

Donatella Fantozzi

DSA e fruibilità
dei libri di testo
nella scuola primaria

vai alla scheda del libro su www.edizioniets.com



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2016
Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com
www.edizioniets.com

Distribuzione
Messaggerie Libri SPA
Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione
PDE PROMOZIONE SRL
via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674497-5
ISSN 1973-1817

Prefazione

Attualmente lo scenario internazionale ci ha posto all'attenzione le caratteristiche dei Disturbi Specifici di Apprendimento e le questioni didattiche connesse: da un lato la formazione dei docenti in ordine alle specificità di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, dall'altro la gestione della classe e quindi la didattica erogata nella scuola a questi ragazzi in contesto integrato.

Infatti, da quando James Hinshelwood definì la dislessia *ante litteram* come 'cecità congenita della mente per le parole' ad oggi, la ricerca ha raggiunto la certezza che il cervello di queste persone è sì un cervello che funziona diversamente, ma non certo nel senso deterioro del termine: un ragazzo dislessico è un ragazzo il più delle volte con una intelligenza superiore alla media, che ha un sistema sensoriale intatto e il cui problema di lettura, scrittura o calcolo non deriva da disagi socio-culturali o di ordine psicologico. Il disturbo è per definizione specifico, vale a dire che si spiega da sé, *ipso facto* e, in quanto si tratta di competenze che investono l'area della lettura, della scrittura e del calcolo, i DSA si qualificano quindi come una difficoltà squisitamente scolastica.

Le persone, che non imparano a leggere, scrivere, far di conto nei termini cronologici evidenziati dalle scienze psicopedagogiche, esprimono una difficoltà nell'apprendimento attribuibile ad un problema maturazionale di ordine neurobiologico che impedisce l'ordinaria acquisizione di strumentalità. Il problema quindi emerge nell'impatto con la richiesta di fare proprie le strumentalità della scuola, non investe le abilità concettuali, l'organizzazione del pensiero, l'astrazione. Queste abilità di ordine superiore possono tuttavia venire compromesse da un funzionamento inadeguato delle subcomponenti che le caratterizzano. Significa che l'alunno con DSA non ha difficoltà nella gestione della propria vita, se non quando si trova davanti alle richieste dell'insegnante: improvvisa-

mente si rende conto di non riuscire a decodificare – nel caso della lettura – o a codificare – nel caso della scrittura sia di lettere che di numeri – in maniera analoga e condivisibile con la comunità in cui è inserito i segni significanti del linguaggio e del pensiero.

Solo di recente e con un pochino di ritardo rispetto allo scenario internazionale, dovuto alle caratteristiche fonologiche della lingua italiana (che ha una base ortografica trasparente, pertanto meno impattante di fronte a questi disturbi), le ricerche italiane stanno esprimendo le evidenze scientifiche rispetto alle metodologie didattiche efficaci in caso di DSA. Le *Linee-guida MIUR per il Diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegate al Decreto attuativo 5669 (12 luglio 2011) della Legge 170/2010 «Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico» indicano nella personalizzazione della didattica la via da seguire per permettere agli alunni con tali disturbi di affrontare ed esaudire le richieste scolastiche.

Vengono date indicazioni relative alle metodologie di insegnamento sia da evitare, sia da preferire, per acquisire le strumentalità della lettoscrittura. Anche se le Linee-guida non danno sufficienti indicazioni per un potenziamento didattico da effettuarsi a beneficio dell'alunno con DSA, da proporre collegialmente, a classe intera, in contesto integrato (non dimentichiamo che in questi casi l'alunno non è affiancato dall'insegnante di sostegno), esse hanno speso molta parte ad evidenziare l'efficacia dell'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative, tra cui campeggiano le tecnologie informatiche e gli strumenti didattici che la scuola ordinariamente utilizza per l'apprendimento-insegnamento. L'introduzione di tali strumenti, con un loro uso specifico, supportato via via da ben precise considerazioni e finalità di ordine pedagogico e didattico costituiscono un indispensabile supporto per questi alunni e si qualificano per ciò che la *Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità* (2006) definisce in maniera molto efficace e polisemica 'accomodamento ragionevole' (art. 2): «'Accomodamento ragionevole' indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali».

