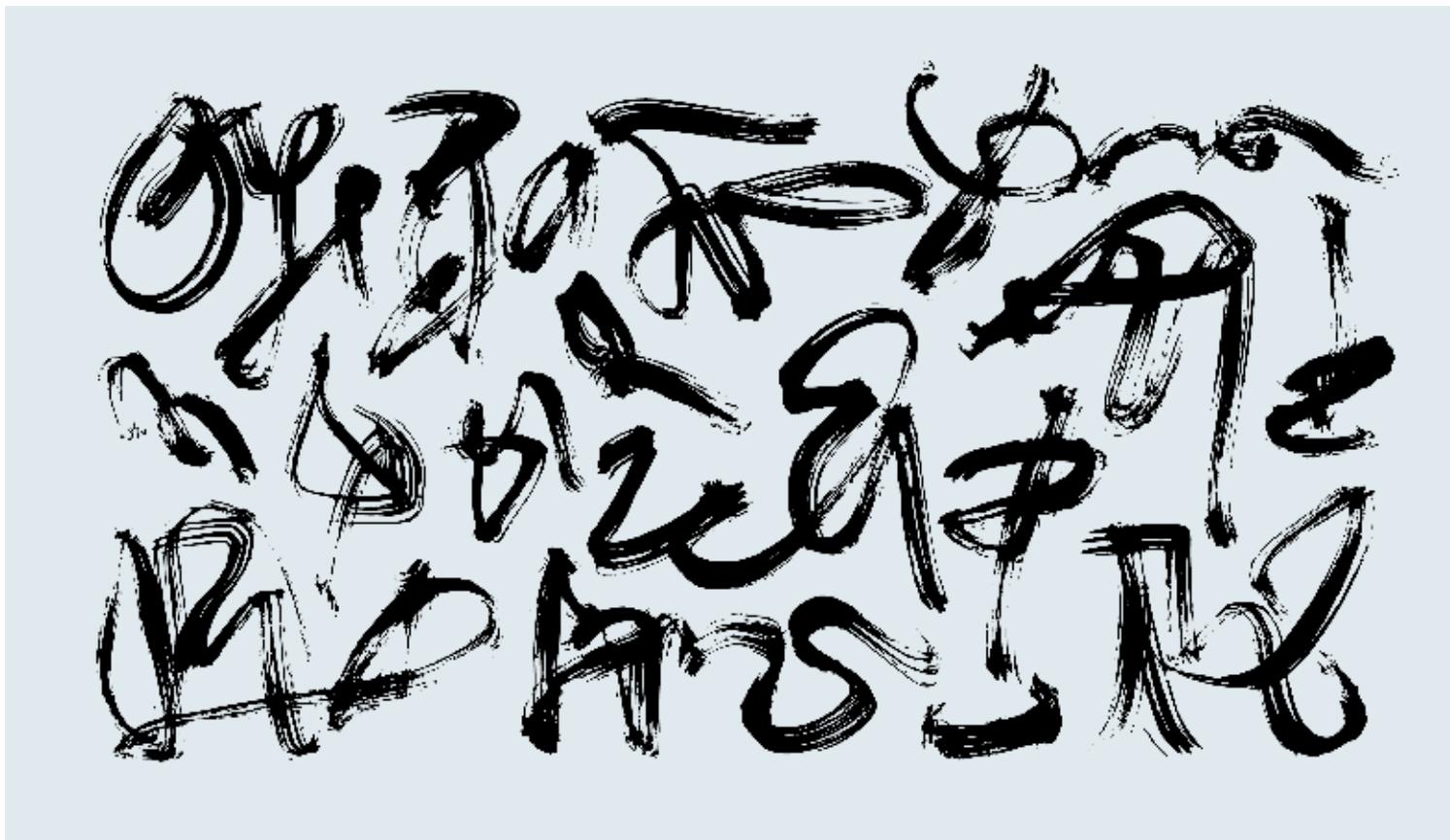




Apprendere a scrivere

Giacomo Stella, psicologo e psicolinguista, ideatore e responsabile scientifico di SOS Dislessia



©iStock.com/Asya_mix

Scrivere sembra ormai diventata un'attività circoscritta ad una fase scolastica piuttosto limitata. In Italia si impara la scrittura nella scuola primaria, ma poi la si esercita pochissimo nella scuola secondaria di primo e secondo grado, mentre rimane un pilastro immutato la prova di italiano scritto all'esame di maturità.

