

Difficoltà di apprendimento della lettura ed intervento logopedico

Trascrizione parziale della relazione tenuta a Locarno da Paola Pult (*) il 25 ottobre 1985 in occasione del Corso d'aggiornamento per quadri scolastici del Canton Ticino sul tema «La lettura»

Introduzione

Spesso le difficoltà di apprendimento della lettura vengono designate con il termine di «dislessia», etichetta che ricopre una sintomatologia molto vasta e non precisa. Infatti, nonostante i vari studi effettuati a partire dalla fine del secolo scorso, non si è riusciti a definire una stessa organizzazione di queste difficoltà di apprendimento, né una stessa eziologia, né una stessa genesi. Questo ci porta all'impossibilità di dare una spiegazione univoca al problema, e a fare piuttosto riferimento a un insieme di fenomeni psicologici che non possono neanche essere studiati in quanto tali, ma che devono essere inseriti, per meglio essere compresi, nella storia personale di ogni bambino.

Consideriamo dapprima, per esempio, le connessioni che possiamo osservare fra difficoltà nell'apprendimento della lettura e i fattori relazionali. La lettura è un'attività che implica il linguaggio e le difficoltà che si riscontrano nell'apprendimento della lettura potrebbero rappresentare il prolungamento delle difficoltà che il bambino aveva a suo tempo presentato nell'apprendimento del linguaggio orale e quindi derivare dagli stessi problemi psico-patologici. Con questo non si fa riferimento solo a quei casi di bambini che hanno subito carenze affettive gravi per i quali l'accesso alla lettura sembra essere quasi impossibile, ma anche a quei bambini che sono stati confrontati ad un modo educativo che non soddisfaceva a sufficienza i loro bisogni di comunicazione. In queste situazioni la comunicazione in generale non è gratificante per il bambino ed il linguaggio quindi non potrà essere investito quale fonte di piacere. Per reazione potremo assistere a manifestazioni di aggressività, con compensazione al di fuori del linguaggio, od atteggiamenti di ritiro, di passività. Entrano così in causa le perturbazioni delle prime relazioni oggettuali, quelle che nell'anamnesi sono spesso segnalate da problemi di alimentazione, poi da problemi relativi all'apprendimento della pulizia (anoressia, encopresia) e che possono successivamente trovare un prolungamento proprio nel rifiuto dell'apprendimento della lettura.

D'altra parte possiamo ricordare i problemi connessi alle identificazioni parentali: il rifiuto di accedere al linguaggio scritto può allora, per esempio, tradurre l'angoscia di doversi identificare con un genitore vissuto

come irraggiungibile, o con il quale – per problematiche conflittuali varie – non si vuole (a livello inconscio, naturalmente) mettersi in competizione.

Infine non dobbiamo dimenticare quei bambini che per un insieme di fattori ambientali arrivano a scuola psicologicamente immaturi. Bambini che hanno sofferto per carenze varie dovute a situazioni sociali ed economiche difficili che hanno impedito l'evolversi della personalità verso un'organizzazione psico-dinamica armoniosa. Bambini angosciati che mal riescono a padroneggiare il continuo emergere di una vita fantasmatica non certo rassicurante. Bambini insicuri, preparati unicamente ad esperienze di sconfitte. In questi casi se l'incontro con il maestro e con le prime attività di lettura non è positivo, s'instaura in fretta una specie di indifferenza, di ritiro quindi dell'investimento, mentre il bambino non ascolterà più il maestro, sentendosi probabilmente più o meno perseguitato.

Parlando di questi bambini sono già passata dalle considerazioni sui rapporti fra perso-