Il volume di Donatella Fantozzi muove proprio dal ragionare

intorno a come un ‘accomodamento ragionevole’ per gli alunni DSA possa declinarsi nella pratica didattica, fino a diventare elemento trasferibile, senza controindicazioni, anzi con benefici ugualmente importanti anche per altre tipologie di utenza, alla didattica ordinaria, cioè per tutti gli alunni. Un lavoro che risponde e corrisponde pertanto alle linee di indirizzo inclusive delle politiche scolastiche europee.

L’autrice presenta efficacemente un’indagine empirica svolta in classi della scuola primaria del territorio livornese nel periodo 2010-2012. L’indagine ha come obiettivo indagare se i libri di testo attualmente adottati dagli Istituti Scolastici italiani siano effettivamente consoni, dal punto di vista dell’organizzazione grafica e di contenuto, ai bisogni formativi degli alunni, ma soprattutto se corrispondono alle strutture percettive, visive e cognitive dell’età evolutiva, sia che si tratti di studenti con DSA o di studenti senza disturbi. Ciò che emerge in maniera evidente dalla ricerca, svolta con il coinvolgimento diretto dei ragazzi frequentanti la classe V° Primaria, è la notevole inadeguatezza tra l’impostazione grafica dei testi, utilizzata da pressoché tutte le maggiori case editrici per la scuola, e l’impatto visivo, percettivo e, di conseguenza, cognitivo, che ciò provoca nei ragazzi.

Ridondanze e ‘bulimie’ visive, affollamenti iconografici e testuali (*crowding effect*), palinsesti non gerarchicamente o per altro verso organizzati, rapporto tra parte iconografica e scrittura ambiguo e fuorviante generano disorientamento, deconcentrazione e dispersione nell’approccio alla decodifica della pagina, quindi allo studio e alla comprensione. Tale criticità è risultata ancora più evidente se a confrontarsi con il libro è uno studente con diagnosi di DSA. Lo scopo della ricerca è quello di incoraggiare a ripensare i testi scolastici, per strutturarli in modalità adeguata – senza cadere nel ‘tranello’ della facilitazione e della semplificazione – affinché essi siano utilizzabili anche dagli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. Un dato importante è stato inoltre rilevato dagli esiti della ricerca: anche i bambini tipici, senza criticità o disturbi, ritengono complicata l’organizzazione grafica delle pagine dei libri di testo utilizzati nella ricerca.

Ritengo pertanto il lavoro di Donatella Fantozzi pregevole per il suo spingersi in uno spazio di ricerca ancora inesplorato, qui indagato per corrispondere ai bisogni specifici di una particolare tipologia di alunni, ma che si qualifica come un lavoro trasferibile,

senza controindicazioni, anzi con utilità globale al mondo della scuola: agli alunni, tutti, nel rispetto delle capacità legate allo sviluppo, agli insegnanti per una professionalità sempre più fondata su aspetti scientifici e, auspicabilmente, al settore dell'editoria scolastica, perché possa avvalersi di una consulenza pedagogico-didattica in linea con i risultati della ricerca contemporanea.

Tamara Zappaterra

Introduzione

Dalla comparazione tra quanto sancito nel corso degli anni dalla normativa italiana in materia di integrazione scolastica dei bambini e delle bambine disabili, quanto indagato dalla comunità scientifica tramite la ricerca italiana e internazionale di settore, e l'attuale situazione scolastica italiana, emergono una serie di *impasse*, di *discrepanze* fra il pensato e l'agito, fra il dichiarato e il percepito.

Le strategie didattiche utilizzate nella scuola dell'obbligo per favorire l'apprendimento dei soggetti con bisogni speciali tendono, in modo quasi 'ovvio', a modificare la condizione di disabilità (si pensi al termine 'riabilitazione' ma anche alla più antica locuzione 'non educabili') misurandola su parametri di una più o meno supposta normalità accettata o accettabile.

Si vuole annullare/cancellare/mimetizzare la differenza, la diversità, la disabilità; anche a scuola è così: frequentemente gli interventi didattici destinati al soggetto disabile hanno come obiettivo il tentativo di 'normalizzarlo', di renderlo quanto più possibile simile alle persone non disabili.

Le scelte pedagogico-didattiche messe in atto sono spesso rivolte a perseguire un processo adattivo da parte della persona disabile, quasi sempre curvate sul problema generato dalla disabilità piuttosto che sulla 'barriera' che un certo stile di insegnamento, una certa strategia e/o metodo didattico possono creare.

