



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

Potenziare le abilità di lettura con il Tattum Reading Program.

Studio preliminare sul miglioramento di velocità e accuratezza nella lettura
in lingua inglese in alunni con diagnosi di dislessia.

Relatore

Ch. Prof.ssa Melissa Scagnelli

Correlatore

Ch. Prof.ssa Francesca Santulli

Laureanda

Laura Zabotto

Matricola 840808

Anno Accademico

2022 / 2023

*A Emanuele
meu bem, você pra mim é privilégio.*

Ringraziamenti

Desidero ringraziare innanzitutto chi ha reso possibile questo lavoro di tesi: in primis la presidente Alessandra Doneda e Giovanna dell'associazione Learn Up Italia: il vostro supporto costante è stato essenziale. Ringrazio anche la mia relatrice, prof.ssa Melissa Scagnelli per avermi seguito, indirizzato e consigliato. Grazie anche a Francesca, Eleonora, Federica e Caterina per il vostro aiuto davvero prezioso.

Grazie anche ai bambini e alle loro famiglie che mi hanno permesso di sbirciare nei loro percorsi Tattum Reading per costruire questo lavoro di ricerca.

Un grande ringraziamento va alla mia famiglia per credere sempre in me, anche quando io non riesco, e per essere sempre al mio fianco, anche a distanza di trecento e più chilometri.

Grazie di cuore a tutti i miei amici che in questi mesi per me molto intensi in cui non sono stata molto presente hanno continuato a fare il tifo per me e a dirmi di non mollare.

E Grazie a Emanuele, la mia roccia e parafulmini: ogni parola mi sembra riduttiva se confrontata con l'immensità della mia riconoscenza. Dedico a te questo mio percorso e questo mio traguardo.

Indice

Introduzione	1
Capitolo I Quando un bambino non sa leggere	4
1.1 La lettura è un'invenzione.....	4
1.2 Imparare a leggere	6
1.2.1 Un processo a cinque fasi.....	6
1.2.2 Il modello a due vie.....	8
1.2.3 Una cornice teorica della lettura: il contributo di David A. Kilpatrick	9
1.2.4 Prerequisiti per l'apprendimento della lettura.....	11
1.3 I disturbi della lettura: dislessia, definizione e caratteristiche.....	15
1.4 Modelli interpretativi.....	21
1.4.1 Ipotesi di matrice neurofisiologica.....	21
1.4.2 Ipotesi di matrice cognitivista: il deficit fonologico	24
1.4.3 Altri modelli interpretativi	27
1.5 Aspetti psicologici, comportamentali ed emotivo-motivazionali collegati.....	29
1.6 Dati epidemiologici nel contesto italiano	34
Capitolo II – Il contesto normativo	36
2.1 La normativa di riferimento in Italia: inquadramento generale.....	36
2.2 Focus sulla legge 107/2017	38
2.3 Integrazioni alla Legge 170/2010	40
2.4 Normativa e apprendimento delle lingue straniere.....	42
2.5 Il trattamento della dislessia: strategie d'intervento e aspetti normativi.....	44
2.6 Considerazioni	48
Capitolo III – Leggere in lingua inglese.....	50
3.1 Caratteristiche universali e complessità specifiche della lettura: un confronto tra lingua inglese e lingua italiana	50
3.2 Imparare a leggere in inglese.....	58
3.2.1 Il contesto statunitense.....	58
3.2.2 Il contesto italiano.....	62
Capitolo IV - As fast as you can, as slow as you must: il Metodo Tattum Reading	65
4.1 La nascita del metodo	65
4.2 Caratteristiche.....	67
4.2.1 It's a reading program, not just a phonic program.....	67

4.2.2 La lavagna interattiva o Tattum Phonics Board	71
4.2.3 I cinque punti di partenza.....	73
4.2.4 Struttura delle lezioni.....	75
4.2.5 Approccio multisensoriale.....	77
4.2.6 Non solo fonetica sistematica.....	78
4.2.7 Motivazione	81
4.3 L'applicazione del metodo Tattum Reading a studenti italiani con DSA.....	82
Capitolo V – La sperimentazione del metodo Tattum Reading in Italia.....	86
5.1 Introduzione allo studio: presentazione delle domande di ricerca.....	86
5.2 Partecipanti.....	86
5.3 Materiali e strumenti.....	87
5.4 Metodologia e procedure di raccolta dei dati.....	88
5.4.1 Focus sulla decodifica.....	88
5.4.2 Le procedure per la raccolta dei dati.....	90
5.4.3 Misurare la velocità di lettura	91
5.4.4 Misurare l'accuratezza della lettura	91
5.5 Analisi dei dati.....	93
5.5.1 Lettura in lingua inglese	93
5.5.1.1 Velocità di lettura in inglese.....	93
5.5.1.2 Accuratezza della lettura in inglese	95
5.5.2 Lettura in lingua italiana	103
5.5.2.1 Velocità di lettura in italiano.....	103
5.5.2.2 Accuratezza della lettura in italiano	106
5.6 L'impatto del training sul profilo emotivo-psicologico e motivazionale.....	107
5.7 Discussione e considerazioni.....	110
Conclusione	114
Bibliografia.....	116

Abstract

Questa tesi si pone l'obiettivo di indagare l'efficacia del Tattum Reading Program nel promuovere l'apprendimento delle abilità di lettura in lingua inglese in studenti italiani con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Le ricerche dimostrano come tale competenza risulti di particolare difficoltà per gli studenti con diagnosi di DSA (Cardinaletti et al, 2014; Sprenger-Charolles et al, 2006, Shaywitz, 2020), per cui si rende necessario adottare strategie specifiche per il suo insegnamento.

Dopo un inquadramento del processo di acquisizione della lettura, si descrivono le caratteristiche della dislessia, i modelli interpretativi della sua origine e le implicazioni psicologico-emotive. Si esaminano la normativa vigente nel contesto scolastico italiano e le differenze nella lettura e nelle relative difficoltà tra lingue trasparenti come l'italiano e opache come l'inglese. Viene, quindi, descritto il Tattum Reading Program, un metodo statunitense pensato per potenziare le abilità di lettura in inglese migliorando la competenza fonologica; si presentano i fondamenti teorici e metodologici di tale approccio e i dati raccolti nel presente studio con una popolazione di alunni italiani con diagnosi di dislessia che hanno ricevuto un training sperimentale con tale metodo. Dai risultati ottenuti da test di lettura standardizzati iniziali e finali in inglese e in italiano, si percepisce un miglioramento in velocità di lettura e accuratezza in entrambe le lingue.

Introduzione

Nella società occidentale viviamo immersi nella lingua scritta. Saperla decifrare è considerata una capacità imprescindibile, in quanto significa essere in grado di interagire appieno con l'ambiente che ci circonda, di accedere in modo libero e diversificato alla conoscenza e di partecipare attivamente alla vita pubblica. La lettura rappresenta una pratica quotidiana talmente centrale della nostra vita che un mancato sviluppo di questa abilità può di fatto ostacolare non solo la formazione di una persona, ma anche il suo inserimento nel contesto sociale, politico ed economico in cui vive. Infatti, acquisire adeguate capacità di lettura non solo è fondamentale per accedere alle conoscenze accademiche, ma è anche «un requisito fondamentale per garantire la partecipazione del soggetto nella maggior parte dei contesti della vita adulta» (Santulli e Scagnelli, 2019). Non dobbiamo dimenticare, tuttavia, che «la lettura è un'invenzione» (Shaywitz, 1996), in quanto non si apprende naturalmente, ma è un costrutto culturale e come tale deve essere insegnato. Come è ben noto, lo sviluppo di questa competenza non sempre è lineare ed eventuali difficoltà non sono necessariamente legate a deficit di tipo cognitivo, com'è il caso dei soggetti con diagnosi DSA. Grazie ai progressi nella ricerca neuropsicologica degli ultimi vent'anni e al diffondersi dei concetti di neurodiversità o neurovarietà, didattica inclusiva e didattica speciale, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono diventati aspetto imprescindibile nelle agende di lavoro per un sistema scolastico che dia ai suoi alunni pari opportunità di successo. Ne è la prova il recente quadro normativo, il quale stabilisce definizioni e ruoli precisi, assegnando ad esempio all'intero corpo docente nuove funzioni, come l'individuazione precoce di prestazioni atipiche, la redazione di percorsi personalizzati e l'adattamento delle metodologie didattiche e segnalando esplicitamente che le lingue straniere rappresentano una disciplina meritevole di particolari attenzioni e strategie specifiche per l'insegnamento (Cardinaletti et al, 2014; Sprenger-Charolles et al, 2006, Shaywitz, 2020). Nelle indicazioni per favorire l'apprendimento lingue straniere in studenti con diagnosi DSA, si fa spesso riferimento all'adozione di misure dispensative e compensative quali strumenti previsti per garantire una didattica inclusiva. Bisogna tuttavia tenere presente che, pur riconoscendone l'importanza e la necessità del loro utilizzo nel processo complesso e multidimensionale che imparare una lingua straniera costituisce, spesso «non è sufficiente a garantire l'apprendimento linguistico» (Daloiso, 2012). A completamento ci deve essere uno sforzo perché l'intera metodologia didattica sia più inclusiva possibile. Anzi, forse sono gli strumenti compensativi e dispensativi a

dover fare da completamento ove anche una metodologia sviluppata sull'analisi dei fabbisogni e basata su attività di rinforzo e recupero non permette all'alunno di raggiungere appieno gli obiettivi formativi.

Su queste premesse si fonda il presente lavoro di ricerca, che ha l'obiettivo indagare l'efficacia nel contesto italiano di un metodo didattico di origine statunitense chiamato Tattum Reading Program nel promuovere l'apprendimento delle abilità di lettura in lingua inglese in studenti italiani con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Il metodo, originariamente pensato per persone di madrelingua inglese con difficoltà di lettura, consiste in un training intensivo focalizzato principalmente sullo sviluppo della competenza fonologica e sulla lettura di libri di narrativa creati ad hoc. Questo elaborato presenterà i risultati di uno studio condotto su un gruppo di studenti italiani con diagnosi DSA frequentanti la scuola primaria, che hanno partecipato al percorso organizzato e offerto dall'associazione Learn Up Italia, interamente focalizzato sulla lettura in inglese. L'indagine si è concentrata su due quesiti: se il metodo migliori la velocità e l'accuratezza nella lettura in inglese e se di riflesso vi siano degli effetti positivi anche nella velocità e accuratezza della lettura in italiano. Inoltre, si è voluto osservare se vi fossero cambiamenti a livello soggettivo, in termini di percezione di sé, motivazione alla lettura, e così via, prodotti da performance di lettura migliori.

I primi tre capitoli hanno lo scopo di fornire una cornice teorica di riferimento. Nel primo, viene tracciata una panoramica su cos'è e come si acquisisce l'abilità di lettura, si esaminano la definizione di dislessia, le caratteristiche, i modelli interpretativi della sua origine e i risvolti psicologici ed emotivi; il secondo, invece, offre un inquadramento sulle normative in vigore nel contesto italiano. Nel terzo capitolo, vengono esaminate le differenze nell'apprendimento della lettura e delle relative difficoltà tra lingue trasparenti come l'italiano e opache come l'inglese. Il quarto e quinto capitolo sono dedicati al metodo Tattum Reading: nel quarto se ne descrivono fondamenti teorici e metodologici e nel quinto si presentano gli studi di caso sul gruppo di alunni italiani con diagnosi di dislessia che hanno partecipato al training sperimentale.