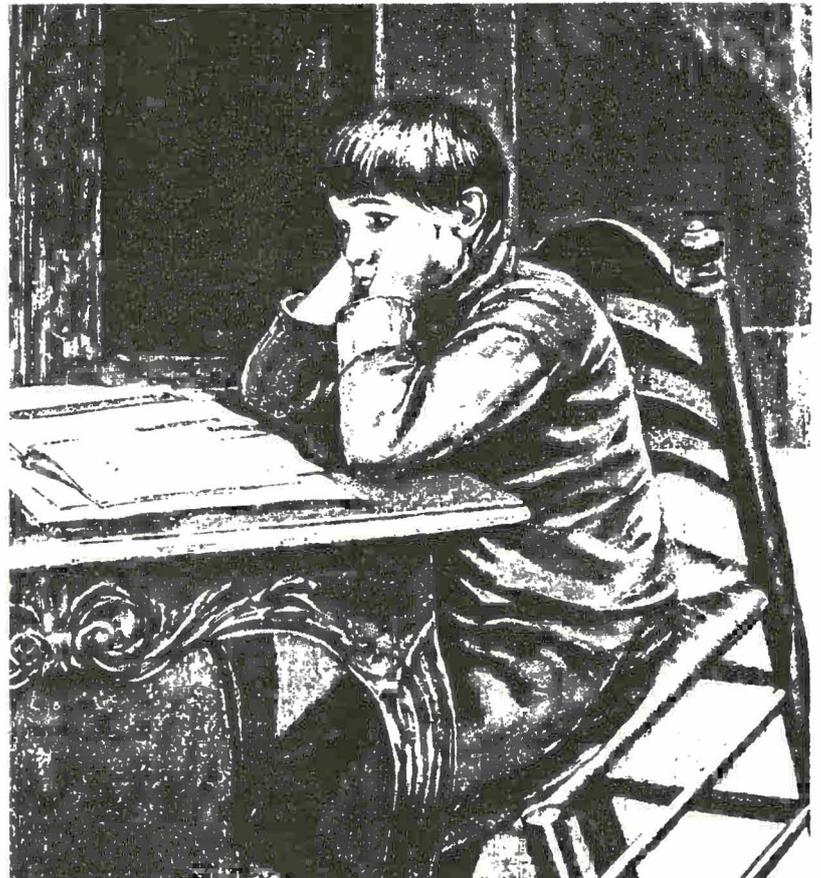
nalità e difficoltà di apprendimento della lettura, a quelle di ordine sociale.

A tal proposito potrei osservare – a chi considera la dislessia come una malattia – che allora è una malattia che, stranamente, colpisce in modo particolare i bambini delle classi meno abbienti.

Possiamo ricordare che in Ticino (mi riferisco alla ricerca di Sandro Bianconi che concerne l'anno scolastico 1978-1979)¹⁾ il tasso percentuale medio di bocciature nella scuola elementare è superiore al 10% per la categoria sociale definita bassa, mentre per i bambini di classe sociale superiore la percentuale di allievi che hanno ripetuto almeno una classe delle elementari è insignificante. Ed è evidente che il non apprendimento della lingua scritta è uno dei fattori essenziali in questi fallimenti scolastici.

Per concludere queste prime considerazioni vorrei precisare che non escludo che in alcuni e rari casi i fattori neurologici entrino in parte preponderante nell'incapacità dell'apprendimento. E questo è naturale visto che la lettura implica dei processi cerebrali e che un danno cerebrale può quindi implicare un mancato apprendimento della lettura. A tal proposito vorrei sottolineare che non sappiamo ancora in modo preciso quali siano le funzioni neurofisiologiche, né quali siano esattamente le aree corticali coinvolte nei processi che permettono la lettura. È però chiaro che al momento dell'esame non biso-

¹⁾ Bianconi S., *Comportamento linguistico e riuscita scolastica dei giovani ticinesi*, Ufficio Cantonale di Statistica, Bellinzona 1979.



(*) Laureata a Ginevra in psicologia clinica e psicopatologia del linguaggio. Attualmente logopedista presso il Servizio logopedico del Canton Ticino.

gna dimenticare la possibilità del danno cerebrale ed indagare per cercare di escludere od eventualmente confermare una tale ipotesi. Delle indicazioni possono allora venire da disturbi associati e che ricoprono la sfera del disfunzionamento neurologico. Penso in particolare al campo delle aprassie e delle agnosie ed è per questo che l'esame di un bambino che presenta dei problemi nella lettura comprenderà sempre degli aspetti riguardanti la neuropsicologia.

D'altra parte il bambino è una realtà multipla ed anche il disturbo nell'apprendimento della lettura deve essere analizzato in modo globale. In occasione dell'esame dovranno quindi essere presi in considerazione i vari fattori: organici, cognitivi, sociali, affettivi. Inoltre, qualsiasi sia l'ipotesi di base emessa, bisognerà tener conto che questi fattori interagiscono fra di loro, il che porterà necessariamente al rifiuto di un'interpretazione unidimensionale.

È proprio partendo da queste premesse che penso sia meglio non etichettare il bambino come dislessico; un concetto, l'abbiamo visto, che può ricoprire varie problematiche, mentre spesso induce ad una falsa interpretazione unilaterale di tipo neurologico.

Nello stato attuale delle nostre conoscenze mi sembra allora più giudizioso parlare semplicemente di difficoltà nell'apprendimento della lettura.

L'apprendimento della lettura in una prospettiva genetica

Con quanto ho detto spero di aver un po' chiarito l'ottica globale nella quale mi sembra corretto inserire i problemi di lettura. Passando ora all'intervento che svolge il logopedista, vorrei brevemente illustrare le premesse di ordine psicolinguistico sulle quali fonda il mio intervento.