Anche quanto ci viene proposto dai testi scolastici specialistici, volti a cercare di sviluppare l'apprendimento in bambine e bambini con difficoltà, rimarca, più o meno consapevolmente, il 'difetto', la carenza (cognitiva, psicologica o sensoriale) del soggetto-alunno.

È necessario provare ad invertire la rotta, ad intervenire sull'ambiente; anziché normalizzare il bisogno speciale, è necessario provare a specializzare la risposta normale.

Soprattutto la scuola deve contribuire ad abbattere le barriere,

assumendo la consapevolezza che la pedagogia speciale e la didattica speciale possono essere lo strumento ideale per concorrere alla costruzione di un progetto di vita basato sull'autodeterminazione e sulla consapevolezza delle proprie potenzialità.

Nella fattispecie ciò è maggiormente auspicabile ma anche più facilmente realizzabile per e con quei soggetti che, come nel caso delle persone con Disturbi Specifici di Apprendimento, possono 'collaborare' attivamente e completamente come protagonisti alla costruzione del proprio progetto di vita, grazie al fatto che non ci sono compromissioni a livello intellettuale né a livello sensoriale.

La necessità di lavorare sull'asse pedagogico-didattico oltreché su quello terapeutico-riabilitativo ha un senso fondamentale per quanto riguarda la posizione di chi deve intervenire e come: se i DSA sono, e lo sono, Disturbi Specifici di Apprendimento, ciò che deve divenire il baricentro dell'approccio è l'apprendimento e l'analisi dei suoi strumenti: quindi la verifica non dovrà più essere sul perché un alunno non impara a leggere, ma su come potrebbe imparare a leggere.

Allora la didattica diviene oggetto e soggetto dell'indagine: attraverso di essa si analizzano le modalità, le strategie, le attività più idonee, rendendola veramente espressione dinamica per antonomasia della pedagogia; la didattica altro non è che la sperimentazione costante dei modi per imparare, e l'obiettivo non è il quanto ma il come e il quale; l'obiettivo è l'attivazione dei processi e non il conseguimento del prodotto.

Nel caso dell'apprendimento della letto-scrittura, già nel '93 L. Trisciuzzi segnalava che «(...) per consuetudine e per inerzia didattica, molti insegnanti ritengono che per imparare a scrivere si debba partire dal movimento prassico, nel senso che la scrittura sia la continuazione del grafismo, solo di più complessa esecuzione. Nulla di meno vero: l'apprendimento della scrittura richiede come prerequisito essenziale una capacità intellettuale e un livello di immagine mentale tali da accettare il segno grafico (le lettere dell'alfabeto, per intenderci) come rappresentante del rispettivo suono linguistico. (...) Tradurre in segni grafici (anche copiando) un suono della voce e ritenerlo identico ai fini della comunicazione, è un atto culturale, il quale implica una elevata, anche se comune, capacità mentale. L'insegnante che parte dalla grafia segue l'idea che prima viene la capacità amanuense poi quella intellettiva».

va. Prima l'abitudine e poi la comprensione. Come dire: 'intanto esegui poi capirai'»¹.

Passando in rassegna la situazione italiana, se compariamo l'avanguardia sia normativa che scientifica – riconosciutaci a livello mondiale grazie alle leggi che ci rendono 'modello di integrazione nel mondo' – con la prassi quotidiana, purtroppo non troviamo ancora un'adeguata corrispondenza.

Continua ad essere necessario approfondire l'importanza della funzione docente e delle strategie che si possono utilizzare affinché la 'funzione discente' possa trarne i maggiori benefici possibili: metodologie come il *cooperative learning*, la progettazione didattica inclusiva, il *tutoree*, continuano ad essere messe in campo troppo saltuariamente e in maniera non sistematizzata, forse perché strategie ancora ostaggio dell'idea che inficino la valutazione del prodotto e possano addirittura danneggiare gli alunni con sviluppo tipico.

Insieme alle strategie suddette, determinanti sono i mezzi e i metodi utilizzati: le misure dispensative e gli strumenti compensativi sono indispensabili per mettere in evidenza le caratteristiche potenziali piuttosto che le debolezze strutturali che i Bisogni Educativi Speciali producono.

