



MIUR
UFFICIO SCOLASTICO PER LA LOMBARDIA

CENTRO SERVIZI AMMINISTRATIVI LODI



AZIENDA SANITARIA LOCALE
DELLA PROVINCIA DI LODI



AZIENDA OSPEDALIERA
DELLA PROVINCIA DI LODI

CENTRO RISORSE HANDICAP, LODI

Enrico Profumo

La dislessia evolutiva

Sintesi dell'intervento
al seminario di informazione e aggiornamento
sui disturbi specifici dell'apprendimento

Lunedì 12 maggio 2003
BIPIELLE CENTER – LODI

INTRODUZIONE

Gianluigi Cornalba, C.S.A. di Lodi, G.L.I.P di Lodi

Questo seminario, che ha obiettivi di informazione e di aggiornamento sulla tematica della dislessia evolutiva, è stato promosso dal G.L.I.P. (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale che si occupa dell'integrazione scolastica e delle difficoltà scolastiche più in generale) ed hanno collaborato all'organizzazione del seminario stesso il Centro Servizi Amministrativi di Lodi, il Comune di Lodi, l'Azienda Sanitaria Locale e l'Azienda Ospedaliera della Provincia di Lodi. E' stato concepito come momento formativo rivolto a tutti coloro che in diversi settori si occupano quotidianamente di bambini che hanno problemi specifici di apprendimento, nell'ottica di promuovere una riflessione volta a favorire spazi comuni di intervento.

Il Dottor Profumo, che è già stato a Lodi nel 1996 in una occasione simile, è Responsabile dell'Unità Operativa per la Diagnosi e lo Studio dei Disturbi dell'Apprendimento presso l'Azienda Ospedaliera San Paolo di Milano e membro dell'Associazione Italiana Dislessia. Tale Associazione è una organizzazione di volontari nata con lo scopo di sensibilizzare il mondo professionale, scolastico e l'opinione pubblica più in generale sul tema della dislessia, problema ancora poco conosciuto ma che su stima dell'Associazione Italiana Dislessia pare interessi almeno 1.500.000 persone nel nostro paese, oltre che con la finalità di promuovere ricerche e formazione nei Servizi Socio Sanitari e nella scuola.

L'intervento del dr. Profumo è stato registrato e successivamente sintetizzato nel presente documento. Il lavoro di trascrizione è stato curato dalla dott.ssa Silvana Nicola dell'UVH-ASL di Lodi: il testo scritto riferisce fedelmente i contenuti illustrati mantenendo l'ordine espositivo e la forma discorsiva utilizzata dal relatore; nell'intento di rendere il più possibile scorrevole la lettura sono state omesse ripetizioni, forme interlocutorie tipiche del linguaggio verbale ed alcune esemplificazioni.

LA DISLESSIA EVOLUTIVA

Dr. Enrico Profumo, U.O. per la diagnosi e lo studio dei disturbi dell'apprendimento

Ci si potrebbe chiedere che cosa abbia da dire un neuro-psicologo ai professionisti della didattica. Credo che il quesito sia giusto e che in qualche modo continui a segnare il ritardo generale presente nella scuola e nella Sanità nei confronti delle tematiche neuro-psicologiche. C'è da augurarsi che fra un po' di tempo, per una formazione pertinente al mestiere dell'insegnante, non sia più necessario chiamare un neuro-psicologo, ma che tale competenza emerga all'interno del mondo della scuola. Allora vi porterò delle credenziali perché ritengo di avere un certo diritto di parlare agli insegnanti: nella mia storia professionale la restituzione delle diagnosi anche agli insegnanti è uno degli obiettivi anche se è una pratica che non si riesce sempre ad attuare. All'interno del ticket che i pazienti pagano per essere visitati nella struttura in cui lavoro è anche prevista una restituzione alla scuola. Pur facendo un altro mestiere sono abituato a confrontarmi con gli insegnanti. Il compito del neuro-psicologo è un po' più specifico ed è quello di inquadrare al meglio cosa sia un disturbo specifico dell'apprendimento dal punto di vista clinico.

Sanità e Scuola intervengono nei confronti di un bambino con delle difficoltà di linguaggio o delle difficoltà di apprendimento in momenti molto diversi. Circa il 99% dei bambini che visito si rivolge a me perché l'insegnante suggerisce ai genitori l'opportunità di un approfondimento; forse oggi questa percentuale comincia un po' a diminuire poiché c'è un moto proprio dei genitori ma la maggioranza delle volte sono gli insegnanti che innescano il processo. La scuola è pertanto a monte del lavoro che noi facciamo all'interno della Sanità ed esiste una superficie di contatto tra insegnanti e specialisti; ho inoltre saputo che in questo territorio è attiva una struttura di collegamento tra la scuola e i servizi sanitari e mi sembra una meraviglia.

Pensando alla realtà milanese, è da sottolineare come i bambini dislessici facciano molta fatica ad essere individuati tempestivamente dai loro insegnanti, a trovare una risposta adeguata nelle diagnosi della Sanità (ancora non perfettamente competente e nelle cui strutture ci sono lunghe liste d'attesa) e, quando ce ne fosse bisogno, a beneficiare di una terapia. Quindi, parlando ad insegnanti, il contributo maggiore che posso dare è quello di aiutare a capire da che sintomi è giusto partire per formulare l'ipotesi di ritrovarsi di fronte ad un disturbo specifico dell'apprendimento. Si può fare qualcosa a scuola? Quando si può fare qualcosa? Si può fare sempre qualcosa? Si può fare qualcosa alla scuola media così come alla scuola elementare o alla scuola materna? Questi sono i temi che cercherò di affrontare oggi pomeriggio.

Innanzitutto partiamo con il comunicarci che cosa sappiamo oggi sulla lettura, perché è fondamentale per capire in che cosa il disturbo specifico della lettura, chiamato dislessia, colpisca l'atto della lettura. La dislessia non è un disturbo della lettura ma un disturbo di una componente specifica della lettura.

Immaginiamo per esempio un testo al quale sono state sottratte delle parole. Sarebbe fastidioso, se io dovessi mettermi a leggere un articolo o un giornale in cui ogni cinque parole ne manca una. In realtà basta pochissimo per capire che non c'è affatto bisogno che le parole siano tutte scritte perché per leggere

noi non guardiamo tutto quello che c'è dal punto di vista ortografico nel testo ma saltiamo molte informazioni. Osserviamo il testo che segue:

LA TIGRE NELLA FORESTA

*PARE CHE UN ESTROSO PITTORE DIVERTITO A TRACCIARE
SUL FULVO MANTELLO LARGHE PENNELLATE*

E' abbastanza immediato per chi legge capire che cosa manca nei buchi. Nel primo buco ci va una riflessiva: *Pare che un estroso pittore si sia divertito*. Nell'esempio emerge con chiarezza che si legge dove non c'è scritto. Questo è possibile, non tanto perché il titolo era *La tigre nella foresta*: non occorre intendersi di tigri, di foreste o di pittori. Il primo punto è essere competenti nella sintassi della nostra lingua madre e lo siamo da quando eravamo piccoli. Sapere in automatico come si fa una riflessiva, andare avanti nella lettura e decidere: "*Adesso ci sarà un articolo, adesso ci sarà un avverbio, adesso ci sarà un aggettivo...*". Questa prassi viene fatta da un lettore che poi metterà l'aggettivo, il nome, il verbo giusto dal punto di vista semantico con il contesto che gli è fornito dal brano. Per esempio, per decidere che termine inserire al posto dei puntini dove c'è scritto "*tracciare sul fulvo mantello larghe pennellate*", sarà importante sapere come sono fatte le tigri, però prima servirà pensare che ci vuole un aggettivo. Poi, intendendosi di tigri, si capirà che la parola "viola" in quel contesto non va bene. Il nostro atto di lettura è questo.

Mi piace ricordare il fatto che alcuni insegnanti, quando i bambini di prima elementare leggono, ogni intanto dicono loro: "ma perché ti sei inventato quella parola?" Il bambino, se fosse in grado, risponderebbe: "Maestra, ma lo sai come si fa a leggere? Tu non inventi le parole?" "No, io non invento le parole." Invece le inventiamo, nel senso che le inventiamo corrette. Questo è molto importante perché ci fa capire quale sia una delle componenti più "intelligenti" che entrano nell'atto della lettura, ovvero quella che consente al lettore di essere efficace ed efficiente minimizzando al massimo la dipendenza dal dettaglio visivo. Chi di noi capisce in minor tempo guardando meno, è il miglior lettore di tutti. Nulla di questa operazione sarebbe possibile se noi non raccogliessimo almeno una parte dell'informazione ortografica contenuta nel testo. Questo è un punto cruciale per chi insegna ai bambini a leggere e a scrivere e per chi si occupa delle patologie di questi processi.

