cosa hanno in comune queste *due situazioni*, e che cosa hanno di diverso?

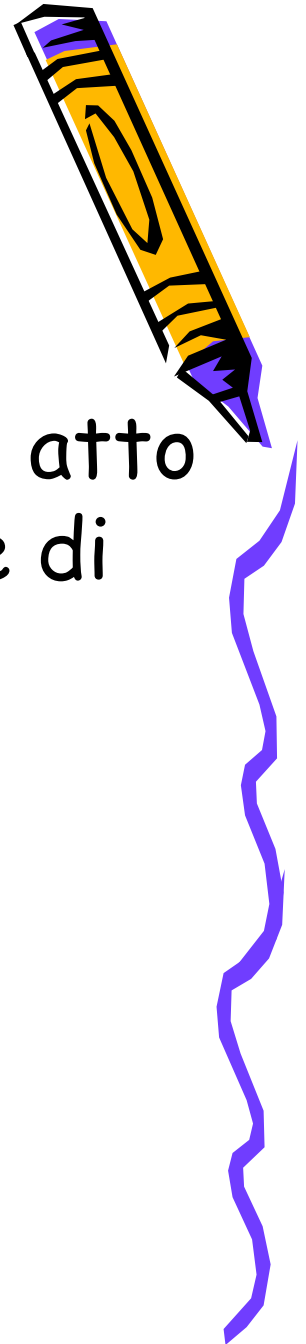


Quali sono le differenze fra la lettura di una situazione e quella di un testo scritto?



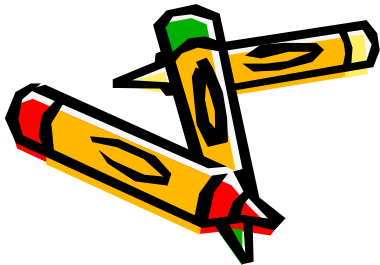
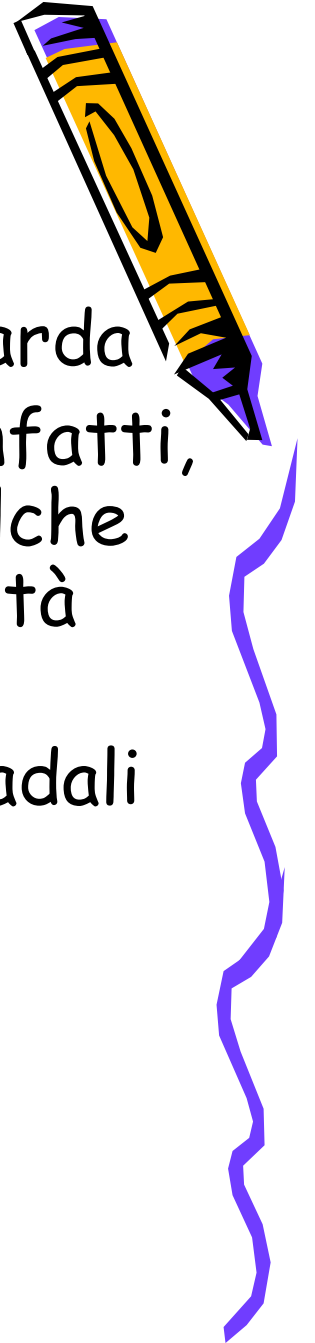
In entrambi i casi si debbono porre in atto operazioni di analisi degli elementi e di sintesi di un significato unitario.

Sussistono, però, anche importanti differenze.



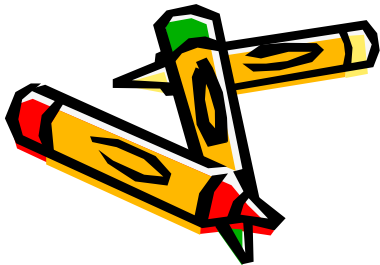
Una prima fondamentale differenza riguarda i significanti. Nel primo caso, si tratta, infatti, i simboli, significanti che conservano qualche tratto analogico atto a richiamare la realtà significata.

Es.: le raffigurazioni di molti cartelli stradali sono costituite da elementi simbolici.

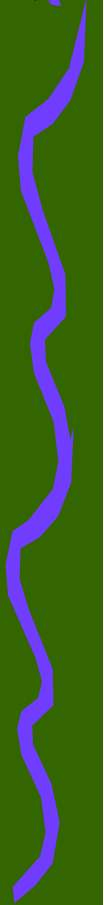


I segni, invece, sono raffigurazioni che non contengono alcun tratto che richiami la realtà significata.

Una parola stampata è per lo più segno, anche se, eccezionalmente, può conservare qualche elemento evocativo della realtà significata (come nelle onomatopee).



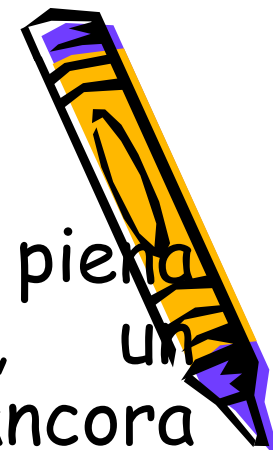
Possiamo dire che la lettura di simboli è una decodificazione di primo livello (cioè ad un solo passaggio), mentre quella di segni è di secondo livello (a due passaggi).



Un secondo elemento che distingue la lettura in senso lato da quella in senso stretto è che la prima implica un'attenzione distribuita (che fluttua dal dettaglio all'insieme), che facilita la comprensione, mentre la seconda impone un'attenzione puntuale, centrata sulla sequenza delle singole parole, che rende più difficile l'interpretazione del senso dell'insieme.



Questo rappresenta, per un bambino di sei anni, che non ha ancora sviluppato una piena capacità di pensiero «reversibile», un problema: egli, infatti, non possiede ancora quella sufficiente ampiezza del campo di coscienza e quella capacità di operare in modo attivo sui contenuti mentali che gli permettano di «pensare più cose per volta», di concentrare la sua attenzione contemporaneamente su più casi contemporaneamente, su più dati per collegarli in una struttura d'insieme, anche quando non tendono a richiamarsi l'un l'altro.



