

LA LETTURA, QUESTA SCONOSCIUTA per un diverso approccio a dislessia e disritmie

Giancarlo Cavinato

‘Leggere è avventurarsi in altri mondi possibili. E’ investigare la realtà per comprenderla meglio, è distanziarsi dal testo e assumere una posizione critica a fronte di ciò che si dice e di ciò che si intende dire, è acquisire status di cittadinanza nel mondo della cultura scritta.’ (Delia Lerner)

Fisiologico o patologico?

‘Io ho addosso una cappa pesante, sono anni che me la trascino dietro. Sono dislessico’ dice un ragazzino di scuola secondaria di primo grado alla volontaria che lo segue in alcuni pomeriggi per aiutarlo nello studio.

‘Cosa posso farci? Sono dislessico!’ si giustifica un altro ripreso dall’insegnante per un comportamento non consono.

‘Poiché sussistono problematiche di linguaggio, l’istituto scelto ha una preparazione adeguata per accogliere e affrontare bambini con queste difficoltà’ scrive un genitore di un bambino obbligato a classe prima nel chiedere il nulla osta al trasferimento dalla scuola di pertinenza ad altra scuola a seguito del consiglio del logopedista (privato).

Molto si muove sotto il sole rispetto ai disturbi di apprendimento.

Spesso sono le modalità con cui avviene il primo apprendimento ad essere chiamate in causa. E c’è un imputato con accuse molto gravi: il metodo globale, a cui si ascrive a volte la creazione di generazioni di dislessici, a volte, più modestamente, di ‘cattivi lettori’.

Ma il metodo globale è stato realmente praticato in Italia?

Ferruccio Deva, linguista torinese, in un intervento su ‘Scuola e città’ negli anni ’80 descrive una ricerca quantitativa compiuta su 1025 classi prime elementari nell’a.s. 1984/1985, da cui risulta una assoluta prevalenza dei cosiddetti ‘metodi misti’ o analitico-sintetici (67,08%), seguiti dai metodi sintetici o fonico-sillabici (21%) e da un’esigua percentuale di metodi analitici o globali (9,6%).

Il ‘metodo misto’ che il Gabrielli definì ‘metodo naturale’ (che non aveva nulla a che vedere con il metodo naturale Freinet di derivazione francese, essendo, tra l’altro del tutto.... innaturale) rispecchiava una situazione tipicamente italiana di non decisione nella scelta: accontentava tutti, non scomodava nessuno.

La situazione non è certo cambiata nei decenni successivi.

E i risultati si scontano ancor oggi in termini di ‘illettrismo’ (cfr. De Mauro)¹

La nostra ipotesi è che più che il metodo globale, con la sua presenza così limitata siano altri i fattori da chiamare in causa.

Ci sono bambini che rischiano di essere etichettati come dislessici mentre la loro difficoltà nell'apprendimento della scrittura può essere originata da aspettative eccessive di genitori o insegnanti, o da condizionamenti legati a una lunga tradizione. Sentirsi addosso il peso di aspettative e di ansie eccessive (“a Natale dovrebbero saper scrivere” “come mai fa ancora tanti errori?” “nell'altra classe sono più avanti...” “e se avesse qualche problema...”) può inibire i delicati processi messi in atto nell'apprendimento. Chi è incoraggiato a cercare e vede i suoi tentativi seguiti con interesse e le momentanee inadeguatezze come normali manovre di avvicinamento alla conquista della competenza ha molte più chances di chi è costretto a adeguarsi a un modello e ha continuamente timore di essere inadeguato e di sbagliare.

Essere etichettati, considerati “indietro”, “lenti”, “disattenti”, “probabilmente con qualche problema” ha sempre effetti secondari di non poco rilievo: timore, ansia, fuga dal compito... L'angoscia di un bambino che sente giudicati come “errori” i suoi tentativi aumenta, egli diviene teso, irritabile, si concentra su piccoli dettagli, teme sempre più di sbagliare.

Perché, dopo tante ricerche ed esperienze (1) non è ancora acquisita l'idea che, essendo l'apprendimento un processo, basato su capacità logiche, relazionali e linguistiche (in lingua orale) complesse, è diverso per ogni bambino, per ogni bambina, richiede per ciascuno/a tempi diversi che la scuola non può uniformare o accelerare a suo arbitrio?

