

Cosa devi sapere su Ferreiro Teberosky

da "La dislessia raccontata agli insegnanti 2", ed. Libriliberi, A.A.V.V.

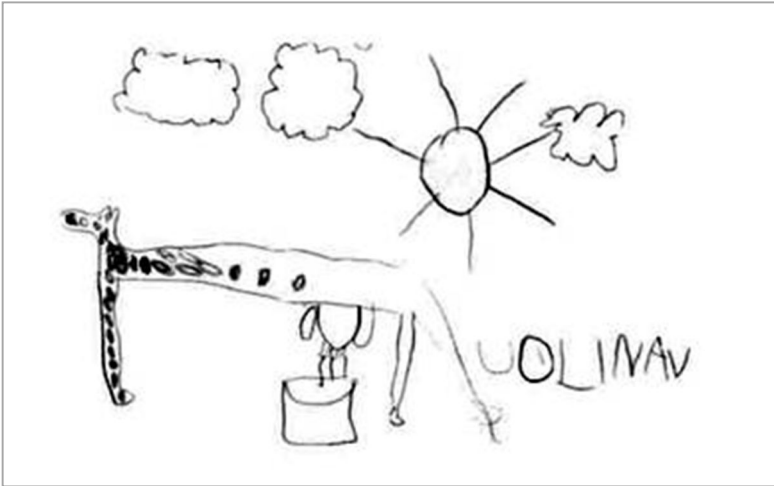
Per conoscere in quale stadio del processo di apprendimento si trova ogni tuo singolo alunno all'inizio della prima elementare è importante che tu conosca la ricerca di Ferreiro e Teberosky. Te la spieghiamo semplicemente.

Le ricercatrici argentine Ferreiro e Teberosky, agli inizi degli anni '80, hanno osservato e studiato bambini dell'ultimo periodo della scuola dell'infanzia e hanno potuto constatare che nelle civiltà che usano il codice alfabetico l'apprendimento della lettura e della scrittura procede secondo tappe fisse collegate strettamente una all'altra.

Dopo tale scoperta, le ricercatrici hanno potuto costruire un modello teorico che è di grande aiuto per il lavoro dell'insegnante.

- La prima fase è quella che potremmo chiamare **fase degli scarabocchi**, durante la quale il bambino scrive in modo non convenzionale, non legato alle lettere, segnando ghirigori che simulano la scrittura corsiva senza avere legami né col suono né con la parola; crede di scrivere!
- La fase successiva, chiamata **preconvenzionale**, vede il bambino usare lettere dell'alfabeto combinate a caso. In genere sono lettere uguali, alternate, in numero superiore o uguale a tre o, se le conosce, lettere del proprio nome ricombinate: SSABI, ANSE, AASAA... In questa fase, se il bambino vuole scrivere il nome di un oggetto grande usa più lettere, mentre per un oggetto piccolo ne scrive poche, non dando valore alla lunghezza della parola ma al significato: ORSO: AEOEOUAEIB, FORMICA: AEI.
- La fase seguente è quella **sillabica preconvenzionale**, nella quale a ogni sillaba corrisponde una lettera che però non ha corrispondenza reale con il suono della parola: per esempio AIC o IME per CAMINO; in questa fase il bambino ipotizza che ad ogni suono corrisponda una lettera.
- Altra fase è quella **sillabica convenzionale** che vede usata per ogni sillaba una lettera che ha a che fare con la sillaba reale: CMN o AIN o CIN per CAMINO.
- La fase che viene raggiunta subito dopo è quella **sillabica alfabetica**, durante la quale c'è un numero di lettere maggiore di una per sillaba, per cui per CAMINO si può trovare scritto CAMN o CMINO o AMIN o AINO o CAMNO... sempre comunque in numero uguale o maggiore di tre, perché, come abbiamo detto, una parola con meno lettere non è considerata leggibile dai bambini.
- L'ultima fase è quella **alfabetica convenzionale**, nella quale ad esempio la parola CAMINO viene scritta CAMINO per intero; a questo punto si può considerare raggiunta la scrittura e si può affermare che il bambino sa segmentare la parola in fonemi e scrive tutte le lettere. Ovviamente, ci saranno errori perché non è stato ancora affrontato il lavoro di ortografizzazione, che è successivo.

La conoscenza di queste tappe di sviluppo della scrittura ti permette di sapere immediatamente a che punto del suo percorso di scrittura si trova ogni singolo alunno e ti consente di predisporre un piano.



Le scritture dei bambini si analizzano sulla base di due parametri:

1) Parametro costruttivo.

- Si valutano il tipo di segni usati dal bambino e la loro quantità
- Si verifica che il bambino dia alle lettere scritte il giusto valore sonoro convenzionale.

2) Parametro esecutivo.