Il problema, dunque, può essere espresso nei seguenti termini: che cosa si può fare per rendere meno forte il dislivello fra la «lettura di un'illustrazione» e la «lettura di un testo scritto», e per ottenere così che la motivazione positiva pienamente operante al primo livello di simbolizzazione permanga anche al secondo livello?



Vi sono alcune cose che dovrebbero essere fatte prima ancora che il bambino impari a leggere, altre che sarebbero da fare mentre sta imparando (e cioè nel sesto e anche nel settimo anno), ed altre ancora da curare quando la capacità di leggere in senso strettamente tecnico è già stata acquisita.



1. *Prima che il bambino impari a leggere.*

Parlare molto ai bambini. Nella famiglia ci si dovrebbe preoccupare di parlare al bambino *molto presto* (anche quando egli non sa ancora parlare) e *molto spesso*, non rinunciando a nessuna di quelle occasioni di conversazione che si presentano periodicamente (e che in molte case sono state invece sottratte dall'invadenza della Tv): il momento dei pasti, certi momenti del gioco, il momento dell'andare a letto, o quello del risveglio, o le passeggiate, o i viaggi. Occasioni analoghe si presentano nella scuola materna, con le conversazioni individuali o di gruppo. Tutto ciò contribuisce *allo sviluppo del patrimonio di parole che il bambino possiede* (parole di cui conosce il significato, o che riesce per lo meno a isolare con facilità dalle altre dentro una frase).



In questo contesto, un rilievo particolare assume per il bambino l'esperienza del *sentir raccontare*. Ciò vale soprattutto in certi momenti della giornata, quelli del riposo, o quelli che precedono il sonno, quando non intervengono elementi distraenti a rompere la concentrazione del bambino sui singoli momenti della vicenda narrata e sulle parole usate per narrarla, o a turbare una situazione che la trasfigurazione poetica della realtà e il calore affettivo derivante dalla presenza di una figura protettiva rendono magica e piena di felicità.



Leggendo una storia, poi, è più facile che l'adulto si imbatta in qualche parola nuova che egli non avrebbe spontaneamente usato raccontandola; le strutture sintattiche sono spesso un po' più elaborate di quelle che egli tenderebbe a utilizzare; il linguaggio del libro è spesso meno «quotidiano», semanticamente più ricco, talvolta caratterizzato da metafore. Inoltre il libro, utilizzato con rispetto e con cura dall'adulto davanti agli occhi attenti del bambino, acquista con facilità il significato di un oggetto prezioso, uno scrigno che contiene il tesoro delle "storie".



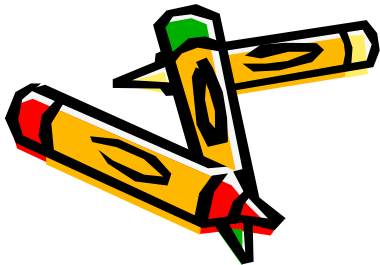
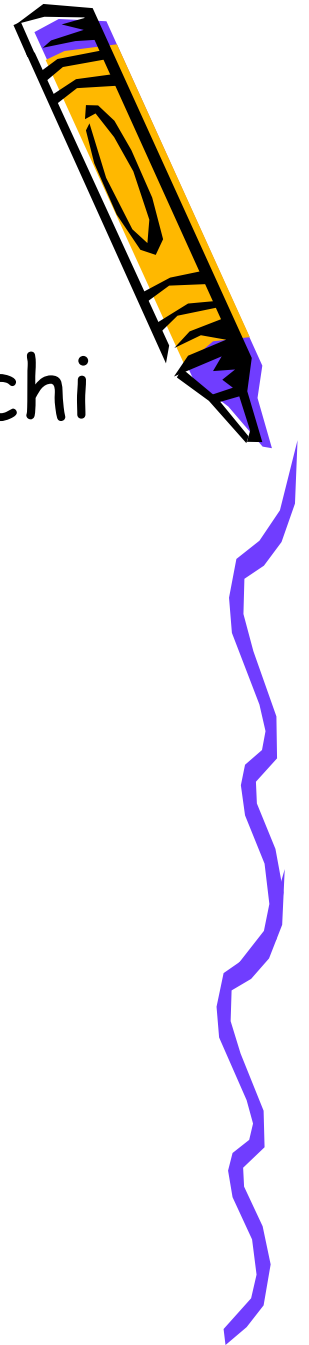
Affinare le capacità di analisi e di strutturazione percettiva.

Ogni attività indica che sviluppi ed eserciti la capacità di analisi percettiva crea condizioni favorevoli per la lettura, ove si tratta di individuare nella struttura unitaria della riga le singole parole, e nella struttura unitaria delle parole le singole lettere.

Altrettanto utile può essere ogni attività, percettiva o motoria, che porti ad una più stabile organizzazione dello spazio secondo la verticalità e l'orizzontalità, secondo l'«alto» e il «basso», la «destra» o la «sinistra».

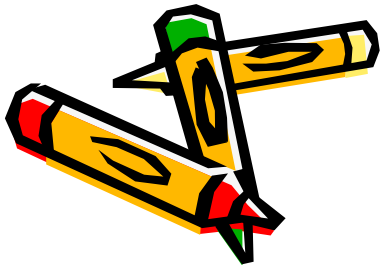


Lo stesso si può dire per quei giochi che sviluppano la capacità di cogliere delle differenze fra oggetti apparentemente eguali, o delle identità nelle differenze.

