

DEVIAZIONI DI PERCORSO

Francesca Callegher, Alda Cardile

Lo sviluppo del bambino
si svolge solo parzialmente
in modo lineare o per stadi
e il risultato finale
non è una meta predefinita

L'abilità di leggere, comprendere un testo e scrivere rappresenta un'acquisizione fondamentale nella vita scolastica di ogni individuo. L'apprendimento a scuola è vincolato, infatti, alla capacità di assimilare, attraverso la lettura, lo studio dei testi. Diventa importante a questo scopo chiarire cosa si intende per scrittura e lettura e quali sono i prerequisiti e le competenze sottese.

La lettura e la scrittura sono processi di trascrizione del linguaggio; le procedure di conversione dell'informazione visiva in informazione fonemica sono specificatamente svolte da una serie di meccanismi neurofunzionali del sistema cognitivo che è predisposto geneticamente per tali operazioni. L'abilità metafonologica rappresenta un prerequisito essenziale per l'apprendimento della letto-scrittura. Essa è un tipo particolare di conoscenza che ha per oggetto la struttura fonologica del linguaggio e fa riferimento ad un gruppo eterogeneo di competenze che si sviluppano a partire dai tre o quattro anni di età. Tali competenze implicano una sensibilità fonologica, intesa come capacità di riflettere più o meno esplicitamente su questa forma del linguaggio, indipendentemente dal suo valore semantico, e una capacità di compiere operazioni di segmentazione mediante l'analisi della struttura fonologica delle parole e la manipolazione di sillabe e fonemi. Difficoltà metafonologiche o l'assenza delle suddette abilità costituiscono un indice predittivo dell'instaurarsi di un apprendimento problematico.

AL DI LÀ DEI CONTENUTI

Gli studi sulla metacognizione, intesa come l'insieme dei processi psichici che presiedono all'attività mentale e che comprendono la capacità di riflettere in termini di stati mentali, mostrano che cognizione, emozioni, motivazione e relazionalità sono in continua interazione reciproca. L'apprendimento richiede energia e capacità di accettare gratificazioni non immediate. Sostenere l'attenzione e l'impegno, tollerare la quota di frustrazione insita nel processo di apprendimento, sono compiti che richiedono un investimento notevole. Il bambino in età prescolare sperimenta vari schemi di azione e incorre in apprendimenti accidentali che poi ripete e di cui si appropria. L'apprendimento a scuola è invece intenzionale e richiede una motivazione volontaria alla base. Quando le interferenze emotive sono marcate, c'è meno capacità di accedere ad un livello metacognitivo, ovvero ragionare sui propri pensieri, trovare strategie e verificarne l'efficacia. Un bambino particolarmente sensibile al giudizio esterno può vivere l'apprendimento con quote elevate di ansia. Tronick (2008) ha osservato, nelle interazioni precoci madre-bambino, che il distogliere lo sguardo dalla madre rappresenta una strategia autoregolatoria con cui il bambino controlla affetti negativi che sta sperimentando. Tale capacità, che diventa patologica se irrigidita e generalizzata, ha per il bambino una funzione adattiva. In quest'ottica, l'atteggiamento del bambino che durante un compito di apprendimento si distrae frequentemente può indurre a non prendere in considerazione solo una potenziale mancanza di interesse. Quando il bambino impara a leggere e scrivere si relaziona con la prestazione, il rendimento e il confronto, che sono aspetti importanti perché egli impari a misurarsi con l'esperienza di un successo da acquisire attraverso l'impegno, così da sviluppare un'immagine di sé come persona capace di applicarsi. Viceversa, può incrementare in campo scolastico un'immagine di sé come persona poco capace e inferiore rispetto alle prestazioni altrui, indipendentemente dagli sforzi compiuti.