Ecco allora che, spesso, chi avrebbe bisogno solo di tempi più lunghi per compiere il suo percorso e di rispetto per i suoi processi naturali viene costretto sotto le forche caudine dei controlli specialistici e delle diagnosi.

Il paragone con l'apprendere a camminare è ormai un luogo comune: come mai non si ritiene che esista un'età precisa in cui il bambino “deve” imparare a camminare e non ci si preoccupa se l'evento di verifica a 15 mesi invece che a 12? Come mai si è convinti che l'età in cui un bimbo impara a camminare non avrà alcuna conseguenza sulla sua competenza futura? Come mai, in attesa dell'evento, si continua a fornire solo un contesto stimolante e tanto incoraggiamento e a nessuno viene in mente di cercar di accelerare il processo con un accanimento didattico sistematico?

Nel caso dell'apprendimento della lettura e della scrittura invece, troppo spesso la cura del processo, il rispetto dei tempi, l'intervento sul contesto per renderlo stimolante e motivante (non si impara a leggere e a scrivere se non si fa l'esperienza delle straordinarie possibilità che questi mezzi offrono) vengono sostituiti dall'intervento specialistico che tronca la ricerca e evidenzia come “errori” le inevitabili incertezze del cammino.

Spesso essere preso in carico in un centro specialistico per la riabilitazione non contribuisce, quando si è al di fuori del centro, a ridare la fiducia necessaria a leggere con fluidità, senza la quale non vi è comprensione. Spesso il continuare a non rispondere alle aspettative, nonostante la terapia logopedica individualizzata, produce grande confusione, sfiducia in sé e frustrazione per non riuscire a rispondere adeguatamente alle aspettative. Gli adulti a loro volta non capiscono il perché, individuata la patologia, le cure non diano i risultati attesi.

Assistiamo oggi a una moltiplicazione spropositata di diagnosi di dislessia, di preoccupazioni delle famiglie, di indicazioni e controindicazioni agli insegnanti, alla produzione di una normativa dettagliata, alla demonizzazione del povero ‘metodo globale’, quasi assente dalle nostre scuole, come abbiamo visto.

Un delicato processo

Le difficoltà di apprendimento della lettura sono innegabili, ma sono fisiologiche in rapporto ai processi complessi e delicati messi in gioco. Possono essere risolte, almeno parzialmente, o, viceversa, rinforzate a seconda delle strategie che si adottano.

Parliamo, ovviamente, di lettura vera, ossia di costruzione di significati a partire da un testo (la pedagogia Freinet e il metodo naturale ci insegnano a fare questo fin dall'inizio, fin dal primo apprendimento)

Questi processi complessi sono in larga misura indipendenti dalla capacità di decifrazione e di oralizzazione (lettura ad alta voce). Eppure i controlli e le diagnosi di dislessia si rifanno, spesso, a questo solo aspetto, il meno significativo e profondo.

Si è a lungo trascurato di ricercare su quale componente del processo di lettura entra in causa nella dislessia.

Tuttavia la ricerca neurologica aveva messo in evidenza con Carl Wernicke, neurologo e psichiatra tedesco, fin dal 1874, che il lettore dispone di due canali percettivi per accedere al significato della parola scritta: una via 'visiva', in base alla quale la forma scritta della parola è esplorata per trovare il significato utilizzando indizi che fanno leva sulla memoria, sul contesto, sullo spazio, su somiglianze e differenze percettive, su conoscenze pregresse, su rappresentazioni mentali. L'altra via è quella 'fonologica', tramite la quale la parola scritta è convertita in una rappresentazione sonora a partire dalla quale si trova il significato.

E' negli anni '70 che viene identificata la via implicata nella dislessia. Si tratta della via fonologica: i bambini dislessici hanno difficoltà a tradurre la parola scritta nella sua rappresentazione fonologica con processi di analisi e sintesi vocale.

Essi hanno però una 'via visiva' non compromessa che consente di accedere al significato delle parole anche quando la 'via fonologica' è compromessa a causa del deficit della funzione di memoria a breve termine.

Per cui una pedagogia della lettura che si basi sul tipo di apprendimento integro nei dislessici (metodo del 'guardare, pensare, comprendere') dovrebbe essere insieme più semplice e più vantaggiosa rispetto ai metodi che tentano di costringere i bambini a fermarsi alla corrispondenza grafema-fonema seguendo rigidamente la sequenza.

