

# PARTE PRIMA

## La ricerca

Esperto supervisor: Stella Giacomo

Insegnanti:

- Bionaz Ilva
- Cattin Mirella
- Cherax Daniela
- Denti Rosanna
- Duffy Rosa
- Glarey Gisella
- Morari Patrizia
- Thobozan Silvia
- Thobozan Wilma
- Vallicromoz Rita

# PARTE PRIMA

## La ricerca

.....	41
.....	42
.....	43
.....	44
.....	45
.....	46
.....	47
.....	48
.....	49
.....	50
.....	51
.....	52
.....	53
.....	54
.....	55
.....	56
.....	57
.....	58
.....	59
.....	60
.....	61
.....	62
.....	63
.....	64
.....	65
.....	66
.....	67
.....	68
.....	69
.....	70
.....	71
.....	72
.....	73
.....	74
.....	75
.....	76
.....	77
.....	78
.....	79
.....	80
.....	81
.....	82
.....	83
.....	84
.....	85
.....	86
.....	87
.....	88
.....	89
.....	90
.....	91
.....	92
.....	93
.....	94
.....	95
.....	96
.....	97
.....	98
.....	99
.....	100

Operatori sanitari:

- Conrad Luciana
- Menzio Laura
- Rosati Ivana
- Tipodi Liliana
- Demattis Liliana
- Salino Paola
- Ventrella Elvira

Hanno permesso e facilitato l'attività di ricerca:

- Dandy Damiano - direttore didattico
- Floris Piero - direttore didattico, ispettore tecnico incaricato
- Reinotti Elio - direttore didattico

## Il gruppo di ricerca/azione

**Esperto supervisore:** Stella Giacomo

### **Insegnanti:**

Bionaz Ilva  
Cattin Mirella  
Cheraz Daniela  
Demé Rosaura  
Dujany Rosa  
Glarey Gisella

Moretti Patrizia  
Tholozan Silvia  
Thomain Wilma  
Vecchietti Stella  
Vuillermoz Giusy  
Vuillermoz Rita

### **Direttori didattici:**

Lettry Vally  
Notari Nello  
Pompameo Marina

### **Collaboratori didattici:**

Colmar Anna  
Dematteis Fulvia  
Dionisi Germano  
Fognier Rolanda  
Fracasso Bruno  
Menegotto Paola

### **Operatori sanitari:**

#### **Logopediste:**

Gonrad Luciana  
Menzio Laura  
Rosotti Ivana  
Tripodi Liliana

#### **Psicologhe:**

Dematteis Liliana  
Salino Paola  
Venturella Elvira

### **Hanno permesso e facilitato l'attività di ricerca:**

Daudry Damiano - direttore didattico  
Floris Piero - direttore didattico, ispettore tecnico incaricato  
Reinotti Elio - direttore didattico

# PARTE PRIMA

## La ricerca

PROGETTO DEL GRUPPO REGIONALE DI RICERCA/AZIONE.....	16
L'INTERVENTO DEGLI OPERATORI.....	24
I PROCESSI DI ACQUISIZIONE DELLA LETTO-SCRITTURA.....	26
IL PROCESSO DI LETTURA: SCHEMI DI SINTESI.....	31
UN PROTOCOLLO PER CAPIRE: STRUMENTI DI INDAGINE.....	33

## Indice

### GLI OBIETTIVI

Questo progetto è stato elaborato in un clima di collaborazione tra i ricercatori del Gruppo Regionale di Ricerca/Azione e gli operatori che lavorano nelle scuole. L'obiettivo principale è quello di individuare i problemi di apprendimento della letto-scrittura e di proporre strategie di intervento che possano essere applicate in modo concreto e operativo. In questo quadro il progetto ha come obiettivo principale quello di individuare i problemi di apprendimento della letto-scrittura e di proporre strategie di intervento che possano essere applicate in modo concreto e operativo. In questo quadro il progetto ha come obiettivo principale quello di individuare i problemi di apprendimento della letto-scrittura e di proporre strategie di intervento che possano essere applicate in modo concreto e operativo.

**Progetto del Gruppo Regionale di "ricerca/azione" sulle tematiche relative all'apprendimento e alla letto-scrittura elaborato a cura del sottogruppo di coordinamento con la collaborazione del dott. Giacomo Stella.**

**Regione Autonoma  
Valle d'Aosta  
Assessorato della  
Pubblica Istruzione**

A.S. 1991/1992

Gruppo di lavoro istituito con provvedimento dell'Assessore regionale della Pubblica Istruzione  
Prot. n. 16506 del 26 giugno 1991

Direttore responsabile dell'attività: Floris Piero - *Ispettore Tecnico incaricato*

Coordinatore/referente: Dionisi Germano - *Collaboratore Didattico di Saint-Pierre*

Circoli didattici partecipanti:

Saint-Pierre - Aosta II - Nus - Châtillon - Saint-Vincent - Pont-Saint-Martin.

Distretti socio-sanitari partecipanti:

distretto n. 2 - distretto n.3 - distretto n. 5 - distretto n. 6 - distretto n. 9 - distretto n. 12.

## **Indice**

**Chi partecipa al progetto**

**Premessa**

**Le esigenze dettate dai Nuovi Programmi e dagli Adattamenti**

**Modalità generale**

**Gli obiettivi**

**Gli obiettivi specifici**

**I prodotti**

**I coordinatori di prodotto**

**Gli apprendimenti previsti, le ricadute possibili**

**Gli aspetti organizzativi**

**Un sottogruppo di coordinamento**

*«L'enfant ne vous attend pas: il apprend. Il faut donc créer autour de lui un environnement très riche, qui le sollicite à tout instant, qui le stimule et qui répond à ses besoins. Il apprend par l'imprégnation à tout moment, et non seulement au moment où vous l'aurez décidé vous mêmes.»*

**(Rachel Cohen)**

*«J'ai l'impression que nous n'avons pas encore vraiment sondé les potentialités humaines»*

**(Hunt)**

## **CHI PARTECIPA AL PROGETTO**

Il progetto è nato dall'esigenza di sistematizzare le esperienze ed il lavoro prodotto nei circoli che in questi anni si sono maggiormente attivati rispetto alle problematiche dell'apprendimento ed in particolare della letto-scrittura nelle classi prime; è bene sottolineare che ogni circolo didattico ha sviluppato esperienze e sperimentazioni diverse, pur all'interno di presupposti comuni, così come ha visto attivarsi molteplici figure professionali: direttore didattico, collaboratore didattico, insegnanti, operatori dei distretti. Per riuscire quindi a dare ordine ed a tentare di fare il punto rispetto all'elaborazione di questi anni, si è deciso di coinvolgere in questo gruppo di "ricerca/azione" esclusivamente i circoli didattici che in qualche modo avessero già sviluppato esperienze in tal senso ed in particolare i circoli didattici di: Saint-Pierre - Aosta II - Nus - Châtillon - Saint-Vincent - Pont-Saint-Martin. Le figure professionali coinvolte, per le motivazioni di cui sopra, sono: 2 insegnanti, operanti nel I° ciclo, per ogni circolo didattico, il direttore didattico, il collaboratore didattico, nonché gli operatori dei distretti (logopedisti/e, psicologi/ghe) che siano intervenuti nelle diverse fasi del lavoro.