- Si valuta la direzione della scrittura (da sinistra a destra, o da destra a sinistra, dall'alto in basso o viceversa, ecc.).
- Si osserva l'orientamento delle lettere nello spazio (lettere rovesciate), l'occupazione dello spazio sul foglio (lettere sparse, o scritte seguendo una riga ideale).
- Si osserva l'adeguatezza del segno grafico (incerto, sicuro, ecc.) e il tipo di carattere utilizzato.

Le difficoltà esecutive possono essere accentuate o ridotte, a seconda del tipo di carattere grafico scelto per la scrittura.

LA SCRITTURA SPONTANEA

È una scrittura dei bambini, ottenuta in situazione di totale autonomia, senza nessuna assistenza da parte dell'adulto.

Si ottiene invitando i bambini a scrivere parole «spontaneamente», cioè come sanno fare da soli, tranquillizzandoli, creando la possibilità di provare a farlo, anche se ancora nessuno ha insegnato loro. Cosa permette di osservare?

- Se il bambino, per scrivere una parola, si riferisce o no alla sua veste sonora.
- Se il bambino conosce la corrispondenza fonografica, cioè se è in grado di far corrispondere le lettere dell'alfabeto ai suoni a cui si riferiscono.

lettere -> grafemi

corrispondenti sonori delle lettere -> fonemi

LA COMPETENZA FONOLOGICA

Requisito fondamentale per il successivo apprendimento della capacità di leggere e di scrivere è la competenza fonologica.

La **competenza fonologica** è la capacità di analizzare separatamente i suoni all'interno della parola

Per lo sviluppo della competenza fonologica, è importante sapere che un bambino di 5 anni di solito arriva a compiere spontaneamente queste operazioni:

- riconoscimento della sillaba iniziale (MARE -> MA);
- segmentazione della parola in sillabe (MARE --> MA - RE);
- riconoscimento della differenza tra un suono e l'altro (PA...BA).

A 6 anni, l'età dell'ingresso nella scuola elementare, la maggior parte dei bambini segmenta le parole in sillabe, ma non è in grado di analizzare tutti i suoni delle parole. Però, la maggior parte dei bambini può riconoscere suoni uguali in parole diverse, soprattutto se sono all'inizio delle parole.

Solo con l'acquisizione della competenza fonologica si può arrivare alla rappresentazione del valore sonoro convenzionale delle lettere.

Per conquistare una buona competenza fonologica occorre lavorare su questa progressione:

- riconoscimento della sillaba iniziale;
- riconoscimento della sillaba finale;
- riconoscimento della sillaba intermedia;
- riconoscimento del fonema iniziale;
- riconoscimento del fonema finale;
- riconoscimento dei fonemi intermedi;
- riconoscimento di tutti i fonemi.

Buona competenza fonologica = Facilità nell'apprendere a leggere e a scrivere.

È molto importante che tu accerti lo stadio di ognuno dei tuoi alunni per impostare in modo corretto il lavoro fonologico.

Il bambino e la lingua scritta

da *“La costruzione della lingua scritta”* di E. Ferreiro, A. Teberosky

Due bambini entrano insieme nel refettorio della loro scuola materna. C'è una grande scatola in alto su uno scaffale del refettorio, di quelle che contengono confezioni alimentari, e ci sono delle scritte sopra. Gianni legge: “merendine”, scandendo le sillabe; Francesco lo corregge e dice “ma no, dice uova”, come è effettivamente scritto. È un episodio realmente accaduto in una scuola materna romana, che possiamo interpretare alla luce delle ricerche inaugurate e documentate da questo libro. Infatti, sia Gianni che Francesco leggono, anche se si trovano a livelli diversi di sviluppo della capacità di lettura. Vediamo che cosa li accomuna e che cosa li distingue: — ambedue cercano di interpretare il significato dei segni scritti, facendo delle anticipazioni di significato, che sono basate sulla conoscenza del mondo: una scatola collocata nel refettorio deve contenere cose da mangiare, e di quelle che si mangiano usualmente a scuola; le scritte sopra le scatole o altri contenitori dicono il nome delle cose che contengono, e via dicendo; — ciò che li differenzia è che mentre Francesco sa che la nostra lingua scritta è alfabetica e ne conosce già il codice, Gianni è arrivato a capire che c'è una precisa corrispondenza quantitativa tra segno scritto e emissione sonora, ma pensa che l'unità minima sia la sillaba (che è molto più chiaramente percepibile) e non attribuisce ancora un valore sonoro fisso ai segni scritti. Questo esempio può servire a illuminare alcune fasi del processo di prima acquisizione della lingua scritta: se Francesco è alla fine del processo perché padroneggia il codice e può avviarsi ad acquisire fluidità nella lettura per poterla utilizzare a fini diversi, anche Gianni — nonostante le apparenze — è in una fase piuttosto avanzata del processo di comprensione del sistema che è denominata sillabica ed è preceduta da molti altri livelli di elaborazione.