E' vero che i bambini generalmente diventano rapidamente capaci di imparare da soli le regole di corrispondenza. mentre il dislessico ha bisogno di aiuto per accedere al significato di una parola a partire dalla sua forma scritta. Occorre perciò un insegnamento individualizzato che offra occasioni continue di associare, attraverso l'esplorazione visiva, che nei dislessici non è compromessa, la forma scritta di una parola, di un'espressione, di una frase al suo significato. Questo insegnamento deve essere sostenuto con molte strategie, fra cui, come per tutti, quella fondamentale di leggere dei buoni testi al bambino (cfr. Teberosky)²

Smith, Richaudeau, Foucambert ³ e altri ricercatori hanno indicato che la via visiva garantisce con maggior forza la lettura efficace; essi concludono che la dislessia non è, come da più parti si afferma, effetto dell'insegnamento con metodi globali o naturali (ancor meno diffusi), ma, viceversa, di una didattica della lettura che si propone di raggiungere la comprensione insistendo troppo, ed esclusivamente, sulla padronanza della corrispondenza grafema-fonema.

Quanto sia illusorio tale presupposto è facilmente dimostrabile: possiamo conoscere la corrispondenza segno-suono di un qualsiasi alfabeto di una lingua, greco, latino, sanscrito, inglese,

basco, ecc., ma se non conosciamo le forme delle parole-referenti non approdiamo al significato di quanto possiamo sonorizzare.

Un'associazione denominata 'Pedagogia familiare' invia alle scuole la seguente comunicazione:
"Oggi in Italia il 30% dei bambini risultano diagnosticati con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Ci conforta il fatto che, assieme a noi, uomini e donne di scienza ed esperienza, istituti scientifici, associazioni culturali, docenti e genitori, stiano sollevando dubbi su questo recente strano fenomeno di diagnosi di massa e sulla "delega alla Sanità", invece che alla Didattica. Ponendo l'attenzione, altresì, sul danno paradossale causato da una "diagnosi" non necessaria e quindi dannosa. In Italia.... la Didattica non si è ripensata a sufficienza Ci sono studi scientifici che dimostrano come si stia diffondendo sempre più l'incomprensione linguistica (T. De Mauro) e questa non è una malattia degli studenti quanto una carenza della Didattica e della Metodologia."

Riteniamo, in sostanza, che una nuova attenzione alla pedagogia e alla didattica della lettura sarebbe in grado di prevenire efficacemente i "disturbi" che sembrano dilagare.

E' più che mai necessario, soprattutto, curare il momento del primo apprendimento, riscoprire le potenzialità del Metodo Naturale (qualcosa di ben diverso dal metodo globale, che propone tappe predefinite) un metodo non-metodo che rispetta i percorsi individuali di ciascuno, diversi nei tempi e nelle modalità:

'Un pregiudizio molto diffuso è quello di giudicare la bontà di un metodo dalla rapidità con cui i bambini imparano a leggere e a scrivere. Si tenga invece sempre presente che migliore non è quel metodo che fa arrivare prima a certi risultati esteriori, ma quello che fa arrivare a quei risultati attraverso una conquista interiore; e per giungere a questo non è sempre bene (anzi per me è sempre male) accelerare i tempi: al bambino bisogna lasciare il tempo per maturare secondo la propria natura. Il metodo migliore quindi è quello che fornendo a ciascuno singolarmente l'aiuto necessario, permette ad ognuno di giungere quando e fin dove la propria natura consente'
(Giuseppe Tamagnini, circol. Interna n.1, Cooperativa Tipografia a scuola, ottobre 1952)

Regole per la prevenzione

1- La lettura silenziosa

Lo scritto è un **linguaggio per l'occhio** che l'attività di lettura, che è attività di ricerca, struttura progressivamente.

Occorre superare l'insistenza esclusiva sull'insegnamento dei suoni per dare spazio alla formazione di **strategie ideovisive**. L'educazione del **lettore** è, infatti, qualcosa di diverso e di ben più complesso dell'addestramento del **decifratore**; anche se il decifratore procede velocemente nella sonorizzazione, non significa che ne segue automaticamente la lettura, ossia la costruzione del significato a partire da uno scritto, come continuazione 'naturale'.