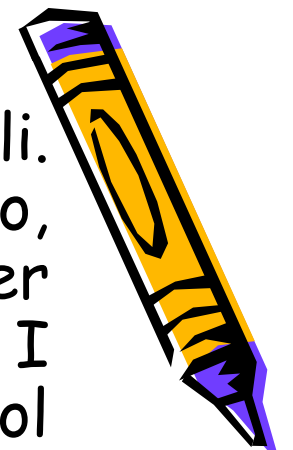


- *2. Mentre il bambino apprende la lettura*

Sottolineare gli isomorfismi audio-visivi e motori.

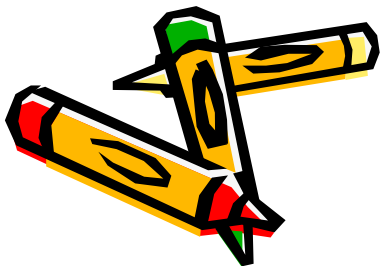


Questo può risultare facile per le vocali. Consideriamo ad es. lo stampatello maiuscolo, che per varie ragioni sarebbe da utilizzare per le prime esperienze di lettura (e scrittura). La I potrebbe essere presentata accentuando col suono della voce (sottile, acuto, prolungato) l'atto del tracciare lentamente un segmento verticale, pure sottile, «acuto», allungato. La O, richiamando l'attenzione sulla rotondità delle labbra, e sulla somiglianza and movimento circolare della mano (che ogni volta parte dall'alto, e ritorna in alto) e il modo in cui viene per l'occasione pronunciata la vocale, con un progressivo aumento e poi una diminuzione dell'intensità (un omeomorfismo, questo, che viene reso più evidente dalla ripetizione).



La A potrebbe venire rappresentata richiamando l'attenzione sul tono basso del suono e sulla parte bassa della lettera, sulle sue «gambe aperte», associando questo indice di stabilità con la forma a gambe aperte.

Altri omeomorfismi potrebbero essere creati con la E (es.: tre nastri che sventolano legati ad un'asta, e lo sventolare è rappresentato da un "eeeeee" tremulo) e per la U (ad es.: braccia alzate ed un "uuuu" di paura).



La A potrebbe venire rappresentata richiamando l'attenzione sul tono basso del suono e sulla parte bassa della lettera, sulle sue «gambe aperte», associando questo indice di stabilità con la forma a gambe aperte.



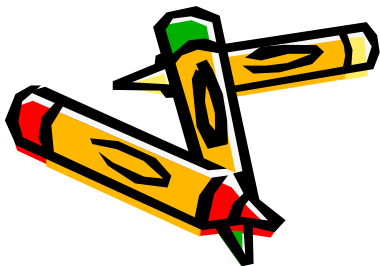
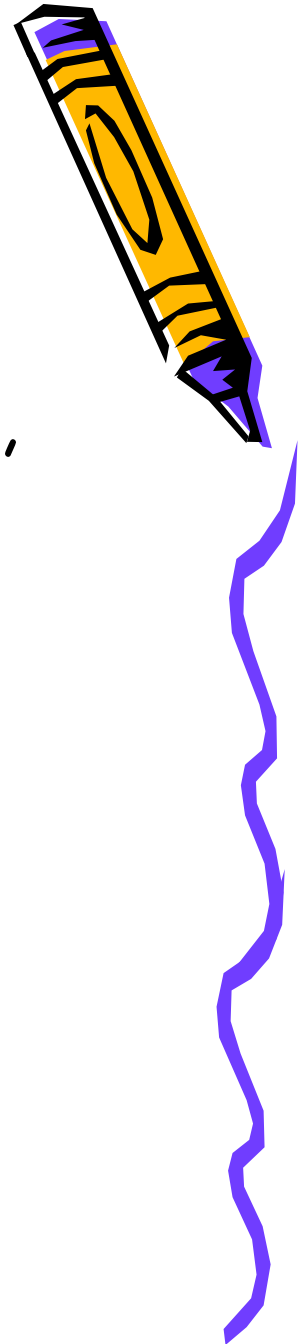
Meno facile è trovare omeomorfismi con le consonanti, alcune delle quali si prestano, però, bene per la loro forma (es.: M, Z, S), mentre altre possono essere lievemente modificate.



Ognuno può esercitare la sua fantasia su questo punto, che è però importante sia per un più rapido apprendimento della lettura e della scrittura, sia per un problema specifico come il trattamento della dislessia, in cui la motricità, la percezione visiva ed auditiva, i processi di simbolizzazione e certe componenti affettivo-emotive appaiono più che altrove strettamente collegati fra loro.

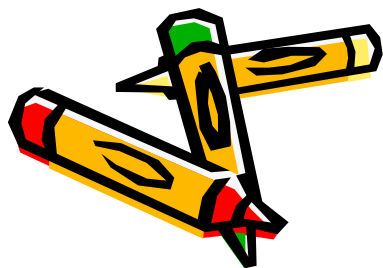


L'importante è che, nei limiti del possibile, non vi sia contrasto fra il gesto che può essere utilizzato per *sottolineare l'isomorfismo suono-segno*, e il gesto utilizzato poi per *eseguire graficamente tale segno*.



Tutto ciò rispettando il fondamentale criterio della gradualità, che significa, per un bambino possibilità di ritrovare all'interno di una situazione nuova molti elementi che gli sono già noti.