... ci mostra un'immagine diversa del bambino, che non è quella di un vuoto da riempire né di un essere che ha già tutto in sé e di cui bisogna attendere la naturale maturazione. È piuttosto un soggetto attivo di conoscenza, che — anche nel campo della lingua scritta, che è un oggetto culturale e astratto — procede ponendosi problemi, elaborando ipotesi, individuando metodologie adeguate per la loro verifica: che costruisce questa conoscenza attraverso “teorie in azione”, vere e proprie costruzioni progressive di regole, di azioni sistematiche (M. Donaldson, 1978).

Partendo da questa immagine costruttivista della conoscenza — che si richiama esplicitamente alla teoria piagetiana — ed assumendo la psicologia genetica come una “teoria generale dei processi di acquisizione della conoscenza”, si può “supporre che questo soggetto conoscente sia presente anche nell'apprendimento della lingua scritta”

Questo nuovo modo di guardare ai processi attraverso cui il bambino “si appropria” dell'oggetto-scrittura implica un'attenta riconsiderazione dei rapporti che legano processo e oggetto. La natura di questo apprendimento non solo è legata alle caratteristiche sociali e funzionali della lingua scritta nel mondo in cui vive il bambino, ma può anche ricevere rilevanti illuminazioni da quelle prospettive etnografiche e storiche relative alla storia dell'alfabetizzazione.

....

Di fatto è estremamente interessante ritrovare nel procedere del bambino, che cerca di capire come funziona il sistema dei segni scritti e che considera il sistema tale perché ricerca in esso regole coerenti e consistenti, alcuni dei problemi che si sono posti in

prospettiva filogenetica e storico-culturale. Uno è relativo alla differenziazione tra disegno e scrittura, tra ciò che rappresenta l'oggetto e ciò che rappresenta il nome, che è un lento processo per il bambino, ma che in alcuni tipi di scrittura di tipo pittografico non si presenta mai in modo netto: d'altra parte, anche nelle scritture alfabetiche, c'è un uso di aspetti ideografici per consentire di distinguere omofoni che hanno diverso significato e grafia. Un altro problema è quello della possibile ambiguità di un sistema di scrittura sillabico, in cui a un segno corrispondono sillabe che possono variare per le vocali se, come avviene per lo più, il sistema è basato sulle consonanti. Questa ambiguità — che rende determinante il contesto in cui la parola è inserita e quindi rende necessarie considerazioni di plausibilità — viene invece risolta con un sistema alfabetico, in cui tutti, qualunque sia la loro conoscenza del mondo o del linguaggio, possono decifrare la stessa parola: di questa ambiguità si rende conto anche il bambino quando — in quella fase che viene denominata appunto sillabica — si trova a scrivere parole diverse con lettere uguali (ad es.: AE sia per “mare” che per “sale”; oppure CN sia per “cane” che per “cena”).

....

Altri momenti essenziali di questa ricostruzione riguardano l'uso del principio della “quantità minima e varietà dei caratteri” che è ritenuto, in una certa fase, determinante per decidere in primo luogo che cosa è leggibile e cosa no ed in secondo luogo per differenziare “ciò che è scritto” da ciò “che si può leggere”. In una fase più avanzata emerge il tentativo inizialmente non sistematico di far corrispondere segmenti dello scritto a segmenti sonori. Ciò compare in forme evolutivamente diverse: dapprima un segno per una sillaba ma senza valore sonoro stabile (come nel caso di Eric che traccia due segni per scrivere 'oso' e poi legge sillabando o-so e ne traccia tre per 'patito' che legge pa-ti-to). Poi una corrispondenza sillabica che utilizza solo le vocali per cui alla lettura risultano valori sonori diversi per la medesima lettera (come fa Juan che scrive AO sia per 'palo' che per 'sapo').

Un problema interessante sorge a questo punto: come risolvono i bambini il conflitto tra l'esigenza di quantità minima di caratteri (“con due lettere non si può leggere”) e l'ipotesi sillabica, in presenza di parole bisillabe? L'impossibilità di conciliare le due ipotesi, entrambe costruzioni spontanee del bambino e non conoscenze socialmente trasmesse, richiede l'abbandono di una di esse e contemporaneamente la costruzione di una nuova ipotesi, quella alfabetica. È il bellissimo caso di Maria Paula che nel tentativo di scrivere il suo nome alterna l'interpretazione sillabica a quella fonetica “riscrivendo” ogni volta per adeguare lettere e valori sonori.