L'apprendimento del linguaggio scritto è stato spesso visto, soprattutto in passato, come un'attività percettivo-motoria, come un'acquisizione di una serie di abitudini e di abilità. Gli psicolinguisti della scuola di Ginevra, alla quale faccio riferimento, in questi ultimi anni hanno posto il problema in un'altra ottica. L'apprendimento del linguaggio scritto è stato studiato facendo riferimento alla teoria piagetiana della costruzione della conoscenza. Secondo questa teoria il bambino, per capire il mondo reale, deve in un certo senso reinventare l'oggetto che vuole conoscere, deve rielaborarlo personalmente attraverso la sua attività. L'apprendimento non può quindi avvenire attraverso semplici associazioni o per automatismi.

Secondo questo punto di vista anche l'apprendimento della lingua scritta è il risultato di una costruzione progressiva e quindi di una genesi. Questo implica la capacità di confrontare, di rilevare delle regolarità, di effettuare un lavoro di categorizzazione, di costruire delle ipotesi per poi confermarle od abbandonarle se non sono ritenute valide. È basandosi su quest'ottica che Emilia Ferreiro ha studiato il bambino per analizzare come arriva ad appropriarsi di quest'oggetto di conoscenza rappresentato dal linguaggio scritto.

Prima di tutto la Ferreiro osserva che fin dalla nascita, ed in qualsiasi ambiente sociale, il bambino è confrontato allo scritto. Infatti nella nostra cultura lo scritto è presente dappertutto, e non certo solo nei libri, ma sugli involucri dei prodotti alimentari (i pacchetti di caffè, i cartoni del latte, le lattine di Coca Cola), sui pannelli pubblicitari, alla televisione, ecc. Quindi il bambino avrà occasione di riflettere su questo oggetto culturale e riceverà delle informazioni ben prima dell'apprendimento scolastico. Possiamo fare un esempio: anche tralasciando delle conoscenze generali sullo scritto, quanti bambini svizzeri non riconoscono la «M» di Migros?

D'altra parte, però, non è «naturale», come spesso viene creduto, che il bambino consideri lo scritto come una rappresentazione grafica del suono. Infatti il nostro sistema alfabetico non è che un sistema fra altri ed il fatto che esista una corrispondenza fra fonemi e grafemi non è evidente. Basti pensare che altre culture hanno risolto in modo diverso il problema della rappresentazione grafica: con ideogrammi, con sistemi sillabici o consonantici, ecc. Inoltre, anche posta l'ipotesi del nostro sistema alfabetico, ancora il bambino dovrà capire le caratteristiche che sono proprie a questo sistema, per esempio che si deve leggere dall'alto verso il basso e da sinistra a destra, che le parole sono divise da spazi, che esistono vari caratteri per scrivere lo stesso grafema, ecc.

Ferreiro ed i suoi collaboratori hanno dunque considerato il bambino come un soggetto conoscente ed hanno cercato di studiare, attraverso una serie di ricerche, le idee che i bambini si fanno di questo complicato sistema. Hanno così messo in luce che anche per quanto riguarda l'apprendimento della lettura, così come avviene per qualsiasi altro apprendimento, il bambino elabora i vari elementi attraverso una progressione psico-genetica. Progressione che lo avvicinerà sempre di più ad una concettualizzazione corretta e completa del sistema di linguaggio scritto che è il nostro. Ed è interessante notare come la costruzione di questa conoscenza può richiamare l'ontogenesi della scrittura, ovvero la storia del nascere e dello svilupparsi della scrittura e la storia dell'alfabetismo.

Non voglio parlare per esteso delle varie ricerche effettuate dalla Ferreiro e dai suoi collaboratori, ma vorrei ricordare alcuni problemi ai quali si trova confrontato il bambino e che emergono da queste ricerche.

All'inizio il bambino non sarà capace di differenziare il disegno dalla scrittura, poi potrà pensare che solo gli oggetti reali possono essere scritti. Non terrà quindi conto delle altre forme linguistiche, ovvero degli articoli, dei verbi, delle preposizioni, ecc., quindi di quelle parti che sono specifiche al codice dello scritto.

D'altra parte, prendendo in considerazione gli aspetti formali dello scritto, il bambino comincerà ad emettere delle ipotesi su quello che è leggibile e quello che non lo è.