Dai risultati positivi riscontrati in tutti i parametri osservati, si auspica che questo lavoro possa costituire un punto di partenza per ulteriori rilevazioni, riflessioni e sperimentazioni di questa metodologia didattica. Approfondirne l'efficacia in un'ottica di ottimizzazione e adattamento al contesto italiano rappresenta un passo in più nell'esplorazione di modi e

strategie per la creazione di una didattica davvero inclusiva, anche per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue straniere.

Capitolo I

Quando un bambino non sa leggere

1.1 La lettura è un'invenzione

Fin dai primi anni di vita, il bambino impara a comprendere la propria lingua materna senza il bisogno di un insegnamento esplicito strutturato, ferma restando l'importante funzione di sostegno svolta dal genitore, il quale lo stimola «a colmare gradualmente il dislivello tra ciò che è in grado di fare da solo e le abilità richieste dalle situazioni comunicative» (Daloiso, 2012). Ove questo stimolo è deficitario, ad esempio a causa di condizioni di svantaggio sociale o povertà educativa, il bambino riesce comunque a sviluppare in modo naturale la lingua orale. Diversa è l'acquisizione delle abilità relative alla lingua scritta, la quale non è una semplice trascrizione della lingua parlata ma si può considerare come una vera e propria varietà linguistica. Riprendendo la riflessione di Santulli (in Cardinaletti et al., 2014), lo scritto non consiste meramente nel rappresentare stimoli acustici con segni grafici, ma rientra in una questione più ampia, che riguarda sia l'esistenza di molteplici sistemi di codifica, ognuno espressione di principi di rappresentazione differenti, sia il fatto che la complessità linguistica delle caratteristiche della forma scritta suggerisce l'esistenza di «sistemi autonomi e in certa misura indipendenti» (Santulli in Cardinaletti et al., 2014)¹. Come la scrittura, la lettura presenta caratteristiche proprie e articolate e questo è particolarmente evidente quando si considerano soggetti che presentano dei disturbi in questi due domini. Citando Sally Shaywitz (1996), «la lettura è un'invenzione», nel senso che la lingua scritta è legata all'evoluzione culturale di una civiltà e, mentre nella forma orale il rapporto tra significante e significato si può considerare immediato — riconoscere oralmente una parola non richiede l'analisi dei fonemi e delle sillabe di cui è composta —, la decodifica della forma scritta presenta un grado di complessità di gran lunga superiore. Nella lettura, è necessario infatti imparare a trasformare la percezione visuale della scrittura alfabetica — nel caso delle lingue considerate nel presente lavoro — in percezioni linguistiche (Shaywitz, 1996), ovvero occorre analizzare e riconoscere i grafemi per tradurli nei fonemi

¹ la discrepanza più evidente riguarda il lessico, che nello scritto deve essere più tecnico e ricercato, aspetto che rende più difficile la correttezza della produzione e della decodifica; quella più profonda interessa invece gli aspetti sintattici e testuali «le frasi più lunghe, la sintassi più elaborata con preferenza per la subordinazione, lo stile nominale, il sistema delle anafore e i fenomeni di coreferenza sono tutti tratti che segnano la complessità del testo scritto, la cui comprensione implica l'attivazione di meccanismo cognitivi che vanno ben oltre la mera necessità di decodifica dei segni grafici.» (Santulli in Cardinaletti et al., 2014).

corrispondenti e accedere al significato della parola. Tale operazione presuppone che il lettore abbia sviluppato una consapevolezza della struttura fonologica interna delle parole in forma orale e che successivamente prenda coscienza che quella sequenza di lettere scritte rappresenta questa struttura, riuscendo a segmentare la parola nelle sue componenti fonologiche, grafema per grafema (Shaywitz, 1996). Questo è il processo, in termini semplificati, che si verifica quando un bambino impara a decodificare la parola scritta, punto di partenza per sviluppare l'abilità di lettura.

Una semplice formula $R = D \times LC^2$ appartenente al modello teorico Simple View of Reading (SVR), ricorda che la lettura è caratterizzata dalla presenza di due abilità fondamentali: la decodifica del testo, che implica la conversione grafema-fonema ed è misurata in termini di accuratezza e velocità, e la comprensione del messaggio trasmesso attraverso la lingua scritta. In altre parole, la decodifica è la condizione necessaria e primaria per accedere a un testo scritto ma non è sufficiente a garantire la comprensione dei significati, che costituisce la finalità reale della lettura. Spesso questi due processi avvengono in contemporanea e si influenzano reciprocamente: il lettore attiva, infatti, sia strategie di tipo bottom-up, che consentono l'analisi dei grafemi per poi unirli nella parola, sia strategie top-down per la comprensione (Daloiso, 2012). Queste ultime comprendono l'attivazione della grammatica dell'anticipazione e la formazione di ipotesi e aspettative da verificare poi nel corso della lettura e dell'analisi dei contenuti (Daloiso, 2012). La SVR prevede un'ulteriore e più profondo livello di analisi, ossia le sub-componenti di queste due abilità. Kilpatrick (2015) ne evidenzia alcune che definisce fondamentali per fare luce sui bisogni e sulle possibili linee di intervento in persone con difficoltà di lettura. L'abilità di decodifica o *word level reading* poggia innanzitutto sulla *cipher knowledge*, la conoscenza del codice alfabetico che permette di decifrare le parole scritte in una certa lingua. Alla base vi è il riconoscimento del rapporto tra le lettere scritte e i relativi fonemi della lingua parlata, ad esempio la lettera t rappresenta il fonema /t/. I fattori che concorrono ad un adeguato sviluppo della *cipher knowledge* sono il consolidamento della conoscenza del rapporto lettere-suoni-ortografia, la consapevolezza fonologica e la capacità di unire i fonemi in parole, lo sviluppo della memoria di lavoro e della memoria a lungo termine dal punto di vista fonologico e lessicale, la consapevolezza morfologica, la capacità di denominazione rapida. In un normolettore, questi fattori si sviluppano

² $R = D \times LC$ dove R che sta per reading comprehension (lettura) è il prodotto di D che sta per decodifica e LC che tradotto dall'inglese è la comprensione linguistica.

naturalmente in età prescolare e scolare. L'altra sub-componente è la *word specific knowledge* e riguarda la presenza in memoria di informazioni semantiche. Per esemplificare, Kilpatrick (2015) fa notare che se si considerano le parole inglesi *sent*, *cent* e *scent*, tutte pronunciate allo stesso modo, sono distinguibili soltanto attivando la *word specific knowledge*. Alla base di questa abilità vi sono la *cipher knowledge*, la consapevolezza fonologica e lo sviluppo della memoria a lungo termine dal punto di vista fonologico e lessicale. Infine, l'abilità di comprensione è determinata dalla presenza di: conoscenza lessicale, semantica, sintattica e grammaticale, conoscenze pregresse sul mondo, attivazione della memoria di lavoro, risorse attentive, capacità inferenziali, capacità di monitoraggio, abilità non verbali e visuo-spaziali.

1.2 Imparare a leggere

1.2.1 Un processo a cinque fasi

Armonizzando diverse teorie evolutive — come quelle di Frith (1985), in cui apprendimento di lettura e scrittura si integrano in un modello sinergico e si influenzano reciprocamente, e quella di Lupo (2015), che con il suo contributo amplia il modello Frith — è possibile tracciare un processo di acquisizione delle abilità di lettura che si articola in cinque fasi (Daloiso, 2012). Secondo Frith andrebbero intese indipendenti e successive ma Cornoldi ne suggerisce una visione più dinamica, in cui l'evoluzione del terzo, quarto e quinto stadio ha luogo in parallelo, seppur con punti di partenza, ritmi e tempistiche di sviluppo e piena maturazione diversi (Cornoldi, 2019). Queste fasi sono:

1. Fase logografica, in cui il bambino non ha ancora conoscenze esplicite sulla struttura ortografica e fonologica delle parole ma riesce a riconoscerne alcune grazie a strategie visive — forme, colori, frequenza nella visione della parola, inserimento della parola in un contesto a lui familiare, ad esempio nel caso di insegne di negozi o loghi di marche famose o talvolta del proprio nome.
2. Fase semi-fonetica, che vede l'inizio dello sviluppo della consapevolezza dell'esistenza di una corrispondenza tra forma fonetica e rappresentazione grafica. Il bambino compie i primi passi verso la formazione della consapevolezza fonologica, aspetto chiave che sarà approfondito nelle prossime pagine. Nello sviluppo dell'abilità di scrittura, collegato alle fasi di quello della lettura, è stato rilevato che in questa fase i bambini tendono a *rileggere* ciò che *scrivono* — anche se spesso non scrivono davvero la parola

ma riportano sequenze di lettere casuali — , applicando una strategia di tipo sillabico, come nello studio di Pontecorvo e Zucchermaglio (1988) citato da Daloiso (2012) in cui un bambino aveva scritto sotto il segno del sole la stringa *HNILO* e se gli veniva chiesto di rileggere la parola, scandiva «so» e «le» indicando rispettivamente la lettera iniziale e quella successiva, non sapendo però spiegare il motivo dell'avanzo di lettere. Questo esempio dimostra che il bambino aveva già capito che la relazione con la forma fonetica delle parole costituisce una caratteristica fondamentale della forma scritta (Daloiso, 2012).

3. La fase alfabetica è differente rispetto alle precedenti, naturali e caratterizzate da comportamenti spontanei, perché coincide con l'inizio della scolarizzazione. In questa tappa, il bambino entra in contatto in modo esplicito con le regole per una decodifica corretta dei grafemi, imparando le corrispondenze grafema-fonema e iniziando a misurarsi con la lettura di parole sconosciute e strutture sillabiche complesse — CCV e CCCV nel caso dell'italiano —, segmentandone i suoni.
4. La fase ortografica si raggiunge con l'esercizio, grazie al quale il bambino fa esperienza del fatto che una lingua non contempla combinazioni di lettere illimitate, ma è caratterizzata da un certo numero di possibili combinazioni ortografiche e che i suoni più complessi corrispondono a piccoli insiemi di lettere (Daloiso, 2012), interiorizzando così digrammi e trigrammi. I processi di lettura si velocizzano e diventano più accurati, dal momento che l'analisi dei simboli grafici passa dal modello lettera per lettera ad essere realizzata per gruppi di lettere in parallelo, gruppi che rappresentano le unità di analisi denominate morfemi (Santulli e Scagnelli, 2019). In questa fase i processi di lettura sono ancora principalmente affidati alla conversione grafema-fonema.
5. La fase lessicale è caratterizzata dalla piena automatizzazione dei processi di letto-scrittura: la lettura «manuale» viene sostituita dalla lettura «automatica» (Shaywitz, 2020). Inizia infatti la memorizzazione stabile della forma grafica delle parole di uso frequente e la costruzione di un bagaglio lessicale via via più ampio, che include il consolidamento della dimensione ortografica. La strategia di conversione grafema-fonema è ora applicata soltanto alla decodifica di parole sconosciute. Riprendendo quanto afferma Daloiso

(2012), una volta che il bambino memorizza una parola nella sua forma grafica, quando poi la dovrà nuovamente leggere o scrivere egli non dovrà più ricorrere alla conversione grafema-fonema perché nella lettura gli basterà fare una rapida analisi visiva per accedere direttamente alla forma sonora di quella parola; nella scrittura sarà sufficiente recuperare tutte le relative informazioni già memorizzate.