Bisogna scegliere da subito tra metodologie e percorsi che portino alla **produzione di senso** e che non si limitino alla **produzione di suoni**.

La lettura, inoltre, è un'attività sociale e intersoggettiva, si leggono messaggi scritti intenzionalmente da un emittente per dei destinatari, che devono ricostruirne il senso. Ma il significato non può essere attribuito arbitrariamente in modo individuale, è frutto di un patto sociale, di una convenzione; quindi se non c'è confronto, negoziazione, condivisione, non c'è costruzione del significato e la lettura è un'attività meccanica vuota di senso.

E' attraverso esperienze di gruppo (la 'cooperazione interpretativa') che si struttura la competenza.

La lettura silenziosa permette di andare direttamente al significato senza dover passare per la decifrazione e l'oralizzazione: il circuito è più breve, va dall'occhio al cervello; sonorizzando, il circuito è occhio-bocca/orecchio- cervello. Richiede quindi uno sforzo maggiore che rallenta e, per i più 'deboli', si risolve in uno sforzo notevole, che fa sì che non vadano oltre il livello della decifrazione, senza arrivare a costruire il significato.

Perché scegliere di "controllare" la lettura secondo una procedura (la lettura ad alta voce) che rende più complesso il percorso?

Nell'oralizzare è vietato saltare una parola, indovinare (anche se l'anticipazione di senso è sufficiente a capire).

Lettura silenziosa è andare direttamente all'informazione (e all'emozione ad essa sottesa) in meno tempo di quello che occorre per dirla.

Che cosa impedisce che la lettura silenziosa prenda maggiormente piede nella scuola?

Forse la lettura ad alta voce rassicura di più l'adulto che in questo modo ha l'impressione di conservare il controllo?

2 - La 'ginnastica dell'occhio'

Ricerche neurofisiologiche hanno dimostrato che un lettore 'esperto' legge con successo trentamila parole in meno di un'ora, perché scorre velocemente la pagina concentrandosi sul significato invece che sulla sequenza di suoni. Un 'decifratore' nello stesso tempo ne legge meno di duemila.

L'occhio scorre sulla pagina scritta e si sofferma cogliendo delle 'campate visive', parti di parole o espressioni, all'incirca di 10-15 segni, es.: 'una porta verde', 'il rumore del vento'.

Mentre passa da una campata all'altra, spostandosi, l'occhio non vede, ma il cervello ha il tempo di istituire delle connessioni; quando si sofferma su una campata, l'occhio guarda, riconosce, invia il messaggio al cervello. Il quale può anche fare ipotesi e anticipazioni. Ad es. guardando 'hanno giocato una part....' si può ipotizzare, completando, che si tratti di una partita.

Il nostro compito è di favorire questo tipo di lettura, in cui si diventa progressivamente più abili ampliando le campate attraverso una mobilitazione degli occhi. Si può aiutare ad acquisire abilità in questa lettura 'visiva' proponendo vari 'giochi': leggere a specchio, dall'alto al basso e viceversa, in cerchio, in diagonale, da sinistra a destra e da destra a sinistra, presentando gruppi di parole su diversi cartelli che vengono via via tolti e a cui ne succedono altri incentivando così una lettura 'a colpo d'occhio'.

3 - La lettura dell'adulto

la lettura di buone storie da parte dell'adulto è fondamentale. 'Insegna' le tonalità, le emozioni, le pause, il respiro delle parole, affascina, fa godere la bellezza data dalla coerenza e completezza nella vicende narrate. Introduce a mondi. E' questo il tramite per appassionare alla lettura

Chi ascolta qualcuno che legge, in particolare una narrazione, è già, in qualche modo, un lettore, perché compie alcune operazioni fondamentali identiche a quelle che sono necessarie nella lettura autonoma: coglie sequenze di parole costruendo un significato, che non è dato dalla somma dei significati delle singole parole; tiene a mente le varie sequenze di significati per costruire e ricostruire via via il significato complessivo; mettendo insieme gli indizi, formula ipotesi sul seguito della vicenda che sta seguendo; a volte confronta la sua ipotesi con ciò che sente successivamente ed è costretto a modificarla; scopre, a volte, che gli stessi elementi vengono nominati con parole diverse (la volpe, l'animale, l'imbrogliona...); coglie il ritmo, l'intonazione, le pause, come elementi del significato; costruisce immagini; conserva nella memoria immagini e vicende che possono essere ricostruite e riformulate con parole diverse; reagisce agli stimoli con risposte emotive: piacere, repulsione, empatia con un personaggio, sospensione, paura, soddisfazione...