Si è allora notato che il bambino ritiene dapprima che parole con meno di tre grafemi non siano leggibili, così come sosterrà che la leggibilità sia determinata da un susseguirsi di lettere che non possono essere uguali («AAA» non rappresentano una parola da leggere). Dunque è possibile leggere una parola basandosi su due proprietà: l'una fondata sulla quantità di grafemi, l'altra fondata sulla varietà degli stessi. Abbiamo visto che il bambino ritiene dapprima che solo i nomi siano scritti. Un progresso notevole è costituito dalla comprensione che anche il verbo può essere rappresentato nello scritto. Il bambino capisce allora infatti che non solo possono essere rappresentati nello scritto le persone e gli oggetti, ma anche i rapporti che li legano. A livello più evoluto troveremo quei bambini che affermano che tutte le parole che vengono pronunciate vengono scritte e che l'ordine delle parole del testo deve corrispondere a quello dell'emissione orale.

Il processo di comprensione della lettura avviene dunque anche in base alle capacità di comprensione del linguaggio orale. Le ricerche di J. Papandropoulou, un'altra studiosa che fa riferimento alla scuola di Ginevra, hanno messo in luce le difficoltà che il bambino incontra nel definire, per esempio, cosa è una parola, o quanti sono gli elementi di una frase. Per cui se si dice al bambino una frase come: «la rosa è rossa» il bambino affermerà che è formata da due elementi (rosa e rossa), mentre per la frase: «la rosa non è rossa» il bambino sosterrà che esiste solo una parola (rosa). Oppure la parola «formichina» sarà considerata come più corta della parola «treno» e questo evidentemente perché, dirà il bambino, una formichina è più piccola di un treno.

La comprensione di questi problemi implica una capacità di riflettere sulla propria lingua, di prendere coscienza delle particolarità del linguaggio, di essere dunque in grado di effettuare una riflessione di tipo metalinguistico.

Sono proprio queste capacità metalinguistiche che interesseranno subito il logopedista quando dovrà esaminare un bambino che presenta dei problemi nell'apprendimento della lettura. Oppure è sempre sull'esame di queste capacità che si fonderà un'ipotesi sulle possibilità che un bambino ha di riuscita scolastica, per l'apprendimento dello scritto. Parlo di quei bambini che sono all'ultimo anno di scuola materna e che presentano delle turbe del linguaggio orale, per cui si prospetta di eventualmente posticipare l'inserimento in prima elementare.

L'intervento del logopedista

La nostra attenzione, in quanto logopedisti, sarà portata sulle specificità ed i bisogni individuali, letti però facendo riferimento al contesto sociale e culturale nel quale si pone il disturbo del linguaggio. L'intervento volgerà ad analizzare le difficoltà che un soggetto incontra e ad aiutarlo a trovare o ritrovare quelle possibilità comunicative che sono ritenute, nel caso specifico, ottimali. Penso allora al problema che ci interessa

oggi, quello della lettura, ed al valore comunicativo che ha lo scritto, valore che spesso non è riconosciuto dai bambini che ci vengono segnalati per difficoltà nell'apprendimento della lettura. Nella pratica professionale il logopedista dovrà tener conto che la ricerca del significato del messaggio dovrà essere prioritaria nei confronti dell'attività di decodificazione. La lettura sarà infatti definita innanzitutto come attività portatrice di senso, dunque di comunicazione, e non come attività essenzialmente tecnica.

Per quanto mi riguarda, come ho già detto, mi riferisco sia alla teoria piagetiana della costruzione della conoscenza, sia agli studi degli psicologi ginevrini per la comprensione dell'apprendimento della lettura. Per questo quando sono confrontata ad un bambino con difficoltà di lettura pongo prima di tutto l'attenzione sulle ipotesi che il bambino sa emettere sul messaggio scritto, senza ritenere come prioritaria la solita valutazione di quante lettere conosce, di quante parole sa leggere, ecc. (naturalmente anche questo aspetto più tecnico sarà preso in considerazione). In effetti qualsiasi sia la metodologia seguita dall'insegnante (sillabica, globale, mista) si può analizzare lo sviluppo della lettura in stadi diversi che vengono affrontati in momenti diversi dai singoli bambini.

Si tratta quindi di cercare di capire le capacità metalinguistiche e la natura delle ipotesi che il bambino pone in un dato momento e quindi offrirgli la possibilità di elaborarle. Bisognerà quindi cercare di tener conto di tutto il bagaglio che il bambino possiede e permettergli di servirsene come base sia per l'interpretazione dello scritto in quanto contenuto semantico, portatore dunque di senso, sia per quello che riguarda le ipotesi che il bambino emette sulla composizione formale dello scritto.

Questa conoscenza sempre più completa del codice gli permetterà di elaborare i tratti fondamentali della lingua scritta. Il bambino potrà così pervenire alla comprensione di vari aspetti del linguaggio:

- alla comprensione del legame arbitrario che esiste fra il significante, la parola scritta, ed il significato, ovvero l'oggetto rappresentato;
- alla comprensione del carattere lineare dello scritto, nel senso che gli elementi di una frase scritta devono essere «allineati» facendo una corrispondenza con gli elementi della stessa frase presentata oralmente. Una comprensione dunque dell'ordine degli elementi e quindi la capacità di isolare gli elementi stessi, le parole, all'interno della frase;
- ed infine la comprensione che degli elementi non significativi, come i fonemi ed i grafemi danno luogo a degli elementi significativi (le parole).