1.2.2 Il modello a due vie

Nella lettura l'individuo ha a disposizione un modello ampiamente riconosciuto in letteratura che Coltheart definisce *dual route*, tradotto in italiano con *modello a due vie* o *modello modulare del doppio accesso*. Durante la lettura, un normolettore attiva entrambe le procedure e la più rapida in quella situazione determina la modalità di accesso alla parola da leggere (Serrano e Defior, 2008). Secondo questo modello, il normolettore dispone di due percorsi ben distinti: uno è la via visiva o lessicale, legata a una sorta di vocabolario mentale, di lessico interno, che ogni lettore forma quando incontra una parola nuova. Attraverso il rapido riconoscimento dei grafemi, il lettore riesce a richiamare la rappresentazione ortografica precedentemente memorizzata e a recuperarne significato e forma fonetica. Questa via permette la lettura di parole dotate di significato e soprattutto note, in quanto ne sono state già immagazzinate le informazioni fonetiche, ortografiche e semantiche. Un normolettore tende ad attivare primariamente questa procedura, tuttavia, per le parole sconosciute o le non-parole, è necessaria l'attivazione della seconda. L'altro percorso è la via fonologica o sublessicale, che si basa sulla scomposizione di una parola nei grafemi che la compongono e nella loro conversione in fonemi per poi fonderli insieme e accedere alla comprensione della parola; la lettura avviene pertanto attraverso il riconoscimento delle lettere che compongono una parola attraverso il recupero delle unità fonologiche corrispondenti. L'idea di una doppia possibilità di accesso alla lingua scritta era già stata avanzata da Ferdinand de Saussure, il quale nel secolo scorso affermava:

Noi leggiamo in due modi: la parola nuova o sconosciuta viene letta lettera dopo lettera, mentre la parola usuale e familiare s'abbraccia d'un sol colpo d'occhio, indipendentemente dalle lettere che la compongono, sicché l'immagine di parole del genere acquista per noi un valore idiografico (Saussure, 1922 citato in Santulli, Scagnelli, 2019).

Le due vie richiedono l'attivazione di abilità diverse:

- segmentazione, traduzione del grafema o del gruppo di grafemi in fonema e unione dei singoli fonemi in una parola di senso compiuto grazie alla memoria fonologica per quanto riguarda la via fonologica (Coltheart, 1978; Lupo, 2015 citati in Santulli, Scagnelli, 2019);
- riconoscimento delle parole nella loro globalità e recupero dalla memoria delle informazioni per la loro decodifica e comprensione, attivando i lessici ortografico, fonologico e semantico, per quanto concerne la via lessicale.

Con questo modello non solo viene spiegato l'apprendimento della lettura nei cosiddetti normolettori, ma permette di fare luce quando vi sono delle difficoltà come, ma non esclusivamente, la dislessia. Si parla di dislessia superficiale quando il lessico ortografico è povero, invece di dislessia fonologica se ad essere compromessa è solo la via sublessicale.

1.2.3 Una cornice teorica della lettura: il contributo di David A. Kilpatrick

Per un inquadramento più completo sullo sviluppo dell'abilità di lettura, si ritiene opportuno riportare il contributo di David A. Kilpatrick, il cui lavoro è uno dei riferimenti teorici del metodo che verrà presentato in questo elaborato. In *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Dyslexia* (2015), Kilpatrick si sofferma su tre livelli evolutivi primari, particolarmente utili per integrare la ricerca collegata all'acquisizione della lettura, soprattutto nell'ottica di analizzare le difficoltà ad essa collegate e per approfondire gli studi sulla comprensione dello sviluppo consapevolezza fonologica, di cui si parlerà più approfonditamente nel sottocapitolo successivo:

Livello 1: Lettere e suoni. Imparare i nomi delle lettere e i relativi suoni.

Livello 2: Decodifica fonica. Combinare la conoscenza dei suoni delle lettere con la capacità di composizione fonologica per accedere a parole sconosciute.

Livello 3: Mappatura ortografica o *orthographic mapping*. Ampliare in modo efficiente il proprio bagaglio lessicale.

Questi livelli si sovrappongono parzialmente, in particolare il terzo inizia a progredire prima che il secondo si sia completamente sviluppato (cfr Kilpatrick, 2015: "The Early Stages of the Reading Process").

Il primo livello evolutivo riguarda l'apprendimento dei nomi e dei suoni delle lettere; nel rapporto lettera-suono, il possesso di una consapevolezza fonologica di base si è dimostrato fondamentale (cfr Kilpatrick, 2015: "The Early Stages of the Reading Process"). Studi hanno dimostrato che questi rapporti sono più facili o più difficili da acquisire a seconda che le lettere presentino il suono corrispondente rispettivamente

all'inizio (ad esempio b,d,c) o nel mezzo (come f, l, m) o se il suono non è contenuto nel nome della lettera (è il caso di h, w).

Il secondo livello si riferisce a un aspetto evidenziato anche nella relazione del National Reading Panel (cfr. NICHD, 2000, pp. 2-11.)³, ossia alla fase in cui il bambino apprende la decodifica dei fonemi. Con questa espressione si intende l'acquisizione della capacità di utilizzare le corrispondenze lettera-suono e quindi grafema-fonema per approcciare parole sconosciute, abilità che in un normolettore si sviluppa parallelamente alla creazione e ampliamento del bagaglio lessicale. Entrambi questi processi hanno come base in ciò che Kilpatrick definisce il principio alfabetico, cioè la consapevolezza della corrispondenza tra suoni della lingua parlata con le lettere dell'alfabeto, naturale nei normolettore, ma non scontata in bambini con difficoltà di apprendimento. Nei normolettore, la pronuncia e la composizione di fonemi in una parola di senso compiuto favoriscono il meccanismo che consente a una parola di essere immagazzinata in quella che Kilpatrick chiama *memoria fonologica a lungo termine* e che abbiamo precedentemente denominato lessico interno o bagaglio lessicale. A questo principio è collegata l'ipotesi del *self-teaching*, secondo cui una volta che il bambino è diventato abile nella decodifica dei fonemi, si può auto-insegnare a leggere, guardando per ogni parola nuova la struttura interna e scandendo i suoni che la compongono, processo propedeutico per stabilire una rappresentazione ortografica e quindi il deposito di tale parola nella memoria a lungo termine di tale parola (Kilpatrick, 2015). Secondo delle ricerche realizzate, l'acquisizione di una parola nel lessico interno e cioè nella memoria a lungo termine avviene tra la prima e la quarta volta in cui il bambino la incontra in forma scritta. Questa ipotesi suggerisce che i processi di associazione lettera-suono coinvolti nella decodifica fonica favoriscono lo sviluppo della memoria ortografica.

Se l'ipotesi del *self-teaching* fornisce una spiegazione dell'acquisizione di parole nel lessico interno, il terzo livello chiamato *mappatura ortografica* chiarisce come queste parole vengono ricordate. In questa fase di *rappresentazione ortografica*, attraverso l'interazione tra consapevolezza fonologica, conoscenza del rapporto lettere-suoni e memoria fonologica a lungo termine, il bambino amplia e consolida il suo lessico interno o *sight vocabulary*, ovvero l'insieme di parole facilmente riconoscibili senza la necessità di

³ Il National Reading Panel (NRP) è un organo governativo statunitense, creato dalla direzione dell'Istituto Nazionale per la Salute Infantile e lo Sviluppo Umano (NICHD) con l'obiettivo di valutare l'efficacia dei diversi approcci utilizzati per insegnare ai bambini a leggere. Negli Stati Uniti il tema della lettura e delle difficoltà ad essa collegate è da molti decenni oggetto di studio, data la grande diffusione di lacune in questa abilità specifica.

applicare la conversione grafema-fonema, poiché già immagazzinate dal lettore. Un'efficiente mappatura ortografica presuppone un'adeguata consapevolezza e capacità di analisi fonetica. Secondo quanto afferma Kilpatrick, l'ordine fonemico nelle parole in forma orale rappresenta l'elemento di ancoraggio per far sì che ci si ricordi dell'ordine delle lettere nelle parole in forma scritta. Allineare le sequenze di fonemi memorizzati nel cervello a quella di lettere stampate in un testo scritto, farà sì che la parola stampata diventi familiare, per cui non sarà più necessario indovinare. Una volta che le lettere stampate vengono inserite visivamente nel sistema linguistico, subentra infatti la memoria ortografica che consente il recupero di questa parola nel *sight vocabulary* senza doverla decifrare fonema per fonema (cfr Kilpatrick, 2015: "The Early Stages of the Reading Process").

La memoria ortografica si basa dunque sulla creazione di associazioni tra fonemi appresi nel parlato e i grafemi o le sequenze di grafemi che li rappresentano nello scritto. Se il lettore possiede un'adeguata competenza fonologica e la sequenza fonetica della parola è già presente nella memoria a lungo termine, essa funge da ancoraggio per la memorizzazione della relativa sequenza grafemica e questo consente in futuro di richiamare velocemente alla memoria queste sequenze. Le tecniche di *neuroimaging* hanno individuato che l'area del cervello in cui ha luogo questo processo è la porzione presente nell'emisfero sinistro della cosiddetta circonvoluzione fusiforme o giro occipitotemporale (in inglese: fusiform gyrus). Secondo Kilpatrick, il quale a sua volta fa riferimento agli studi di Dehaene e Cohen (2011), sembra che in primis debbano avvenire sia l'elaborazione fonologica che quella ortografica, procedure mediate dalle aree cerebrali temporali e temporali-occipitali dell'emisfero sinistro, con il coinvolgimento della parte posteriore del lobo frontale sinistro dedicata all'elaborazione lettera-suono. Una volta creata la connessione tra aree sinistra temporale, temporale-occipitale e posteriore del lobo frontale, la circonvoluzione fusiforme media lo stoccaggio e il recupero delle sequenze di lettere esatte, agganciate alle relative pronunce (Kilpatrick, 2015).

1.2.4 Prerequisiti per l'apprendimento della lettura

A conferma della complessità del processo di acquisizione dell'abilità di lettura, coniugando i dati provenienti da diverse ricerche in campo della psicolinguistica e neurolinguistica, Daloiso (2012) traccia una panoramica generale dei prerequisiti che permettono il passaggio da una fase del processo di apprendimento alla successiva,

comprendenti l'automatizzazione di un ampio ventaglio di capacità che consentono di diventare ciò che i ricercatori statunitensi definiscono uno *skilled reader*.

Punto di partenza fondamentale è l'età: generalmente, soltanto a partire dai cinque anni il bambino ha conseguito un livello evolutivo, uno sviluppo del linguaggio orale e un bagaglio di strategie inferenziali adeguati ad affrontare l'apprendimento della lettura (Daloiso, 2012). Tra i cinque e i sette anni, gli strumenti di cui necessita comprendono risorse di tipo cognitivo, attentivo, mnesico e linguistico. Nelle prime fasi, la decodifica avviene in modo manuale (Shaywitz, 2020) grafema per grafema, compito che esige la messa in campo di una grande quantità di energia cognitiva, richiesta anche successivamente nell'interpretazione semantica di quanto decodificato. Conseguentemente, il bambino che sta imparando a leggere deve disporre di elevate risorse attentive per attivare in maniera coordinata e rapida una serie di sub-processi non ancora automatizzati.

I tipi di attenzione che deve sviluppare sono tre:

- attenzione sostenuta, comunemente chiamata livello di concentrazione, è essenziale nello svolgimento di compiti di lettura, perché i processi di decodifica non sono automatici e costituisce un fattore che influenza la qualità dell'intera prestazione;
- attenzione selettiva, necessaria sia nella fase di comprensione, per individuare le informazioni più rilevanti, che in quella di decodifica, ad esempio nel focalizzare l'attenzione su una parola sconosciuta e farne l'analisi grafica e fonetica;
- attenzione distribuita, ovvero la capacità da parte del bambino di distribuire la sua attenzione tra più input nello stesso momento, imparando così a costruire relazioni complesse tra gli elementi grafici, fonetici e semantici delle parole.