La psicologia cognitiva ha sviluppato il tema dell'*impotenza appresa*, riferito ad un atteggiamento di accettazione passiva e a una scarsa percezione di quello che è il controllo del corso degli eventi, spesso associati a vissuti emotivi depressivi. Tale ambito è interconnesso con lo studio degli *stili attributivi*, ovvero le spiegazioni che un soggetto fornisce per le conseguenze delle sue azioni. Un bambino può pensare di avere avuto successo perché si è impegnato, percependo un senso di controllo e padronanza. Viceversa, può credere di aver fallito per il poco impegno e che basterà impegnarsi maggiormente per superare la situazione. Egli farà così esperienza di situazioni che può controllare perché il suo impegno lo porterà a migliorarsi. Di fronte alla difficoltà ad apprendere, i bambini possono attribuire l'insuccesso al poco impegno, oppure spiegarlo con fattori interni e stabili, ricon-

ducibili alla scarsa abilità e quindi scarsamente controllabili, incisivi sull'immagine di sé e sull'autostima. L'attribuzione di un insuccesso a mancanza di abilità, soprattutto se generalizzata al di là del compito specifico, può avere forti risonanze emotive e motivazionali. Si pensi ad un bambino che, nell'interazione tra il proprio stile e il contesto di attaccamento, ha vissuto frequenti esperienze di situazioni da lui poco controllabili e tende ad avere uno stile passivo e depressivo. Se da un lato egli punterà a riproporre tale stile nell'apprendimento della lettura e della scrittura, questo compito, a sua volta, potrà contribuire a rinforzare ulteriormente il meccanismo, se non prevederà un'attenzione sulle implicazioni individuali e sulle risonanze emotive che il bambino può vivere. La considerazione dei diversi livelli interagenti nell'apprendimento, invece, consente di rispettare gli stili utilizzati dal bambino, fornendo al contempo l'occasione per un'esperienza nuova e perturbante.

Senza entrare nella specificità dei metodi, è importante che il bambino possa interfacciarsi con modalità di apprendimento attente agli stili individuali, che ne sviluppino gli aspetti di apertura rispettando quelli più difensivi, e che promuovano la flessibilità delle capacità metacognitive e dei processi adattivi.

GLI STADI DI FRITH

Secondo Frith (1985), il bambino acquisisce la capacità di leggere e scrivere un testo seguendo un percorso ripartito in quattro stadi.

Nello *stadio logografico*, il bambino in età prescolare sa riconoscere determinate parole per la presenza di alcuni indizi che ha imparato a discriminare, ma ancora non ha conoscenze sulla struttura ortografica e tantomeno fonologica della parola.

Nello *stadio alfabetico*, proprio dei primi anni di scolarizzazione, il bambino apprende l'esistenza di una forma orale e di una forma scritta della parola. In questa fase, il meccanismo di conversione è ancora instabile, ma l'alunno è in grado di leggere anche parole che non conosce e quindi impara a segmentare, riconoscendo l'esistenza dei costituenti della parola, cioè dei fonemi.

Nello *stadio ortografico*, il bambino impara che vi è una regolarità nel meccanismo di conversione grafema/fonema e che la combinazione delle lettere nelle parole non è illimitata, ma è regolamentata dalle norme ortografiche e sintattiche della lingua. Il meccanismo di conversione grafema/fonema diventa più articolato, suoni più complessi (sillabe) vengono associati non più a singole lettere, ma ad insiemi discreti di lettere.

Lo *stadio lessicale*, ovvero l'ultimo, gli consente l'automatizzazione della lettura attraverso la formazione di un magazzino lessicale. Le conoscenze dello stadio ortogra-

fico gli permettono di abbandonare la strategia di conversione grafema/fonema per tutte le parole; quelle già note, infatti, vengono lette accedendo direttamente alla forma fonologica della parola.