Per definire la capacità di scrivere di un individuo bisogna distinguere l'abilità di trasporre in codice ortografico la lingua parlata dalla competenza di comporre un testo. La prima coinvolge principalmente processi 'bassi' come la conoscenza della struttura fonologica della parola, dei grafemi che consentono di trasformare i suoni della lingua in segni scritti e i processi grafomotori, mentre la seconda coinvolge processi 'alti' come l'ideazione e la formulazione, che richiedono competenza lessicale e sintattica.

La differenza fra questi due aspetti della scrittura è molto rilevante e importante ai fini della didattica, ma anche facile da capire se si pensa al ruolo dell'informatica nella scrittura. Il computer è in grado di trascrivere il parlato in forma corretta, ma non è in grado di produrre autonomamente testi. Potremmo dire che sa

eseguire alla perfezione un dettato, ma non sa comporre un tema.

Questo conferma che la 'semplice' trascrizione del parlato viene realizzata attraverso una sequenza di procedure che possono essere eseguite da una macchina ben addestrata. Dunque coinvolge solo processi bassi, algoritmi procedurali.

Ci si potrebbe chiedersi perché è così importante insistere su questa metafora del computer e la risposta è semplice e soprattutto utile per gli insegnanti: la relazione tra computer e dettato ci aiuta a capire gli alunni che hanno un disturbo di apprendimento della scrittura. I bambini che dopo un adeguato periodo di istruzione scolastica commettono ancora errori di trascrizione ortografica evidenziano un difetto nei processi bassi, cioè quello che oggi viene definito dalle neuroscienze come 'deficit computazionale'. Non quindi un problema di motivazione, né di attenzione, in quanto coinvolge processi automatici che non richiedono l'attenzione focale rivolta ad ogni singola sillaba, ma un errore nella realizzazione di un algoritmo. Ma come si arriva a questo livello di padronanza nella trascrizione ortografica?

Imparare a scrivere

I bambini provano a scrivere ben prima dell'inizio dell'insegnamento scolastico e, imitando il comportamento degli adulti, producono una sequenza di piccoli segni che richiamano il corsivo sul foglio (imitazione del gesto di scrivere). In una fase successiva, quando vanno alla scuola dell'infanzia, imparano a scrivere il proprio nome. Uta Frith, nel 1985, descrive le quattro fasi dell'apprendimento della scrittura definendo questa come fase *logografica*. Il bambino riproduce le parole, compreso il proprio nome, come se fossero un logo, senza avere consapevolezza del valore sonoro delle singole lettere. In pratica la scrittura è una forma di disegno di una sequenza di lettere e il bambino ritiene che esista un rapporto denotativo tra l'oggetto e la parola scritta senza alcun rapporto con la parola orale.

La seconda fase viene definita *alfabetica* e prevede la scoperta del rapporto tra la veste fonologica della parola e i segni scritti. Il bambino deve imparare a suddividere la parola in fonemi e apprendere la corrispondenza fra il fonema e la lettera. Questa attività, detta metafonologica, cioè di riflessione sulla parola intesa come stringa fonologica, risulta semplice da realizzare per le lingue con struttura alfabetica stabile, mentre è più complicata per le lingue *stress-timed*, come l'inglese, in cui le sillabe hanno lunghezza diversa. L'italiano è una lingua con struttura alfabetica stabile e i bambini italofoni imparano molto rapidamente a segmentare le parole in fonemi (Goswami 2006).

È importante che i bambini abbiano una buona padronanza fonologica del linguaggio verbale, cioè la capacità di pronunciare correttamente le parole, anche se questa non è sufficiente per affrontare l'apprendimento della lettoscrittura. Il bambino infatti ha appreso il linguaggio verbale manipolando unità più grandi del fonema (i fonemi, o sillabe) e solo quando deve imparare la scrittura e la lettura scopre il fonema come unità distinta.