Inoltre, l'apprendimento della lettura richiede cospicue capacità di memorizzazione per interiorizzare diversi meccanismi, come ricordare parole già incontrate, applicare le regole di conversione grafema-fonema, la memorizzazione della forma grafica delle parole e l'associazione di questa al contenuto. L'apprendimento della lettura richiede un buon livello di sviluppo di tutti i diversi comparti specializzati che compongono il macrosistema chiamato memoria, non solo della sezione deputata all'elaborazione del linguaggio. Daloiso evidenzia l'importanza della sinergia tra diversi tipi di memoria. La memoria sensoriale viene attivata per il primo contatto con il testo ed è responsabile di una prima elaborazione dell'input a livello percettivo e della sua trasmissione agli altri comparti. La

memoria di lavoro è deputata ad un'elaborazione più profonda dell'input, seppur limitata in termini di capacità e tempo di trattenuta; nel comparto visuo-spaziale viene elaborato il materiale visivo attraverso la costruzione di immagini mentali e si ha una prima analisi visiva delle parole, richiamandone le informazioni fonetiche e semantiche dalla memoria a lungo termine. Il comparto fonologico, specializzato nella memorizzazione temporanea di dati di tipo acustico, contribuisce all'attivazione della cosiddetta via fonologica, che consente di «trattenere il materiale acustico per procedere alla conversione tra grafemi e fonemi» (Daloiso, 2012). La memoria esplicita è specifica per la memorizzazione di fatti e concetti, ossia del «sapere appreso in modo cosciente e controllato» (Daloiso, 2012) e risulta centrale nell'apprendimento della lettura poiché in primo luogo, non essendo un processo naturale, il bambino necessita di ricevere e immagazzinare spiegazioni esplicite circa i meccanismi e le regole previste; in secondo luogo, attraverso questo comparto avviene la memorizzazione della forma grafica delle parole, associandola alla relativa forma fonetica e al relativo significato. Infine, la memoria implicita è depositaria di gran parte delle competenze riguardanti l'uso della lingua materna orale, consente di automatizzare processi inizialmente molto energivori in termini di attenzione o di sforzo iniziale. Circa la lettura, questo comparto entra in funzione quando i processi di decodifica iniziano a diventare automatici e si entra nella fase lessicale, caratterizzata sia dall'automatizzazione del meccanismo di conversione grafema-fonema che dalla necessità di recupero rapido della forma grafica delle parole che si devono leggere e che sono state precedentemente memorizzate.

Per concludere, il bambino ha bisogno di adeguate risorse linguistiche, in particolare di due competenze chiave considerate predittive di successo nella lettura (Daloiso, 2012; Kilpatrick, 2015; Shaywitz, 2020): competenza lessicale e consapevolezza fonologica. L'ampiezza del bagaglio lessicale posseduto dal bambino è proporzionale alla facilità nel processo di decodifica/riconoscimento delle parole, in quanto fondato sull'associazione della forma grafica alla parola, della quale conosce già la rappresentazione fonetica e il significato (Daloiso, 2012). Competenza lessicale e qualità della lettura si influenzano reciprocamente: infatti se un bambino ha un bagaglio lessicale ristretto, può diventare un buon lettore perché leggendo arricchisce il suo vocabolario di riferimento (Daloiso, 2012).

Più complessa è invece la consapevolezza fonologica, ossia l'abilità di individuare, analizzare, segmentare, comporre, scomporre e manipolare fonemi e sillabe, le cosiddette

componenti sonore di una parola e, più in generale, di una lingua. Riprendendo la classificazione di Daloiso (2012) su un preesistente modello di Gillon (2004), di seguito sono riportati i vari livelli analitici, esemplificati prendendo come esempio il lemma *cane* e approfonditi riassumendo le operazioni che un bambino riesce a svolgere con l'aumentare della sua competenza fonologica:

- livello parola (*cane*)
- livello sillaba (*ca - ne*): segmentazione di parole in sillabe, completamento di una parola con sillaba mancante, eliminazione di una sillaba in una parola, identificazione di parole contenenti una stessa sillaba;
- livello incipit-rima (*c-ane*): inventare e riconoscere le rime e distinguere in un insieme di parole quella che non rima con le altre, formare parole partendo da un insieme sparso di rime e incipit;
- livello schema sillabico (CVCV): riconoscere parole con la stessa struttura sillabica, in una sillaba saper distinguere le vocali dalle consonanti;
- livello analisi segmentale (/k/ consonante occlusiva velare sorda /a/ vocale aperta /n/ nasale alveolare /e/ vocale semiaperta): manipolazione dei fonemi, cioè identificare parole che finiscono o iniziano con lo stesso fonema, saper contare i fonemi che compongono una sillaba o una parola, completare con il fonema mancante, sostituire un fonema per creare una parola diversa.

Seppur con ritmi variabili, competenze fonologica e metafonologica emergono naturalmente e gradualmente a partire dai quattro-cinque anni. Anche il grado di sviluppo può differire a seconda dei diversi stili di apprendimento (cfr Daloiso, 2012: 19). Ricerche dimostrano che, se stimolata fin dall'età prescolare, questa competenza agevola il meccanismo di conversione grafema-fonema poiché potenzia nel bambino la comprensione delle relazioni tra forma grafica e fonetica delle parole, risultando pertanto propedeutica allo sviluppo dell'abilità di lettura (De Beni e Cisotto, 2000 citati in Daloiso, 2012). Per Kilpatrick (2015) è un elemento centrale in ogni aspetto dello sviluppo delle competenze legate alla decodifica del testo scritto. Per il bambino che impara lettere e suoni, lo sviluppo delle abilità fonologiche risulta decisivo. La capacità di decodifica dei suoni è favorita dalle competenze di base di fusione e segmentazione dei foni, necessarie anche per la costruzione del proprio bagaglio lessicale, il quale consente una lettura fluente e l'automatizzazione delle procedure (cfr Kilpatrick, 2015: "The Centrality of Phonology in Word Reading").

1.3 I disturbi della lettura: dislessia, definizione e caratteristiche

Con *disturbi della lettura* si intende una macro-categoria comprendente difficoltà specifiche del processo di decodifica o della comprensione di un testo, procedimenti molto diversi tra loro in termini di componenti coinvolte e di tipologia di deficit. Pur facendo parte dell'abilità di lettura, sia Daloiso (2012) che Kilpatrick (2015) li considerano due processi indipendenti che, riassumendo le relative spiegazioni, si suddividono in:

- a. disturbo specifico della decodifica del codice scritto, definito dislessia, che interessa allo sviluppo della capacità di leggere con accuratezza e fluentemente un testo scritto, chiamata lettura strumentale. La dislessia non prevede necessariamente un disturbo di comprensione, anche se talvolta può esserne la causa: tra i due disturbi ci può essere una correlazione, ad esempio nel caso in cui un alunno con dislessia che nutre, com'è prevedibile, avversione nei confronti della lettura e conseguentemente legge poco, potrebbe sviluppare difficoltà di comprensione testuale (Stella, 2004 citato da Daloiso, 2012).
- b. disturbo specifico della comprensione del testo, definito da Kilpatrick (2015) *mixed reading difficulty*, riferibile allo sviluppo dell'insieme di abilità che consentono l'orientamento della lettura verso un determinato obiettivo. Questo disturbo colpisce studenti che, pur avendo un quoziente intellettivo nella norma, manifestano scarsi risultati nell'approcciare un testo scritto in maniera efficace, dovuti a un malfunzionamento della memoria di lavoro o a difficoltà che possono essere di tipo linguistico — ad esempio nell'analisi di aspetti morfosintattici o del contesto, che consentirebbe l'attivazione di strategie inferenziali oppure legate alla povertà del bagaglio lessicale —, testuali — riguardanti l'individuazione di nessi logici e l'organizzazione e la rielaborazione di contenuti —, metacognitivo — che ostacola un controllo cosciente sul proprio processo di comprensione.

Come già anticipato, il focus di questa tesi è il disturbo legato alla decodifica, comunemente⁴ chiamato dislessia, la cui definizione richiede in primis un breve chiarimento terminologico. In Italia la dislessia è generalmente intesa come un disturbo

⁴ come illustrato in Santulli, Scagnelli (2019: 36) il termine è ampiamente ma non totalmente accettato e utilizzato; dal momento che è usato in tutte le fonti e tutti gli autori consultati, in questa tesi non ci si soffermerà su questo dibattito.

dell'apprendimento sia a livello clinico che educativo, mentre nella letteratura medica e psicopedagogica internazionale presenta una discreta varietà di definizioni, talvolta coesistenti come sinonimi, tra cui *disordine*, *difficoltà*, *disabilità*, *differenza*. Anche se il metodo presentato in questa tesi è nato negli Stati Uniti, si preferisce utilizzare il termine *disturbo*, coerentemente con la lingua di scrittura e il potenziale bacino di lettori. Inoltre, nel presente elaborato, con il termine dislessia si farà riferimento a dislessia evolutiva — ossia il disturbo di natura congenita che si manifesta durante il percorso di scolarizzazione e in assenza di traumi a livello cerebrale — in contrapposizione a dislessia acquisita, che si riferisce al disturbo emerso in conseguenza a lesioni cerebrali che hanno portato all'«inibizione o perdita di abilità precedentemente presenti nel soggetto» (Daloiso, 2012). La ricerca scientifica sul tema della dislessia, delle sue cause e componenti, nonché dei modelli di intervento è piuttosto recente e ancora dibattuta; lo dimostra la stessa definizione di dislessia: ad oggi non esiste una versione unica e ufficiale, benché vi sia ampio consenso circa la definizione operativa dell'International Dyslexia Association del 2003, di cui si riporta la traduzione in italiano di Daloiso (Daloiso, 2012). A seguire saranno introdotte le caratteristiche salienti di questo disturbo, prendendo come riferimento l'analisi passo per passo della definizione sopracitata, realizzata da Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003):

La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento di origine neurologica. È contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e da scarse abilità di spelling e decodifica. Queste difficoltà sono tipicamente il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che spesso risulta inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e alla qualità dell'istruzione scolastica. Tra le conseguenze secondarie si possono riscontrare problemi nella comprensione scritta e un contatto ridotto con i test scritti che impediscono l'espansione del bagaglio lessicale e delle conoscenze sul mondo.

«La dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento». Con la frase di apertura si sottolinea da subito la specificità del disturbo, in quanto «interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettuale generale» (Cornoldi, 2019). In altre parole, questo disturbo riguarda una sola abilità o comunque un numero limitato e non dipende da fattori esterni come un livello cognitivo fuori norma, cerebrolesioni o traumi, la provenienza da un contesto socio economico e socio culturale svantaggiato o un livello di istruzione inadeguato. Lyon,

Shaywitz e Shaywitz evidenziano che la presenza di comorbidità non toglie nulla al carattere di specificità, dal momento che i possibili deficit compresenti in matematica o dell'attenzione presentano caratteristiche cognitive del tutto diverse rispetto a quelle associate al disturbo delle abilità di lettura (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003).

«[...] di origine neurologica». Questa specificazione riflette i progressi nella ricerca e nelle tecnologie a disposizione circa le cause della dislessia, delle quali si riconosce una base neurologica — che sarà approfondita nelle pagine seguenti —, sebbene non si sia ancora pervenuti ad una visione univoca e si preferisca mantenere una posizione cauta.