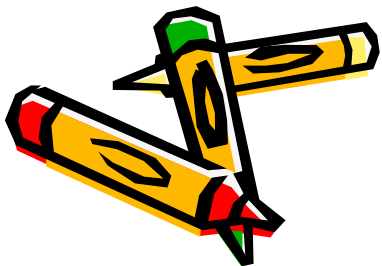
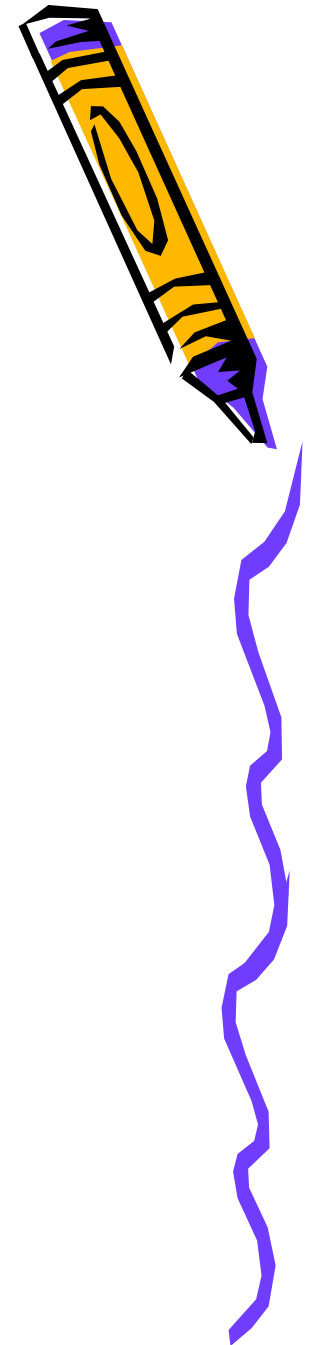
In generale, ogni apprendimento è significativo e solido nella misura in cui il nuovo si inserisce entro apprendimenti già sedimentati, senza, ovviamente, rappresentarne una semplice reduplicazione o incremento per aggiunta, ma addirittura, talora, ristrutturandoli.



La gradualità può essere garantita anche attraverso procedimenti che sono utilizzabili solo a partire da questo periodo. Uno di essi consiste nel presentare ai bambini, con una certa frequenza, dei testi che, per la particolare forma che assumono, potremmo chiamare «racconti-rebus». Si tratta di quei racconti nei quali, di tanto in tanto, certe parole o anche solo parti di parole vengono sostituite da disegni collocati sulla riga.



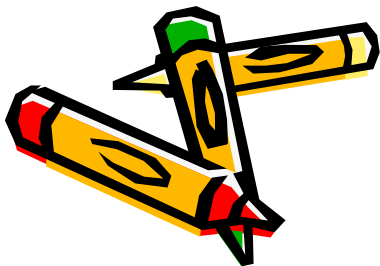
Eccone un esempio:



3. Dopo che il bambino ha imparato a leggere

Supponiamo che il passaggio alla simbolizzazione di secondo livello sia avvenuto con successo: come fare per mantenere viva la motivazione alla lettura?

Può essere utile seguire cinque criteri.



- A) Segnalare il contenuto.

La segnalazione del contenuto, che passa attraverso diverse vie (riflessioni sul titolo, illustrazioni, presentazione dell'insegnante, riferimento, quando possibile, ad altri elementi noti - es. trasposizioni cinematografiche - offre al bambino strumenti di comprensione d'insieme che agevoleranno di molto la comprensione dei dettagli di ciò che andrà a leggere, rendendo la lettura più agevole e gratificante.



- B) Il coinvolgimento o "effetto Ovsiankina"
- Un'allieva di Lewin, Ovsiankina, ha studiato sperimentalmente un particolare fenomeno che porta ora il suo nome e che è di grande interesse sul piano didattico. Se noi diamo ari un soggetto (adulto, o bambino) dei compiti che in sé non sono attraenti o sono anche ripetitivi e noiosi (per es., colorire di nero i quadratini di una scacchiera disegnata su un foglio), accade che anche un compito iniziato di malavoglia acquista, via via che il soggetto si addentra nella sua esecuzione, una valenza positiva, al punto che il soggetto tenta poi di opporsi alla sua interruzione (operata dallo sperimentatore) o tenta, dopo che l'interruzione si è verificata, di riprenderlo e portarlo in qualche modo a conclusione. È come se il fatto di avere iniziato il compito avesse dato origine ad un sistema di tensioni che può scaricarsi solo attraverso il fatto di portarlo a termine. Il punto critico sembra dunque quello di «riuscire a far iniziare un'attività», di «trascinare in essa i bambini». Questo vale sicuramente nel caso della lettura di un libro (ma anche dell'ascolto di un racconto, o di una musica, o della visione di un film, ecc.).



C) La presenza di tensioni cognitive ed emotive.

È chiaro che non basta segnalare il contenuto e coinvolgere nella lettura per garantire che essa venga poi proseguita sino alla fine del libro. L'«effetto Ovsiankina» può esaurirsi alla fine dell'episodio, o del capitolo, se non intervengono altre condizioni a mantenere vivo il bisogno di passare ad altri episodi o capitoli.

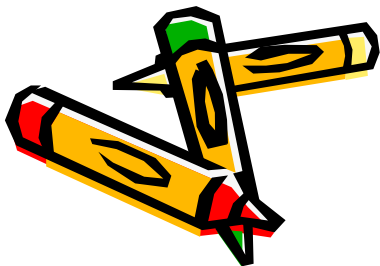


- Anzitutto, *la presenza di tensioni cognitive*, quelle cioè che derivano dalla presenza di un problema avvincente, la cui soluzione apre poi la via ad altri problemi ricchi di interesse, capaci di impegnare l'attenzione del bambino e la sua energia. Questa condizione è veramente indispensabile nel caso di brani o libri di divulgazione scientifica o storica, ove il «procedere per problemi» significa fare in modo che se il primo capitolo (o paragrafo) si apre con un problema, abbia poi esso stesso termine con l'apertura di un altro problema che solo nel successivo capitolo potrà trovare una risposta. (Per es.: «Perché le rondini in autunno partono, e i passeri invece restano?» è un problema che apre la via ad un discorso *sul* diverso modo in cui si nutrono rondini e passeri, o anche altri uccelli. Ma questo discorso può concludersi con un nuovo problema o gruppo di problemi: «Se dunque in autunno le rondini vanno via, *dove vanno?* Quali itinerari seguono? Come si può fare per saperlo?», adatto ad introdurre un articolato discorso, che a sua volta può venire concluso sollevando un terzo problema: «*Come fanno ad orientarsi*, durante il viaggio, specialmente di notte?»; e così via).