4 - La comprensione del significato

Perché un testo venga compreso è necessario che il lettore abbia alcune conoscenze di base: anzitutto una qualche conoscenza della situazione di cui si parla. Per capire un racconto ambientato nell'antica Roma, ad esempio, in cui si parli di templi e vestali, di senato e di terme, di schiavi e di bighe, sono necessarie alcune informazioni sulla vita quotidiana di quel tempo e di quella città.

E' necessario, poi, che sia conosciuto il **significato della maggior parte dei termini**, avendo l'accortezza, quando si lavora con bambini e anche con giovani studenti, di tener conto del fatto che spesso risultano sconosciuti anche termini per noi semplici e scontati. Perché ci sia comprensione bisogna graduare, nei testi, la presenza di termini lontani dall'esperienza orale.

Ma ci sono altri "scogli" che rendono difficile la comprensione.

Ad esempio i **coreferenti**, cioè le parole diverse che, di volta in volta, in un testo, possono indicare lo stesso elemento (ad esempio un personaggio famoso della letteratura viene indicato, di volta in volta, come 'la monaca', Gertrude', 'la poveretta', 'la sciagurata' ... si tratta sempre della stessa persona ed è scontato per un lettore esperto, non è lo stesso per un lettore inesperto o per un bambino, spesso in difficoltà anche di fronte a testi semplici, se un insegnante attento non stimola la riflessione.

Ci sono poi le espressioni che rinviano ad altre parti del testo, e costringono a compiere operazioni non sempre facili di collegamento: ad esempio se leggo 'glielo aveva detto' devo chiedermi *chi aveva detto cosa e a chi* richiamando alla memoria sequenze narrative lette in precedenza.

Possiamo trovare, inoltre, in particolare nei dialoghi, **elementi deittici**, cioè espressioni che rinviano ad una situazione extra testuale (ad esempio 'pensava che si sarebbero incontrati lassù').

E' importante allenare a una lettura attenta finalizzata alla comprensione, ponendo anche dei problemi per la cui soluzione sia necessaria la rilettura. Un problema interessante è, ad esempio, la richiesta di una **lettura inventariale**, cioè di elencare i personaggi, i luoghi dove si svolge la storia e i tempi. La **rilettura** è una pratica quanto mai utile.

Altre operazioni che aiutano la comprensione sono la **parafrasi** (ricostruire usando parole diverse) e la **sintesi**, che costringe a individuare le informazioni importanti.

Lavorare in gruppo, con la possibilità di confrontarsi e di prendere in considerazione diverse ipotesi e soluzioni è certo la strategia migliore. Si può 'mettere in gioco' la ricostruzione del testo di partenza: la sintesi costruita da un gruppo viene passata a un gruppo che non conosce il testo originale e che ha il compito di espandere. Al termine si confrontano il testo di partenza, la sintesi prodotta e l'espansione individuando i 'salti' di informazioni che si traducono in interpretazioni parziali e in ricostruzioni diverse. Per esigenze di sintesi, il gruppo si trova a dover cercare le strategie più economiche per evitare ridondanze e dare le informazioni essenziali.

Un tipo di sintesi interessante è la **nominalizzazione**, ossia la sintesi di una vicenda fatta usando solo sostantivi, cioè termini più astratti rispetto agli originali, (es.: invece di scrivere 'il cacciatore si perse nel bosco' un gruppo può trovare la formula 'perdita nel bosco', invece di 'alla fine il bambino fu ritrovato', si può scrivere 'il ritrovamento del bambino').

Un'altra attività che aiuta la sintesi e la comprensione è la divisione in sequenze (si può fare in molti modi diversi, concordando i criteri, non è mai opportuno imporre modalità rigide) e la **titolazione** delle sequenze (o la ricerca di titoli diversi per un testo): il titolo è la massima sintesi possibile, la ricerca del titolo è un'operazione logica complessa e molto utile)

Una lettura attenta al significato permette di compiere **inferenze**, di dedurre, cioè, informazioni che nel testo non vengono dette esplicitamente.