«È contraddistinto da difficoltà di riconoscimento di parole a livello di accuratezza e/o fluenza, e da scarse abilità di spelling e decodifica». In questa frase sono state condensate tutte le principali abilità colpite dal disturbo: quelle di decodifica, necessarie per riconoscere e pronunciare le parole scritte, quelle di spelling e la fluenza. Confrontando definizioni precedenti, si può notare che quest'ultima tende a non essere menzionata, ragione per cui secondo Lyon, Shaywitz e Shaywitz il suo riconoscimento è un aspetto centrale dell'intera definizione: ciò che caratterizza bambini, adolescenti e adulti con dislessia è la difficoltà o addirittura l'incapacità di leggere fluentemente. Con il termine fluenza si intende la capacità di leggere un testo in modo accurato, rapido e comprenderlo (cfr. Report del National Reading Panel, 2000); riflette dunque la descrizione esatta di un buon lettore. È dimostrato che i soggetti con dislessia possono migliorare velocità e accuratezza di lettura, che tuttavia rimarrà faticosa e meno fluente rispetto a un normolettore.

«Queste difficoltà sono tipicamente il risultato di un deficit nella componente fonologica del linguaggio». Anche se il dibattito sulle cause della dislessia resta aperto, e al netto delle discussioni ancora in corso sul rapporto di causalità o consequenzialità, vi è un forte consenso sul fatto che la dislessia è caratterizzata da deficit fonologici, ossia un deficit interno al sistema linguistico, di tipo fonologico. Riprendendo Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003), alla base della capacità di decodifica del lettore vi è la consapevolezza che tutte le parole possono essere scomposte in questi elementi di base del linguaggio che sono i fonemi. In altre parole, un bambino impara a leggere se sviluppa la visione per cui le parole possono essere suddivise in fonemi, rappresentati dai grafemi. Questa consapevolezza risulta mancante nei soggetti con diagnosi di dislessia. Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003) riportano che i risultati di uno studio fatto su grandi campioni di popolazione con disturbi della lettura hanno confermato che la mancanza di

consapevolezza fonologica è una caratteristica preponderante tra bambini in età scolare e adolescenti, confermando inoltre quanto raccomandato anche nel Report del National Reading Panel del 2000, ossia che interventi basati sullo sviluppo della consapevolezza fonologica sono i più efficaci per migliorare la lettura.

«[...] spesso risulta inaspettato in relazione alle altre abilità cognitive e alla qualità dell'istruzione scolastica». Normalmente, il termine *inaspettato* viene usato in riferimento alla discrepanza tra il quoziente intellettivo medio-alto e gli scarsi risultati di lettura, usata per valutare i soggetti con dislessia. Tuttavia, vi è un dibattito aperto circa il ricorso a questo criterio valutativo, che alcuni considerano superato in favore di altre modalità, quali il confronto tra l'età di lettura e quella anagrafica e/o il confronto dell'abilità di lettura con il livello di istruzione e la posizione lavorativa raggiunti. Inoltre, basarsi sull'individuazione di una discrepanza comporta il rischio di identificare tardi un problema di lettura, con un conseguente ritardo nell'intervento (Lyon, Shaywitz e Shaywitz, 2003). Rispetto alle definizioni precedenti, in questa troviamo la menzione esplicita alla scolarizzazione e più precisamente a ciò che Lyon, Shaywitz e Shaywitz chiamano *effective classroom instruction*. Si mette in risalto che la dislessia non è legata a lacune di tipo didattico o mancate attività propedeutiche alla lettura somministrate in età prescolare. Infatti, queste ultime favoriscono la consapevolezza fonologica, influiscono positivamente nello sviluppo di abilità di lettura e possono consentire una previsione di potenziali difficoltà, ma non sono determinanti⁵.

«Tra le conseguenze secondarie si possono riscontrare problemi nella comprensione scritta e un contatto ridotto con i test scritti che impediscono l'espansione del bagaglio lessicale e delle conoscenze sul mondo». La chiusura della definizione rimanda alle conseguenze della mancanza di competenza fonologica, la quale non solo ostacola il riconoscimento e la decodifica di un testo ma preclude al lettore l'accesso alle informazioni in esso contenute e l'opportunità di ampliare le proprie conoscenze e il proprio bagaglio lessicale.

Nel contesto italiano, si fa riferimento a quanto stabilito dalla *Consensus Conference DSA*⁶ che prende come riferimento il sistema di classificazione

⁵ come spiegano Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003) «a number of recent studies (see Torgesen, 2000) have shown that many children identified at risk for reading failure in kindergarten and first grade, and provided with effective instruction, developed proficient early reading skills».

⁶ Le Consensus Conference sono un gruppo di lavoro istituito con il compito di individuare e definire elementi di consenso e convergenza (fonte: Enciclopedia Treccani Online). Quelle sui DSA sono promosse dall'Istituto Superiore di SANità e hanno come obiettivo il raggiungimento di un accordo tra diverse figure competenti in questo ambito circa questioni particolarmente controverse e complesse, per le quali si vede la necessità di orientare le strategie di diagnosi e intervento in modo uniforme.

dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, ad oggi aggiornato sotto l'ICD-11⁷, che definisce la dislessia come un disturbo evolutivo dell'apprendimento con difficoltà nella lettura con il codice 6A03.0. L'aggiornamento del 2022 ha inserito la valutazione delle abilità di comprensione del testo tra i criteri per eseguire una diagnosi di dislessia; quella del 2011 specificava invece che con dislessia si intendeva primariamente un disturbo nella decodifica, legato cioè alla mancanza di automatizzazione (velocità) e correttezza (numero di errori) dell'abilità (Cornoldi, 2019). In Italia, quindi, pur riconoscendo che in molti casi le difficoltà legate alla decodifica di un testo hanno come conseguenza anche difficoltà di comprensione, fino agli anni scorsi, la diagnosi di dislessia e i trattamenti non consideravano tale abilità. Per la diagnosi, si fa riferimento alle raccomandazioni di Cornoldi e Tressoldi (2014) che considerano la presenza del disturbo nel caso di prestazioni sotto il quinto percentile o almeno 2 deviazioni standard sotto la media per il parametro velocità (di solito misurata in sill/s, cioè numero medio di sillabe lette in un secondo) e/o sotto il 5o percentile per l'accuratezza.

In aggiunta a quelle già trattate prendendo come base la definizione, è opportuno elencare alcune ulteriori caratteristiche della dislessia. In primis, la familiarità, nel senso di ereditarietà, che costituisce uno dei maggiori fattori di rischio: la presenza di disturbi della lettura in uno dei genitori del bambino dislessico è più comune di quanto si immagini (Biancardi&Milano, 1999; Cornoldi, 2019; IDA, 2020). Inoltre, questo disturbo costituisce una condizione cronica permanente: nello spettro delle abilità di lettura — in cui la parte inferiore coincide con la dislessia —, si è notato che soggetti dislessici e normolettori mantengono nel tempo lo stesso gap e le relative posizioni (cfr. Shaywitz e Shaywitz, 2005). Un altro aspetto interessante è la comorbidità con deficit dell'attenzione. L'attenzione è interconnessa con le difficoltà di lettura, perché in primis una persona con dislessia tende a stancarsi più velocemente: il fatto che la sua lettura non sia automatica richiede di allocare gran parte delle proprie risorse in questa prima fase di decodifica. Inoltre, ma questo si può estendere a tutti i DSA, la possibile comorbidità tra problemi di apprendimento e di comportamento, particolarmente evidente in soggetti con diagnosi di ADHD, è stata ampiamente documentata (Cornoldi, 2019). Un'ultima caratteristica rilevante proviene da alcuni esperimenti di produzione elicitata: il soggetto con dislessia può presentare difficoltà che vanno oltre la decodifica del testo scritto, chiamando in causa

⁷ ICD è la sigla di International Classification of Diseases

anche le abilità di produzione e comprensione orale (cfr. Cardinaletti et al., 2014; Shaywitz, 2005: 4).

Nel concreto, quali sono i segni distintivi della dislessia? Da un confronto tra diversi testi di diversi autori, tra cui i Dyslexia Basics Fact Sheet dell'IDA, segue un breve, anche se probabilmente non esaustivo, elenco dei principali: difficoltà nell'acquisire e decodificare la lingua scritta, nell'imparare lettere e relativi suoni, unirli o segmentarli all'interno di una parola, nell'individuare rime e nell'organizzare la lingua scritta e orale; difficoltà nella memorizzazione di numeri e sequenze e nell'organizzazione mentale di eventi concatenati; difficoltà nel coniugare lettura rapida e comprensione di un testo di grandi dimensioni; problemi nello spelling; difficoltà nell'imparare una lingua straniera, disturbo di coordinazione motoria, specialmente da piccoli e nella manualità fine.

All'inizio del capitolo sono state delineate le tappe evolutive del percorso di apprendimento della lettura. La dislessia comporta alcune differenze nei vari stadi, che saranno brevemente elencate a seguire, per completare il quadro delle caratteristiche più importanti. Ancor prima della fase logografica possono esserci dei segnali riconducibili alla dislessia, come ritardi nello sviluppo del linguaggio orale — con possibili discrepanze rispetto alla media per quanto riguarda le competenze fonologica e lessicale —, difficoltà di memorizzazione e un conseguente bagaglio lessicale inferiore ai coetanei. Va tuttavia precisato che un ritardo nello sviluppo di queste abilità non costituisce segnale certo di dislessia, ma si preferisce parlare di *fattori di rischio* poiché questi elementi non sono sempre riscontrabili (Daloiso, 2012) e specialmente in età prescolare i bambini presentano una grande variabilità individuale nello spettro dello sviluppo. Questo supporta l'evitamento di diagnosi precoci: a quest'età un deficit potrebbe essere in verità un semplice ritardo, non sempre ascrivibile a un disturbo della lettura in futuro e che il bambino recupererà nei primi anni di scuola (Stella, 2004 in Daloiso, 2012). Quando il bambino inizia la scuola primaria e quindi il processo di alfabetizzazione, sono più evidenti le difficoltà nelle operazioni di analisi e sintesi fonologica, le competenze alla base dello sviluppo dell'abilità di lettura: i segnali più comuni sono una lettura lenta o poco accurata o entrambe le cose. Queste diverse espressioni della dislessia si possono riconoscere in una difficoltà a livello più generale nel formare il cosiddetto *modello a due vie* della lettura.

1.4 Modelli interpretativi

In questa sezione verranno affrontati alcuni tra i più accreditati modelli interpretativi della dislessia. La scelta di non parlare di *cause* è legata al fatto che, pur avendo compiuto progressi significativi, la ricerca scientifica non ha ancora raggiunto una visione univoca su cosa esattamente la determini. Pertanto, ciascuna delle interpretazioni che saranno fornite non è esclusiva rispetto alle altre, ma va intesa in un'ottica di integrazione reciproca.