D) Il grado di complessità strutturale.

Anche il grado di complessità strutturale di un racconto deve essere commisurato alle capacità di comprensione presenti alle diverse età. Esso dovrebbe essere sempre tale da permettere ad un bambino di giungere, prima di essere stanco, alla fine di «unità significative» ed anche in certa misura autosufficienti, o di poter dominare con facilità le parti già lette se la vicenda complessiva è costituita da un certo numero di tali «unità significative» ed egli non può affrontarle tutte di seguito.



Il «grado di complessità strutturale» di un racconto è il risultato di più variabili. Anzitutto, la sua *lunghezza*: si può andare dal racconto di mezza pagina, adatto ai bambini che stanno imparando a leggere, a quello di una, a quello di due-tre pagine, al libro breve con un unico racconto diviso in capitoletti, al libro medio, al libro di dimensioni maggiori che accompagna il lettore per settimane e mesi, ai libri in serie che formano un ciclo, come ad es. quello di Alice, o quello di Sandokan. Un'altra variabile è rappresentata dal *numero dei personaggi*, e dal modo in cui «entrano» nella narrazione (per es, uno alla volta, oppure a gruppi).



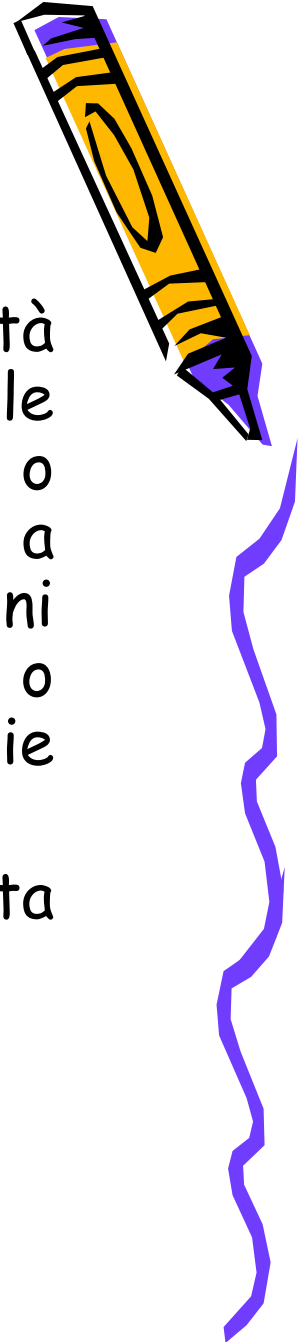
E una terza variabile è *l'articolazione interna*: un racconto può essere «ad andamento lineare semplice» (i musicanti di Brema; Robinson Crusoe) oppure «per linee parallele» (mentre certi personaggi fanno qualcosa, altri ne fanno un'altra: mentre Cappuccetto Rosso attraversa il bosco, il lupo la precede e si mette nel letto della nonna dopo averla mangiata). O può essere a struttura ricorsiva (le tre ochette percorrono un tratto di strada fermandosi in tre punti diversi a costruirsi una «casetta», poi viene lupo e percorre la stessa strada, incontrando uno dopo l'altro i tre rifugi) o a scatole cinesi (come ne "Le mille e una notte", in cui un personaggio narra una storia nella quale si inserisce un personaggio che ne narra una seconda).



E) L'adeguatezza del linguaggio.

In un testo scritto gli elementi di complessità possono essere rappresentati da parole sconosciute presenti con una certa abbondanza; o da certe complessità sintattiche dovute per es. a periodi troppo lunghi, con varie proposizioni subordinate, talvolta incastrate nella principale o esse stesse una nell'altra, o all'uso di doppie negazioni, e così via.

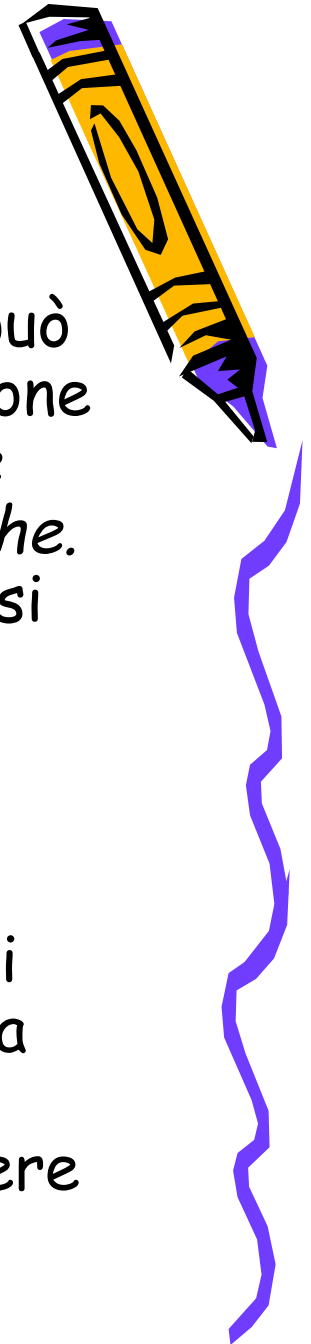
In casi come questi può esservi una rapida caduta dell'interesse ed una rinuncia a continuare.



Per concludere.

Si potrà osservare che vi sono situazioni in cui il solo problema della motivazione al leggere non può essere risolto solo mantenendo viva una motivazione spontanea già *esistente*, e devono invece essere cercate motivazioni supplementari ed estrinseche. Questa esigenza si pone solo quando il bambino si viene a trovare di fronte a testi noiosi, lontani dalla sua esperienza e dai suoi interessi, privi di tensioni problematiche o eccessivamente lunghi e complessi.