L'informazione ortografica arriva a ciascuno di noi in maniera pre-attentiva non voluta e questo non succede ad un bambino di prima elementare. E' importante capire che cosa è capitato a tutti noi in prima elementare quando una parola, per essere scritta ci richiedeva un bel po' di tempo. Prendendo ad esempio la parola VERDE, il bambino riesce a dirla già a tre anni, ma dire che VERDE è costituito da V-E-R-D-E vuol dire saper fare un'analisi fonologica del gruppo consonantico che ha una alternanza consonante-consonante-vocale, operazione che è legittimo non saper fare correttamente a sei anni. Poi bisognerà che, dopo aver deciso che "verde" inizia con la V, si sia imparata la regola fonografica della lingua italiana che dice che in italiano quel suono, V, si scrive in quel modo, poi servirà conoscere la sequenza del processamento e riconoscere che dopo la V viene la E ma, soprattutto, occorrerà dare un piccolo comando alla mano perché scriva ciò che si ha in mente. All'inizio della scuola è molto più facile scrivere stampato maiuscolo perché la mano non ha ancora attivato degli automatismi in grado di fare il corsivo.

Quando ci occupiamo di un bambino che ha delle difficoltà dobbiamo imparare a scomporre tutte queste cose. Inoltre tutti devono imparare che la natura del sistema è una natura alfabetica in base alla quale noi non scriviamo le parole lunghe perché hanno un significato di cosa lunga, cosa che pensa molto spesso un bambino di quattro anni. I cinesi per esempio scrivono dei segni che sono rapportati al significato, non alla struttura linguistica della parola; il nostro sistema scritto alfabetico tratta le parole per la loro veste sonora, non per il significato.

Capita che chiedendo ad un bambino di cinque anni: "Dimmi una parola che comincia come finestra", la risposta del bambino sia "vetro". Perché? Perché cambiare l'osservatorio dall'aspetto pregnante semantico all'aspetto pregnante in veste sonora è una operazione di 360°.

Non sono molti i bambini, anche se ce ne sono, che arrivano a scuola avendo capito la natura del sistema scritto. Voi non ve ne accorgete perché pensate che i bambini aspettino ad imparare la natura del sistema

scritto dalla loro maestra, ma non è così. I bambini si interrogano su tutto! Ormai da molti anni sappiamo che i bambini si interrogano sulla natura del sistema scritto fin da piccolissimi. Molti insegnanti non lo riconoscono e non hanno il coraggio il primo giorno di scuola di dire ai bambini: "Bambini scrivete come siete capaci." Vedreste delle cose fantastiche, ma non di fantasia, vedreste delle cose che corrispondono ad una scala evolutiva. Questa scala evolutiva è stata studiata nel 1985, da Ferreiro e Teberosky che hanno studiato circa 2000 bambini per rendersi conto che i bambini, quando vedono delle cose scritte, si chiedono come fanno i grandi a scriverle e si danno delle risposte. Per esempio un bambino piccolo penserà: "*Treno sarà una parola lunghissima, formichina sarà una parola piccola piccola!*"; e infatti se si prova a far scrivere un bambino di circa quattro anni molte volte si vede questo tipo di produzione.

Bisogna capire la natura del sistema scritto, una volta capita la natura del sistema scritto occorre saper fare l'analisi fonologica della parola, una volta capita l'analisi fonologica della parola occorre conoscere la regola fonografica dell'italiano, quindi dare un comando corretto alla mano perché scriva in modo che l'altro possa capire. A noi VERDE arriva in maniera pre-attentiva e quando parliamo di processi automatizzabili intendiamo processi che consentono di fare una cosa in maniera pre-attentiva. Costo di attenzione zero, caratteristiche dell'azione automatica: rapida, e si spera, corretta.

La fatica che molti di noi hanno fatto per imparare a guidare l'automobile è un bel ricordo: pedali, frecce, volante, non si poteva parlare di nulla con il vicino. Ci si augura che questo non succeda più, tanto è vero che noi possiamo sostenere una conversazione anche molto complessa senza sbattere. Questo perché quei gesti e quell'abilità sono automatizzabili mentre per esempio non lo è orientarsi in una città nuova.

Allora, decodificare le parole è una abilità che tutti gli umani raggiungono dopo un certo periodo di esposizione al sistema. In questo processo l'insegnante non "c'entra niente", c'entra nel momento in cui espone il bambino al sistema, cinque mattine alla settimana, cinque giorni alla settimana durante il primo ciclo, per un anno o due anni nel caso degli italiani. Tre anni per gli inglesi, perché la lingua inglese - che è sicuramente più facile dell'italiano - è complessissima dal punto di vista della struttura ortografica. Noi apparteniamo ai sistemi linguistici più trasparenti, più regolari, in cui la regola che lega il grafema al fonema è regolarissima. Certo c'è la parola taccuino, c'è soquadro, c'è scuola, però sono pochissime. Il finnico e lo sloveno sono lingue più regolari dell'italiano, ma la lingua con la struttura alfabetica meno regolare tra quelle che si conoscono è l'inglese. L'inglese ha un numero elevatissimo di parole irregolari ed ha una regola fonografica molto più complessa di quella dell'italiano. A differenza degli italiani che possono leggere attivando rapidamente e correttamente un'analisi sequenziale della parola, gli inglesi non possono farlo; gli insegnanti inglesi fin dai primi mesi insegnano ai bambini delle liste di parole irregolari da imparare a memoria.

Oggi noi sappiamo che abbiamo una dotazione geneticamente programmata che ci consente, ad un certo livello di maturazione neurale dell'individuo, di automatizzare la lettura di un sistema scritto alfabetico. Insegnanti ed operatori molte volte patiscono quando un ragazzino non impara a leggere e a scrivere, perché come tutti i professionisti del mondo, se le cose non vanno bene, si sentono direttamente interpellati: "Sarà colpa mia?". In realtà il "colpa mia", semmai, è prevalentemente connesso al modo in cui si espone un soggetto a quell'atto, se si è riusciti a fargli venire la voglia di leggere, se gli è stato presentato il materiale giusto, aspetti che entrano nel rapporto tra il soggetto che apprende e l'oggetto da apprendere. Per leggere le parole si mettono in funzione dei processi che inizialmente non sono automatizzati ma poi lo diventano.

Vediamo come si presenta un bambino con un disturbo specifico dell'ortografia, il quale ha come vicino di banco un soggetto un po' meno intelligente di lui, ma che non ha un disturbo dell'ortografia:

- il primo, che potrebbe avere anche avere un Q.I. di 140, consegna un componimento pieno di errori. La sua mamma ed i suoi insegnanti, fin dalla prima elementare, gli dicono: "Francesco perché hai scritto la M al posto della N e la D al posto della T? Ma non lo senti? Potresti stare un po' più attento!"
- il vicino di banco consegna un bel temino con il numero di errori previsto dalla classe che sta frequentando. Il commento sarà: "E' stato attento!"

Questa bellissima immagine chiarisce la questione e permette di affermare che in realtà è esattamente il contrario, e cioè che il bambino che ha consegnato il tema senza errori e rispetto al quale abbiamo concluso "E' stato attento!", non è stato attento perché ha automatizzato la scrittura e quindi non ha avuto bisogno di stare attento, come grazie al cielo succede a noi. Il nostro eroe, anche se fa la figura del disattento, è stato obbligato a stare attento, perché è come il bambino di prima elementare che non ha ancora automatizzato il processo. E' fondamentale che noi si legga VERDE in maniera pre-attentiva, perché

questo ci consente (più o meno dalla terza elementare) di poter dedicare tutta l'attenzione alla comprensione. E' fondamentale che esistano delle abilità che possano essere espressione di un processo automatizzabile, perché è possibile destinare tutto a qualcos'altro. Questa è la lettura.