## **PREMESSA**

I nuovi programmi per la scuola elementare e gli adattamenti alla realtà locale, nonché la più recente struttura organizzativa di tipo modulare, hanno posto agli insegnanti in particolare, ma nello stesso tempo a tutti gli "attori/operatori" della scuola, un radicale ripensamento dei loro ruoli e dei loro interventi.

Non è più possibile intervenire nella scuola in modo individuale, ogni azione educativa, sia che si collochi nel panorama del normale sviluppo didattico/cognitivo, sia che si riferisca ad interventi più specifici di integrazione o di tentativi risolutivi di situazioni di difficoltà, passa attraverso un gruppo: il team docente, le équipes di sostegno, ecc.

Se questo presupposto è ormai una realtà di lavoro della scuola, anche il presupposto di questo gruppo di "ricerca/azione" si colloca all'interno dell'esigenza di mettere a confronto i singoli attori/operatori per dare loro l'opportunità di concertare gli interventi in un'ottica operativa verificabile sul campo.

## **LE ESIGENZE DETTATE DAI NUOVI PROGRAMMI E DAGLI ADATTAMENTI**

Questo progetto trae i suoi presupposti anche all'interno di alcuni principi espressi dai nuovi programmi, in particolare nella premessa in cui si sottolinea l'importanza del patrimonio di valori, di esperienze e conoscenze che ogni bambino possiede già all'inizio della sua esperienza scolastica e da cui la scuola deve partire per allargare l'orizzonte dei suoi interessi.

In questo quadro il progetto, nel proporre un approfondimento delle competenze e degli strumenti per l'individuazione e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, risponde all'esigenza di «evitare, per quanto possibile, che le "diversità" si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poichè ciò quasi sempre prelude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e, conseguentemente, a disuguaglianze sul piano sociale e civile».

Inoltre, rispetto all'acquisizione della letto-scrittura, è opportuno richiamare quanto i nuovi programmi e gli adattamenti prevedono nella parte relativa alle due lingue: «la lingua ha un ruolo centrale nella scuola elementare, sia per il contributo che offre allo sviluppo generale

dell'individuo, sia per il carattere pregiudiziale che una buona competenza linguistica ha sulle altre acquisizioni.» E ancora, dopo l'esplicitazione delle caratteristiche peculiari della lingua: «... queste caratteristiche si manifestano e si compongono in modo diverso da alunno a alunno. La scuola terrà presenti queste diversità, differenziando le metodologie e gli strumenti in rapporto alle esigenze individuali di apprendimento.»

E, non ultimo: «attenzione particolare andrà posta nella identificazione tempestiva di eventuali disturbi del linguaggio...»

## MODALITÀ GENERALE

I sei circoli coinvolti nel progetto rappresentano il vero laboratorio di produzione da cui attingere le esperienze per la sistematizzazione e la diffusione; gli insegnanti dei circoli che partecipano al gruppo di "ricerca/azione" devono quindi costituire il "trait d'union" con i colleghi che all'interno dei circoli svolgono attività rispetto all'apprendimento e alla letto-scrittura. In sostanza la materia prima del lavoro del gruppo sarà costituita dal materiale sperimentato ed elaborato da gruppi di insegnanti all'interno dei circoli stessi.

## GLI OBIETTIVI

A) Sistematizzare e rendere trasferibile, comunicabile, utilizzabile il lavoro svolto in questi ultimi anni (percorsi didattici, strumenti di indagine, collaborazione con gli operatori).

B) Partendo dalla realtà operativa, in particolare dalle situazioni di difficoltà, costruire e sistematizzare un modello teorico sull'apprendimento con particolare attenzione alla letto-scrittura.

## GLI OBIETTIVI SPECIFICI

\* Rispetto all'obiettivo A:

- raccogliere i dati relativi al protocollo in ingresso del 1991 per visualizzare in modo sistematico la situazione di partenza dei bambini;
- ipotizzare un modello di riferimento per la lettura del protocollo e per la costruzione di profili individuali;
- acquisire la capacità di costruire profili individuali partendo da un modello di riferimento che tragga origine dal protocollo e dalle verifiche sistematiche;
- raccogliere e sistematizzare tutte le esperienze possibili, riferite a percorsi didattici, messe a punto partendo dalla lettura iniziale della situazione di classe e dei singoli alunni;
- mettere a punto i percorsi attivati in situazioni di difficoltà, precocemente individuate attraverso il protocollo;
- individuare verifiche di percorso per evidenziare gli stadi di evoluzione della "teoria linguistica" dei bambini.

\* Rispetto all'obiettivo B (obiettivi specifici riferiti all'intervento diretto del dott. Stella):

- sulla base del materiale fornito predisporre una serie di interventi in sequenza attraverso i quali definire il modello teorico di riferimento in stretta relazione con i casi specifici;
- curare la coerenza interna del progetto attraverso una supervisione sul materiale prodotto, sia rispetto alla lettura delle prove, sia rispetto ai percorsi per i bambini in difficoltà.

## I PRODOTTI

I prodotti dovrebbero rappresentare la sintesi del lavoro, nonché gli strumenti per la divulgazione dello stesso; le ipotesi formulate sono le seguenti:

1) **una pubblicazione** a cura dell'"Ecole Valdôtaine", che dovrebbe uscire nel corso dell'anno scolastico 1992/93;

2) **una giornata di lavoro interattivo**, aperta a tutti gli insegnanti della regione, da svolgersi a settembre del 1992 in concomitanza con l'inizio dell'anno scolastico, periodo in cui maggiormente è avvertito il problema della letto - scrittura da parte degli insegnanti stessi.

**Per quanto attiene al prodotto n. 1** si propone, indicativamente, una titolazione possibile dei capitoli, anche e soprattutto per facilitare il lavoro metodologico del gruppo di ricerca/azione.

## **Indice della pubblicazione**

### **Parte teorica**

- Imparare significa ...(un modello possibile di apprendimento)
- Un protocollo per conoscere ...(le prove d'ingresso, le verifiche intermedie)
- I dati, un colpo d'occhio rispetto ai numeri
- E chi non impara? Scuola e operatori: un altro punto di vista per un intervento possibile.

### **Parte didattico/operativa**

Dal protocollo a ...

- I casi difficili, la collaborazione tra scuola e operatori
- Le ricadute sull'attività didattica quotidiana.

**Per quanto attiene al prodotto n. 2** si propone una giornata di lavoro in cui sia possibile a tutti gli insegnanti ruotare in laboratori specifici di tipo teorico-dimostrativo, in particolare:

- un laboratorio interattivo con la presenza del dott. Stella di illustrazione/dibattito rispetto ai presupposti teorici;
- una serie di laboratori gestiti dagli insegnanti che hanno partecipato al gruppo regionale, in cui sia possibile, anche attraverso l'ausilio di audiovisivi appositamente predisposti, offrire indicazioni concrete su attività didattiche messe a punto e sperimentate nei circoli.

## **I COORDINATORI DI PRODOTTO**

La messa a punto finale dei prodotti richiede un puntuale lavoro di coordinamento in corso d'anno, anche rispetto alla ripartizione/raccolta/definizione dei materiali. Si è pertanto concordato di individuare nei sei collaboratori didattici i referenti/coordinatori di prodotto così ripartiti:

### **coordinatori della pubblicazione:**

Fracasso Bruno - Dematteis Fulvia - Dionisi Germano

### **coordinatori della giornata interattiva:**

Fognier Rolanda - Colmar Anna - Menegotto Paola

## **GLI "APPRENDIMENTI" PREVISTI, LE RICADUTE POSSIBILI**

Nello stendere un progetto può essere utile, anche al fine di una verifica/valutazione finale formulare delle ipotesi rispetto a quanto i partecipanti/autori/attori, in questo caso insegnanti, operatori, direttori e collaboratori didattici, possono aver imparato "ex novo" o più semplicemente consolidato, in modo tale che siano anche in grado di divulgare e trasferire.