È quindi compito del logopedista di stimolare la riflessione metalinguistica del bambino, la capacità di guardare alla lingua come oggetto di studio e quindi a se stesso come soggetto parlante per poter analizzare questa attività e la natura degli elementi della lingua.

Quanto precede è un tipo di intervento che si riferisce soprattutto ai bambini delle prime due classi di scuola elementare. Ma il logopedista viene chiamato anche perché bambini più grandi presentano ancora delle grosse difficoltà di lettura.

Nella maggior parte dei casi questo tipo di bambino si dimostra del tutto demotivato nei confronti della lettura che è diventata un'attività che sembra evocare unicamente dei sentimenti negativi. Per questo ritengo che l'unica cosa da cui si possa iniziare è quella di rimotivare il bambino verso la lettura, cercando quindi di porlo in situazioni in cui il rapporto con la lettura sia finalmente di piacere.

Prima di tutto di solito dò un'indicazione che può sembrare paradossale. Ovvero, dico ai docenti ed alla famiglia che il bambino per un certo periodo di tempo non deve più essere spinto a leggere. Con questo non intendo solo di non spingerlo a leggere ancora più dei compagni di scuola, come spesso succede, ma - nella misura del possibile - bisognerà proprio evitare di richiedere delle attività di lettura, per lo meno tradizionali. Quindi a scuola si eviterà il più possibile di interpellarlo per la lettura ad alta voce, non si richiederà più la lettura come attività riempitiva, né tanto meno punitiva, e non gli si daranno compiti specifici di lettura.

D'altra parte per quanto riguarda la famiglia, se si tratta di una famiglia collaborante, e se ritengo che non esistano conflitti relazionali importanti, chiederò alla madre, o chi per essa, di leggere al bambino dei libri che gli interessano, siano pure dei Topolini o altri fumetti, senza mai richiedere che sia il bambino stesso a leggere. Questi momenti di lettura devono essere ben scelti, nel senso che non devono certo rappresentare l'alternativa non desiderata ad un gioco che il bambino ritiene più interessante. Infatti questi momenti dovrebbero rappresentare

un'attività nella quale madre e bambino trovano piacere, sia nel divertimento per il contenuto della lettura, sia nello stare tranquillamente insieme.

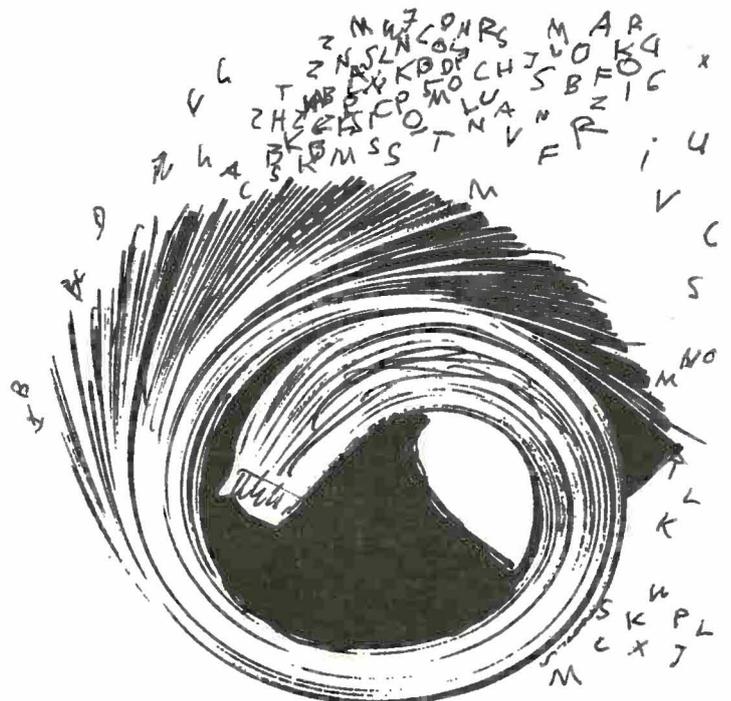
Da parte mia proporrò ancora una volta l'ascolto di storie che possono interessare, stimolando l'attenzione alla ricerca del senso.

D'altra parte introdurrò lentamente delle attività che implicino la lettura del bambino e che tendano sempre soprattutto alla ricerca del significato. Non quindi leggere per imparare a leggere, ma leggere perché l'attività ha un senso in un contesto comunicativo.