In merito alle basi neurobiologiche della dislessia, non sappiamo tutto, ma sappiamo molte cose. Brevemente, sappiamo per esempio che c'è moltissima familiarità. Una delle cose che noi chiediamo quando i genitori si presentano al nostro servizio è: "Scusi, ma lei o suo marito fate fatica a leggere e scrivere o vi ricordate di aver fatto fatica in passato?" Sicuramente la maggior parte dei genitori penserà: "Ma come si permette questo qua!", salvo poi assistere spessissimo a delle scene emozionanti dopo aver fatto la diagnosi, quando si spiega ai genitori che il bambino ha una difficoltà che può ostacolare in qualche modo anche in maniera significativa il rendimento scolastico ma che quella difficoltà non ha nessun rapporto con il quoziente intellettivo, con la capacità cognitiva e tantomeno con la volontà. Molte volte ciò consente ai genitori, durante la restituzione, di dire: "Dottore, se ci penso bene anch'io forse...". E' umanissimo che succeda così. Oltre alla familiarità, che è un dato importantissimo, l'altra questione cruciale è sapere se in seconda infanzia, quindi in età di scuola materna, ci sono state delle difficoltà di linguaggio di tipo fonologico.

Ragionando in questi ultimi anni, ritengo che quest'aspetto dell'automatizzazione del processo sia un punto cruciale. E' importantissimo per chi insegna sapere che cosa si sviluppa e arriva ad automatizzarsi e che cosa no. Io credo che la professione dell'insegnante di italiano si esprima al massimo non tanto nel correggere gli errori di ortografia dei propri studenti, ma nel far sì che gli studenti alla fine del ciclo elementare sappiano produrre un testo scritto. Allora la professionalità di un insegnante può tradursi nell'aiutare un bambino a costruire un testo e ad estrarre informazioni da un testo. L'altro processo non è governabile e in tempi rapidi si automatizza.

Vorrei inoltre accennare a qualcosa di simile nel campo dell'apprendimento, nell'ambito della matematica di cui comunque non ci occupiamo oggi. Mi auguro che l'insegnante di matematica, di fronte un bambino che non ha imparato le tabelline, non si sbaglia a dire: "Mah, a me sembra un po' scemetto, non ha imparato le tabelline" perché oggi sappiamo che imparare le tabelline non è correlato all'intelligenza e alla memoria. Questo per dire che anche nell'ambito della matematica esiste tutta una serie di operazioni che devono essere frequentate e che poi si automatizzano.

Anche nel calcolo e nel processamento numerico ci sono dei difetti che rendono difficile automatizzare il processo: quando ci sono bambini che non imparano le tabelline, la cosa importante è non confondere questa difficoltà con la difficoltà più generale di affrontare il problem-solving. Quest'ultima è questione di intelligenza, imparare le tabelline no. Esistono infatti bambini deboli in tutto, in storia, nella costruzione di un testo scritto, nel decidere quale operazione è necessaria per risolvere un problema, i quali però hanno imparato le tabelline.

Sia nell'ambito della lettura che nell'ambito della matematica ci sono due mondi completamente diversi: una cosa è capire cosa c'è scritto in un brano, l'altra leggere anche quello che non capisco in maniera rapida e corretta, una cosa è saper decidere come impostare e risolvere un problema, l'altra imparare le tabelline. Quindi, gli automatismi si sviluppano sia nell'ambito della lettura sia nell'ambito della scrittura, una cosa è capire l'altra è decodificare, una cosa è risolvere i concetti - il problem-solving matematico - altro è imparare a leggere e scrivere i numeri (imparare le tabelline, imparare a fare i calcoli semplici a mente semplici, imparare ad enumerare all'indietro), anzi non imparare, automatizzare. Anche il bambino a cui voi pensate di insegnare a leggere e a scrivere in realtà ha un processo per automatizzare la parte automatizzabile della lettura e della scrittura, il resto poi se lo deve sicuramente conquistare.

Soprattutto nel secondo ciclo elementare, dove la competenza linguistica è migliore rispetto a quella riscontrabile nel primo ciclo, si possono vedere delle dissociazioni potentissime e cioè delle dislessie severe in bambini che hanno un livello di comprensione del brano assolutamente sufficiente. Alle medie poi la situazione peggiora perché la sintassi è più complessa, i concetti sono più alti e quindi l'interferenza della quantità di attenzione richiesta sul versante ortografico toglie possibilità di destinare attenzione alla comprensione. Vi sono adulti, che dicono: "Dottore, guardi, prima di tutto se dovessi leggere in chiesa davanti a tutti piuttosto starei malissimo per la paura" oppure "Leggo pochissimo, quello che c'è scritto nei libri mi interessa ma mi stanco troppo", oppure ancora studenti universitari che quando studiano con altri fanno di tutto per far leggere i compagni. Se a costoro faccio leggere un brano o un elenco di parole non rilevo nulla di particolare: tempi e numero degli errori assolutamente nella norma, ma se sottopongo loro una lista di parole prive di significato in cui l'unica cosa che bisogna fare è decodificare rapidamente e correttamente, senza aiuto contestuale né di tipo semantico né di tipo lessicale, ecco che "spuntano" tempi più lunghi ed errori. Questo significa non automatizzare un processo. Nella lettura di un brano dove il

soggetto riesce meglio, costui può dicendo "...mi stanco!... di solito alla prima lettura non riesco quasi mai a capire.": è il tipico caso di un adulto che da giovane aveva un disturbo lieve il quale è riuscito a compensare. Oggi sappiamo che c'è un numero significativo di soggetti lievi che da adulti compensano, anche se mentre questa persona legge, i processi di controllo, che in un lettore normale sono tutti incanalati alla comprensione, devono invece essere pronti a fare dei controlli di tipo lessicale. Il sistema di controllo deve intervenire, e la persona "si stanca".

Proseguiamo guardando longitudinalmente un difetto dell'automatizzazione come si presenta, nella scuola materna, nel primo ciclo elementare e oltre.

La letteratura indica, indipendentemente dal sistema linguistico, come vero, unico elemento di rischio per l'automatizzazione della lettura e della scrittura un disturbo di una parte specifica del linguaggio: il disturbo fonologico. Gli studi inglesi, che combaciano anche con gli studi italiani, dicono che circa l'80% dei bambini che entrano in prima elementare con un disturbo fonologico esita in un ritardo del processo di automatizzazione della letto-scrittura che poi in una certa percentuale esita in un disturbo, in una dislessia.

Il disturbo fonologico riguarda una parte specifica del linguaggio: il saper dire correttamente le parole. Quindi è il disturbo della rappresentazione di una parte particolare del linguaggio, identificabile nella scrittura: il fonema. Non tutti i bambini che dicono male le parole hanno un disturbo fonologico; la professione del logopedista ci consente di dirimere queste questioni. Allora vi ricordo una regola fondamentale: i bambini che arrivano in prima elementare parlando male ovvero dicendo in maniera chiara male delle parole, vanno "presi con l'ambulanza e portati alla visita". Questo perché l'80% di questi bambini avrà come minimo un ritardo nell'automatizzazione del processo, che poi può esitare in un disturbo. Nella scuola materna si commettono spesso errori: uno viene spesso commesso dai genitori e dalle educatrici quando non intervengono tempestivamente nei confronti del bambino con disturbi fonologici. Se da un lato è vero che i bambini piccolissimi non dicono precipitevolissimamente, è altrettanto vero che ci sono dei tempi di controllo della fonologia della propria lingua madre che, se non sono raggiunti entro i quattro anni e mezzo, significano ipotesi di un disturbo o di una difficoltà specifica nell'organizzazione fonologica del linguaggio. Tenuto inoltre conto che probabilmente questa è una parte del pregresso disturbo di apprendimento della letto-scrittura che può essere trattata, quanto prima si riesce ad occuparsi della parte fonologica di un bambino facendolo visitare ed eventualmente attivando degli interventi di tipo riabilitativo, tanto più si sarà lavorato a monte. Per cautelarsi sarebbe opportuno non aspettare oltre il compimento del quinto anno di vita.

Un bambino normale - che ha delle buone relazioni con gli altri, capisce, interroga, interloquisce, però parla male - se riconosciuto come tale dagli insegnanti, può essere preso per tempo. Per esempio, circa il 45% delle diagnosi di dislessia che facciamo hanno luogo su presenti o pregressi disturbi fonologici, il che significa che per circa il 45% della casistica abbiamo uno strumento per intervenire tempestivamente. Rispetto alla gravità del disturbo fonologico, tenuto conto della pervasività di tale disturbo all'interno di un quadro connotato da altre componenti disturbate del linguaggio, è chiaro che il rapporto tra terapia e successo è direttamente proporzionale.