La capacità di compiere inferenze che va opportunamente stimolata, permette anche di ipotizzare, in base al contesto, il significato di singoli termini non conosciuti.

5 - I punti di riferimento personali

In particolare nella fase del primo apprendimento, ma anche successivamente, è importante, per favorire la memorizzazione e il reperimento di significati, evidenziare le caratteristiche visive del testo.

E' importante che siano ben evidenziate le varie parti, le pause tra una parte e l'altra, le eventuali parti dialogate...

Il tipo di carattere, il colore diverso, la spaziatura (si può andare a capo ad ogni unità di significato), la presenza di immagini, la posizione di un testo sulla parete (nel caso venga esposto), ... costituiscono altrettanti punti di riferimento che aiutano la memorizzazione e l'apprendimento.

Ogni bambino ha però i propri punti di riferimento personali, cioè gli elementi su cui si appoggia per costruire il significato, e può essere incoraggiato a indicarli. Possono essere il colore, la forma, la lunghezza delle parole, la collocazione in un libro o sulla parete, il ricordo del momento in cui il testo è stato prodotto o collocato, il riconoscimento di 'pezzi' già trovati in altri testi...

L'apprendimento viene facilitato se si tiene sempre presente che la scrittura è linguaggio per l'occhio e che sequenze significative vengono memorizzate meglio di sequenze o segni privi di significato, per i quali non ci può essere alcuna motivazione ad apprendere.

6 - I giochi di ipotesi e anticipazioni

Si può giocare su inizi, finali, con cloze test (testi con parole mancanti da 'indovinare'); molti sono i modi per incentivare una lettura non lineare e sequenziale ma fatta di salti, andirivieni, percorsi dentro il testo, suscitando interrogativi ed evitando lo spreco di energia che comporta una faticosa lettura lineare di lettere e di sillabe.

La lettura di storie, favole, racconti da parte dell'adulto abitua a 'sentire' se si tratta di una favola, di una cronaca, di una filastrocca, ...; riconoscere di che testo si tratta, riconoscere la **tipologia testuale** aiuta nella formulazione di ipotesi e nella comprensione. Con l'interiorizzazione di una varietà di situazioni narrative si acquisiscono copioni, schemi di riferimento, sequenze.

Anche l'abitudine a leggere le immagini contribuisce a strutturare la capacità di leggere in modo avvertito. Storie a disegni in sequenza, con o senza didascalie, da proiettare o appendere alle pareti, creano un'abitudine all'analisi, al collegamento, a immaginare il seguito.

7 - La pratica della lettura funzionale

Non tutti i testi si leggono allo stesso modo. Non usiamo la stessa strategia per leggere un romanzo, le istruzioni per l'uso di un elettrodomestico, una ricetta, l'orario ferroviario....

Si scorrono con ritmi e velocità diverse testi diversi in base a che cosa si cerca, e per leggere bisogna avere un **progetto** su ciò che si va a cercare (divertimento, emozioni, ricerca di una precisa informazione, indicazioni per confezionare o utilizzare qualcosa, ...)

In base al progetto la lettura può essere analitica o globale, lenta e accurata o veloce e superficiale, con ritorni indietro o in successione... a seconda dei testi che si utilizzano. Sono tutte situazioni di lettura funzionale, cioè di lettura finalizzata a qualcosa di preciso, pratiche, quindi, di autentica lettura, che dovrebbero avere cittadinanza nella scuola, al posto di 'allenamenti' privi di significato. Opportune situazioni di gioco possono familiarizzare ulteriormente con la pratica della lettura funzionale: scoprire il contenuto di biglietti, regolamenti, consegne, consegne da scorrere silenziosamente eseguendo poi quanto viene richiesto lasciando che gli altri indovinino cosa c'era scritto, sono tutte attività di uso funzionale dello scritto.

Come pure può essere di grande utilità l'abitudine a leggere le indicazioni per costruire un oggetto, per eseguire un gioco o un'attività.

In conclusione, leggere è, anche, selezionare, mettere a fuoco ciò che serve e saltare ciò che non interessa, saltare, a volte, la parola che non si capisce per inferirla dal contesto.

Tutt'altro, dunque, che un'operazione meccanica.