1.4.1 Ipotesi di matrice neurofisiologica

Il primo macrogruppo di ipotesi riguarda delle alterazioni neurobiologiche, probabilmente a loro volta originate da un'alterazione dell'assetto genetico, osservate negli ultimi decenni grazie a nuove tecnologie di *neuroimaging*. Una prima teoria riconosce un deficit nel sistema magnocellulare (M) e basa la dislessia su un disturbo specifico di quella parte della via visiva deputata a percepire movimenti rapidi, già presente in bambini di età prescolare non alfabetizzati che hanno poi riportato difficoltà nella lettura. Il sistema M analizza infatti il movimento visivo e le relazioni visuospatiali tra gli oggetti (Cornoldi, 2019). Un suo parziale funzionamento equivale a una errata elaborazione degli input visivi e al verificarsi di un effetto di affollamento che ostacolerebbe la lettura, in quanto la discriminazione di stimoli visivi molto vicini tra loro, come potrebbero essere le lettere che compongono una parola, è ostacolata proprio dalla minore risoluzione spaziale. È stata rilevata la presenza di questo disturbo in bambini con scarse abilità di decodifica fonologica (Gori, 2014 in Cornoldi, 2019) ed è stato osservato che il funzionamento di questo sistema può essere migliorato, andando così ad incrementare l'efficienza nella lettura in bambini e adulti, risultato che ne suggerisce il possibile ruolo causale nel determinare la dislessia (Cornoldi, 2019). Cornoldi (2019) individua tre limiti di questa teoria: in primis, non offre una spiegazione valida circa la difficoltà di lettura di parole familiari isolate; non si trova, ancora⁸, un collegamento diretto tra le funzioni neurocognitive specifiche che sono implicate nell'attività di lettura; l'ultimo nodo è la dipendenza con il deficit fonologico che rimanda quindi all'omonimo modello interpretativo. Esiste un'ipotesi che collega il sistema M anche all'elaborazione temporale uditiva, di per sé molto discusso, ma che permette di elaborare una proposta di lettura interessante. Anziché parlare di disturbo specifico del sistema visivo e uditivo, è possibile supportare l'ipotesi che i bambini con dislessia evolutiva presentino una capacità di

⁸ sono state avanzate delle ipotesi funzionali, ma Cornoldi esprime la perplessità che queste potrebbero essere meri effetti e non cause della dislessia evolutiva (cfr Cornoldi, 2019: 90-91).

elaborazione percettiva multisensoriale generalmente inefficiente (Cornoldi, 2019); questa è conosciuta infatti come ipotesi del deficit generale dell'elaborazione multisensoriale, il che fornirebbe una spiegazione plausibile sulla maggiore difficoltà da parte dei dislessici di escludere il rumore, nel senso di stimolo distrattore, dall'elaborazione di un input, aspetto che costituisce una possibile causa dei disturbi fonologici presenti in questi soggetti (Cornoldi, 2019).

Un'altra teoria è basata sull'osservazione tramite la risonanza magnetica funzionale (fMRI⁹) delle discrepanze tra dislessici e normolettori nell'attivazione dei circuiti cerebrali impegnati nell'attività di lettura, suggerendo che alla base del disturbo ci sono fattori legati a una diversa elaborazione del linguaggio (*language-processing*) anziché deficit nel sistema visivo. Si è scelto di dedicarne uno spazio relativamente ampio poiché, assieme all'ipotesi fonologica, è uno dei cardini teorici del metodo Tattum Reading Program. A conferma che la lettura coinvolge i circuiti cerebrali già attivi per il linguaggio (Shaywitz, 2020), le discrepanze di cui sopra riguardano le aree posteriori della corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro deputate all'elaborazione degli aspetti visivi e quindi dei grafemi, alla trasformazione degli stimoli visivi nei suoni corrispondenti e all'accesso al significato delle parole. Per una lettura efficace, l'area di Broca e queste regioni lavorano in sinergia e ciò rappresenta una differenza significativa tra normolettori e soggetti con dislessia. In altre parole, la percezione delle parole è regolata da due circuiti collocati nella parte posteriore dell'emisfero sinistro:

- il circuito temporo-parietale, che sembra funzionare nelle fasi iniziali dell'apprendimento della lettura in quanto specializzato nell'elaborazione sublessicale, ossia l'analisi di una parola scomponendola, e associando ai grafemi ei relativi fonemi;
- il circuito occipito-temporale, conosciuto anche come *visual word form area*, che si sviluppa più tardi e determina l'efficienza della via lessicale; questo sistema è responsabile del rapido meccanismo di riconoscimento della forma globale delle parole, attraverso la sintesi di molteplici input, fonologici,

⁹ dall'inglese Functional Magnetic Resonance Imaging, consente di rilevare ed esaminare funzioni cerebrali durante la realizzazione di task cognitivi, misurando alterazioni del flusso di sangue e dell'attività metabolica in aree specifiche del cervello. Non è invasiva e per questo è adatta anche a bambini e può essere ripetuta. Tale strumento è stato utilizzato per osservare i processi coinvolti a livello cerebrale durante la lettura per verificare se quanto osservato fosse o meno una conseguenza di difficoltà di lettura prolungate. Da ciò l'importanza di aver studiato bambini all'inizio del processo di apprendimento, poiché ha mostrato un rapporto più causale che consequenziale.

ortografici e semantici ed è l'area centrale nello sviluppo della fluenza, aspetto critico del bambino con dislessia.

Risulta che, nei soggetti con dislessia evolutiva, questi due circuiti posteriori siano danneggiati dal punto di vista funzionale e strutturale (Cornoldi, 2019) e che da ciò derivi la difficoltà nell'automatizzazione della lettura, ossia nell'integrazione di tutte le componenti delle parole, necessarie al loro rapido riconoscimento. È a causa di questa disfunzione che i dislessici continuano ad usare il sistema di lettura *manuale*, con le relative difficoltà dovute al mancato pieno sviluppo della consapevolezza fonologica, anziché quello *automatico*. Numerosi studi sulle basi neurobiologiche di questo disturbo hanno dimostrato che l'area della forma visiva delle parole, situata nel giro fusiforme sinistro, non viene attivata durante la lettura e si sono osservate una minore attivazione dell'area di Broca stessa e della corteccia dorsolaterale-prefrontale sinistra, regione collegata all'attivazione di risorse attentive durante *task* fonologici (Shaywitz, 2020). Un aspetto interessante, riportato in Cornoldi (2019) e che sarà trattato più approfonditamente nel Capitolo III riguarda il riscontro di possibili peculiarità dovute alle caratteristiche specifiche della lingua in questione¹⁰. In una recente metanalisi che ha considerato i riscontri di attivazioni cerebrali anomale di soggetti con dislessia (cfr Cornoldi, 2019: 84) è stato rilevato che la corteccia occipito-temporale sinistra, inclusa l'area adibita alla formazione visiva delle parole, si attiva in misura ridotta sia nei parlanti di lingue opache, come l'inglese, che in quelli di lingue trasparenti¹¹, come l'italiano, ma nei primi vi è un'attivazione più ridotta nel giro frontale inferiore, mentre nei secondi ciò interessa il giro fusiforme sinistro (Cornoldi, 2019). Inoltre, durante la lettura, bambini e adulti con dislessia sembrano presentare maggiori attivazioni neurali nelle aree frontali inferiori e nelle regioni posteriori dell'emisfero destro a scopo compensativo (Cornoldi, 2019). Oltre a ciò, è stato rilevato che l'attivazione della regione occipito-temporale dell'emisfero destro e dei giri frontali inferiori di entrambi gli emisferi è direttamente proporzionale alla difficoltà di lettura, poiché è in atto un tentativo di compensazione per la mancata attivazione delle aree dell'emisfero sinistro sopra citate. Tornando alla dicotomia sistema di lettura *manuale* vs sistema di lettura *automatico*, questo permetterebbe di fare luce sul rapporto lettura-dislessia-attenzione, in quanto il primo, basato sull'analisi e decodifica

¹⁰ la ricerca con le neuroimmagini ha comunque generalmente sottolineato che i meccanismi neurali e cognitivi attivati nella lettura e nei disturbi collegati, sono in buona parte simili anche tra lingue molto diverse (Paulesu et al. 2001; Cao et al. 2017 in Cornoldi, 2019).

¹¹ l'opposizione *opaco-trasparente* si riferisce alla misura in cui la forma grafica corrisponde alla forma fonetica; si rimanda al capitolo III per una spiegazione più dettagliata.

fonema per fonema, è molto energivoro e costringe il dislessico a convogliare tutta l'attenzione su questo primo e per lui difficoltoso step, inficiando ad esempio la comprensione e altre operazioni sul testo che una lettura «automatica» consente di svolgere (Shaywitz, 2020).

Per chiudere la macrocategoria della matrice neurofisiologica, una menzione va fatta al cervelletto, sebbene l'ipotesi di un suo ruolo centrale non sia stata molto supportata (Cornoldi, 2019). Il cervelletto è collegato alla dislessia in quanto sede principale delle procedure automatizzate, compresa l'abilità linguistica per quanto concerne la lingua materna, che si attiva in compiti che richiedono il coinvolgimento della memoria di lavoro. Nei soggetti dislessici la memoria di lavoro risulta più debole, spiegando le difficoltà di automatizzazione, e inoltre li penalizza i compiti che interessano principalmente la memoria fonologica e le associazioni visuo-fonologiche. In particolare, è stata rilevata una correlazione tra abilità di lettura e capacità di apprendere associazioni arbitrarie tra figure e suoni e infatti è stata osservata la mancanza di entrambe in soggetti con diagnosi di dislessia (Cornoldi, 2019).

1.4.2 Ipotesi di matrice cognitivista: il deficit fonologico

L'ipotesi fonologica è la più accreditata e riconosciuta nel panorama internazionale. Secondo questa ipotesi, i deficit nella cosiddetta *phonemic awareness* e nella memoria fonologica a breve termine ostacolano l'acquisizione della procedura sub-lessicale e quindi l'acquisizione dell'abilità di lettura (Sprenger-Charolles, Colé e Serniclaes, 2006). Infatti, la competenza fonologica, ricordiamo, è la capacità di associare i grafemi ai fonemi corrispondenti e di elaborare, rappresentare, manipolare, unire, separare, immagazzinare e recuperare i fonemi di una lingua. Alcuni hanno argomentato che un deficit in questa competenza non riesce a spiegare da solo la complessità delle difficoltà riscontrate nei bambini con disturbi di lettura¹² ed esiste un dibattito aperto sulla possibilità che sia in parte consequenziale alle difficoltà di lettura e riconducibile a deficit più primitivi nell'elaborazione degli stimoli sensoriali o a un modo diverso di percepire la lingua parlata. Nonostante ciò, c'è ampio consenso circa il suo ruolo centrale nella dislessia. Shaywitz sostiene la validità di questo modello interpretativo, in quanto supportata dal

¹² «Una possibile interpretazione è che il deficit fonologico sia presente in tutti i bambini con dislessia ma con diversi livelli di gravità (la cosiddetta *severity hypothesis*) [Griffiths e Snowling 2002]. Tale ipotesi sostiene che le diverse difficoltà di lettura riscontrate nei bambini con dislessia possono dipendere dalla gravità del deficit fonologico e da altri aspetti come l'esposizione alla lettura e l'adozione di strategie compensatorie» (Cornoldi, 2019).

fatto che molteplici training sperimentali incentrati sulla competenza fonologica hanno dimostrato di migliorare significativamente l'abilità di lettura. Inoltre, Shaywitz (2020) fornisce un'altra evidenza a favore del rapporto di causalità tra debolezza fonologica e dislessia: nel caso di errori di denominazione, le risposte sbagliate tendono ad avere caratteristiche fonologiche comuni con quella corretta, rivelando non una mancanza di conoscenza ma una sorta di confusione nel discriminare i suoni della lingua. Anche Sprenger-Charolles, Colé e Serniclaes (2006) avvalorano quanto sostenuto da Shaywitz, riportando che la lettura di pseudoparole ha dato ulteriori prove a favore del ruolo primario degli aspetti fonologici nella lettura.