Un bambinetto arriva in prima elementare e parla male: è sicuramente un campanello d'allarme. Se un bambino arriva in prima elementare con un disturbo di automatizzazione della lettura-scrittura, il campanello non suona. Quali sono le cose che notiamo? È importante che l'insegnante sviluppi la capacità di sapersi porre un dubbio rispetto a dei sintomi. Ritengo fondamentale il criterio della dissociazione, della discrepanza, e cioè: "... mi sembra che questo bambino di prima elementare sia un bambino adeguato, fa tante cose fatte bene, mi sembra un bambino con un'intelligenza normale, ma fa una grande fatica a...": ad imparare la regola fonografica, che è tra le cose più facili (cioè imparare che la A si fa in un certo modo). Ci sono bambini che fanno fatica ad imparare questa regola e prevalentemente sono i bambini che hanno un disturbo fonologico, ovvero una maggiore incompetenza nell'analisi della struttura fonologica della parola: se governano poco il fonema è comprensibile che possano essere in difficoltà nell'imparare l'alfabeto. In Italia non abbiamo lavori di questo genere ma la Commissione del Ministero della Sanità olandese, nelle linee guida per il riconoscimento di disturbi specifici dell'apprendimento di lettura, indica proprio la difficoltà nell'apprendimento della regola fonografica. Gli inglesi hanno dei dati interessantissimi che dicono che se a quattro anni e mezzo - cinque un bambino non conosce tot lettere è elemento di rischio, anzi in alcuni lavori questo viene interpretato come il segno ancor più pregnante di un disturbo fonologico. Quindi la difficoltà ad imparare le lettere dell'alfabeto nelle due direzioni: "questa è una A, la A si scrive in questo modo." Indicativamente dopo Natale della prima elementare, soprattutto se si rileva che c'è un disturbo per cui il bambino dice male le parole, esiste un problema.

Altro problema è quello dell'analisi della veste sonora della parola, ovvero sostituzione o elisione di lettere da parte del bambino, sempre individuabile con il criterio della discrepanza.

Le difficoltà nell'inizio dell'automatizzazione si possono portare benissimo fino alla fine della seconda elementare che è, tra l'altro, il momento in cui noi, come Associazione Italiana Dislessia, riteniamo possibile fare diagnosi di dislessia. Prima si ritiene che ci siano tantissime possibilità di variabilità e che quindi le difficoltà nel processo di automatizzazione vadano considerate ritardi nel processo piuttosto che difficoltà destinate a consolidarsi in disturbi.

Tutti noi che abbiamo automatizzato il processo e leggiamo in maniera pre-attentiva VERDE, abbiamo sostanzialmente due modalità diverse di lettura delle parole, che si attivano a seconda della frequenza di comparsa di quella parola. VERDE è una parola ad alto livello di comparsa e di uso nella lingua italiana scritta: ci sono parole che memorizziamo a forza di vedere, mettiamo in un magazzino (il magazzino del lessico ortografizzato) dove già alla fine della seconda elementare c'è un numero di presenza abbastanza elevato. Qui vengono stoccate le informazioni relative a tutta la parola, come se fosse un ideogramma. Ci sono parole ad alta frequenza che riconosciamo globalmente, ci sono parole a bassa frequenza che per essere lette, seppur rapidissimamente in maniera automatica, esigono un processamento seriale dell'informazione ortografica, che è consentita dalla natura del sistema. La natura del sistema scritto alfabetico consente di scrivere una "non parola": se noi prendiamo per esempio le non-parole (quelle a livello di comparsa zero) riusciamo comunque a leggerle rapidissimamente. Ciò è possibile andando a guardare se la parola è nel magazzino del lessico ortografizzato e se no, come potrebbe esserci; facendo il processamento seriale, lettera per lettera, cambiando il segno nel suono. Cerchiamo pertanto di capire cosa vuol dire avere un difetto dell'automatizzazione della lettura. Esistono dei disturbi, dei difetti, che possono selettivamente colpire l'efficienza della via che viene chiamata superficiale, lessicale ossia l'efficienza di quella capacità che consente di riconoscere globalmente una parola che ho messo nel magazzino dopo averla vista per un po' di volte. Se a 23 anni una persona intelligente, per leggere la parola CASA, che il bambino di fine prima elementare legge in un secondo e mezzo, ci mette un po' di più, è perché legge ancora C A S A. Per lui, nel processo di automatizzazione della lettura, non funziona la capacità di immagazzinare l'informazione di tutta la parola che consente con un'unica fissazione di riconoscere quattro segni che lo riconducono ad un particolare cassetto del proprio magazzino. Questo vuol dire andare lentissimi perché ogni volta egli deve guardare lettera per lettera, o sillaba per sillaba: la diversità radicale è tra chi con un'unica fissazione riconosce la parola globalmente e chi deve fare processamento seriale.

Di fronte a parole poco frequenti capita di dover fare il processamento lettera per lettera: un numero elevatissimo di parole della lingua italiana vengono lette con questo sistema e ci possono essere dei soggetti che fanno una fatica tremenda a mettere queste parole in questo magazzino. L'effetto è innanzitutto quello della lentezza oltre all'essere soggetto a commettere degli errori di trans-codifica, perché pur essendo quattro lettere facilissime, è necessario effettuare quattro volte un'operazione con conseguenti rischi di scorrettezza.

Pensiamo ancora ad un bambino di terza elementare, che pur avendo incontrato molte volte la GN, invece di leggere BAGNO legge BANGO. Egli non solo non fa il cluster delle due consonanti e le divide ma, siccome ha un problema di tipo fonologico, addirittura le inverte. Siamo arrivati alla fase successiva a quella dei primi apprendimenti e gli errori sono proprio classici delle difficoltà specifiche che ci possono essere nel leggere le parole a più bassa frequenza e le difficoltà specifiche che ci possono essere nel leggere le parole a più alta frequenza.

Essere lenti è un problema. Per un lettore la lentezza è l'aspetto più invalidante ed è purtroppo la componente di cui è più difficile accertarsi. La velocità è cruciale e per capirlo vi faccio un esempio: se io mi mettessi a parlare molto lentamente, per qualche minuto, forse cinque o forse dieci, con sforzo voi capireste. Poi non riuscireste più a seguire, perché vi siete abituati a processare il linguaggio ad una certa velocità. Il discorso con la lettura è molto simile; quando i soggetti capiscono il brano ma per capirlo ci mettono un'eternità, tocca agli operatori sanitari discriminare se il soggetto legge ad una velocità tale che pur con fatica consente l'uso della lettura o non la consente. Saranno gli operatori a dare questa indicazione agli insegnanti. La lentezza è l'aspetto più invalidante, l'altro aspetto è la scorrettezza che stressa tantissimo i sistemi di controllo. Queste sono le due manifestazioni della difficoltà di automatizzazione della lettura e della scrittura. Una bambina che legge BATTORE invece di DOTTORE e ACCIO invece di OCCHIO ha capito cosa c'era scritto, però fa una grandissima fatica ed è la stessa fatica che denunciava l'adulto dell'esempio precedente che commetteva errori quando legge le non-parole: ecco, quando leggono costoro devono costantemente controllare. Queste operazioni di controllo chiaramente sottraggono moltissima energia alla

comprensione e così possono esistere situazioni dove i soggetti fanno anche decisamente fatica a capire perché il processo di decodifica è molto incompleto e molto scorretto.

Vale la pena citare due definizioni rapidissime, ora che abbiamo capito che la dislessia tocca la componente della lettura che riguarda l'automatizzazione della decodifica; esiste la dislessia acquisita ed esiste la dislessia evolutiva: la differenza è sostanziale nelle cause. La dislessia acquisita è un disturbo che può manifestarsi anche in soggetti in età evolutiva ma a causa di una lesione, di un trauma, che interviene in un processo che precedentemente era indenne. In letteratura si trovano soggetti che dopo un trauma possono fare molta fatica nell'immagazzinare le parole a più alta frequenza, il che mostra che il magazzino non c'è più e quindi ogni volta devono leggere lettera per lettera o soggetti che non hanno più il controllo fonologico. Nella natura del sistema scritto italiano la dislessia che colpisce un lettore manifesta molto meno dissociazioni di quanto non avvenga nel sistema scritto inglese.