**A tale proposito si possono formulare le seguenti ipotesi:**

### **per tutti:**

- definire, consolidare, rafforzare un modello teorico di riferimento rispetto all'apprendimento in generale ed in particolare rispetto alla letto-scrittura

### **per gli insegnanti:**

- affinare gli strumenti di indagine rispetto ai bambini con particolare riferimento a quelli in difficoltà
- acquisire la capacità di osservare e leggere le produzioni spontanee del bambino per approntare situazioni didattiche mirate, in cui egli sia protagonista del proprio apprendimento
- confrontare, sistematizzare e rendere trasferibili le sperimentazioni ed i percorsi didattici messi a punto sia in situazioni di "didattica quotidiana", sia per quanto attiene ai casi ritenuti di difficoltà

**per i collaboratori didattici:**

- oltre a quanto già definito per gli insegnanti si prevede la possibilità di arricchire in itinere e sul campo la loro competenza rispetto al coordinamento all'interno dei circoli, finalizzando la produzione del materiale ad una maggiore diffusione e trasferibilità; aumentare le capacità di intervento nelle situazioni di circolo

**per i direttori:**

- acquisire maggiore competenza e quindi maggiore capacità di seguire, impostare, verificare le esperienze che verranno attivate nei circoli  
- praticare, in una situazione di "ricerca/azione", un confronto maggiore e maggiormente produttivo tra scuola e operatori  
- approfondire le conoscenze rispetto alla prevenzione e alle strategie di intervento per i bambini in difficoltà

**per gli operatori:**

- sistematizzare, in una situazione maggiormente interattiva e di confronto, le esperienze già svolte, o in atto nei circoli didattici, finalizzando tale lavoro all'esplicitazione di modelli di intervento.

**GLI ASPETTI ORGANIZZATIVI**

Sono previsti diversi tipi di incontri:

- ad Aosta con la presenza del dott. Stella (3 giornate);
- a Bologna, tra il sottogruppo ed il dott. Stella (2 giornate);
- ad Aosta per l'elaborazione e la messa a punto del materiale, senza la presenza del dott. Stella (5 giornate).

Poichè i circoli didattici di Aosta II e Saint-Vincent praticano nel seguente anno scolastico l'orario di trenta ore, si richiede che per garantire la partecipazione degli insegnanti di questi circoli alle riunioni del gruppo venga predisposto, con provvedimento dell'Assessore alla P.I., apposito distacco.