....

a) Leggere non vuol dire decifrare. Lettura non è infatti uso di pure abilità percettive, ma coinvolgimento del lettore con tutto ciò che contraddistingue la sua competenza linguistica: una serie di informazioni non visive relative all'interazione soggetto-oggetto di conoscenza quali l'anticipazione rispetto al contenuto del testo, la categorizzazione del supporto che lo contiene, l'integrazione delle informazioni visive con quelle non visive (Smith, 1973), le previsioni lessico-semantiche e sintattiche, “previsioni intelligenti, linguisticamente controllate, da non confondersi con un semplice indovinare”. Se leggere è operare mentalmente su un sistema di segni alternativo al linguaggio orale, se vuol dire selezione di informazioni per la costruzione di un significato (Foucambert, 1981), allora non è più concepibile l'approccio alla lettura attraverso “lo stretto corridoio della decifrazione” che, oltre a impedire ai bambini l'uso effettivo della competenza già posseduta, ritarda e

compromette la comprensione della specificità della lettura e della scrittura come modi diversi di trattare una stessa lingua.

b) Scrivere non vuol dire copiare un modello dato. Il problema rimanda nuovamente alle attività di ordine concettuale che il bambino deve mettere in atto per comprendere il sistema lingua-scrittura al di là dell'acquisizione tecnica e dell'impegno percettivo-motorio per tracciare i segni.

Perché il bambino possa appropriarsi dell'oggetto lingua-scrittura, “bisogna lasciare che il bambino scriva... seppure in un sistema diverso... non perché si inventi un suo proprio sistema idiosincratico, ma perché possa scoprire che il suo sistema non è il nostro e perché possa individuare ragioni valide per sostituire le proprie ipotesi personali con le nostre”.

Pertanto, il progresso nella lettura-scrittura non può quindi essere assimilato all'avanzamento nella decifrazione e nella esattezza della copiatura. Acquisizione di una tecnica e ricostruzione attiva dell'oggetto sono ancora una volta gli elementi di differenziazione teorica per l'impostazione dell'insegnamento del leggere e dello scrivere. Quando la "scuola “inizia” i bambini alla lingua scritta, li mette di fronte a degli “oggetti puri” di conoscenza (i simboli, le regole, ecc.). Ma questo non è il modo di procedere dei bambini, perché essi “non assimilano oggetti puri, bensì situazioni nelle quali gli oggetti giocano certi ruoli e non altri: sono le situazioni sociali, i contesti nei quali i bambini vivono che definiscono l'ambito conoscitivo, conferendo ' significazioni ' particolari agli oggetti di conoscenza” (Piaget, Garde, 1983).

La lingua scritta — intesa come sistema di segni e come modalità di produrli e interpretarli — è ovviamente un oggetto culturale, che svolge molteplici funzioni sociali, a cui il bambino è progressivamente introdotto nel corso della scolarità elementare: sono di fatto nello stesso tempo gli aspetti strutturali del sistema e gli aspetti funzionali quelli sui quali si esercita l'attività conoscitiva del bambino, dato che la lingua scritta è oggetto di conoscenza, prima di diventare veicolo.

“... Sono lettere uguali; non si può [leggere], le dico che sono le stesse; queste sono per leggere, non le altre lettere”. Di fronte a cartoncini che presentano una stessa lettera ripetuta più volte (MMMMMMM, AAAAAA), Javier (4a) spiega che quei cartoncini “non servono per leggere” o meglio servirebbero se fossero uniti ad altri diversi.. Laura (5a) guardando la scritta MANTECA dice “non so cosa dice però è da leggere”. José Luis (4a) indica il gruppo di quelle che “si possono leggere” e giustifica “perché ci sono le lettere; se c'erano due lettere non potevo leggere”.

....

Il bambino utilizza per la costruzione delle prime schematizzazioni relative alla lingua come sistema ciò che incontra nella vita quotidiana. Cartelli stradali, scritte pubblicitarie, elenchi, liste di ristorante, costituiscono materiali, di esplorazione attiva che permettono al bambino, fin dai 2-3 anni, di individuare dei criteri di discriminazione e sistematizzazione. Ad esempio, un testo deve possedere alcune caratteristiche particolari “perché possa essere letto”: quantità minima di caratteri e varietà degli stessi sono due criteri quasi sempre utilizzati da bambini a partire dai 4 anni, sia di classe sociale media che bassa. Ugualmente i bambini posseggono degli schemi anticipatori relativi alla struttura di testi scritti. Tali schemi provengono dall'osservazione di atti di lettura degli adulti: articoli di quotidiani, libri di favole, ricette, ecc., non solo sono strutturati diversamente dal punto di

vista linguistico, ma i bambini sono in grado di anticipare i contenuti distinguendo sia le funzioni sia il tipo di messaggio trasmesso.