La dislessia evolutiva, che è quella di cui ci occupiamo noi, è invece un disturbo che si manifesta quando si incomincia a leggere e a scrivere, ma è pre-esistente. Gli inglesi se ne sono occupati molto prima di noi: in Inghilterra la British Dyslexy Association esiste dal 1972, circa 20 anni prima o forse di più che nascesse la nostra Associazione, in parte grazie all'esistenza di un sistema sanitario forse molto più efficiente del nostro ma anche per un problema di bisogno. I dati epidemiologici che abbiamo a disposizione in Italia dicono che i dislessici sono circa il 5% (qualcuno dice il 5,6% e qualcuno il 4,5%) della popolazione scolastica; il dato epidemiologico dell'handicap più conclamato, se non vado errato parla dell'1,5%; il dato è elevato, come dire quasi un dislessico per classe. Ci risulta che il 4% della popolazione scolastica inglese abbia una dislessia severa, il che significa impossibilità di utilizzo della lettura ai fini dell'apprendimento ed ai fini sociali principalmente dovuto alla maggior complessità del loro sistema scritto. Secondo gli inglesi la dislessia è una condizione neurologica complessa di origine costituzionale; la scienza non ci ha ancora dato una risposta riguardo a ciò che causa la dislessia, sappiamo che riguarda le modalità con cui il cervello è implementato e poiché, sino ad oggi, non è stato ancora possibile re-implementare il cervello, è giusto dire che la dislessia non può essere curata. Quello che noi possiamo fare sono dei processi di compensazione. Come dire, il difetto c'è, ma ci sono strategie, ci sono "trucchi" che nel tempo, a seconda della severità del disturbo, il lettore può, indirizzato con una terapia, aiutato dalla scuola o istintivamente, mettere in atto per compensare.

Dati significativi sugli adulti sono quelli forniti dai finlandesi i quali hanno lavorato molto su aspetti legati alla dislessia e la cui lingua è ad altissima trasparenza come la nostra. La Finlandia è l'unico paese al mondo che ha dei sistemi di prevenzione fin dal momento del parto: basandosi sui concetti di ereditarietà c'è tutto un passaggio di filtri per cui vengono indagati con le mamme aspetti che riguardano la lettura poi, a seconda della significatività dei dati emersi si arriva fino alle visite e infine, qualora vi sia un genitore dislessico, si starà molto attenti a come si sviluppa il bambino.

Dagli studi effettuati si è rilevato che dei soggetti adulti che in età di sviluppo hanno avuto una diagnosi di dislessia evolutiva, circa il 20% non dà nessun segnale al test. Il 45% viene definito compensato, ed è la situazione del soggetto che pur facendo fatica quando legge i brani riesce a compensare poi quando legge le non-parole non ce la fa: disturbo non scompare, si compensa. Poi c'è il 35% di dislessici severi che non riesce ad utilizzare la lettura ai fini dell'apprendimento.

Quando gli insegnanti si trovano di fronte ad un sintomo di lettura e di scrittura che potrebbe connotarsi come disturbo specifico ed inviano il bambino alla struttura sanitaria, devono sapere che la struttura sanitaria ha un manuale diagnostico che esplicita i criteri di inclusione – esclusione necessari per fare una diagnosi di dislessia. Perché un soggetto sia definibile come dislessico bisogna che non abbia problemi di tipo cognitivo. Deve avere una intelligenza nella norma, aspetto appurabile con strumenti testistici opportuni, i quali possono essere somministrati da figure professionali come lo psicologo e il neuropsichiatra infantile. Spesso accade che bambini che a scuola fanno brutta figura perché fanno tanta fatica a leggere e a scrivere risultino essere bambini con quozienti intellettivi assolutamente adeguati. Il bambino deve essere indenne dal punto di vista neurologico e tale valutazione spetta al neuropsichiatra infantile: è importante che tutti sappiano che una diagnosi di dislessia deve essere fatta con il concorso di un neuro-psichiatra infantile, il quale deciderà in merito all'opportunità di procedere con indagini ed esami neurologici. Non deve avere disturbi di tipo sensoriale. D'altro canto non è vero che i dislessici sono intelligenti; la dislessia non comporta l'intelligenza ma è esattamente il contrario: per aver una diagnosi di dislessia uno dei criteri di inclusione rigidi è essere nella norma anche se nella norma ci sono gli intelligentissimi.

Io ho un osservatorio abbastanza particolare poiché opero in una struttura sovra-zonale, soltanto con competenza diagnostica, e quindi vedo soggetti che mi sono inviati da colleghi neuro-psichiatri infantili oppure psicologi, quindi già valutati. L'enorme vantaggio che ho nella consultazione è di sapere in anticipo che il mio paziente è intelligente. Posso permettermi di dire al bambino che i giochi effettuati con gli altri specialisti sono dei test che vengono fatti in tutto il mondo per vedere se i bambini sono intelligenti. Dopo aver fatto i complimenti al bambino, anche se poi gli dico che ha una dislessia severa, il bambino esce facendo i salti mortali dalla gioia perché gli è stata restituita un'immagine di adeguatezza. I colleghi psicologi e neuro-psichiatri che si intendono di questa materia sanno quanto sia profonda la ferita narcisistica di chi crede di essere un po' scemetto, anche perché è cosa di cui non si parla mai: i genitori hanno paura e trovano vie di fuga più tranquillizzanti come dire che il bambino è disattento, è un fannullone, non vuol studiare, pensa alle farfalle. Pensarsi scemi e cattivi costituisce pertanto la realtà quasi irrinunciabile di chi si affaccia a scuola e non gli riesce ad imparare la cosa più semplice, ma per la quale c'è più aspettativa sociale.

E' poi necessario inquadrare la questione emotiva. Può succedere che ad un bambino in prima elementare nasca un fratellino e non impari a leggere e a scrivere. A volte ci sono colleghi che confondono il disagio emotivo che qualsiasi bambino può avere quando nasce un fratellino, come rapportato alla difficoltà di apprendimento della A e della B e della F. E' vero che quel bambino è fragile ed ha difficoltà di carattere emotivo ma il collega si sbaglia quando ritiene che la A confusa con la O possa essere una conseguenza di quel quadro. In cinque o sei anni di vita trascorsi prima di arrivare a scuola, in prima elementare, saranno capitati eventi che possono rendere un po' più difficile reggere le frustrazioni, può essere successo qualcosa per cui quel bambino non ha tanta voglia di diventare grande: questo significa arrivare in prima elementare con i muscoli o senza i muscoli. Ma se un bambino un po' senza muscoli arriva in prima elementare, non impara a leggere e a scrivere e la sua situazione viene letta come "...non ha volontà, è la sorellina che è nata!" stravolgendo l'evento e confondendo la difficoltà di imparare ciò che gli altri imparano in automatico con poca intelligenza o poca volontà, si creerà una situazione di disagio. Perché per quel bambino significherà non riuscire a fare qualcosa rispetto alla quale si impegna. Quando uno ce la mette tutta, prova e non ci riesce, se pensa che sia colpa sua, questo chiaramente ingenera in tutti un sentimento che non aiuta a star bene. Questo sentimento può essere del tutto nuovo nella vita di un soggetto e allora difficoltà di tipo emotivo, che sono secondarie alla causa della difficoltà, possono aggiungersi ad altre. L'inquadramento è molto importante e ancor prima questo lavoro di individuazione dei sintomi da parte dell'insegnante.

Sarebbe utile che l'insegnante, il quale ha il difficile compito di valutare, dopo aver inviato il bambino ai servizi sanitari e aver appreso che è stato diagnostico come dislessico, potesse parlare al bambino. Una volta chiarito che c'è un disturbo specifico il ruolo dell'insegnante è fondamentale, molto più di quanto non possa valere un discorso dello specialista, per far capire al bambino che gli errori di ortografia vengono commessi perché ha un difetto. Pertanto l'operazione principale diventa quella di tipo protesico: "Faremo di tutto perché questi errori non ti diano più fastidio".

L'obiettivo che vogliamo raggiungere è che il bambino non pensi più agli errori: tra i soggetti che seguo ce ne sono solo 3 in cui mi è chiarissimo che hanno smesso di pensare agli errori. E' bene che l'insegnante abbia nella testa l'unico vero grande obiettivo da raggiungere: che quando fa il tema non ci pensi, visto che in realtà automaticamente lui ci pensa perché non ha automatizzato il processo. Solo facendo così liberate il processo cognitivo da un impegno attentivo in qualcosa che non serve a niente per metterlo là dove invece si possono ottenere buoni risultati, e sicuramente là dove la vostra professionalità si può esercitare anche in maniera più soddisfacente. Quello che vi può aiutare a capire che cosa fare rispetto all'errore di ortografia è il concetto di automatismo: quando si sa che un soggetto è disortografico l'obiettivo principale è togliere l'attenzione dall'ortografia. I bambini italiani hanno delle età prestabilite per il controllo dell'ortografia della loro lingua madre, che tutte le insegnanti del primo ciclo elementare conoscono perfettamente: nessuno chiede ai bambini di controllare l'accento a Natale o di controllare alcune regole ortografiche prima della seconda elementare, sono delle tappe. Tutti i bambini italiani si scontrano contro l'analisi del gruppo consonantico. E' un concetto fondamentale poter fare un'ipotesi di trovarsi di fronte ad un ritardo del conseguimento delle tappe di un processo o di fronte ad una distorsione del processo. Noi ci stiamo occupando di qualcosa che è distorto. Un bambino può per esempio scrivere A N C H e staccato E invece di ANCHE perché il suo magazzino del lessico ortografizzato è vuoto, quindi non ha riferimento alla complessità della parola ed è preoccupatissimo di fare l'analisi lettera per lettera. Questo è una distorsione del processo e voi dovete trovare delle discrepanze tra un comportamento complessivamente adeguato dal punto di vista cognitivo ed una caduta più specifica in quest'ambito.