Il deficit fonologico avrebbe alla base la disfunzione di un circuito, o modulo, localizzato nelle aree dell'emisfero sinistro del cervello relative al giro angolare e sarebbe dovuto al malfunzionamento di alcuni geni che regolano la migrazione neuronale in questa area, che fa parte del circuito linguistico preposto alle funzioni di elaborazione della lingua scritta. Per una comprensione più approfondita del modello fonologico, riprendiamo la spiegazione di Shaywitz circa la gerarchia del sistema linguistico che ne determina il modo in cui viene elaborato all'interno del cervello. Il sistema linguistico è formato da una serie di componenti o moduli, ognuno dei quali è preposto ad un aspetto specifico della lingua (Shaywitz, 1996). I livelli più alti della gerarchia sono occupati da semantica, sintassi (strutture grammaticali) e discorso (frasi coese tra loro), mentre al livello più basso troviamo il modulo fonologico, dedicato all'elaborazione del fonema. Quest'ultimo è considerato la chiave per entrare nel linguaggio, l'unità minima della parola scritta e orale, l'elemento che sta alla base del sistema linguistico e nel quale le parole devono essere scomposte al fine della loro identificazione, comprensione e memorizzazione. Non essendo la forma scritta, a differenza della lingua orale, di naturale acquisizione, per padroneggiare queste abilità è necessario interiorizzare il fatto che le parole hanno una struttura fonologica interna e che i grafemi rappresentano questi suoni (Shaywitz, 2003), aspetto deficitario nei soggetti con dislessia. Il bambino dislessico tende a faticare nella scomposizione delle parole nelle componenti fonologiche interne e a presentare quindi il cosiddetto deficit fonologico che impedisce la decodifica e quindi l'identificazione. Sostanzialmente, questo deficit interessa una funzione linguistica che occupa un ordine inferiore, alla base della gerarchia, e di conseguenza blocca l'accesso ai processi linguistici degli ordini ad esso superiori, tra cui vi è anche il livello inerente al significato del testo. Ciò spiega che, nonostante le abilità di comprensione siano spesso intatte, queste non

possono essere attivate perché l'accesso è permesso solo se la parola è stata precedentemente identificata.

Alla base della scarsa consapevolezza fonologica, Kilpatrick (2015) individua due fattori: uno di tipo genetico e uno ambientale, quest'ultimo individuabile in un'insufficiente stimolazione linguistica del bambino nei primi anni di vita. Misure di prevenzione del rischio e di intervento basate sull'obiettivo finale di sviluppare abilità di mappatura ortografica si sono dimostrate efficaci nel superare queste difficoltà (cfr Kilpatrick, 2015: "The causes of the Phonological-Core Deficit). A sostegno del modello fonologico, Kilpatrick illustra inoltre l'impatto del relativo deficit nei vari livelli dello sviluppo del *word-level reading* (si veda 1.1). Alunni con difficoltà fonologiche possono fare fatica in alcuni o tutti questi aspetti:

Livello 1. Conoscenza del nome delle lettere e dei suoni: come già menzionato da Shaywitz, la conoscenza del rapporto grafema-fonema è il tassello fondamentale per decodificare le parole scritte; un bambino con un deficit fonologico presenterà difficoltà in questa abilità, nonostante adeguate opportunità di apprendimento nel periodo prescolare. Per questo motivo, lo sviluppo di questa conoscenza consente di prevedere future abilità o difficoltà nella lettura.

Livello 2. Decodifica fonica: questa abilità è lacunosa tra bambini con deficit fonologico perché implica delle competenze che non padroneggiano ancora, quali il sopracitato collegamento grafema-fonema e la capacità di unire i fonemi che compongono una parola. In particolare, questo si vede nei compiti di lettura di non-parole (Kilpatrick, 2015). Qualora tramite interventi specifici il bambino riuscisse a sviluppare una competenza di base, questo non darebbe l'input allo sviluppo del livello avanzato, indispensabile per la mappatura ortografica, cosa che avviene naturalmente nei normolettori. Queste abilità avanzate si svilupperanno soltanto con un training diretto.

Livello 3. Mappatura ortografica: negli alunni che presentano un deficit fonologico non si sviluppa naturalmente come risultato dell'alfabetizzazione tradizionale e quando è presente, non lo è in quantità sufficiente da favorire lo sviluppo della lettura (Kilpatrick, 2015). Dati empirici dimostrano che la competenza fonologica in soggetti a rischio non si sviluppa né con l'esposizione ad attività di alfabetizzazione, né con istruzioni foniche sistematiche ed esplicite, ma soltanto con training mirati incentrati sulla consapevolezza fonologica. Un altro impatto del deficit fonologico in questo livello evolutivo sta nel fatto che, nonostante sia possibile per questi soggetti imparare a leggere con accuratezza

soprattutto in lingue trasparenti¹³, non riescono ad immagazzinare queste parole per un successivo accesso rapido e ciò compromette fluency nella lettura e la comprensione del testo.

1.4.3 Altri modelli interpretativi

Nella macrocategoria delle ipotesi di matrice cognitivista rientrano anche quella doppio deficit e quella del deficit di automatizzazione. La prima cerca di dare risposta all'interrogativo sollevato da alcuni in merito al fatto che la sola ipotesi del deficit fonologico non rende conto di tutte le difficoltà tipiche della dislessia, comprese le motivazioni alla base delle differenze individuali — come mai, per esempio, alcuni leggono lentamente ma con una discreta accuratezza mentre altri sono più rapidi ma più imprecisi? Secondo questa ipotesi, all'origine della dislessia vi sono due disturbi distinti:

- un deficit che interessa la consapevolezza fonologica e che spiegherebbe una lettura poco accurata, in quanto rende difficoltosa o addirittura impedisce la costruzione delle relazioni tra fonetica e ortografia a livello mentale;
- un deficit legato a difficoltà nel *rapid naming*, ossia nel recupero rapido di unità sublessicali dalla memoria a lungo termine, responsabile di una lettura più precisa ma lenta poiché sono intaccati i processi di recupero dalla memoria del materiale linguistico (Daloiso, 2012).

Tuttavia, nelle sperimentazioni è emersa l'impossibilità di una distinzione netta tra i soggetti in base a questi due deficit specifici, poiché i due deficit, seppur uno prevalesse sull'altro, erano compresenti ed è stata sempre registrata una velocità di decodifica minore rispetto ai normolettori (Daloiso, 2012). Tali risultati hanno portato alcuni ricercatori a considerare questa ipotesi una mera estensione del deficit fonologico. L'altra teoria interpretativa sopra citata riguarda il deficit di automatizzazione, che si fonda sulla constatazione che le ipotesi dominanti non riescono a far luce su tutta la sintomatologia riscontrabile nel soggetto con dislessia. A completamento di un quadro che contempla prevalentemente aspetti linguistici, questo modello mira a spiegare le problematiche con cui si misura un soggetto dislessico chiamato a svolgere compiti non linguistici come scandire il tempo, contare rapidamente, fare esercizi di equilibrio bendato, ecc. Questi compiti condividono alcune caratteristiche salienti con le altre azioni di tipo linguistico in cui chi ha una diagnosi di dislessia riscontra difficoltà: per essere acquisite, queste abilità

¹³ in cui vi è un'alta corrispondenza tra grafema e fonema; per un approfondimento della differenza tra lingue trasparenti e opache, si rimanda al cap. III.

presuppongono elevata automatizzazione, coinvolgono l'area del cervelletto e tutte implicano l'attivazione della memoria implicita, la quale permette di svolgere procedure che, se interiorizzate, richiedono risorse attentive minime. Da ciò, la proposta di inquadrare la dislessia come un deficit di carattere generale nell'automazione di taluni processi.

Inoltre, nel quadro generale delle ipotesi basate su deficit dei meccanismi sensoriali non linguistici, cioè su alterazioni dei processi di elaborazione di input visivi e uditivi, vale la pena menzionare: l'ipotesi emisferica — che lega le difficoltà di lettura ad un problema di collegamento tra i due emisferi, problema che tuttavia recenti studi hanno evidenziato essere una conseguenza e non una causa — e il deficit di *binding cross-modale della memoria di lavoro* — ancora in fase di approfondimento, fondato sull'ipotesi di una capacità limitata di ricordare associazioni visuo-fonologiche.

Infine, secondo l'ipotesi rientrante nella categoria dei disturbi di matrice neuropsicologica, che poggia sul modello a due vie o del doppio accesso, si possono distinguere tre declinazioni della dislessia secondo la tipologia di strategia deficitaria: *fonologica*, che inibisce la conversione grafema-fonema; *superficiale*, in cui vi sono lacune nella capacità di definire le connessioni esistenti tra forma grafica, fonologica e significato degli item lessicali (Daloiso, 2012), che inducono il bambino a utilizzare sempre e solo la via sub-lessicale; *profonda*, in cui il deficit coinvolge entrambe le vie. Questa classificazione si è dimostrata valida per quanto concerne la dislessia acquisita; circa la sua applicabilità alla dislessia evolutiva esiste un acceso dibattito (cfr. Daloiso, 2012: 51). Condividendo la riflessione di Daloiso (2012), sul piano educativo non è conveniente contemplare categorizzazioni troppo rigide che non godono ancora di un consenso unanime a livello scientifico.

La pluralità di ipotesi qui presentata fa intuire la complessità della discussione ancora aperta su quale sia esattamente la funzione neuropsicologica alterata e di conseguenza quale sia il substrato neurobiologico che determina i DSA. Una delle difficoltà più ricorrenti sta nel distinguere quali dinamiche abbiano un rapporto di causalità e quali siano semplicemente associate — comorbilità o conseguenza — alla dislessia. A questo proposito, Cornoldi suggerisce l'adozione di approcci che superino l'applicazione rigida ed esclusiva di quelli tradizionali deterministici, come l'approccio neuro-costruttivista o di specializzazione interattiva, il quale interpreta l'origine dei DSA «in un'ottica evolutiva probabilistica [e multifattoriale], caratterizzata da complesse interazioni tra programmi genetici e fattori ambientali» (Cornoldi, 2019). Un'altro approccio, sempre

di stampo multifattoriale, contempla il fatto che ogni disturbo dell'apprendimento è determinato da un concorso di cause, che possono caratterizzare anche altri disturbi del neurosviluppo. Questo potrebbe spiegare la presenza di diverse forme di dislessia, il ventaglio di difficoltà che si possono riscontrare e i casi di comorbidità con altri disturbi (cfr Cornoldi, 2019: 76).

1.5 Aspetti psicologici, comportamentali ed emotivo-motivazionali collegati

La dislessia, e più in generale i disturbi specifici dell'apprendimento, possono essere accompagnati da difficoltà a livello di benessere psicologico ed emotivo, nonché avere un impatto sulla costruzione della propria immagine di sé e su aspetti socio-relazionali. Le difficoltà emotive, psicologiche e motivazionali sono infatti un aspetto indotto dall'interazione del bambino con l'ambiente circostante, soprattutto scolastico ed educativo. Ricerche su bambini con potenziali difficoltà di lettura in età prescolare e con dislessia in età scolare hanno rivelato che i primi problemi emotivi, psicologici e comportamentali sorgono in concomitanza con il momento in cui il bambino inizia a notare con crescente frustrazione che le sue performance di lettura sono peggiori in termini di velocità e accuratezza rispetto ai compagni (IDA, 2022). La frustrazione e lo scoraggiamento che provano i soggetti con dislessia derivano dalla constatazione del loro insuccesso nonostante gli sforzi e a volte da un giudizio negativo degli insegnanti, i quali vedono nella svogliatezza o nella distrazione la causa della prestazione scarsa, ripetendo per esempio la famosa espressione «è intelligente ma non si applica», che se non altro conferma il tratto inaspettato tipico di questo disturbo. L'esperienza frustrante e dolorosa di non raggiungere adeguate competenze di base nella lettura e talvolta nella scrittura, sotto gli occhi increduli di insegnanti, compagni di classe e genitori può far sì che il soggetto si senta completamente e irrimediabilmente inadeguato e perciò demotivato, rischiando di sviluppare rapporti conflittuali con l'adulto e i compagni. Senso di fallimento e complessi di inferiorità possono seguire il bambino attraverso l'adolescenza, fino all'età adulta, caratterizzata da una costante messa in discussione delle proprie capacità, anche e soprattutto oltre l'abilità di lettura.