..... tale apprendimento non è un fatto discontinuo, un passaggio brusco da un non sapere ad un sapere: piuttosto i bambini che entrano nella scuola elementare si trovano in un qualche punto di una lunga evoluzione iniziata molto prima. Ciò spiega la grande variabilità che si constata anche alla fine della prima elementare (Pontecorvo, Zucchermaglio, 1982), ma che dipende in gran parte dalle differenze di entrata; ma spiega anche l'“esplosione” dello scrivere-leggere che avviene quando il bambino scopre il funzionamento del sistema e supera la “barriera del codice”, che non è più un fatto misterioso ma il punto di arrivo, per quanto cruciale, di un processo che lo ha preceduto. apprendere a leggere e a scrivere è un processo cognitivo, è un problema di conoscenza che non può essere interpretato da teorie associazionistiche cumulative, in cui il rinforzo è il meccanismo esplicativo fondamentale. Piuttosto, esso è caratterizzato da una interazione, che si colloca a livelli sempre più complessi tra le ipotesi del soggetto e l'informazione che riesce a raccogliere dall'ambiente attraverso l'elaborazione di “regole”, utilizzate in diverse fasi di esercizio e conflitto interno, fino a che arrivano a coincidere con quelle del sistema convenzionale. Non è pertanto un problema percettivo che si possa risolvere dando la preferenza, a scelta, agli aspetti visivi (come fa un metodo di tipo globale, a prescindere dalle specifiche applicazioni) o agli aspetti uditivi (come fa un metodo fonico che parte invece dai fonemi della lingua parlata). Fra l'altro, dal punto di vista cognitivo, hanno buone ragioni ambedue i metodi: il primo coglie la motivazione profonda della ricerca del significato dello scritto, che viene continuamente messa in atto anche dai bambini piccoli (oltre che dal lettore novizio come da quello esperto) attraverso le operazioni di anticipazione del significato. Il secondo risponde a quell'atteggiamento di tipo analitico-riflessivo, che si ritrova in molte delle operazioni che fa il bambino sul sistema: quando ad esempio usa il suo repertorio di segni, più o meno convenzionali ma spesso costanti, controllandone la quantità minima e massima e/o combinandoli variamente affinché possano rappresentare parole diverse. Il problema diviene pertanto quello di identificare i dati che il bambino può assimilare alle sue ipotesi e le modalità più adeguate perché possa raccoglierci, come pure le informazioni appropriate a produrre un conflitto che può portarlo a un livello ulteriore di conoscenza.

Tipico in questo senso il conflitto che si crea tra ipotesi sillabica (ad ogni segno corrisponde una sillaba) e quantità minima di lettere perché si possa leggere (che per molti bambini è tre), quando si propone a un bambino di questa fase la scrittura di bisillabi: Sara — di cinque anni, da noi intervistata — dopo aver scritto sillabicamente “tavolo” = TOO e “bambina” = AIA, risolve brillantemente il problema per “casa” = HSA, usando il nome della prima lettera (l'acca) come segno per “ca”, passando così a un sistema silfabico-alfabetico.

Ciò ci porta a parlare di un altro aspetto importante che è di notevole interesse per l'intervento educativo e che riguarda la complessa relazione che si stabilisce tra scrittura e lettura in queste prime fasi dell'apprendimento.

....

Effettivamente diverse indagini hanno dimostrato un'intensa attività di scrittura di bambini prescolari, attività in cui sia la conoscenza dei nomi delle lettere sia quella dei suoni particolari permettono di costruire un sistema ortografico inventato, un “invented spelling” (C. Chomsky, 1970; Bissex, 1980). Anche se queste indagini si riferiscono a bambini che hanno trovato nell'ambiente familiare una situazione tollerante rispetto a produzioni scritte che si discostano dall'ortografia “corretta”, si può certo affermare che la scrittura — in quanto oggetto visibile e persistente — può essere più facilmente assimilabile: infatti, permette insieme un'azione modificatrice dell'azione stessa attraverso i segni che lascia. La lettura invece — così come può essere interpretata dai bambini — è un'attività priva di effetti visibili, e quindi più complessa da capire.

Tuttavia, come dimostrano le indagini discusse nel testo, i bambini non scolarizzati messi di fronte a due richieste diverse, quella di scrivere una parola e quella di decidere che cosa è necessario perché una scritta possa essere letta, usano i medesimi criteri interpretativi: per leggere come per scrivere è necessario avere una certa quantità di lettere e che queste siano variate. Sono risposte possibili solo ad un certo livello di sviluppo: ma è significativo il fatto che i bambini non usino ipotesi divergenti per interpretare i due fenomeni. È un'indicazione che processi e prodotti della lettura e della scrittura fanno parte di un processo unitario, all'interno delle cui diverse fasi si stabiliscono relazioni molto articolate tra attività di produzione e di comprensione.