PER APPRENDERE LA SCRITTURA

Nell'apprendimento della scrittura il bambino deve compiere il processo analitico opposto rispetto a quello della lettura: partendo dalla rappresentazione fonologica della parola, deve essere in grado di giungere ad una rappresentazione ortografica della parola stessa attraverso la conversione fonema-grafema, fino alla realizzazione della produzione scritta. La scrittura evolve

per effetto dell'apprendimento ed in funzione dei naturali processi di maturazione neuromotoria, linguistica e cognitiva del bambino. La maturazione del proces-

*discontinuità
costruttiva*



so di scrittura comprende lo sviluppo a vari livelli di componenti neuroevolutive, attinenti agli aspetti meccanici (motricità fine delle dita e coordinazione visuo-motoria) e di codifica ortografica del testo, di componenti linguistiche, relative all'elaborazione del testo a livello lessicale, sintattico e semantico, e di componenti cognitive, relative agli aspetti della pianificazione, organizzazione e revisione del testo.

Il modello di Frith ipotizza un andamento gerarchico dell'apprendimento della lettura, vale a dire che se il bambino non ha raggiunto le acquisizioni dello stadio precedente, non sarà in grado di acquisire competenze di quello successivo. Tuttavia, fermarsi all'analisi di un modello stadiale di tipo descrittivo e circoscritto alle acquisizioni neurologiche e cognitive rischia di ridurre la complessità delle variabili in gioco nel processo di apprendimento.

Ad oggi, la psicologia dell'età evolutiva indica che lo sviluppo è in parte lineare, perché il bambino impara a camminare, parlare, scrivere, ma che, al loro interno, le tappe evolutive sono disordinate con acquisizioni temporal-

mente differenti nelle diverse aree. Lo sviluppo non avviene armonicamente e il risultato finale non può essere considerato una meta predefinita, ciò che va studiato è il processo attraverso cui il bambino ci arriva.

Il bambino ha una propria organizzazione cognitivo-emotivo-relazionale, assunta fra le molte possibili e sviluppata nel proprio contesto di attaccamento. Egli tende a selezionare gli stimoli e ad appropriarsene in funzione del proprio stile, facendo in modo che alcuni modelli si ripetano. La costante interazione tra stabilità e flessibilità consente, al contempo, che le acquisizioni nuove siano continuamente riorganizzate, evolvendo la gamma degli stimoli salienti e delle modalità di farli propri. La rigidità e la ripetizione indiscriminata di uno stile, invece, diventano patologia. Gli stimoli che toccano e perturbano la stabilità dell'organizzazione, quindi, forniscono opportunità di crescita: in questa linea, la maturazione del pensiero simbolico e l'apprendimento della lettura e della scrittura scuotono la quiete del sistema consentendo nuovi livelli di organizzazione. Oppure il sistema può appropriarsene irrigidendosi ulteriormente. L'esito è espressione dell'interazione delle diverse componenti in gioco. Il bambino si interfaccia all'apprendimento del linguaggio scritto e al più generale apprendimento scolastico con una propria storia familiare, un sistema di aspettative, un proprio stile relazionale e motivazionale, cognitivo ed emotivo. Inoltre, egli non apprende in modo asettico e isolato dal contesto, bensì in un ambiente, ad esempio in quella specifica classe, che ha una sua configurazione. Tutto ciò interviene e ha importanti implicazioni psicologiche nel processo di apprendimento. Senza entrare nella specificità dei metodi, è importante che il bambino possa interfacciarsi con modalità di apprendimento attente agli stili individuali, che ne sviluppino gli aspetti di apertura rispettando quelli più difensivi e che promuovano la flessibilità delle capacità metacognitive e dei processi adattivi.



Bibliografia

- C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- C. Cornoldi, S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze, 2011.
- R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Ed. Erickson, Trento, 2001.
- J. Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni*, Armando Editore, Roma, 2000.
- C. Rodini, "Infant Research e nuove prospettive su teoria e tecnica della psicoterapia" in *Ricerca Psicoanalitica*, XV, 1, 2004, p. 91-122.
- E. Tronick, *Regolazione emotiva*, Cortina, Milano, 2008.

Francesca Callegher e Alda Cardile - Psicologhe, specializzande presso la Scuola di Psicoterapia ad indirizzo Psicoanalisi della Relazione (SIPRe).