Ora vorrei essere stimolato da vostre domande.

DOMANDE DEL PUBBLICO

- *Vorrei che fosse dato spazio al come e cosa fare. Perché non si parla di dislessia quando ci sono delle difficoltà cognitive, quando il livello cognitivo è un po' scadente?*

La prima questione sui criteri di inclusione è molto interessante perché in realtà ci sono delle considerazioni che insisterebbero di più sugli aspetti modulari della difficoltà di automatizzazione della lettura. L'accertamento del livello intellettivo è una scienza, fatta per professionalità specifiche, da test specifici e molte volte è difficile perché ci sono delle risposte molto diverse, secondo il tipo di test, secondo il tipo di domanda che si fa, e spetta al professionista interpretare. Se uno ha un gravissimo disturbo di linguaggio, probabilmente in tutte le prove linguistiche che sono mirate ad accertarne la sua intelligenza farà una bruttissima figura, e lì chiaramente sarà il diagnosta che terrà conto della specificità. Mentre è un po' diversa la questione della modularità, in Italia per esempio il Professor Cossu, uno studioso di grandissimo valore, tenderebbe a parlare di dislessia anche in una sindrome di Down, esasperando molto l'aspetto modulare della cosa. Ma credo che il problema non sia questo. Ci possono essere dei soggetti che hanno dei segni all'esame neurologico o ad una indagine ECG, ci sono soggetti che possono avere delle componenti di tipo emotivo sufficientemente severe da costituire elemento non includente. Vediamo questo esempio: mi trovo davanti ad un soggetto alla fine della prima elementare e siccome c'è scritto che prima della fine della seconda elementare non posso fare una diagnosi di dislessia gli dico: "Ritorni in seconda elementare". In realtà io ho tutti gli elementi, se è il mio mestiere, per poter dire: "Vedo un ritardo od un difetto di automatizzazione della lettura e della scrittura, me ne occupo, lo tratto." Questo perché vedo fin d'ora che c'è una discrepanza, vedo la qualità delle cose ma per definirlo dislessia aspetterò la fine della seconda elementare. Oppure, vedendo un quadro assimilabile a dislessia evolutiva in presenza di segni minori all'interno dell'esame neurologico, diciamo che non è possibile, per adesso almeno, ad una ulteriore definizione diagnostica.

Questo non vuol dire che noi non siamo in grado di individuare una difficoltà o un difetto di automatizzazione sul quale intervenire ma che il quadro complessivo può non consentirci di dire correttamente "sono di fronte ad una dislessia." Questo aiuta a confrontare anche la casistica, è importantissimo che ci siano dei criteri.

- *La dislessia può influenzare, e come, la creatività del bambino?*

La dislessia non c'entra niente, né come elemento favorente né come elemento disincentivante. Non è la dislessia, semmai il quadro emotivo di personalità: una dislessia non riconosciuta può in qualche modo ingenerare una scarsissima autostima e in genere, se uno ha molto poca autostima, non è facile che sia un tipo particolarmente creativo.

- *Anche se è stato detto che i metodi di apprendimento di lettura e scrittura c'entrano poco con la problematica della dislessia, ai fini della formazione del lessico ortografizzato, l'apprendimento della lettura e scrittura dal punto di vista globale della parola può aiutare chi ha difficoltà?*

I metodi: la storia è molto lunga e molto interessante, ed esula per un verso dal disturbo. E' la scoperta delle tappe psico-genetiche dell'atto di scrittura e di lettura a smentire clamorosamente la validità del metodo globale o del metodo fonosillabico. Di fatto ci si pone il problema di come insegnare ai bambini a far qualcosa che sappiamo automatizzarsi: è qualcosa di ridicolo perché non si insegna l'automatismo, si conquista.

Credo che ci siano scuole materne italiane, per esempio in Emilia Romagna ma anche in altre regioni, che ormai da molti anni hanno acquisito questo concetto delle tappe psico-genetiche e dove gli insegnanti si divertono a far leggere e scrivere i bambini quando in realtà nessuno pensa che possano farlo. Se avete un bambino dell'ultimo anno di scuola materna, provate a chiedergli di scrivere come è capace. Alcuni bambini

che sono già molto vicini ad aver capito la natura del sistema scritto scrivono con la scrittura che viene definita sillabica, e cioè mettono un segno più o meno convenzionale per ogni sillaba. Se dettate loro una bisillaba, mettono due lettere; se dettate una quinisillaba, mettono cinque lettere. Ad esempio, se chiediamo di scrivere LATTE ne metteranno due. A volte hanno un pensierino carino e se dite loro di scrivere TE' o LATTE capita che mettano molte lettere perché secondo loro non si può scrivere con una o due sole lettere, ma se dite POMODORO ne metteranno quattro, se dite CAROTA tre. Nessuno ha loro insegnato che il nostro sistema è sillabico ma la sillaba è l'unità articolatoria del linguaggio, è l'unità più controllata dai bambini piccoli, e quindi quando il bambino ha capito che c'è un rapporto tra i segni dello scritto e la struttura linguistica della parola, applica una struttura sillabica. Questo semplicemente per dire che i metodi sono nati per insegnare qualcosa a qualcuno che non sa, in realtà i bambini arrivano già sapendo. Va però detto che i bambini che hanno un disturbo fonologico si avvantaggiano molto di più dei metodi fonosillabici, perché indipendentemente dalla volontà dell'insegnante che li applica, insistono sulle unità linguistiche rispetto alle quali i bambini fanno più fatica.

Per quanto riguarda invece, quello che lei giustamente sottolineava, e cioè l'immagazzinamento del lessico ortografizzato e il metodo globale, io ritengo che il metodo globale sia una mistificazione creata dai francesi con un'idea bellissima ovvero il desiderio che i bambini fin dall'inizio colleghino la lingua scritta con i significati. Però, smentitemi se non è vero: la prima parte è "ti insegno un po' di paroline" poi si scende tutti sulla sillaba. In Inghilterra questo non succede perché non si scende sulla sillaba in quanto "quella parola va imparata proprio in quel modo".

In merito ai caratteri, stampato, corsivo, ci sono aspetti curiosi. Noi sappiamo che i bambini che arrivano in prima elementare scrivono spontaneamente in stampato maiuscolo eppure sui libri ed in giro per la città il carattere più usato è lo stampato minuscolo (il print). Di fatto i bambini scrivono con lo stampato maiuscolo e questo è interessante. Lo stampato maiuscolo consente un alto livello di regolarizzazione e tutte le lettere hanno una struttura che consente di identificarle; il print è molto più variabile e nel corsivo una lettera può essere scritta in modi diversi: per questo il bambino fa fatica ad impararli. Dopodiché sta a voi decidere se fin dal primo giorno di scuola insegnare ai bambini la H maiuscola in corsivo: ricordate che i bambini sono in fase di apprendimento e che in questo modo impegnate una fetta di attenzione notevole alla parte di realizzazione dell'allografo la quale verrà sottratta, per esempio, alla costruzione fonologica della parola. In questo caso un bambino che fa fatica a costruire la parola, perché ha un difetto fonologico si troverà a dover porre attenzione ad un aspetto che non è sicuramente primario.

- *Lei prima ha chiamato gli insegnanti "valutatori": nel momento in cui dobbiamo valutare un bambino che ha difficoltà ci troviamo di fronte a un grosso problema. Nello specifico mi è capitato di avere un bambino dislessico seguito da una neuro-psichiatra, la quale ci aveva indicato di dare in ogni caso una gratificazione. Dovendo poi quantificare la gratificazione ci ritrovavamo a dire buono piuttosto che distinto, perché la pagella esiste: purtroppo dobbiamo fare i conti con questo, con una famiglia che ha delle aspettative, e ad un certo punto con il bambino che ci dice : "Sì, va bene, ho capito tu mi dai ancora buono però è falso!". E a questo punto casca il mondo addosso a noi e probabilmente anche allo specialista che ci ha dato l'indicazione.*

La valutazione. E' un tema molto interessante. Il bambino mette in difficoltà l'insegnante quando dice: "Scusa, ma mi dai sempre buono! Mi stai raccontando delle frottole!" il che dà un po' fastidio a chi pensava di fargli un favore... Sull'ortografia gli insegnanti danno giustamente bei voti ai bambini che imparano, quindi è difficile per loro dire ad un bambino che commette errori: "Accidenti a queste lettere, potessimo strozzarle!", ma sarebbe bene dire anche: "Ce ne sono tante da buttare il tema nel cestino, però ricorda che non è colpa tua; è questo piccolo difetto che ti dà fastidio! Io non guardo gli errori, anzi vorrei proprio che tu non ti occupassi degli errori!"