.... fondamentale importanza dell'“errore costruttivo”, di quell'indicatore di perturbazione che promuoverà la modificazione della struttura conoscitiva. Pertanto, oltre a chiedersi se si tratta o meno di “un errore costruttivo”, ci si possono porre altre domande, ad esempio: “In quale logica si inserisce questo modo di vedere?”, “Che tipo di problema viene soddisfatto con questa soluzione?”. La possibilità per l'adulto di conoscere il tipo di processo e gli elementi cognitivi utilizzati dal bambino dipende dalla sua capacità di decentrarsi rispetto all'“errore” ed all'obiettivo finale. Per converso il processo di costruzione dei bambini è molto simile a quello che Bachelard (1940) definisce come progresso scientifico: approssimazione continua all'oggetto, dove ogni nuova acquisizione richiede la negazione delle precedenti.

Ci si può chiedere a questo punto a chi è rivolto questo libro, che offre indubbiamente molti temi di riflessione. In sintesi, la sua tesi è che i bambini sono “lettori” e “scrittori” prima dell'iniziazione ufficiale. La negazione di questo fatto conduce talvolta al conflitto tra le conoscenze dei bambini ed i procedimenti proposti dalla scuola: le costruzioni spontanee che sono frutto di processi interni anche se non indipendenti dalle stimolazioni culturali dell'ambiente, diventano un ostacolo se “al posto di un oggetto da conoscere, [il bambino] avrà da acquisire una serie di abitudini”.

In questa prospettiva, il libro è rivolto in primo luogo agli adulti come tali, a tutti coloro che vogliono capire di più del bambino cognitivo, del bambino della ragione (Frabboni et al., 1984), che ha fatto un trionfale ingresso nei nuovi programmi per la scuola elementare. I colloqui riportati nel testo, i problemi evidenziati dai bambini, le soluzioni proposte mostrano non solo la loro “conoscenza” della lingua, ma addirittura la tendenza a “pensare sulla lingua”, ad operare, cioè, al loro livello, nella dimensione metalinguistica. La visione psicologica, il quadro teorico di riferimento, le implicazioni sul piano dei “modelli” sono una sfida intellettuale per psicologi, psicolinguisti, pedagogisti, studiosi interessati a conoscere i bambini ed i processi sottesi all'acquisizione del linguaggio scritto: emergono così le fasi di una elaborazione concettuale attraverso cui si passa progressivamente ad un sapere autonomamente costruito, prima e indipendentemente dall'intervento della scuola. Come dimostrano Ferreiro e Teberosky, e come del resto è ormai abbastanza dimostrato rispetto ad altre situazioni culturali, i bambini che imparano subito e comunque sono quelli che già sanno, le cui costruzioni spontanee -sono sostenute da un patrimonio culturale prescolare, da un'azione dell'ambiente e della presenza di modelli, valori, disponibilità, che li predispongono a quella conoscenza. Rispetto alla necessità di non sottovalutare il valore conoscitivo delle esperienze prescolari ed “assumendo come punto di partenza l'identità culturale del bambino, le modalità cognitive ed affettive che lo caratterizzano...” come oggi, per la prima volta, riconoscono esplicitamente i nuovi programmi della scuola elementare, proponiamo questo libro alla lettura degli insegnanti.

Non riteniamo che in esso siano contenute “ricette per l'insegnamento della lettura-scrittura”; piuttosto gli insegnanti troveranno la possibilità di individuare problemi diversi da quelli comunemente “sentiti” nella scuola, e una giustificazione al cambiamento di prospettiva. Il metodo di indagine ed i dati della ricerca costituiscono, insieme al riferimento teorico, una fonte di discussione inestimabile: la rilevanza del processo interiore di elaborazione della lingua rispetto alle condizioni della sua “formalizzazione adulta”; gli aspetti qualitativi intrinseci dello sviluppo come alternativa (all'inizio della scolarizzazione) agli aspetti esteriori del produrre. Tutto questo può consentire agli insegnanti, in prima persona, di formulare delle proposte sensate e pedagogicamente valide.

CLOTILDE PONTECORVO e GRAZIA NOCE

Screening: che cosa è?

dalla rivista "Dislessia", vol.1, gennaio 2008

*"Con il termine screening si intende una metodologia di rilevazione che è in grado di predire un disturbo sulla base della presenza di un segno critico selezionato in precedenza (test predittivo). Il test predittivo misura un fattore di rischio per il disturbo ed è basato sull'assunzione che il risultato del test indica una condizione di rischio che causa una condizione di disturbo. Lo **screening** non ha le pretese di evidenziare in modo inequivocabile un disturbo, ma di individuare, con buon livello di attendibilità, i soggetti a rischio di un determinato disturbo. Non si tratta di effettuare una diagnosi, ma piuttosto di indirizzare ad uno studio diagnostico una popolazione che presenta alcuni indici caratterizzanti. Per essere efficace un test di screening deve essere semplice, rapido da somministrare e poco costoso, sia in termini di strumentazione che di impiego di risorse specialistiche."* (A.Paoletti, G.Stella, **Indici qualitativi di rischio negli screening sui disturbi specifici di apprendimento, "Dislessia", vol. I, gennaio 2008**)