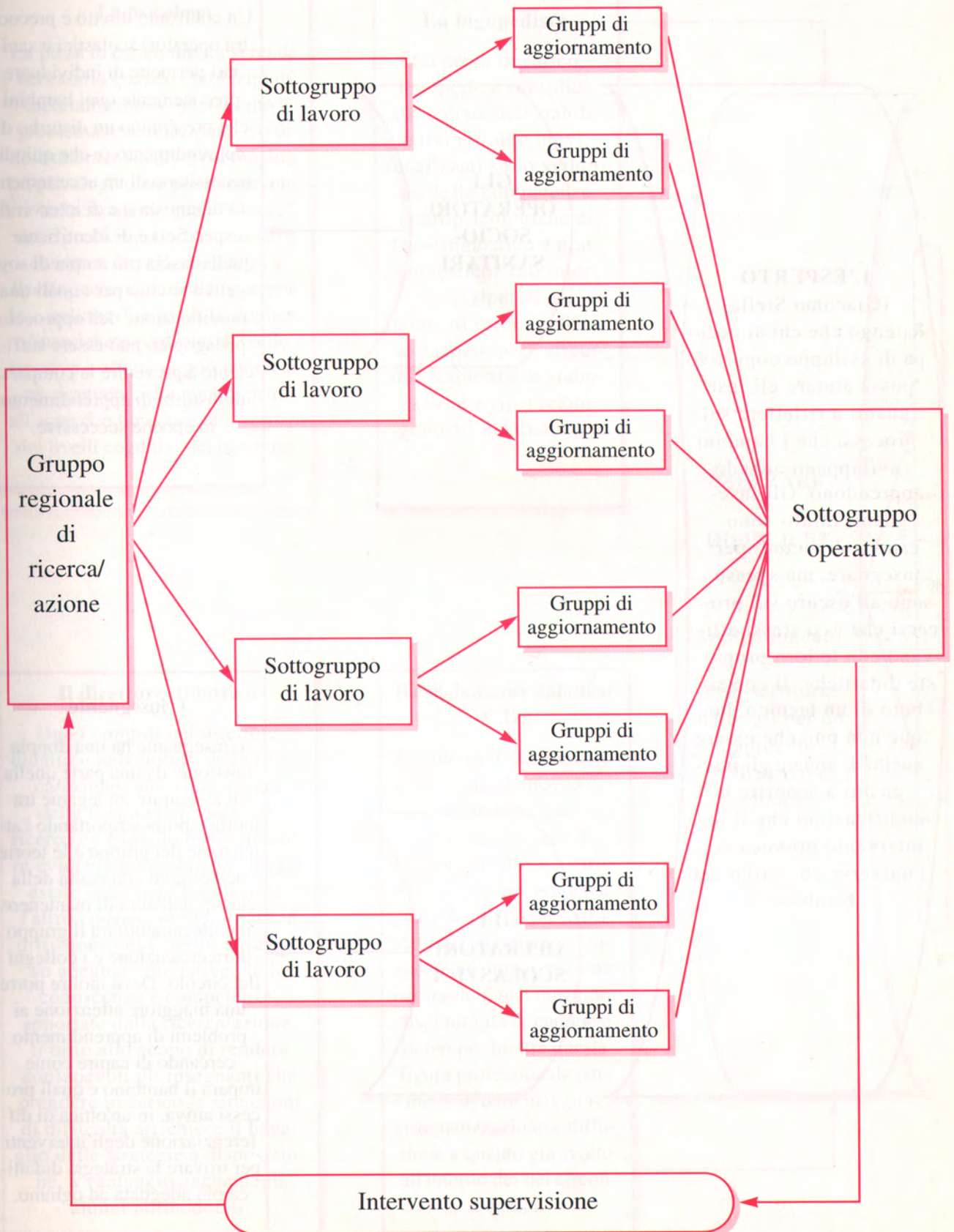
**UN SOTTOGRUPPO DI COORDINAMENTO:**

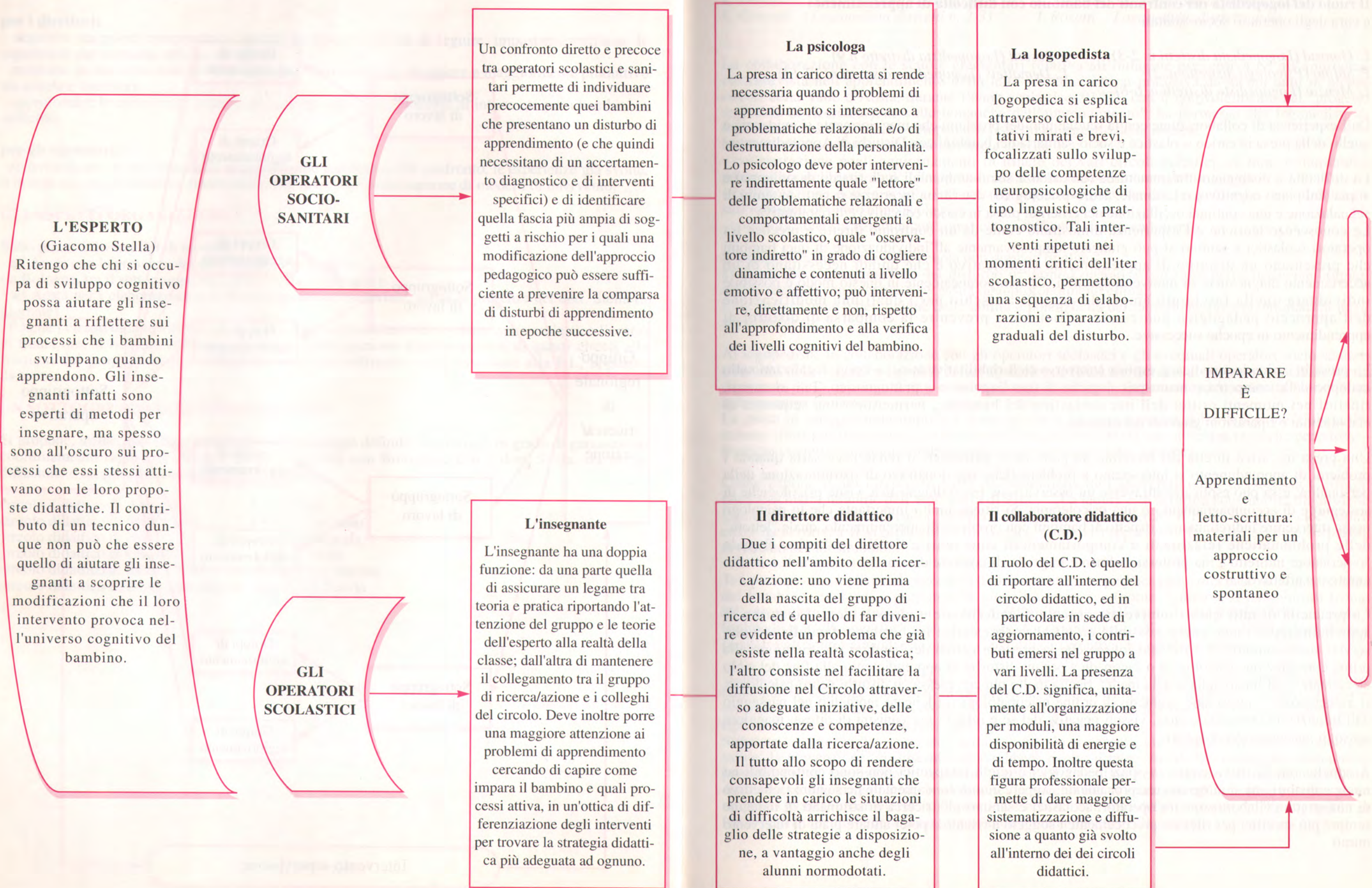
Si propone, infine, che venga costituito un sottogruppo definito "operativo" in grado di garantire un coordinamento rapido ed efficace sia per i rapporti con Bologna e con il dott. Stella, sia per la diffusione e raccolta del materiale, così composto:

circolo didattico di Aosta II	Lettry Vally
circolo didattico di Saint-Pierre	Dionisi Germano
circolo didattico di Nus	Fognier Rolanda
circolo didattico di Châtillon	Colmar Anna
circolo didattico di Saint-Vincent	Pompameo Marina
circolo didattico di Pont-Saint-Martin	Dematteis Fulvia



# SCHEMA DI FUNZIONAMENTO DEL GRUPPO DI RICERCA/AZIONE





## LE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO: L'INTERVENTO DEGLI OPERATORI

**La difficoltà di apprendimento è un problema solo scolastico?**

**Il ruolo del logopedista nei confronti del bambino con difficoltà di apprendimento**

a cura degli operatori socio-sanitari

*L. Gonrad (Logopedista distretti n. 2-3)*

*I. Rosotti (Logopedista distretto n.9)*

*P. Salino (Psicologa distretto n. 2)*

*L. Dematteis (Logopedista distretti n. 12-13)*

*L. Menzio (Logopedista distretti n. 6-8)*

Dall'esperienza di collaborazione con la scuola, uno dei problemi che maggiormente si evidenzia è quello della presa in carico scolastica e socio-sanitaria dei bambini con Disturbi di Apprendimento.

La difficoltà a distinguere tra immaturità (da carenze socio-ambientali o da ritardo di sviluppo) e atipia (sul piano cognitivo, relazionale, neuro-psicologico) determina incertezze rispetto ai tempi di segnalazione e una continua oscillazione nei criteri di presa in carico educativa e/o riabilitativa.

Le conoscenze teoriche e l'esperienza dimostrano come da un confronto diretto e precoce tra operatori scolastici e sanitari si può giungere tempestivamente all'individuazione di quei bambini che presentano un disturbo di apprendimento significativo e che quindi necessitano di un accertamento diagnostico, di interventi specifici. Contemporaneamente in questo modo è possibile individuare quella fascia più ampia di soggetti a rischio per i quali una modificazione dell'approccio pedagogico può essere sufficiente a prevenire la comparsa di disturbi di apprendimento in epoche successive.

La presa in carico logopedica si esplica attraverso cicli riabilitativi mirati e brevi, focalizzati sullo sviluppo delle competenze neuro-psicologiche di tipo linguistico e prattognosico. Tali interventi, ripetuti nei momenti critici dell'iter scolastico del bambino, permettono una sequenza di elaborazioni e riparazioni graduali del disturbo.

Una presa in carico diretta del bambino da parte dello psicologo si rende necessaria quando i problemi di apprendimento si intersecano a problematiche relazionali e/o di ristrutturazione della personalità; essa può esplicarsi attraverso un'osservazione psico-diagnostica, visite psicologiche di sostegno e di accompagnamento o una psicoterapia. Si ritiene molto importante che lo psicologo possa intervenire indirettamente, rispetto ai bambini con problemi di apprendimento, quale "lettore" delle problematiche relazionali e comportamentali emergenti a livello scolastico e quale "osservatore indiretto", ma professionalmente in grado di cogliere dinamiche e contenuti a livello emotivo e affettivo.

La precocità di tutti questi interventi consente di individuare e circoscrivere il disturbo di apprendimento e rende anche possibile un'alleanza terapeutica tra bambino, famiglia, scuola, servizi socio-sanitari. Si è rilevato invece che la presa in carico dei bambini che giungono alla prima consultazione psicologica o logopedica per un disturbo di apprendimento alla fine del ciclo elementare o all'inizio della scuola media, risulta molto più complessa; ai disturbi neuro-psicologici si associano e si intrecciano problemi di ordine psicopatologico (delicato momento nel passaggio dall'infanzia alla preadolescenza, vissuti negativi del sè e relativi meccanismi di difesa, maggiore senso di insicurezza/debolezza).