Allora questo consente di dividere la valutazione. Una volta una persona ha fatto un esempio fantastico in merito a questa maledetta questione della valutazione. Spesso gli insegnati dicono: "... ma non posso mica, a uno correggo e all'altro no? La legge è uguale per tutti!" La conseguenza di questa affermazione è che tutti quelli che portano gli occhiali li devono togliere. Se è vero che la legge è uguale per tutti dovete togliere gli occhiali al bambino miope, perché lui ha un vantaggio. Eppure non glieli togliete perché lui ha un difetto agli occhi e nessuno pensa che avere gli occhiali sia un vantaggio. Se uno ha un difetto all'ortografia è esattamente la stessa cosa; voi potete arrabbiarvi con gli specialisti se non vi diciamo bene di cosa si tratta o se non facciamo la diagnosi in tempo, ma una volta che lo abbiamo detto è così!

Potrebbe comunque succedere che un insegnante dica: "Siamo in quinta elementare, ci abbiamo messo quattro anni per capire che questo bambino ha un difetto: prima abbiamo pensato che tutti i bambini all'inizio fanno fatica.... poi abbiamo pensato alla sorellina, poi finalmente abbiamo visto che siamo in quarta

elementare e continua a fare errori..." Non è vero che tutti i bambini fanno fatica, bisogna intervenire subito; dopo aver scoperto che un bambino è dislessico siamo in grado di restituire un'immagine corretta a questo soggetto che non cambierà personalità dall'oggi al domani ma che potrà essere aiutato a "rinforzare un po' i muscoletti!", facendogli vedere cosa sa fare bene, sgridandolo un po' meno. Può servire nella direzione di ricostruire un po' la personalità di questo bambino, ma per quanto riguarda il difetto le cose sono diverse, lui non deve poter dire "non me lo hai detto", deve insieme a voi poter interpretare quello che vede. Se vede che il vicino di banco non fa errori e dice "Che rabbia!", noi possiamo rispondere "E' vero, che rabbia! Ma è un difetto! Fai un sacco di errori, però guarda, facciamo di tutto perché ti diano meno fastidio possibile, quindi tu scrivi, poi semmai usiamo un computer".

- *Innanzitutto la ringrazio perché secondo me nelle scuole superiori c'è tanta ignoranza; andrebbero aiutati anche i genitori, perché mentre per un genitore il bambino con gli occhiali non ha difetti, tante volte noi insegnanti delle superiori facciamo fatica a farci dire che il ragazzo è dislessico, e quindi lo scopriamo dopo tanta fatica. Quali sono gli occhiali per..., perché la nostra difficoltà è proprio il come aiutarli, a questo punto del percorso scolastico cosa possiamo fare perché quel desiderio di apprendere non venga meno e il ragazzo abbia effettivamente la possibilità di imparare tutte le cose che imparano gli altri?*

E' una bella introduzione per arrivare a parlare del "che fare", anche se questo argomento esigerebbe molto più tempo. E' vero che voi avete prevalentemente il problema di studenti già diagnosticati, anche se in realtà c'è ancora una parte di ragazzini inviata ai servizi anche alle superiori. Stamane ho visto un ragazzino di seconda liceo scientifico: chiaramente se vedo un ragazzino di seconda liceo scientifico so già che non ha un disturbo severo, perché è difficile che in Italia un bambino con difficoltà arrivi in seconda liceo scientifico, mentre ce ne sono molti nelle scuole di avviamento professionale. Voi vedete situazioni in cui c'è sicuramente una parte di compensazione, quindi vi accorgete meno delle difficoltà di lettura di cui invece bisogna tenere conto; vedete di più le difficoltà ortografiche in presenza di insegnanti che non ammettono più la presenza di errori di ortografia. Allora possiamo riconoscere disturbi della automatizzazione: il processo di automatizzazione si sviluppa in una finestra cronologica molto ben circoscritta. Indicativamente diciamo che dalle medie in poi il processo è stato automatizzato. Il periodo della scuola materna coincide con un'importante fase preventiva nei confronti dei bambini con disturbo del linguaggio. Il disturbo del linguaggio può essere trattato dalla logoterapista presso le strutture di neuro-psichiatria infantile e può essere utile aggiornare gli educatori di scuola materna su cosa si può fare con i bambini che hanno un disturbo fonologico.

Il massimo dell'efficacia di un intervento si ha nel primo ciclo elementare, fino alla terza elementare. In quella fase possono essere necessari interventi specifici a seconda della gravità del disturbo. Secondo me, finché esiste la legge 104, nelle situazioni severe è opportuno avere delle ore di insegnamento individualizzato, anche perché è quello il momento in cui "bombardare" il soggetto. In base al quadro clinico, il neuro-psichiatra infantile, il logopedista, lo psicologo i quali hanno visitato il soggetto decideranno anche se è necessario un intervento riabilitativo di tipo logopedico. Dalla terza elementare in poi la situazione non è molto diversa da quello che potremmo dire per la scuola superiore, perché l'automatismo si è più o meno consolidato. Si apre un problema fondamentale, che è il problema protesico. I bambini che vanno in terza elementare con un disturbo severo dell'apprendimento della lettura e della scrittura pongono probabilmente ai loro insegnanti e alla scuola, il problema più complesso, poiché l'insegnante sente il dovere di implementare la mente del bambino con tutte le informazioni che quel sistema cognitivo ha il diritto di acquisire, visto che il bambino ha una intelligenza nella norma. In terza elementare siamo ancora in un'epoca in cui serve la riabilitazione, ma d'altronde l'insegnante sente l'obbligo che il bambino impari la storia, la geografia, le scienze ed i concetti di matematica e che impari a costruire il testo scritto. Anche con un bambino cieco si pone un problema di questo tipo e nessuno pensa che un cieco non abbia il diritto di imparare la storia. Le sue protesi sono il braille e un lettore. La protesi è il concetto di base, cioè qualcosa che non mira a guarire, ma mira a consentire di procedere avendo una stampella. Se è facile dare le stampelle per il disturbo di scrittura o per il disturbo del calcolo, è difficilissimo per la lettura.

- In merito alla scrittura:

Se ho ben chiaro che è un disturbo di automatizzazione l'obiettivo sarà fare in modo che il bambino arrivi alla fine del ciclo scolastico scrivendo il meglio possibile. Di fatto alle superiori in Italia ci sono un sacco di ragazzini che vanno male nello scritto di italiano e nessuno ha mai pensato che siano dei cretini; inoltre c'è un variegato livello di professionalità tra gli insegnanti, così come in ogni altra professione. L'unica mossa è quella di disattivare l'attenzione all'ortografia; se il soggetto fa gli errori perché ha un difetto non serve correggere. Da pochi anni a questa parte abbiamo dei dati molto interessanti che ci parlano della storia naturale del disturbo dei dislessici italiani in base ai quali la correttezza, che è una delle componenti del

disturbo di automatizzazione, è quella a miglior componente compensativa, indipendentemente dal fatto che sia stata o meno trattata. Nelle scritture ad alta trasparenza ortografica, come l'italiano, il finnico o lo sloveno, il numero di errori diminuisce tantissimo, per cui di solito alla fine della terza media la quantità di errori che magari era elevatissima in terza elementare, è, senza interventi specifici, diminuita. Invece la parte più invalidante, che è la rapidità, si compensa con molta più difficoltà, soprattutto nei disturbi severi.