Posso allora proporre, per esempio, la lettura di frasi fra le quali trovare quelle assurde, oppure altre che implicino la ricerca di valori di verità o meno, o delle parole crociate, o dei giochi che implicino la lettura di istruzioni, per poi presentare, più tardi, dei testi più lunghi che dovranno essere percorsi per ricercare delle informazioni particolari (il che non implica la lettura completa del testo) ecc. Si tratta insomma di proporre delle attività che dovrebbero allontanare il bambino dalla lettura intesa come esercizio tecnico, fine a se stesso. Delle proposte dalle quali possa emergere il valore funzionale dell'attività di lettura.

Vorrei sottolineare due aspetti: da una parte si tratterà in particolare di esercizi, come dicevo, che implicino una ricerca ed un'analisi del significato, dall'altra si tratta di esercizi che propongono testi non certo molto lunghi, per lo meno fin tanto che il bambino non sia pronto ad affrontarli.

La ricerca del significato, perché la maggior parte delle volte i bambini che mi vengono segnalati per queste difficoltà di lettura sembrano aver assimilato la lettura unicamente alla capacità di associare dei grafemi a dei fonemi e non ad un'attività di ricerca di senso. Ricordo quello che J. Foucambert ha scritto nel suo libro: «La manière d'être lec-





teur»²⁾: «On n'apprend pas à lire en apprenant à oraliser, ceux qui ont appris à lire ont réussi malgré ce détour, et ceux, de plus en plus nombreux, qui ni parviennent pas se perdent à cause de lui».

Proprio partendo da queste premesse proporrò allora al bambino soprattutto degli esercizi di lettura silenziosa. Infatti la capacità di leggere ad alta voce non è che una specializzazione dell'attività di lettura e capacità nella quale si riesce bene unicamente quando si è già ottimi lettori. Basta pensare a come procediamo quando leggiamo ad alta voce: lo sguardo è sempre più lontano di quanto non lo sia la voce, così che mentre pronunciamo una parola già con gli occhi siamo su quelle successive, tanto che se si

spegnesse la luce all'improvviso potremmo continuare a dire ancora qualche parola al buio prima di interromperci. Naturalmente se riusciamo nella coordinazione di queste attività diverse è perché non dobbiamo ricordare delle successioni fonemiche, ma perché siamo unicamente concentrati sull'attività di comprensione e quello che riteniamo è prima di tutto il valore semantico di quanto stiamo leggendo. Quindi questa attività di lettura ad alta voce può segnare un punto di arrivo, a competenza acquisita, e non il punto di partenza per acquisire la competenza.

Quanto precede fa dunque riferimento al primo dei due aspetti che volevo sottolineare, quello dell'importanza della ricerca del significato. L'altro aspetto di cui volevo un attimo parlare è quello della lunghezza dei te-

sti presentati al bambino. Come ho anticipato, penso che sia meglio proporre dei testi non troppo lunghi e questo per delle ragioni molto semplici. Il bambino che ha delle difficoltà nella lettura, che vive questa attività come frustrante, è un bambino che probabilmente ha già sviluppato dei sentimenti di inadeguatezza. Il metterlo davanti ad un testo lungo è ricrearli una situazione che vivrà come insormontabile, una situazione dunque di oppressione e che risentirà, probabilmente, come persecutoria. L'attività dunque non sarà investita, né tanto meno la persona che gliela propone, il che è evidentemente proprio quello che un educatore dovrebbe evitare.

Capiterà frequentemente che i compagni di classe siano già in grado di leggere dei testi ben più complicati e lunghi, ma perché una persona dovrebbe essere spinta a scalare le Alpi, quando non ha la forza di salire su una collina? Meglio allora attenersi alle regole di ogni allenamento, con la regolare progressione verso sforzi sempre maggiori, ma sempre calcolati in funzione delle capacità individuali.

Questo porre il problema in termini che sottolineano i limiti individuali fa emergere un altro problema: quello dei limiti costituzionali, e quello della patologia.

In effetti il discorso che è stato finora sviluppato ha fatto riferimento a dei casi di bambini le cui difficoltà non sembrano riportabili a dei deficit particolari, ma rientrano soprattutto in difficoltà d'ordine psico-pedagogico. E devo dire che sono quelli per i quali vengo consultata normalmente. Casi che possono anche essere difficili, ma che di solito hanno un'evoluzione positiva verso un apprendimento, che magari non sarà per tutti quello che veramente desideravamo, ma che permetterà, per esempio, un normale andamento scolastico ed un normale inserimento sociale.