A conclusione si rileva come gli spazi pedagogici e quelli terapeutici non sono confondibili ed intercambiabili, ma si integrano reciprocamente. Appare quindi fondamentale perseguire l'obiettivo di una stretta collaborazione tra operatori scolastici e sanitari alla ricerca di strumenti di indagine sempre più specifici per rilevare precocemente i soggetti a rischio e poter attuare piani di intervento mirati.

## IL RUOLO DEL LOGOPEDISTA NEI CONFRONTI DEL BAMBINO CON DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

L. Dematteis (Logopedista distretti n. 12-13)

L. Menzio (Logopedista distretti n. 6-8)

L. Gonrad (Logopedista distretti n. 2-3)

I. Rosotti (Logopedista distretto n.9)

La collaborazione con le scuole elementari relativa all'indagine preventiva ed all'approccio costruttivista nell'apprendimento della letto-scrittura, che si praticava da alcuni anni in alcuni circoli della Valle d'Aosta, durante l'anno scolastico '91/'92, con il coinvolgimento nel "progetto regionale di ricerca/azione sulle tematiche dell'apprendimento", ha permesso alle logopediste di esplicitare le loro specifiche competenze rispetto all'oggetto della ricerca.

Nell'esperienza effettuata si sono delineate attività di:

- collaborazione negli aggiornamenti in itinere dei vari circoli didattici, su temi riguardanti i processi normali e patologici di apprendimento della letto-scrittura e del linguaggio;
- collaborazione con la scuola sull'attività linguistica prevista dai progetti educativo-didattici e sull'indagine di inizio anno scolastico;
- collaborazione sui bambini con significativa difficoltà di apprendimento.

Il logopedista interviene nella scuola con duplice finalità:

- a) di ascolto e comprensione del disturbo in termini operativi (funzioni particolarmente colpite-abilità residue) con eventuale necessità di approfondimenti clinici;
- b) di delineazione e definizione delle abilità e potenzialità dei minori che presentano disturbi negli apprendimenti.

Al logopedista, in collaborazione con gli operatori scolastici e gli eventuali operatori socio-sanitari coinvolti nella situazione problematica (psicologo, fisiokinesiterapista, assistente sociale) spetta dunque la presa in carico diretta (osservazione ed eventuale trattamento) e/o indiretta (consulenza agli operatori scolastici).

La presa in carico diretta implica l'osservazione e la comprensione della situazione globale del minore (funzioni impulsive - espressive ed integrative; abilità attentive/mnemoniche/percettive - funzioni cognitive superiori: abilità comunicativo - linguistiche, logiche).

Come espone in un intervento sulle problematiche dell'apprendimento la Dott.ssa Cipriani, neuropsichiatra infantile dell'Università di Pisa: "...La lettura e la scrittura sono abilità linguistiche legate all'atto cognitivo; risulta indispensabile perciò capire perchè il bambino parla, cioè capire come generalizza il significato della parola, come si rappresenta la realtà e come le parole diventano per lui simbolo..."

Tali presupposti implicano la necessità di una consulenza specifica che, sulla base delle potenzialità del bambino, evidenzi e proponga le modalità operative (come si muove il bambino di fronte all'esperienza, alle nuove conoscenze, all'ambiente, agli stimoli didattici) sulla cui base i logopedisti e gli operatori scolastici, con sforzo comune, individuano strategie adeguate per facilitare gli apprendimenti e la crescita cognitiva ed emotiva del bambino stesso.

"L'intervento logopedico, rivolto a deficit sia transitori che permanenti, non si configura quindi come puro e semplice intervento di **ri**-parazione, **ri**-abilitazione, **ri**-educazione, ma piuttosto come un intervento che attua il riassetto delle potenzialità dell'individuo o il recupero ed il ripristino della funzione deficitaria laddove è possibile.

Superate le certezze dei primi anni settanta, quando si pensava che la riscoperta di un modello di salute, la prevenzione, gli inserimenti avrebbero risolto il problema dello svantaggio, crediamo si possano ormai fare proposte tecniche precise ed articolate per il lavoro di recupero su molti disturbi, essendo ormai patrimonio comune il concetto che ci si accosta all'individuo con una presa in carico globale e complessa della persona e non del suo solo deficit." (tratto da "La logopedia in Italia" - Documento Federazione Logopedica Italiana maggio '92).

## I PROCESSI DI ACQUISIZIONE DELLA LETTO-SCRITTURA

### Prime esperienze di revisione pedagogica alla luce delle teorie cognitive sull'apprendimento

di Giacomo Stella

Le esperienze contenute in questo fascicolo documentano un tentativo di innovazione dei processi di apprendimento condotto nelle scuole della Val d'Aosta. E' un atto coraggioso, oltre che una novità assoluta, dato che l'apprendimento scolastico rappresenta quanto di più consolidato, tradizionale e immobile si possa ritrovare nel campo delle tecniche di sviluppo dell'apprendimento.

Apparentemente si potrebbe concordare con chi sostiene che in fondo è giusto non cambiare un sistema che ha insegnato a leggere, scrivere e far di conto a tutti, ma in realtà non è così in quanto sappiamo che, nel corso della storia dell'istruzione scolastica obbligatoria, vi sono sempre state alte percentuali di abbandono o di insuccesso (tra il 15 e il 20%).

Il fatto che alcuni decenni fa il fenomeno si registrasse come evasione scolastica, o come mortalità scolastica (bocciature) e che oggi invece, superati questi comportamenti di autodifesa della scuola, si concretizzi nelle difficoltà di apprendimento, non cambia di molto la situazione.

Forse è utile soffermarsi su questo problema della quantità di bambini che presentano difficoltà di apprendimento, in quanto si sente spesso dire che oggi i bambini hanno minori motivazioni e maggiori difficoltà, hanno più problemi. E' vero?

Innanzitutto vale il discorso appena accennato: la scuola in questi ultimi due decenni, sotto la spinta di un forte processo di integrazione sociale, ha rinunciato agli strumenti di selezione a cui prima ricorreva anche nella fascia dell'obbligo e di conseguenza ha preso atto delle difficoltà di apprendimento. Non è questa la sede per porre il problema della legittimità o meno della bocciatura, è utile soltanto sottolineare che questo strumento mascherava le difficoltà di apprendimento, in quanto consentiva al sistema scolastico di usare una scappatoia per non prendersene mai carico realmente. Era un sistema di delega ad altri che, a volte si protraeva all'infinito fino all'autorinuncia dell'alunno (nei casi di abbandono), a volte invece si limitava a dilatare i tempi di permanenza a scuola.

Dunque i problemi di apprendimento sono sempre esistiti, ma per molti anni non sono stati affrontati.

Una seconda considerazione però per dire che in questi anni sono cambiate le modalità di apprendimento e le condizioni di apprendibilità, cioè le condizioni in cui si apprende. La mancata considerazione di questi fattori potrebbe contribuire ad un aumento delle difficoltà per il bambino a scuola, ma questa impressione, pur essendo molto diffusa, non è confortata da dati scientifici in proposito.

Tuttavia è indubbio che in questi anni si siano verificati dei fenomeni che hanno provocato la modifica delle strategie di apprendimento, in particolare nei processi di raccolta dell'informazione.