Lo "Screening è una procedura che appartiene al campo medico(vedi Wikipedia), ma è stato introdotto nel mondo della scuola con progetti che sono nati con l'obiettivo di identificare precocemente i bambini della classe prima e seconda della scuola primaria con Disturbo Specifico di Apprendimento (D.S.A).

Il test di screening utilizzato comunemente nelle scuole consiste in una prova collettiva di scrittura sotto dettatura di una lista di sedici parole, elaborata dal Prof. Giacomo Stella, docente dell'Università di Modena e referente scientifico dell'Associazione Italiana Dislessia (A.I.D). Lo screening non è mai uno strumento diagnostico, esso infatti elude alcune informazioni indispensabili ai fini di una buona diagnosi (es. anamnesi personale e familiare, uso di test per la misura del livello cognitivo globale, la valutazione del linguaggio recettivo/espressivo ecc.). Tuttavia uno screening di natura correlazionale se costruito con buoni criteri di selezione si rileva fortemente correlato con le successive diagnosi di dislessia.

I test di screening sono da considerarsi **solo un primo passo verso l'identificazione** di eventuali problemi nei bambini. Infatti si possono individuare alunni per i quali consigliare un approfondimento attraverso procedure diagnostiche specifiche. Questa richiesta può essere fatta esclusivamente dai genitori, che decidono il percorso da seguire nel momento in cui ricevono dagli insegnanti del proprio figlio l'informazione che il bambino presenta problemi nell'apprendimento delle abilità legate alla lettura e alla scrittura. Nelle situazioni in cui la famiglia manifesta una certa resistenza a seguire il consiglio da parte dei docenti di approfondire le indagini sul proprio figlio presso l'Ambulatorio sui disturbi di Apprendimento, si organizza un incontro con i genitori nel quale è presente sia il dirigente che il docente referente del progetto Dislessia.

Modalità di somministrazione delle prove-screening

Viene affidato l'incarico al **docente referente per la Dislessia**, presente in ogni Istituzione scolastica, di **somministrare il test di screening** nelle classi prime e seconde di scuola primaria. I somministratori devono rispettare modalità e tempi di esecuzione stabiliti annualmente, secondo le direttive del prof. Stella, in modo da annullare la variabile modalità di presentazione (prosodia, inflessione regionale, velocità di pronuncia)

I bambini non manifestano alcun problema ad eseguire questo compito, anche se non è la propria insegnante a dettare le parole, perché sono attratti dalla novità e dalla capacità di coinvolgimento messa in atto dal docente somministratore. Per far sentire a proprio agio i piccoli e rendere attraente la prova si può raccontare di una Fata Analfabeta che desidera avere i fogli con le parole scritte dai bambini per riempire le pareti della sua casa ed imparare così a leggere e scrivere. I bambini si sentono gratificati e cercano di impegnarsi al massimo per aiutare la Fata Analfabeta. Al termine della prova, al momento di ritirare i fogli con il lavoro svolto, per tranquillizzare i bambini sulla accettazione incondizionata del loro lavoro, si può dire che la Fata manifesterà il suo ringraziamento per il regalo prezioso che le hanno fatto i piccoli scrittori, facendo vibrare con un fruscio la pagina. I bambini rimangono attenti e controllano se avviene il movimento. Ad ogni inevitabile fruscio del foglio corrisponde uno splendido, ampio e sereno sorriso di ciascun bambino che avverte di avere contribuito all'apprendimento della Fata.

Tempi della somministrazione

La somministrazione dello screening viene effettuata secondo il seguente calendario:

- per le classi prime:

- screening di entrata : gennaio, prova di scrittura di 16 parole
- screening di uscita : maggio, prova di scrittura di 16 parole, prova di lettura decifrata (TRPS a 10 item)

- per le classi seconde (gli stessi bambini promossi in seconda)

- screening finale : novembre, prova di scrittura di 26 parole, prova di lettura di 20 non-parole L'intervallo di dettatura tra una parola e l'altra : in classe prima a gennaio 20 secondi ; a maggio 10 secondi ; a novembre, in classe seconda, 5 secondi.

Le prove sono a somministrazione collettiva vengono eseguite da ciascun bambino su un foglio bianco, nel quale è stata posta un' etichetta con un codice (sconosciuto a tutti per la tutela della privacy). Solo l'insegnante di classe è a conoscenza del nome del bambino al quale corrisponde il codice numerico.