Però per altri bambini il discorso si fa veramente più difficile. Penso a quei bambini che presentano delle difficoltà nell'apprendimento della lettura e che poco sembrano progredire nonostante il loro impegno o l'aiuto degli educatori e per i quali si è a conoscenza di fattori anamnestici preoccupanti (asfissie neonatali, traumi cranici, encefaliti od altre malattie che interessano l'attività cerebrale, come l'epilessia, ecc.). Oppure posso riferirmi a quei bambini per i quali l'anamnesi non mette in luce niente di particolare, ma che pure, come i bambini di cui abbiamo appena parlato, presentano delle sintomatologie che fanno pensare a dei deficit neuropsicologici, con problemi, per esempio, nel campo delle aprassie e delle agnosie.

È evidente come in questi casi l'intervento del logopedista diventa più complesso e più delicato.

Più complesso perché queste difficoltà che possono far pensare ad un eventuale disfunzionamento cerebrale debbono prima di tutto essere messe in luce. Infatti, escludendo i casi evidenti e che già sono stati chiaramente diagnosticati in precedenza, da pediatri, ecc., il bambino viene di solito

²⁾ Foucambert J., *La manière d'être lecteur*, SERMAP, 1976

definito come bambino intelligente che non presenta particolari problemi, al di fuori di quello della lettura.

La ricerca anamnestica potrà allora aver funzione di campanello d'allarme, quando vengono appurati quegli elementi preoccupanti di cui ho parlato. In questo caso sarà evidente che si penserà alla possibilità di problemi d'ordine neuropsicologico e che si indagherà in tal senso.

Ma esistono anche le altre segnalazioni, per le quali i dati anamnestici sembrano non evidenziare, per lo meno in un primo momento, niente di particolare. È quindi solo da un esame molto attento ed approfondito che si possono cogliere quegli indizi che possono portare verso un'ipotesi di probabile disfunzionamento cerebrale.

D'altra parte ho parlato anche di intervento più delicato e questo perché si può pensare alle conseguenze di una diagnosi poco attenta o di una segnalazione non pervenuta. Pensiamo dunque al bambino per il quale non venga rilevato, mentre è presente, un quadro di patologia neuro-psicologica. Il curriculum scolastico risentirà ben presto dei vari giudizi negativi, con classi ripetute o sforzi enormi da parte del bambino per «restare a galla». I sentimenti di svalorizzazione e di persecuzione in soggetti che vorrebbero riuscire, che si impegnano al massimo e che non possono dare un risposta alle loro difficoltà, se non ritenendosi meno intelligenti degli altri bambini, possono sfociare in situazioni drammatiche di grossa psicopatologia. Ora si può pensare come questi ragazzi potrebbero essere aiutati se si eliminassero alcune attività di lettura e come il problema della valutazione delle materie che non siano l'italiano potrebbe essere risolto al di fuori delle solite domande scritte. Questo per evitare che le difficoltà di lettura, con la conseguente lentezza ed errori di interpretazione, finiscano per danneggiare una valutazione delle conoscenze del bambino. Infatti si può cadere nell'errore di credere che un bambino non abbia acquisito un certo concetto, mentre la deficienza è unicamente da ricercarsi nel livello di comprensione della domanda che è stata posta per iscritto.

Basta pensare alla lentezza con la quale questi soggetti leggono ed alle difficoltà che possono incontrare davanti ad una valutazione di matematica per la quale dovranno leggere tre o quattro problemi.

Ma non voglio dilungarmi su questi aspetti. Vorrei solo osservare che forse la risposta migliore da dare a questi casi, del resto molto rari, è di considerarli, nei confronti della lettura, come dei mal vedenti ed in questo senso aiutarli, per quanto possibile.

Ma soprattutto vorrei sottolineare come il poter definire la probabile origine di questi problemi, il dare una risposta in tal senso al bambino ed alla famiglia possa renderne più facile una certa elaborazione, evitando al bambino tutta quella serie di vissuti persecutori, di sentimenti di colpa, di non adeguatezza che, come dicevo, possono portare a delle gravi psico-patologie.

Per quanto riguarda il discorso più stretta-

mente terapeutico delle attività da svolgere per cercare di aiutare questo tipo di bambino a progredire nell'apprendimento della lettura, devo dire che ancora una volta e se fosse possibile ancora di più, metterò l'accento sulla priorità della ricerca del significato, spingendo il bambino a porre in continuazione delle ipotesi su quanto può essere scritto, ad utilizzare così l'intelligenza per compensare le sue difficoltà. Naturalmente questo non esclude un lavoro più specifico alle particolari deficienze del caso.

Deficienze che normalmente si inscrivono nelle difficoltà di discriminazione di grafemi simili, nella scarsa capacità di guardare globalmente alla parola, o altrimenti di analizzarla nei suoi elementi, ecc.