Innanzitutto i mezzi visivi ed audiovisivi (computer e tv) hanno spostato la strategia di raccolta di informazioni da un piano logico-linguistico ad un piano logico-iconico o logico-iconico-linguistico, con una comprensibile facilitazione nell'accesso al messaggio. E questo non tanto e non solo perché il linguaggio della televisione è più semplice, ma anche perché laddove il messaggio viene trasmesso usando più modalità convergenti, vi è sempre una ridondanza che facilita l'accesso all'informazione e la costruzione di rappresentazioni.

In altre parole, è molto più difficile ascoltare una lezione di scienze dalla maestra piuttosto che acquisire le stesse nozioni attraverso un documentario scientifico visto alla tv in quanto la prima modalità richiede maggior impegno cognitivo.

Un'ulteriore specificità presenta l'uso dei computer che spesso danno un'informazione solo visiva (si pensi ai videogiochi), per cui l'utente è costretto a ricavare le regole di un gioco solo attraverso il gioco stesso, cioè solo con strategia per prova ed errore.

Questa strategia è molto distante da quella che usa l'adulto nell'approccio al gioco o ad una nuova informazione. Egli dà, riceve o cerca istruzioni innanzitutto attraverso la modalità verbale (cosa devo fare?), e non accetta volentieri di tentare "alla cieca".

E' stato ampiamente dimostrato (Camaioni e al.) che i bambini che usano molto i videogiochi privilegiano poi la strategia visiva e per prova ed errori anche in altre attività nelle quali sarebbero disponibili anche istruzioni verbali che consentirebbero di economizzare tempo e fatica.

E' altrettanto vero che questa strategia consente di accedere molto più precocemente ad alcuni domini di abilità, per esempio di risolvere problemi in epoche molto precoci, ma è anche vero che oggi i bambini sembrano disabituati ad ascoltare istruzioni prima di agire e, in molti casi, sembrano incapaci di usare le istruzioni verbali che sono state fornite.

Inoltre sembra altrettanto assodato (rapporto Faure) che i "figli del telecomando" si abituanano a mantenere l'attenzione solo per pochi minuti sullo stesso argomento e che, data l'ampia disponibilità di programmi e la facilità di accesso, si soffermano sempre su quelli che lanciano messaggi più immediati, più attraenti.

Anche la scuola, come ambiente relazionale, non sembra favorire lo sviluppo dell'autonomia decisionale e cognitiva, oscillando tra un modello organizzativo di tipo matriarcale in cui tutto dipende dall'insegnante (scuola elementare) e un modello in cui tutto dipende dall'alunno e non c'è più responsabilità pedagogica o educativa chiaramente attribuita (scuola media).

In questo contesto la scuola che decide di rivedere le sue strategie di insegnamento è una scuola attenta ai cambiamenti, e coraggiosa in quanto non teme il confronto con l'esterno, con gli apprendimenti spontanei, quelli facili e immediati, ma li studia e li piega ai suoi scopi.

Ovviamente, per un'operazione così difficile e complessa occorre un modello teorico a cui ancorarsi per interpretare i fenomeni e i cambiamenti, che non sono di per sè buoni o cattivi, ma possono contenere qualcosa di utile o di evitabile.

Il gruppo tecnico che coordina l'attività scolastica elementare nella Regione Val d'Aosta ha scelto di affrontare i problemi dell'apprendimento cominciando dall'acquisizione della letto-scrittura, cioè da quello che può essere considerato il prerequisito principe per addentrarsi nel mondo della conoscenza sistematizzata e concettuale.

Il modello teorico di riferimento è quello cognitivista di derivazione piagetiana, in quanto modello che mette al centro dell'attenzione lo sviluppo dei processi, piuttosto che l'installazione delle abilità. La teoria piagetiana è anche conosciuta come teoria del costruttivismo strutturalista.

Con questi due termini si vuol definire da un lato il principio che i soggetti, pur nella loro variabilità individuale, presentano delle invarianti di funzionamento cognitivo e che queste costituiscono le cosiddette strutture cognitive.

Con il termine costruttivismo invece ci si riferisce al fatto che queste strutture si costruiscono attraverso l'esperienza secondo una sequenza di stadi gerarchici che vanno dal senso-motorio, al simbolico. Ciò significa, in altri termini che le strutture cognitive mature, cioè quelle che ritroviamo nell'adolescente e nell'adulto, sono il risultato, oltre che del patrimonio genetico di partenza, dell'interazione con l'ambiente e dunque risentono anche della qualità di questo.

La ricchezza degli stimoli dell'ambiente di crescita risulta dunque uno degli elementi che possono determinare lo sviluppo delle strutture cognitive.

Abbiamo dunque avviato insieme un percorso in cui il bambino è considerato il principale artefice del suo apprendimento e l'insegnante in questo processo assume un ruolo di organizzatore-facilitatore. In questa prospettiva tutte le produzioni del bambino vengono accettate come la manifestazione del processo cognitivo così come lui può realizzarlo in quella fase. Queste produzioni, ancorchè distanti da quelle corrette a cui l'insegnante mira di condurre il bambino, costituiscono tuttavia il punto di partenza per la sua attività e verranno utilizzate dall'adulto per proporre compiti vicini al livello che il bambino ha dimostrato di possedere.

Tale prospettiva applicata all'acquisizione della letto-scrittura ha dato luogo ad un profondo cambiamento di ottica, con un recupero delle produzioni spontanee del bambino dalle quali si ricavano molte indicazioni utili alla didattica, come ha dimostrato E. Ferreiro con le sue ricerche e come è ampiamente confermato dalle pagine che seguono.

Può essere tuttavia utile richiamare alcuni principi a cui si è ispirato il lavoro di discussione, verifica e confronto che abbiamo fatto nel corso di questo anno con gli insegnanti che hanno partecipato all'iniziativa.

## L'apprendimento

Questo termine ha un significato talmente evidente a tutti che non vi è mai l'esigenza di precisare ciò a cui si riferisce quando lo si usa, eppure, anche in ambito scolastico non vi si attribuisce un significato univoco. Alcuni includono in esso il concetto di intelligenza, altri invece lo considerano come la capacità di acquisire delle abilità a prescindere dal grado di complessità che queste presentano, altri propongono sottili distinzioni tra il termine acquisizione e quello di apprendimento. In questa fase a noi interessa affermare che l'apprendimento consiste in una modificazione di stati del sistema cognitivo, realizzata attraverso il concorso di diverse abilità e funzioni e conseguente all'esperienza.

In altri termini ciò significa che:

1) L'apprendimento non va inteso come un passaggio repentino da una condizione di assenza (di un'abilità, di un concetto) ad una condizione di presenza, ma è una modificazione successiva di stati.

Ciò significa che esistono fasi in cui la nuova abilità che si vuole apprendere si manifesta in modo parziale, o addirittura distorta, per cui facciamo fatica a riconoscere che ciò che il bambino produce costituisce un passo avanti verso l'acquisizione dell'abilità. Questa però è una manifestazione fisiologica del processo, che può durare tempi diversi e presentarsi sotto forme diverse per ogni bambino e che, ad ogni modo, va considerata come un segno di sviluppo.

Per esempio, la scrittura definita come sillabica, in cui viene rappresentata solo una lettera per ogni sillaba, è sempre stata considerata un errore da correggere, e quindi un mancato apprendimento o un apprendimento insufficiente, piuttosto che una fase in cui il bambino ha scoperto un principio di corrispondenza fonografica, anche se da perfezionare.