Ma per qual ragione si dovrebbero presentare ai bambini testi lunghi e complessi? Solo una scuola «pedante» potrebbe contemplare una tale eventualità, non certo una scuola che voglia essere stimolante in ogni sua proposta didattica.





I FATTORI MOTIVAZIONALI.



2. La motivazione alla scrittura

Materiali tratti da

Conversazioni psicologiche
con gli insegnanti

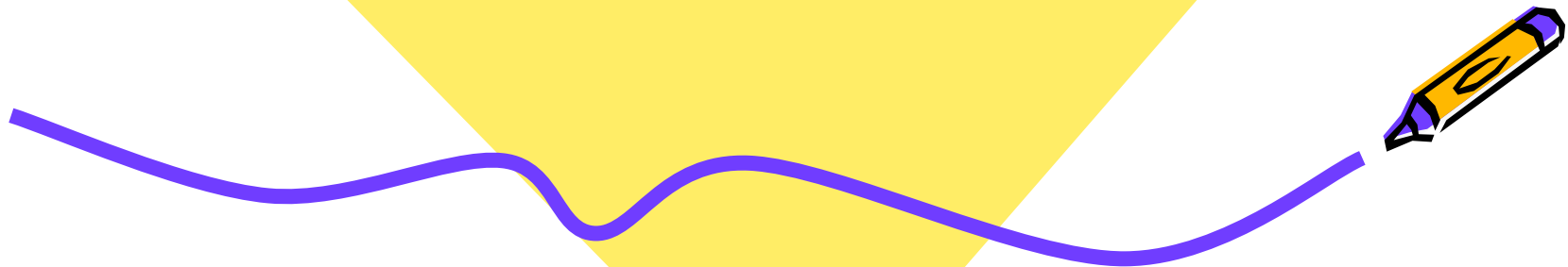
di Guido Petter



Giunti Barbera editrice



IL PRIMATO DELLA LINGUA VIVA
SULLA GRAMMATICA





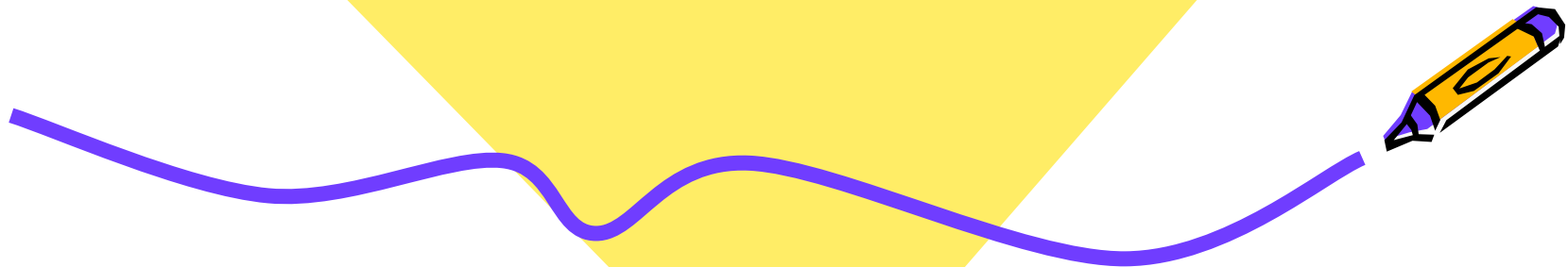
La concreta attività *dell'ascoltare, del leggere, del parlare, del recitare, dello scrivere*, deve avere una preminenza sullo studio della grammatica. Non è con la grammatica che si costruisce la lingua e cioè l'effettiva capacità di parlare o scrivere in modo sciolto, o di comprendere bene sia l'insieme di un discorso sia i suoi particolari, anche se la grammatica può avere alcune utili funzioni, che prenderemo in esame più avanti.

La grammatica dovrebbe dunque venire dopo la lingua viva, sia in senso temporale (e cioè nel senso che dovrebbe essere un discorso che si sviluppa a partire da un certo materiale verbale già concretamente letto, o scritto, o comunque prodotto dal bambino) sia nel senso dell'importanza (dato che la grammatica *codifica*, è vero, certe forme linguistiche, ma se muta in un modo accettato dalla maggior parte delle persone qualche aspetto della lingua viva, non può essere invocata per impedire la modificazione, ma deve subire essa stessa una trasformazione, in corrispondenza con il mutamento avvenuto).



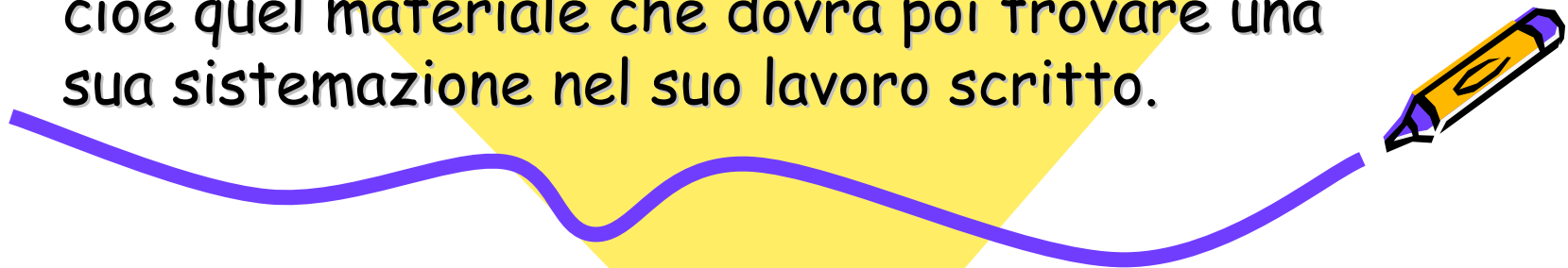


ALCUNE CONDIZIONI PSICOLOGICHE
CHE FAVORISCONO IL SORGERE DI UN
INTERESSE PER IL COMPONIMENTO





Una prima condizione psicologica favorevole che bisognerebbe creare consiste dunque *nel dare ad un bambino la concreta possibilità di raccogliere, intorno ad un certo argomento, una grande quantità di dati e di idee*, di conquistare cioè quel materiale che dovrà poi trovare una sua sistemazione nel suo lavoro scritto.