Nella fase alfabetica risulta facile far corrispondere ad ogni fonema una lettera, per cui, in poche settimane, i bambini imparano a scrivere parole di livello alfabetico, cioè parole in cui al numero di fonemi corrisponde lo stesso numero di lettere. Le scelte didattiche del docente che vuole rispettare i criteri di gradualità nell'approccio alla scrittura richiedono la conoscenza delle parole di livello alfabetico che, prevedendo il rapporto uno-a-uno fra fonema e lettera, favorisce un rapido apprendimento, e il bambino in poche settimane sperimenta l'eccitazione della scrittura convenzionale.

In questa fase è dunque utile proporre parole come 'mano', 'candela', ecc. Ma è meglio evitare parole come 'foglia' o 'palla', dato che il numero di fonemi non corrisponde al numero delle lettere.

La fase *ortografica* rappresenta un'evoluzione nella mappatura delle parole, poiché consente di rappresentare alcuni fonemi che non hanno una corrispondenza con una singola lettera ([ʎ]gl – [ʃ]sc – e [ŋ]gn) e di riprodurre anche alcuni fonemi definiti 'contesto dipendenti'. Nel nostro sistema ortografico disponiamo di 21 lettere, che sono un numero inferiore a quello dei fonemi (30) e quindi dobbiamo trovare degli artifici ortografici per riuscire a riprodurli tutti per iscritto.

Ad esempio il fonema [k] può essere scritto con una sola lettera solo se seguito da *o*, *a* o *u*, ma nel caso sia seguito da *e* o da *i* richiede l'uso della lettera *h*, che consente di mantenere il valore fonemico. Siccome il modo di scrivere questi fonemi dipende dal suono che segue, vengono definiti 'contesto dipendenti'. Il livello ortografico comporta quindi l'acquisizione dei grafemi multilettera e conseguentemente l'adozione di una strategia flessibile, che in alcuni casi richiede il rapporto uno-a-uno fra fonema e lettera, mentre in altri è necessario scrivere due, o addirittura tre lettere per rappresentare graficamente un fonema (ad esempio *sci* per il fonema [ʃ] nella parola 'sciarpa').

Infine, la padronanza del livello ortografico richiede anche la realizzazione delle cosiddette 'doppie'. Il raddoppiamento delle consonanti nel nostro sistema ortografico consente di mappare per iscritto il valore di durata dei suoni. Nella nostra lingua la durata dei suoni rappresenta un tratto distintivo, cioè consente di differenziare il significato di due parole ('pala'-'palla', 'cappello'-'cappello', ecc.), pertanto la rappresentazione grafica del valore di durata di un suono è molto importante per non commettere errori lessicali, ma anche abbastanza difficile da acquisire.

La padronanza del livello ortografico tuttavia non completa l'acquisizione delle capacità di scrittura, poiché nel nostro sistema linguistico sono presenti parole che, pur avendo lo stesso valore sonoro, non hanno identico valore semantico o sintattico. Queste vengono pronunciate nello stesso modo ma trascritte in modo diverso e per questo sono definite 'omofone-non-omografe'. Il suono [a], pur essendo identico, viene trascritto in due modi diversi nella frase "Giovanni va *a* casa" o "Giovanni *ha* fame".

Uta Frith definisce questo livello come *lessicale*, poiché la mappatura ortografica di alcune parole, richiede un'analisi sintattico-lessicale. Oltre alle parole omofone-non-omografe il livello lessicale è coinvolto anche nella separazione tra le parole. Il parlato è un fenomeno continuo, ma la scrittura richiede invece la separazione fra le parole e questa viene fatta attraverso l'analisi semantica. Ad esempio se ascolto la frase "non mettere a soquadro la stanza", il bambino che non conosce il termine soquadro potrebbe trascriverla come "asso quadro". Molto più frequente è la necessità di distinguere il significato nelle stringhe omofone come "luna di notte o letto di prosciutto" che, a seconda del significato, potrebbero anche essere trascritte come "l'una di notte o l'etto di prosciutto".