- In merito all'ortografia:

Ci sono tre punti fondamentali. 1) E' un difetto. 2) E' una parte del difetto tra i più facilmente compensabili. 3) Esiste la protesi: il computer. Di fronte a disturbi disortografici molto severi pensiamo che sia necessario il sistema di dettatura al computer. Il computer è una protesi anche se purtroppo, per le disortografie più importanti, questa protesi non è ancora sufficientemente attrezzata. Per esempio non sempre i computer non valutano gli errori nella prima sillaba. Ulteriore consiglio è quello di disattivare la zigrinatura che evidenzia le correzioni, perché io ho dei pazienti che mi dicono: "Mi hai fatto usare il computer, ma è come se avessi sempre la maestra dietro alle spalle!" Quasi tutte le Associazioni europee per la dislessia hanno potuto constatare che è un ottimo esercizio riabilitativo. Allora bisogna attrezzarsi: ci sono scuole che hanno i computer e scuole che non si sono attrezzate. Gli insegnanti non sono responsabili se nella loro scuola non c'è il computer ma sono responsabili se non fanno fuoco e fiamme per averlo, perché è un aspetto anche legato alla loro professionalità. La calcolatrice per esempio è uno strumento fondamentale per protesizzare la parte del processamento numerico colpita da un disturbo di automatizzazione. Potreste dire: "...ma se la usa Giovanni, poi tutti la vogliono usare!" ma io potrei aggiungere: "Giovanni non la vuole usare se non la usano anche tutti gli altri." Non è necessario fare usare a tutti la calcolatrice ma si può spiegare agli altri perché lui la usa, si può spiegare agli altri perché lui usa il computer. In questo noi operatori abbiamo un grosso compito: dobbiamo aiutare l'insegnante a comunicare le diagnosi, perché è difficile. Se non gliene parliamo sapete cosa succede? Quando si verifica una cosa importante e nessuno ne parla, si è portati a pensare che sia ancora più importante di quello che in realtà è. Aldilà della calcolatrice, probabilmente il discorso più difficile è convincere Francesco che la calcolatrice non è per gli scemi.

- In merito alla lettura:

La lettura è la più complessa. Un soggetto che ha difficoltà nella lettura fa fatica a studiare. Forse dirà: "La storia non mi interessa!" e questo è il peggio che possa accadere, perché non è vero che la storia non gli interessa ma se gliela fate leggere in cecoslovacco lui non vorrà proprio impararla. Bisogna presentargliela dicendogli che potrà imparare la storia senza aver bisogno di leggerla. Ci sono due strade a seconda della severità del disturbo. Disturbi di livello medio o medio lievi, e tocca agli specialisti evidenziarlo, obbligano ad una doppia via, e cioè i soggetti devono continuare a leggere, non devono smettere di leggere. Questo perché c'è una linea evolutiva, soprattutto per i disturbi lievi, che porta ad arrivare alla fine della terza media leggendo ad una velocità, che poi nella vita, seppur con fatica, consente l'uso della lettura. Però, quando il testo è troppo lungo, quando è troppo difficile o il bambino è stanco, gli va riconosciuto il diritto che l'informazione arrivi attraverso un altro canale: l'orecchio. Oggi non ho letto ed ho parlato a braccio, perché è molto più difficile processare il linguaggio scritto dall'orecchio, di quanto non lo sia dall'occhio. Il linguaggio scritto è fatto per essere processato dalla lettura, il linguaggio verbale invece non è processabile dalla lettura ma dall'orecchio. Dico questo perché sarebbe importantissimo che all'orecchio dei soggetti dislessici arrivasse non tanto la lettura del brano, cosa che ad ogni modo sarebbe già importantissima, ma una spiegazione. Alle medie e alle superiori, se in classe non ci fosse troppo rumore di sottofondo, sarebbe interessante registrare la lezione perché il soggetto potesse portarla a casa. Non sempre è possibile, se ci sono interruzioni che rendono poco pulito l'evento, ma questo è l'aiuto che bisognerebbe dare. Quando i soggetti sono severi, questa è l'unica strada. Pur essendo difficile da realizzare bisogna attrezzarsi, non si può lasciare tutta la responsabilità alle famiglie! E' un po' la stessa cosa che accade se ci troviamo a dover insegnare ad un soggetto cieco: bisogna che la scuola si attrezzi, dandosi un'organizzazione che consenta, almeno in parte, di fornire al soggetto dislessico un supporto uditivo. Conosco molti soggetti con disturbi severi che frequentano le superiori, i quali vanno avanti bene: scrivono usando il computer, calcolano con la calcolatrice e prendono anche dei bei voti.

Va comunque detto che ci sono scuole che, pur avendo un bellissimo referto diagnostico in cui si dice tutto, non attivano altri supporti che non siano quelli previsti dalla Legge 104. Per usare una calcolatrice, per usare un computer non occorre l'insegnante di sostegno! Si può, per esempio, evitare la verifica scritta.

Bisogna che questo apra dei dibattiti e credo che questi incontri siano utilissimi, penso che il calore con cui porto il tema faccia capire quante cose ci siano da fare, ma anche quanta fiducia e quanta collaborazione si riesca a sviluppare tra la Sanità e la Scuola: grazie.

Al termine dei lavori vengono chieste indicazioni in merito a bibliografia specifica; a tale proposito il dr. Profumo suggerisce di collegarsi al sito dell'Associazione Italiana Dislessia: www.dislessia.it

Viene inoltre richiesto se l'Associazione possa costituire un riferimento anche per gli insegnanti. Il dr. Profumo precisa che per ora non è pensabile accedere ad essa per ricevere consulenze professionali. L'Associazione, che esiste da due anni e mezzo, è costituita da genitori che sono presenti come componente maggioritaria in ogni organismo, da operatori del settore, da insegnanti. L'Associazione non è ancora cresciuta abbastanza perché queste tre componenti siano in grado di dare dei consigli. La sezione di Milano è molto numerosa con 240 soci. Un gruppo di genitori e un gruppo di insegnanti è diventato molto esperto nel monitoraggio delle scuole, per cui possono essere di aiuto ai genitori e agli operatori nella descrizione delle risorse esistenti nelle varie zone.



Associazione Italiana Dislessia

L'A.I.D. è un'organizzazione di volontari nata con lo scopo di sensibilizzare il mondo professionale, scolastico e l'opinione pubblica sul tema della dislessia, promuovere la ricerca e la formazione nei servizi sanitari e nella scuola; offrire ai dislessici e ai loro familiari un punto di riferimento per ottenere informazioni e aiuto per l'identificazione del problema o per l'approccio riabilitativo e scolastico.

L'**Associazione Italiana Dislessia** é una **ONLUS** (organizzazione non lucrativa di utilità sociale) ai sensi del D. Lgs n° 46/97.

Per sostenere attivamente la vita dell'Associazione:

conto corrente postale n° 159400
coordinate bancarie: CARISBO Ag. Lame c/c 1551 ABI 06385 CAB 0248

Deducibilità fiscale: Per le persone fisiche Rif.: art. 13-bis, lettera i-bis) d.p.r. 917/86 - Dall'imposta lorda si detrae un importo pari al 19 per cento delle erogazioni liberali in denaro, per importo non superiore a 4 milioni di lire (2.066 EUR), a favore delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale (Onlus). In alternativa (art. 65, comma 2, lettera c-sexies): Sono deducibili le erogazioni liberali in denaro, per un importo non superiore a 4 milioni o al 2% del reddito d'impresa dichiarato, a favore delle organizzazioni non lucrative di utilità sociale.

conto corrente postale n° 159400
coordinate bancarie: CARISBO Ag. Lame c/c 1551 ABI 06385 CAB 02480

Iscriviti all'Associazione Italiana Dislessia

Riceverai il bollettino con tutti gli aggiornamenti riguardanti la dislessia: la quota e' di 30 euro. Per sostenere attivamente la vita dell'Associazione acquistate i materiali divulgativi ed informativi a cura dell'A.I.D.: li potete trovare nelle librerie oppure chiedete direttamente all'associazione.

Il mago delle formiche giganti - A cura della associazione Italiana dislessia
Autore:Studio Sepia - Editore Libri liberi

La dislessia raccontata dagli insegnanti - A cura della associazione Italiana dislessia
Autori: Melloni Marilena - Sponza Natalia - Kvilekval Pamela - Valente M. Carmela -Bellantone Raffaele. Gli autori fanno parte del Comitato Nazionale Scuola - Editore Libri liberi

Storie di dislessia. Bambini di oggi e di ieri raccontano la loro battaglia quotidiana.
A cura della associazione Italiana dislessia
Autore:Giacomo Stella - Editore Libri liberi

Come può essere così difficile? - A cura della associazione Italiana dislessia
A.I.D. ha promosso la traduzione e il doppiaggio del famoso video "How difficult can this be?" di Rick D. Lavoie.

Le poesie che non so leggere - A cura dell'Associazione Italiana Dislessia,
Autore:Teresa Selva Bonino - Editore Fratelli Frilli, Genova