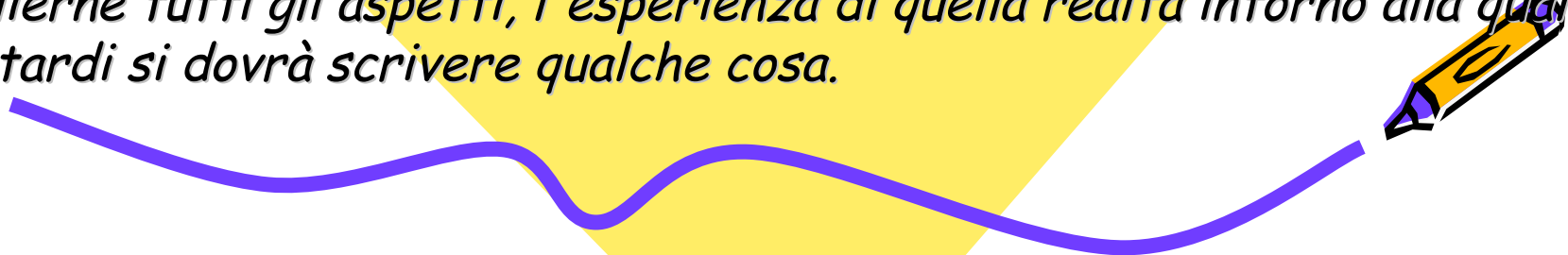


A questo riguardo, un errore piuttosto comune consiste nel ritenere che il fatto di avere compiuto in precedenza l'esperienza di una certa situazione (in un momento in cui non era però ancora presente l'idea che tale situazione avrebbe poi potuto costituire l'argomento di una composizione scritta), sia in sostanza sufficiente per dare al bambino quei dati di conoscenza che gli sono indispensabili per sviluppare una descrizione. Tutti i bambini, si pensa, hanno viaggiato in treno, hanno fatto una passeggiata in campagna, sono stati al mercato, hanno fatto un'escursione in un bosco; queste loro esperienze precedenti possono dunque servire come base per lo svolgimento di tenti come: «Viaggiando in treno», o «Una passeggiata in campagna», «Una visita al mercato», «Un'escursione nel bosco».





Una soluzione psicologicamente adeguata di questo primo problema (il problema cioè di porre il bambino nelle condizioni di avere molte cose da dire intorno ad un certo argomento) si può ottenere rovesciando i termini della questione: *proponendo il tema prima che una certa esperienza venga compiuta, e facendo in modo che una fase del lavoro consista proprio nel cercare di compiere, in modo analitico, e con la precisa intenzione di coglierne tutti gli aspetti, l'esperienza di quella realtà intorno alla quale più tardi si dovrà scrivere qualche cosa.*





Ad esempio, invece di assegnare il tema «Visita ad un mercato», si può proporre ai bambini un'attività consistente nel recarsi a visitare un mercato con lo stesso *spirito* con cui i giornalisti girano il mondo, e cioè con l'intenzione di riuscire a vedere il maggior numero di cose, e di rendersi ragione di ciascuna sia attraverso la diretta osservazione, sia ponendo delle domande. Questa esplorazione dovrebbe essere condotta, oltre che con lo spirito del giornalista viaggiatore, anche con la *tecnica* dei giornalisti: matita e blocco per note alla mano, dovrebbero essere annotate, l'una dopo l'altra, magari *anche nella forma di un semplice elenco*, tutte le cose osservate.



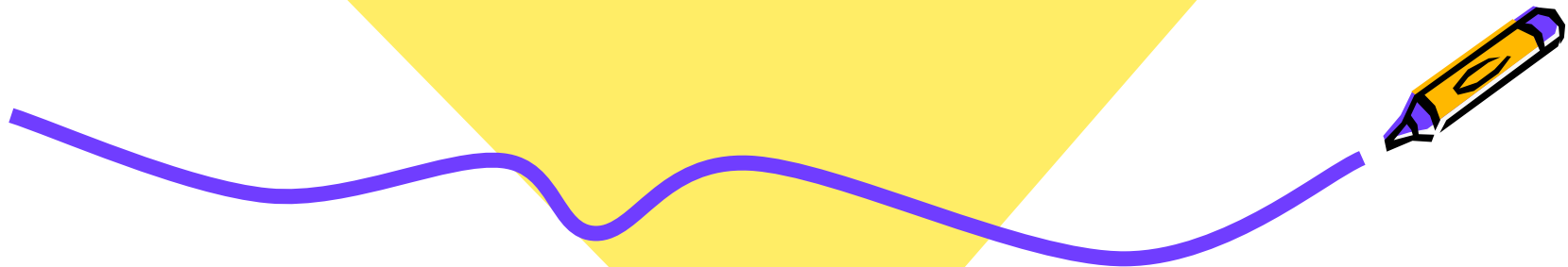


È, questa, un'attività che presenta una particolare importanza non soltanto per l'esercizio dell'attività linguistica, ma per lo sviluppo intellettuale in generale. L'abitudine a guardare le cose con atteggiamento analitico è una condizione indispensabile per scoprire degli aspetti nuovi nella realtà o per scoprire delle identità nascoste fra due o più situazioni in apparenza diverse, per giungere a formulare dei problemi, o per arrivare a risolverli.