2) L'apprendimento non coincide con l'intelligenza anche se vi è fortemente ancorato. Ciò significa che anche bambini non molto dotati possono apprendere e addirittura che l'apprendimento, se adeguatamente considerato, contribuisce ad un accrescimento delle qualità intellettive del soggetto. I bambini che hanno delle difficoltà vanno dunque stimolati partendo dai loro stessi prodotti in quanto questo processo, sia pure faticoso, costituisce per loro un'occasione di sviluppo mentre inutile spesso risulta l'installazione forzata di un'abilità ottenuta cercando di riproporre in modo martellante e ripetitivo gli stimoli standard usati per gli altri bambini.

A questi due principi si è ispirata la "**learnability theory**", cioè la **teoria dell'apprendibilità** (Pinker) con la quale si è cercato di definire quali sono le condizioni migliori in cui l'apprendimento si sviluppa.

### La teoria prevede:

- a) l'utilizzo degli "esempi negativi";
- b) l'adozione del "paradigma del dialogo";
- c) il ruolo della ridondanza;
- d) la gradualità del conflitto cognitivo.

### Gli esempi negativi

Gli studi sull'apprendimento spontaneo di alcune abilità primarie, come ad esempio il linguaggio, hanno messo in rilievo come lo sviluppo sia favorito dalla compresenza di esempi negativi e positivi. In altri termini, è molto più utile al bambino poter confrontare le sue produzioni sbagliate con il modello adulto durante una certa fase di apprendimento, mentre non è altrettanto utile inibire o sanzionare le produzioni scorrette proponendo o accettando il prodotto solo quando corrisponde al modello perfetto.

L'apprendimento avviene non solo per adesione al modello positivo, ma anche per il riconoscimento e quindi la consapevolezza della distanza della propria produzione dal modello corretto. A volte il bambino riesce a memorizzare il modello perfetto senza che questo comporti una ristrutturazione costruttiva delle sue conoscenze precedenti. Queste acquisizioni, frequenti nella scuola, sono molto fragili e si estinguono nel tempo, in quanto non sostituiscono le conoscenze precedenti ma vi si giustappongono come risultato di un'istruzione ripetitiva. E' dunque utile chiedere al bambino una produzione spontanea non per sanzionarla ma per lavorare su quella ed eventualmente per ridurre la distanza del suo prodotto dal modello senza ignorare nè l'uno nè l'altro.

### **Il paradigma del dialogo**

Viene così definita la situazione in cui più soggetti, tutti nella condizione di apprendimento di un compito nuovo, dialogano fra loro esprimendo e confrontando le loro conoscenze in proposito. Anche se le conoscenze che ciascuno esprime sono molto distanti dal modello, la loro esposizione è ugualmente utile perché costituisce uno "spazio rappresentazionale" e fornisce elementi a cui agganciare il successivo apprendimento.

Questa modalità viene contrapposta al "paradigma della trasmissione" con cui viene definita la situazione in cui colui che sa istruisce i soggetti che devono apprendere e agisce in modo da ottenere risposte uguali al modello proposto.

Nel primo caso l'apprendimento si sviluppa in modo circolare e multivettoriale, a partire dalla conoscenza del compito che i soggetti che devono apprendere possiedono già, nel secondo caso la comunicazione è unidirezionale e le conoscenze precedenti dei soggetti che devono apprendere sono ininfluenti, e in genere ignorate, rispetto al risultato che si vuole raggiungere.

### **La ridondanza**

Con questo termine si mette in luce una caratteristica importante degli apprendimenti spontanei. Questi avvengono in condizione di forte ridondanza e cioè in una situazione in cui gli indici pertinenti vengono messi in forte risalto rispetto agli altri e vengono presentati con grande frequenza.

Tale situazione però non deve essere scambiata con la ripetizione pura e semplice dello stimolo, che, in quanto noiosa, verrebbe rapidamente abbandonata e trascurata dal soggetto, ma consiste invece in una presentazione dello stesso stimolo in situazioni diverse. Per esempio si richiama la situazione in cui la mamma dice la parola "pappa" un numero elevatissimo di volte in un tempo molto breve, ma in situazioni sempre leggermente diverse: mentre prepara il cibo, quando lo offre, nei commenti che esprime imboccando il bambino, ecc....

Dal punto di vista didattico questo comporta un grande lavoro di fantasia per l'insegnante che, invece che riproporre sempre le stesse situazioni al bambino che non impara, dovrebbe trovare situazioni diverse in cui riproporre lo stesso compito.

L'elemento ridondanza sottolinea però la necessità di non abbandonare una proposta una volta ottenuta la risposta corretta, perché ciò non basta per affermare che l'acquisizione è avvenuta.

### **La gradualità del conflitto cognitivo**

Si tratta di un principio affermato da tempo da Jean Piaget che sosteneva che l'apprendimento è possibile solo quando vi è conflitto cognitivo, cioè quando ci troviamo di fronte ad una situazione che presenta aspetti nuovi. Ciò che è già conosciuto, ovviamente, non deve essere appreso.

Tuttavia è importante rilevare che se vi sono troppi elementi nuovi nel compito, questo ugualmente può non essere appreso. Tutt'al più vi può essere un apprendimento parziale (la modificazione di stato di cui abbiamo parlato sopra), ma a volte, addirittura, non vi è nessuna modifica della situazione precedente in quanto il compito, essendo troppo difficile, non determina nessun cambiamento. In questi casi Piaget afferma che l'eccessiva ampiezza del conflitto cognitivo impedisce la percezione del conflitto stesso.

Ad esempio, se noi proponiamo un puzzle di sei pezzi ad un bambino di due anni questi non solo non sarà in grado di eseguirlo, ma non tenterà nemmeno di imitare il modello di costruzione che gli viene proposto. Il compito è così difficile per lui che non afferra nemmeno in che cosa consiste.



A tre anni il bambino è in grado di capire che le sue azioni non sono adeguate per arrivare al risultato e quindi è in grado di produrre tentativi diversi. Il conflitto per lui è minore, al punto che, se gli viene proposto un modello di costruzione, egli è in grado di eseguire parti di questo puzzle. In altri termini, può apprendere.

Lo stesso puzzle, proposto ad un bambino di sei anni risulta così semplice che per lui l'esecuzione del compito non rappresenta un problema. In questo caso non vi è conflitto cognitivo.

Lo stesso esempio potrebbe essere riproposto per un compito di scrittura o per ogni altro tipo di apprendimento scolastico e non. Ogni compito deve essere quindi commisurato alle capacità del soggetto di percepire il conflitto cognitivo. Compito dell'insegnante che cerca di favorire l'apprendimento sarà quello di portare la proposta ad un grado di conflittualità cognitiva ottimale per il bambino.

Gli insegnanti hanno dunque cercato di applicare questi principi nell'attività con i bambini che mostravano difficoltà nell'apprendimento della letto-scrittura.

Le pagine che seguono documentano innanzitutto il materiale usato per far emergere le conoscenze del bambino nella letto-scrittura e, successivamente il lavoro condotto per aiutare coloro che avevano mostrato "teorie linguistiche" meno evolute.

In pratica per questi bambini l'apprendimento della letto-scrittura costituiva un conflitto cognitivo troppo ampio. Il compito era troppo difficile ed era dunque logico attendersi lente modificazioni di stato, cioè progressi molto parziali che, nella vecchia logica, non venivano nemmeno considerati progressi, ma veri e propri errori.