Questo breve excursus sulle fasi di acquisizione della scrittura non considera ancora gli aspetti visuo-grafo-motori, che spesso nella scuola sono quelli che ricevono l'attenzione maggiore da parte degli insegnanti, con l'annosa diatriba fra uso del corsivo e dello stampato.

In questo articolo ci siamo soffermati fin qui sui processi che sottendono al processo di apprendimento della scrittura, anche perché sono in genere poco conosciuti dai docenti che debbono insegnare a scrivere ai bambini.

La mancata formazione dei docenti sui modelli di acquisizione della lingua scritta è probabilmente dovuta alla facilità con cui la maggioranza degli alunni impara a scrivere e questo è riconducibile alla regolarità (non alla trasparenza) del nostro sistema ortografico. Tuttavia la conoscenza del modello di acquisizione consente di spiegare perché in molti bambini persistono a lungo le difficoltà con le doppie o con l'uso dell'*h* e anche di favorire un percorso più graduale per coloro che evidenziano lentezza o difficoltà fin dalle prime fasi di acquisizione.

Il grafismo

È sempre importante ricordare che le attività di realizzazione grafica delle lettere sono la fase finale del processo di scrittura. Si distinguono dunque dalle fasi che la precedono e che riguardano aspetti linguistici e non motori. Le difficoltà grafomotorie differenziano la disgrafia dalla disortografia che, invece, definisce le difficoltà ad applicare le regole ortografiche nel processo di trascrizione del parlato.

Le difficoltà nella scrittura manuale sono un argomento al centro dell'attenzione nella scuola italiana dove viene data molta importanza all'uso del corsivo. La tendenza sempre più frequente da parte degli studenti ad utilizzare lo stampato maiuscolo ha riacceso il dibattito sulle difficoltà di realizzazione del segno grafico nel processo di scrittura.

Bisogna sottolineare che esiste una significativa differenza tra il corsivo e lo stampato poiché mentre il primo prevede un movimento continuo per riprodurre le lettere di una parola, lo stampato prevede la realizzazione di ciascuna lettera come atto motorio singolo e distinto, per cui la scrittura di una parola in stampato è il risultato di una successione di atti motori singoli.

Il corsivo comporta il susseguirsi continuo di cambi di direzione e di dimensione delle lettere, richiedendo al soggetto una modulazione del movimento, mentre lo stampato, prevedendo lo stacco fra una lettera e l'altra non richiede né la modulazione continua del gesto, né variazioni di dimensione delle lettere. Per questo motivo nella fase iniziale dell'apprendimento della scrittura si privilegia l'uso dello stampato maiuscolo che risulta più facile nella realizzazione grafica e consente di indirizzare più risorse attentive verso le componenti linguistiche del processo.

Le difficoltà di scrittura, intese come processo di realizzazione di un atto visuo-grafo-motorio possono dipendere da tre aspetti: il controllo delle dimensioni, la velocità di produzione del segno e l'aggiustamento muscolare, che coinvolge la prensione.

La scrittura in stampato maiuscolo riduce al minimo il controllo delle dimensioni in quanto la grandezza delle lettere non varia e tutte vengono scritte sopra la riga. Al contrario nel corsivo vi sono lettere di altezza diversa e alcune prevedono anche la scrittura sotto la riga, comportando una maggior vincolo nel controllo dei rapporti spaziali.

Nella scrittura manuale bisogna rispettare l'allineamento al margine sinistro, lo spazio tra parole, e, in particolare nel corsivo, l'allineamento fra le lettere, verificando se sono leggibili senza sforzo da parte di un altro lettore. Il criterio di leggibilità che si riferisce alla qualità del segno grafico utilizzato nella scrittura in corsivo risulta decisivo. La leggibilità è valutata attraverso l'analisi formale della realizzazione delle lettere, verificando se sono leggibili senza sforzo da parte di un altro lettore. Va ricordato che la leggibilità si deteriora con il protrar-



©iStock.com/Asya_mix

si del compito di scrittura; pertanto, questo criterio va misurato anche in compiti che rispecchino le quotidiane richieste fatte allo studente.