Sarà questo un lavoro tecnico che si protrarrà nel tempo e che si svolgerà in un certo clima, in una certa relazione che, al di là dell'efficacia degli esercizi proposti, possono più o meno favorire i progressi del bambino.

Vorrei per questo cercare di chiarire, in modo globale, adesso, e non più riferito ad una tematica specifica, come quella che ho appena presentato, l'importanza della relazione e del clima di lavoro che si instaura fra logopedista e bambino. Infatti le motivazioni indispensabili all'investimento dell'attività che permette l'apprendimento dipendono in buona parte proprio dal clima che il logopedista saprà instaurare.

È evidente che un bambino dovrebbe ritrovarsi in un clima di lavoro che permetta una relazione stabile e rassicurante con un adulto che non è né il maestro né un genitore. Un adulto dunque che non rientra nei mondi conflittuali abituali del bambino: la famiglia e la scuola. Un adulto che crea un clima di comprensione dove le difficoltà non sono drammatizzate, né ignorate, ma semplicemente prese in conto per trovare le soluzioni

che possono permettere di superarle. Un clima dunque che non sarà quello della troppa tolleranza, né quello colpevolizzante che il bambino può ritrovare in famiglia (me lo fai apposta), né quello del giudizio intellettuale (implicito per esempio in certe osservazioni del maestro che tendono a svalorizzarlo davanti ai compagni).

In questo clima di per se stesso terapeutico il bambino può trovare una nuova fiducia. Starà poi al logopedista proporre dei tipi di attività e dei ritmi di lavoro che creino un equilibrio fra situazioni difficili di frustrazione e situazioni che le controbilancino. È infatti incontestabile che vari aspetti connessi alla terapia non sono per niente piacevoli. Il bambino deve venire spesso al di fuori dell'orario scolastico, magari il mercoledì pomeriggio, le proposte di lavoro possono consistere in esercizi a volte ripetitivi o visivi come difficili perché non immediatamente riusciti, i progressi a volte possono sembrare irrilevanti. A fronte di questi aspetti frustranti e perché il bambino viva in modo positivo la terapia, il logopedista deve procurargli un piacere sufficiente a compensare i sentimenti negativi. In questo clima di ritrovata fiducia ed equilibrio fra situazioni frustranti e gratificanti normalmente si verificano i progressi auspicati.

Ma non sempre le cose vanno così lisce e questo a tutti i livelli, di diagnosi, di terapia, di collaborazione con il bambino, di collaborazione con la scuola, con la famiglia, o con altre istanze.

Penso per questo che sia positiva l'istituzione delle équipes di sostegno psico-pedagogico che permettono, fra l'altro, uno spazio di discussione interdisciplinare del quale ogni operatore, e quindi i logopedisti, possono profittare.

Paola Pult

Incontro d'aggiornamento con la pedagoga Evéline Charmeux

«I problemi legati all'apprendimento della lettura e della scrittura»

Organizzato dall'Associazione dei logopedisti della Svizzera Italiana (ALOSI) e dall'Associazione degli operatori dei servizi di sostegno pedagogico (AOSSP), alla presenza di un'ottantina di persone, si è tenuto martedì 8 aprile, presso l'albergo Grand Hôtel di Muraito, un incontro di aggiornamento sull'apprendimento della scrittura e della lettura condotto dalla professoressa Evéline Charmeux, docente di pedagogia e linguistica presso la Scuola Magistrale di Tolosa. Il tema preciso della giornata di lavoro era «Construire un apprentissage efficace de l'écriture», ma la professoressa, nel corso della sua esposizione durata tutta la mattinata e parte del pomeriggio, invece di analizzare in modo approfondito il tema della scrittura, fornendo anche delle esemplificazioni, ha preferito proporre una riflessione generale sulle cause delle difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura, le

condizioni necessarie ad un adeguato apprendimento del leggere e dello scrivere, il ruolo della scuola, dei docenti e dei genitori nel favorire questi apprendimenti, le caratteristiche della pedagogia basata sul contratto / progetto di lavoro.

Per chi fosse interessato ad approfondire il problema segnaliamo la bibliografia: CHARMEUX, E.: *La lecture à l'école*. Paris, CEDIC, 1975. CHARMEUX, E.: *La lecture au collège*. Paris, CEDIC, 1985. CHARMEUX, E.: *L'écriture à l'école*. Paris, CEDIC, 1983.

Comunichiamo inoltre che la conferenza tenuta dalla prof.ssa Charmeux è stata incisa per intero. Chi fosse interessato all'ascolto delle cassette può rivolgersi ai docenti di sostegno della scuola elementare di Locarno, tel. no. 093 31 65 82.