Lo screening presenta queste caratteristiche :

- rapidità e facilità di applicazione;
- attendibilità dello strumento;
- applicabilità su larga scala.

Il test di screening

Queste prove consistono in un dettato di parole a crescente difficoltà fonologica, a bassa frequenza di uso e con un buon grado di immaginabilità. Nelle due somministrazioni del primo anno di scuola primaria non sono quindi presenti parole con i suoni complessi come digrammi e trigrammi, ma solo parole "trasparenti", in cui esiste una corrispondenza univoca tra numeri di fonemi e numero di grafemi, dal momento che l'obiettivo che si

intende raggiungere è quello di indagare sull'acquisizione della fase alfabetica, prima fase di apprendimento della scrittura, (secondo il modello di Uta Frith, 1985).

Le prove TRPS

Il test di riconoscimento di parole senza significato (TRPS)

È una prova che esula dalle quotidiane attività scolastiche, per cui, per poterne comprendere il senso è necessario riportare l'attenzione sul modello evolutivo del processo di apprendimento della lettura e scrittura (modello di Uta Frith)

Il test, somministrato alla termine di frequenza della prima classe (mese di maggio), presenta 10 non parole. Le non-parole sono stringhe di simboli ortografici, che non hanno un corrispondente valore semantico (non hanno cioè alcun significato). Il bambino ha il compito di convertire la sequenza grafemica nel corrispondente codice fonologico.

"(.)La lettura di non parole, basandosi esclusivamente sull'applicazione di regole di trasformazione grafema-fonema, senza un accesso diretto a specifiche conoscenze lessicali, costituisce una misura relativamente pura dei meccanismi cognitivi di transcodifica e analisi fonologica coinvolti nella funzione strumentale della lettura. Esistono molti dati clinici e sperimentali a conferma del fatto che nei soggetti con dislessia evolutiva la prestazione nelle non-parole risulta peggiore della performance media ottenuta da controlli appaiati, sia per età cronologica che per livello raggiunto " " dislessia e codifica fonologica: un test informatizzato per la valutazione ", Stella G. e Franceschi S., "Dislessia", maggio 2006, Erickson, pp. 187-210.

I bambini dimostrano di divertirsi ed eseguono con facilità questa prova.

È stato analizzato un campione di 128 alunni (Non fanno parte del campione i bambini stranieri e quelli con handicap) Di seguito la tabella con i risultati relativi al campione in esame (maggio 2007, fine classe prima)

PROVA TRPS (10 non parole)

Bambini che individuano 10 non parole	41
Bambini che individuano 9 non parole	41
Bambini che individuano 8 non parole	27
Bambini che individuano 7 non parole	9
Bambini che individuano 6 non parole	4
Bambini che individuano 5 non parole	4
Bambini che individuano 4 non parole	1
Bambini che individuano 3 non parole	1
Bambini che individuano 2 non parole	0
Bambini che individuano 1 non parole	0
Bambini che individuano 0 non parole	0

Totale 128

Screening: criteri di valutazione

Nella prima somministrazione vengono considerati a rischio nella prova di scrittura delle parole i bambini che commettono un numero di errori =>9.

Sono considerate sbagliate le parole omesse o contenenti uno o più errori.

Nella seconda somministrazione di maggio vengono inseriti nell'area della criticità i bambini che

commettono un numero di errori =>6.

Tali valori vengono ricavati prendendo in considerazione la media e la d.s delle parole scritte correttamente dai bambini che eseguono lo screening, quindi è possibile affermare che la prestazione di un soggetto, a seconda della sua distanza dalla media, può essere definita nella norma

(nella media), superiore alla norma (superiore alla media) e inferiore alla norma (inferiore ai valori medi).

I risultati alle prove di screening degli alunni stranieri e degli alunni certificati sono esclusi nella raccolta dei dati per mantenere una coerenza nel campione in correlazione agli obiettivi che il progetto si propone di verificare scientificamente

TABELLA DI ANALISI DELLA SCRITTURA SPONTANEA

NOME COGNOME ALUNNO	
REQUISITI ESECUTIVI Lateralità/orientamento lettere	
HA STABILITA' DEL NOME Riconosce e scrive il proprio nome	
DIFFERENZIA Utilizza lettere diverse per parole diverse	
QUANTIFICA Varia il numero dei grafemi con il variare della lunghezza delle parole	
STANDARDIZZA Usa lo stesso numero di grafemi per scrivere qualsiasi parola	
FASE PRECONVENZIONALE	
FASE SILLABICA	
FASE SILLABICA-ALFABETICA	
FASE ALFABETICA	
DIREZIONALITA' dx-sx, alto-basso, sx-dx	
CARATTERE USATO Stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo	
SEGNO	