Il tempo richiesto per apprendere la scrittura e per renderla fluente è abbastanza lungo, per cui le linee guida raccomandano di non etichettare un bambino come disgrafico prima del termine della terza primaria. È tuttavia molto importante osservare se le difficoltà di realizzazione del segno grafico si accompagnano a un disordine della coordinazione motoria, che si manifesta con difficoltà anche in altri ambiti, con goffaggine o imprecisione nei movimenti fini come quelli richiesti per allacciare bottoni o indossare e allacciare le scarpe o gli indumenti.

Il miglioramento della motricità fine dovrebbe essere sviluppato alla scuola dell'infanzia con giochi di precisione, come le composizioni con i chiodini o l'infilamento di perline, ecc., mentre non vi sono evidenze sull'utilità di giochi di manipolazione con la creta ai fini del miglioramento delle abilità coinvolte nella scrittura. Tutte le attività che richiedono controllo dei processi visuo-grafo-motori, come la coloritura, il completamento di forme grafiche o la copia di simboli (non solo lettere) possono invece essere utili per favorire il controllo richiesto dai processi di scrittura.

Genitori e insegnanti si chiedono quanto si debba insistere per far utilizzare il corsivo ai bambini, prima di 'arrendersi' all'utilizzo esclusivo dello stampato maiuscolo. Lasciando agli specialisti l'utilizzo dei test appropriati per stabilire diagnosi di disgrafia, è tuttavia importante adottare alcuni criteri osservativi che tutti gli insegnanti possono fare propri. Il primo criterio è sicuramente la leggibilità del prodotto (a volte lo studente stesso non è in grado di decifrare la propria scrittura), il secondo è lo sforzo che richiede l'atto di scrivere e il terzo è la velocità con cui lo scolaro esegue il compito. Una lentezza eccessiva non solo non consente di copiare dalla lavagna, ma nemmeno di trascrivere i compiti assegnati, di eseguire dettati o di prendere appunti, con conseguenze significative non solo sulla possibilità di seguire le attività scolastiche, ma con riflessi anche sull'autostima e sull'immagine di sé. Non a caso la scrittura è stata a lungo considerata rivelatrice del carattere.

Raccomandazioni sintetiche

Volendo sintetizzare quanto descritto fin qui, si potrebbero considerare i seguenti aspetti:

- il primo riguarda la conoscenza delle fasi di acquisizione alfabetica, ortografica e lessicale da parte degli insegnanti. È importante ricordare

che la fase alfabetica richiede una strategia di corrispondenza termine-a-termine fra fonemi e lettere, che è la strategia più semplice, e quindi è consigliabile nelle prime settimane mantenersi su questo livello;

- il secondo aspetto prevede la considerazione della lunghezza delle parole e della loro complessità. È più facile segmentare e trascrivere parole con struttura sillabica piana (consonante-vocale ‘cane’, ‘sole’, ecc.) piuttosto che proporre da subito parole con struttura sillabica complessa (‘barca’, ‘strada’, ecc.);
- il terzo elemento da tenere in considerazione è l’uso dello stampato maiuscolo, che, oltre che richiedere minore sforzo grafomotorio, rende più accessibile l’approccio alla strategia di corrispondenza termine-a-termine fra fonemi e lettere.

Ovviamente l’apprendimento della scrittura prevede la padronanza anche delle fasi ortografica e lessicale, ma le considerazioni appena proposte possono rendere più semplice e accessibile l’approccio alla lingua scritta favorendo il successo formativo fin dalle primissime fasi dell’esperienza scolastica.

Bibliografia

Frith, Uta, *Beneath the surface of surface dyslexia*, in *Surface dyslexia and surface dysgraphia*, a c. di J. C. Marshall; M. Coltheart; K. Patterson, London, Routledge & Kegan Paul, 1985, pp. 301-330.

Goswami, Usha, *Neuroscience and education: from research to practice?*, in “Nature Reviews Neuroscience”, 7(5), 2006, pp. 406-413.

Siliprandi, Emanuela; Gorrieri, Claudio, *Le difficoltà nell’avvio della letto-scrittura*, a c. di Giacomo Stella, Firenze, Giuntiedu, 2017.