I resoconti dei singoli lavori documentano invece la considerazione che gli insegnanti danno alla scrittura sillabica o incompleta della parola come un primo successo verso la conquista della scrittura convenzionale. Inoltre è possibile vedere come le proposte tengono conto delle difficoltà del bambino e accettano la gradualità delle risposte.

Ovviamente questo lavoro dev'essere considerato una prima fase di una lunga revisione metodologica che richiede anni di applicazioni e di aggiustamenti del lavoro pedagogico e delle metodologie didattiche.

Questo resoconto ha anch'esso la forma di una cronaca e non costituisce ancora una rielaborazione critica dell'esperienza condotta.

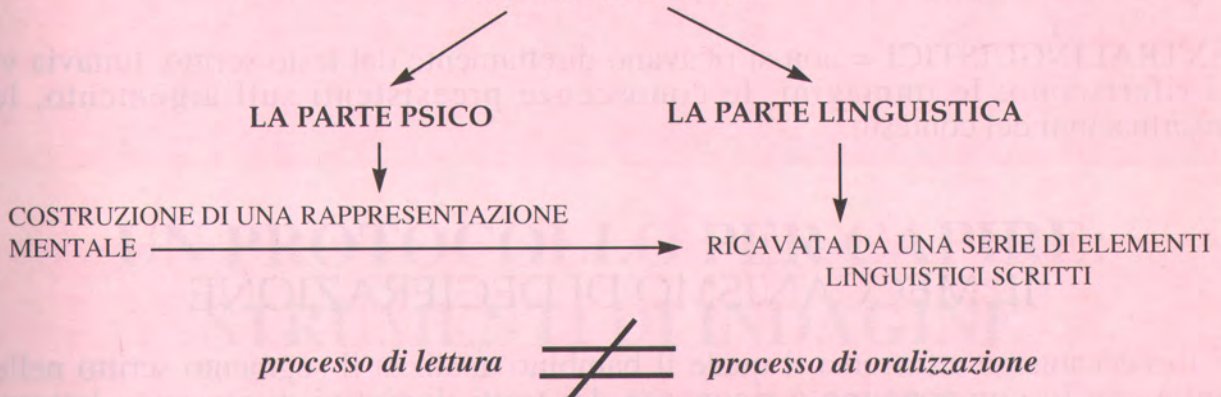
Tuttavia, come abbiamo sottolineato all'inizio, rappresenta un primo passo importante verso il cambiamento. Sarebbe stato utopistico attendersi qualcosa di diverso e di già formalizzato, in quanto, anche per l'adulto, come per il bambino, il processo di cambiamento-apprendimento si realizza attraverso una lenta ma continua modificazione di stati.

# IL PROCESSO DI LETTURA

Schemi di sintesi a cura di Germano Dionisi (liberamente tratti da: G. Stella - J. Pippo, "Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura." Parte 1ª : La scrittura - Parte 2ª : La lettura. Ed. Moderne)

**La comprensione del testo si realizza quando il soggetto riesce a ricostruire nella sua mente una rappresentazione o un insieme di rappresentazioni analoghe a quelle che erano possedute da colui che ha scritto il testo.**

## IL PROCESSO DI LETTURA È UN PROCESSO PSICOLINGUISTICO



*processo di lettura*  $\neq$  *processo di oralizzazione*

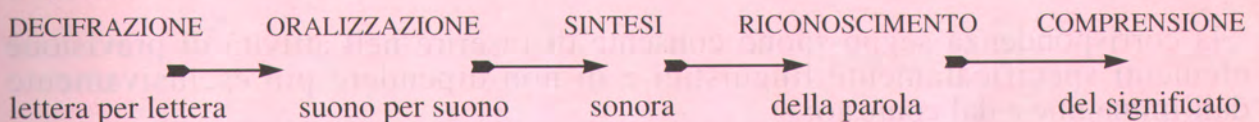
Il processo di oralizzazione consente di riconoscere le parole, non di capire.

Per oralizzare è sufficiente aver automatizzato le regole di conversione segno suono.

## I MODELLI DI LETTURA

### Modello dell'accesso fonologico.

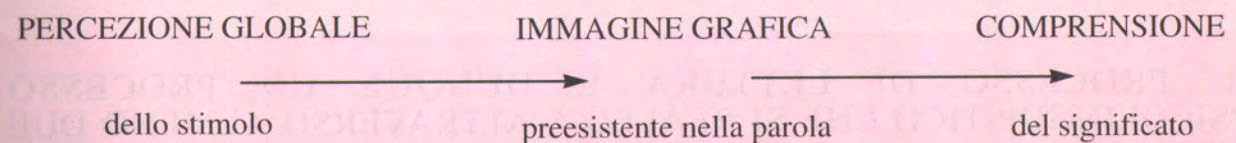
Sequenza:



Questo modello ha originato il metodo fonemático.

### Modello dell'accesso diretto.

Sequenza:



### Il modello del doppio accesso.

Considera il processo di lettura un processo che si avvale simultaneamente di più elementi; si tratta di coordinare i dati ricavati sia dalla decifrazione che dall'anticipazione; la lettura è concepita come un processo sequenziale che si realizza attraverso un'unica strategia a più fasi scandite in successione (decifrazione, sonorizzazione, fusione).

## IL MECCANISMO DI ANTICIPAZIONE

È un meccanismo di previsione attraverso il quale il lettore immagina ciò che è scritto in un testo prima di decifrarlo interamente

È UNA PARTE IMPORTANTE DEL PROCESSO DI CONTROLLO SEMANTICO NECESSARIO PER LA COMPrensIONE DEL TESTO.

Si basa sugli indici selezionati dal soggetto:

LINGUISTICI = quelli ricavati dalla struttura ortografica, titolo, conoscenza delle regole morfologiche

EXTRALINGUISTICI = non si ricavano direttamente dal testo scritto, tuttavia vi si riferiscono: le immagini, le conoscenze preesistenti sull'argomento, le informazioni del contesto.

## IL MECCANISMO DI DECIFRAZIONE

È il meccanismo attraverso il quale il bambino analizza il segmento scritto nelle unità che lo compongono e riconosce dei tratti distintivi di ciascuna lettera, analizza, identifica le parti uguali e quelle diverse.

Decifrare significa dunque analizzare le singole componenti di una configurazione complessa per memorizzarle graficamente ed essere quindi in grado di riconoscerle ogni qualvolta si ripresentano all'interno di altre configurazioni.

IL MECCANISMO DELL'ANTICIPAZIONE RISENTE DELLA QUALITÀ DELLA DECIFRAZIONE PERCHÈ:

- la corrispondenza segno-suono consente di inserire nell'attività di previsione elementi specificatamente linguistici e di non dipendere più esclusivamente dall'immagine e dal contesto;
- quanto più il bambino analizza segni grafici tanto più precisa sarà la sua ipotesi su ciò che sta scritto.

IL PROCESSO DI LETTURA È DUNQUE UN PROCESSO PSICOLINGUISTICO CHE SI REALIZZA ATTRAVERSO ALMENO DUE MECCANISMI:

- IL MECCANISMO DI ANTICIPAZIONE (meccanismo cognitivo che assolve la parte psico)
- IL MECCANISMO DI DECIFRAZIONE (meccanismo linguistico che assolve alla parte linguistica).