Se una società a misura di disabile e in genere delle fasce più deboli risulta essere più vivibile da parte di chiunque, proviamo ad immaginare quanto una scuola a misura di disabile possa rispondere di più e meglio anche ai bisogni e alle caratteristiche di chi disabile non è, nel rispetto di quanto Maria Montessori ha dimostrato², ma anche di quanto legittimamente chiedono le persone che presentano bisogni speciali.

Ancora poco analizzato e indagato resta il libro di testo; attraverso la ricerca svolta e i risultati ottenuti, lungi dall'aver raggiunto un punto certo, si cerca di stabilire se e quando sia possibile intervenire procurando il minor danno possibile al resto della classe, integrando l'attività didattica in maniera tale che tutti insieme possano lavorare sullo stesso strumento.

¹ L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Editori Laterza, Roma-Bari 1993, p. 148.

² M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Casa Editrice S. Lapi, Città di Castello 1909 (in Italia con accrescimenti e ampliamenti II edizione 1913, III edizione 1926, IV edizione 1935, V edizione 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*).

Sulla scorta di quanto è stato sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità³ circa il perentorio richiamo – già stabilito dall'*International Classification of Funtioning, Disability and Health*⁴ – alla necessità di riflettere come, dove e quando si possa adottare un *accomodamento ragionevole* per garantire e garantirci una *progettazione universale* al fine di rendere questo nostro pianeta vivibile per chiunque, la ricerca si è sviluppata andando ad indagare, in collaborazione attiva con i ragazzi delle classi coinvolte, se sia possibile apportare modifiche ai libri di testo in adozione nelle classi delle scuole primarie italiane, tali che essi, pur mantenendo il loro scopo, i loro obiettivi e le loro richieste, possano essere fruibili, almeno in parte, anche dagli studenti con DSA.

Addirittura, la ricerca si sporge fino a cercare di dimostrare che le modifiche, riguardanti essenzialmente l'impostazione strutturale della pagina nei colori, nelle immagini e nel *font* utilizzati, nelle modalità propositive delle attività da svolgere, rendono i testi e ciò che propongono più consoni e più adeguati a tutti i bambini in generale, a prescindere dalle loro capacità e competenze.

³ Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità, ONU 2006.

⁴ International Classification of Funtioning, Disability and Health, OMS 2001.

Indice

| | |
|--|----|
| <i>Prefazione</i> [di Tamara Zappaterra] | 11 |
| <i>Introduzione</i> | 15 |
| <i>Capitolo Primo</i> | |
| I Disturbi Specifici di Apprendimento | 19 |
| 1.1. La Storia | 20 |
| 1.2. La Classificazione | 24 |
| 1.3. La Normativa | 31 |
| 1.4. La Pedagogia | 34 |
| <i>Capitolo Secondo</i> | |
| Misure Dispensative, Strumenti Compensativi, Accomodamenti Ragionevoli | 39 |
| 2.1. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità | 40 |
| 2.2. Le Linee Guida | 43 |
| 2.3. Dispensare, Compensare, Accomodare | 47 |
| <i>Capitolo Terzo</i> | |
| La ricerca | 55 |
| 3.1. Introduzione metodologica: l'ipotesi di partenza, il quadro teorico, gli obiettivi | 55 |
| 3.2. La scelta del metodo | 59 |
| 3.3. Il campione di riferimento | 63 |
| 3.4. La realizzazione della sperimentazione | 67 |
| 3.5. L'analisi dei dati: validità e attendibilità della ricerca | 74 |

| | |
|--|-----|
| <i>Capitolo Quarto</i> | |
| I libri di testo: alcuni esempi di modifica | 81 |
| <i>Capitolo Quinto</i> | |
| 'Leggere, scrivere e far di conto': tra il dovere e il volere | 111 |
| <i>Conclusioni</i> | 125 |
| <i>Appendice normativa</i> | 129 |
| Allegato 1. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (abstract) | 129 |
| Allegato 2. Legge 8 ottobre 2010, n. 170. <i>Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico</i> | 139 |
| Allegato 3. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca. Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 | 142 |
| <i>Riferimenti bibliografici</i> | 185 |



Armando Spadini, *Bambini che leggono*, 1918

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di maggio 2016