DIVERSI MODELLI PER
L'ORGANIZZAZIONE DEL
COMPONIMENTO





Una seconda ragione per cui i bambini (o gli adulti) non scrivono volentieri deriva dal fatto che spesso essi, pur avendo molte cose da dire, non sanno bene come fare per dirle, come dare ordine ed organicità alle loro idee, ai diversi elementi del fatto da raccontare. Ecco dunque che una seconda condizione psicologica favorevole può consistere nel suggerire alcune possibili tecniche di organizzazione dei dati, sia pure sottolineando che esse costituiscono *solo degli esempi* e che ciascuno dovrebbe finire con il trovare la propria tecnica, il proprio modo personale di scrivere.





Un risultato psicologicamente importante che si può ottenere attraverso la presentazione e l'analisi di *alcuni modelli* è quello di dare, in qualche misura, il senso che, quando si deve scrivere qualcosa, il modo migliore di procedere non è in genere quello di cominciare senz'altro a scrivere e di andare poi avanti un poco a caso lasciandosi guidare dalle idee che vengono di volta in volta in mente, ma è invece quello di stabilire fin dall'inizio, sia pure in modo solo approssimativo, la forma d'insieme che il nostro scritto dovrà avere.





Questo vale, ovviamente, solo per la struttura *complessiva e provvisoria* dello scritto al quale si vuole dare inizio; nei singoli momenti della sua esecuzione concreta — e cioè a livello di ciò che potremmo chiamare la sua *microstruttura* — proprio il fatto di lasciarsi in qualche misura guidare dalle idee che sorgono spontaneamente può favorire la creatività e permettere allo scritto di assumere un certo carattere di creatività.





LA PUBBLICAZIONE DEGLI
SCRITTI ED IL GIORNALE
MURALE





Una terza ragione per la quale molti bambini non scrivono volentieri, è la mancanza di una motivazione intrinseca. Per quali ragioni dovrebbero farlo? La prospettiva di un buon voto (o quella di un cattivo voto, qualora un componimento non venga svolto o venga svolto male) costituiscono solo delle motivazioni *estrinseche*, la cui efficacia è spesso piuttosto scarsa: il componimento, *in sé*, resta pur sempre per molti un'attività spiacevole.





La funzione naturale di uno scritto è quella di comunicare ad altri qualcosa. Nella scuola ci si dimentica però spesso di porre in piena evidenza questa funzione e ci si comporta come se lo scrivere fosse un'attività autosufficiente. Per conseguenza (come accade tutte le volte che viene fatta compiere un'azione o viene fatta apprendere una nozione di cui non risulta chiara l'utilità), va in parte perduta la organicità del nostro insegnamento e risulta minore, nei nostri allievi, la motivazione a fare o ad apprendere.





Come dare dunque ai componenti il carattere di scritti fatti *per essere letti dagli altri*? Come rendere concretamente possibile questa lettura? Un metodo potrebbe essere quello di leggere e di far leggere ad alta voce alcuni componenti. E certamente una cosa buona che dovrebbe essere periodicamente fatta, con molta cura.





Un altro metodo che può avere, a questo riguardo, una particolare efficacia, è quello della preparazione di un *Giornale murale*.

Il *Giornale murale* è un giornale rudimentale, che richiede solo grandi fogli di carta da imballo, della colla, e un po' di pazienza.

I componimenti scritti in occasione, per es., di una visita al mercato, possono essere utilizzati appunto come « articoli ».





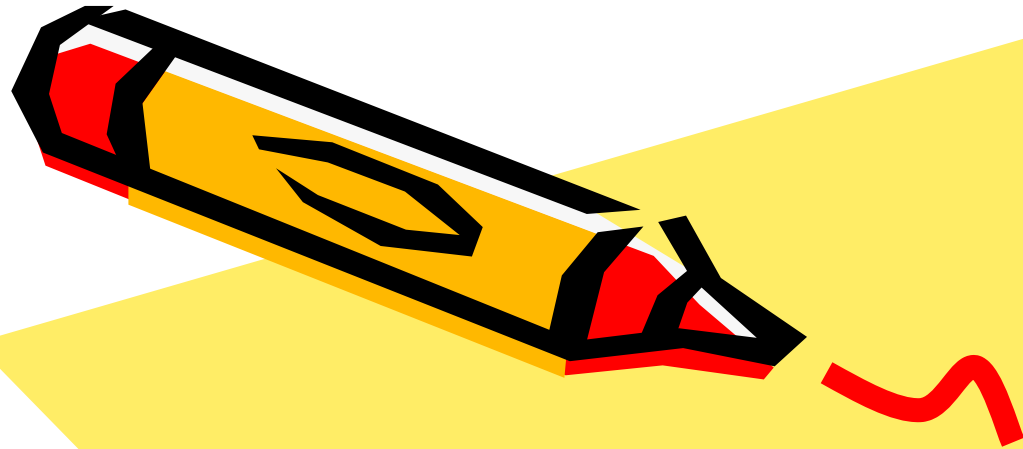
Il *Giornale murale* permette di stabilire con una certa facilità dei confronti fra ciò che è stato veduto e scritto da un bambino e ciò che è stato veduto e scritto da un altro. Esso può assumere un maggiore interesse se l'osservazione di un certo ambiente, o di un certo evento, è stata compiuta *con una suddivisione di compiti*, nel senso che ad alcuni bambini è stato affidato l'incarico di occuparsi soprattutto di certi aspetti, mentre altri si sono occupati di altri aspetti.





Il *Giornale murale* può assolvere anche ad altre funzioni; può permettere di stabilire un collegamento organico fra le diverse discipline; su di esso, infatti (in una sezione che potrebbe essere intitolata «Terza pagina»), possono trovare posto relazioni che riguardano ricerche personali compiute nel campo della storia, o in quello della geografia o delle scienze (fig. 47); o possono venire comunicati i risultati di certe misurazioni o di certi piccoli esperimenti che, compiuti da ciascuno in condizioni un poco diverse, possono avere portato a risultati diversi (i quali vanno allora confrontati e discussi nel modo che si è già detto), e così via.





GRAZIE PER L'ATTENZIONE