Tra i principali problemi emotivi vi sono ansia, rabbia, scarsa autostima, stati depressivi, difficoltà nella regolazione delle emozioni e problemi nelle relazioni sociali. L'ansia scolastica è il sintomo più frequente e si stima che colpisca circa il 70% degli studenti con DSA (Nelson e Harwood 2013 citati da Cornoldi, 2019). È un meccanismo che si attiva naturalmente nell'essere umano a fronte di situazioni avverse, anche

potenzialmente. Come illustrato nella Figura 1, l'ansia ha effetti negativi sulle prestazioni, poiché genera agitazione e confusione che vanno a peggiorare processi che già non sono fluidi e automatizzati. Nei soggetti con dislessia, l'ansia scolastica è provocata dall'anticipazione di un possibile fallimento davanti a un compito di lettura o spelling ed è collegata al timore dell'insuccesso, con effetti che spaziano da comportamenti oppositivi, al cosiddetto *freezing* sino all'evitamento della situazione ansiogena, nonché da una reazione ansiosa di fronte alle difficoltà. La reazione di evitamento provocata dall'ansia scolastica è facilmente fraintendibile con pigrizia, svogliatezza, menefreghismo, apatia verso la scuola e lo studio. L'International Dyslexia Association mette in risalto il rischio per i soggetti affetti da ansia per molto tempo di sviluppare forme di depressione. Nei soggetti con dislessia, ansia da prestazione e tendenza all'evitamento sono state riscontrate anche in età adulta (IDA, 2022).

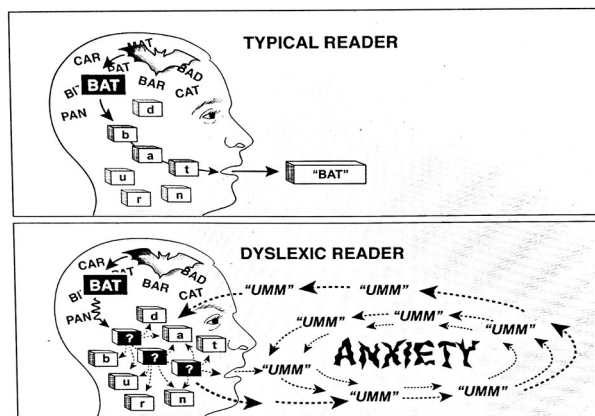


Figura 1 - Difficoltà nel reperimento di parole esacerbata dall'ansia (Shaywitz, 2020)

Le reiterate esperienze di fallimento possono produrre rabbia, un'altra manifestazione molto comune di ansia e stati depressivi. L'ambiente scolastico, gli insegnanti e i genitori possono diventare il bersaglio di questo stato d'animo: a scuola si può concretizzare in un atteggiamento estremamente passivo, ma una volta a casa e quindi in un ambiente reputato sicuro, la rabbia esplose. Anche se la maggior parte di bambini con dislessia non ne è affetto, lo sviluppo di stati depressivi costituisce un rischio reale, dal momento che spesso anziché riversare la propria rabbia sull'ambiente circostante, cosa di cui spesso hanno paura, la indirizzano all'interno, dando luogo a tristezza, dolore che se non intercettati e trattati opportunamente possono degenerare in depressione (IDA, 2022).

La percezione della differenza di rendimento rispetto ai compagni nonostante grandi sforzi, dinamiche di stigmatizzazione, critiche e giudizi negativi — «devi leggere meglio», «sei pigro», «devi impegnarti di più», «non ti applichi abbastanza» — durante i

primi anni di scuola, vengono interiorizzati dall'alunno, con effetti determinanti sulla costruzione dell'autostima e dell'immagine di sé, che secondo Sally Shaywitz costituisce l'area del bambino più vulnerabile (Shaywitz, 2020). L'insuccesso scolastico nonostante l'impegno profuso e la frustrazione che ne deriva porta il bambino a sentirsi inferiore agli altri e a dubitare di sé stesso, soprattutto se l'adulto lo accusa di non fare abbastanza o di non essere abbastanza motivato (cfr. Shaywitz, 2020: "Protecting and nourishing your child's soul"). Il risultato è lo sviluppo dell'idea che sia l'ambiente a controllarli, sentendosi impotenti e incompetenti, anziché performanti e produttivi (IDA, 2022). In studenti con DSA sono stati rilevati livelli di autostima scolastica e di percezione di competenza inferiori rispetto ai pari con sviluppo tipico (Alesi, Rappo e Pepi, 2012; Zisimopoulos e Galanaki, 2009 in Cornoldi, 2019). Ricerche hanno infatti dimostrato una differenza sostanziale tra studenti con una buona autostima e studenti con una scarsa considerazione di sé per quanto riguarda gli stili attributivi: in caso di insuccesso i primi tendono a dirsi di impegnarsi di più, poiché sono consapevoli delle loro abilità; i secondi invece hanno uno stile attributivo meno orientato al riconoscimento dell'impegno e sono dunque propensi ad ascrivere il successo alla fortuna o al caso e davanti all'insuccesso mostrano una minor resilienza attribuendolo a fattori esterni, come l'eccessiva difficoltà del compito, o si sentono semplicemente stupidi (cfr. IDA, 2022), confermando la percezione che hanno di sé stessi. Il profilo che Cornoldi definisce *impotente*, ovvero colui che attribuisce insuccessi a una mancanza di abilità e successi a fattori esterni, è particolarmente studiato, poiché in casi estremi può essere legato a fenomeni depressivi e delinea una specifica sindrome de-motivazionale chiamata impotenza appresa. Essa comporta deficit a livello emotivo, motivazionale, e comportamentale, innescando pensieri quali *non valgo, non posso, non sarò mai capace* ed emozioni disfunzionali come vergogna e senso di inadeguatezza, che si concretizzano nell'evitamento e ritiro dal compito (Cornoldi, 2019). Tale sindrome sfocia in una tendenza a cercare conferme della propria mancanza di abilità, che portano a forme di ritiro dall'impegno e all'instaurarsi di un circolo vizioso, come illustrato nella Figura 2.



Figura 2 - Circolo vizioso che caratterizza la sindrome dell'impotenza appresa. (Cornoldi, 2019.)

Shaywitz (2020) insiste sull'importanza di spiegare e far comprendere al bambino la natura delle sue difficoltà di lettura, aiutandolo a capire che non hanno a che fare con la sua intelligenza e che sono più diffuse di quanto pensa. Tali spiegazioni sono fondamentali perché consentono di aiutarlo a sviluppare un'immagine positiva di sé attraverso una serie di passaggi specifici: in primis va messo al corrente della natura delle sue difficoltà di lettura, poiché si è notato come i bambini siano generalmente sollevati nel sapere perché hanno fatto così tanta fatica a leggere (Shaywitz, 2020). Shaywitz afferma che tale consapevolezza porta con sé auto-riconoscimento e *self-advocacy*, che costituiscono le basi per il loro *empowerment* e l'autostima.

L'insorgere di problemi relazionali può essere la conseguenza di una grande frustrazione interiore. Il non riconoscimento di sé e un'autostima minima possono creare ostacoli nel farsi accettare dai compagni, nel comunicare in modo efficace e nel rapportarsi con gli altri, specialmente nella fase dell'adolescenza quando il linguaggio verbale acquista centralità nei rapporti interpersonali con i coetanei (IDA, 2022). In famiglia, una delle problematiche può riguardare la rivalità tra fratelli: colui che non presenta disturbi può sviluppare sentimenti di gelosia verso il fratello con dislessia che sembra attirare la maggior parte delle attenzioni e del tempo dei genitori. Dal momento che la dislessia è spesso ereditaria, anche il genitore può trovarsi in difficoltà nel gestire emotivamente la consapevolezza che il proprio figlio sta attraversando le sue stesse difficoltà, in quanto potrebbe rivivere sensazioni legate ad esperienze passate traumatiche, che possono ripercuotersi nel rapporto con il figlio e nella qualità del lavoro in sinergia con tutor e insegnanti (IDA, 2022). La consapevolezza del supporto incondizionato dei genitori è una

necessità primaria per il bambino con dislessia e la condizione fondamentale affinché il disturbo sia affrontato con un approccio costruttivo.

Altri aspetti critici riguardano la regolazione delle emozioni e la definizione di obiettivi. Relativamente alla regolazione delle emozioni, ovvero la «capacità di gestire efficacemente il vissuto emotivo, ad esempio la paura di non riuscire, l'incertezza, la noia» (Cornoldi, 2019): negli alunni con DSA vi è una tendenza a preferire modalità poco efficaci, ovvero risposte più superficiali, aggressive o passive (Bauminger e Kimhi-Kind 2008 in Cornoldi, 2019). Circa le proprie convinzioni e gli obiettivi, studenti con DSA tendono ad avere una visione entitaria — «sono fatto così e non posso migliorare» — e poco modificabile delle proprie abilità rispetto ai coetanei (Baird et al. 2009 in Cornoldi, 2019). Inoltre, presentano livelli molto bassi rispetto all'autoefficacia (Tabassam e Grainger, 2002 in Cornoldi, 2019) e negli obiettivi di apprendimento, caratterizzati da una tendenza all'evitamento per timore di fare una brutta figura, di essere deriso o giudicato incapace (Sideridis, 2003 in Cornoldi, 2019).

Ultima ma non meno importante componente motivazionale meritevole di menzione è l'atteggiamento verso la scuola, ovvero «tutta una serie di risposte emotive nei confronti della scuola e le abilità sottese a un buon rapporto con essa, quali mantenere e stabilire relazioni sociali, rafforzare la propria identità, sviluppare un senso di appartenenza, saper trarre esempio dagli altri, comportarsi in modi valutati positivamente da insegnanti e compagni» (Wetzel, 2003 in Cornoldi, 2019). La marcata incidenza di problematiche motivazionali fa parte di una dinamica complessa, in quanto l'alunno con dislessia non è demotivato a priori, ma al contrario si possono notare in lui curiosità e interesse, aspetti che spesso non vengono riconosciuti sul piano metodologico perché a sua volta manca il riconoscimento delle difficoltà che questi studenti incontrano (Daloiso, 2012). Se non adeguatamente seguito, lo studente può sviluppare una fragilità motivazionale che porta a un disinteresse verso la scuola e le attività di apprendimento, fattore che amplifica le difficoltà. Un atteggiamento negativo e di rifiuto, formatosi negli anni a causa di frustrazione, insuccessi ripetuti e talvolta approcci educativi discutibili, è un fattore di rischio di abbandono e può favorire fenomeni di devianza giovanile, soprattutto in adolescenza. Sempre Cornoldi traccia una descrizione interessante degli strascichi di disturbi specifici dell'apprendimento nell'adolescenza, periodo in cui alle difficoltà nell'acquisizione di competenze specifiche si aggiungono quelle legate alle richieste tipiche della scuola secondaria, più complesse e articolate, come comprendere

testi complessi e raggiungere livelli medio-alti di produzione scritta, trovare un metodo di studio efficace e organizzare il proprio tempo. Anche aspetti di tipo comportamentale ed emotivo risultano accentuati dall'insuccesso scolastico e dalla frustrazione che ne deriva nel vedere i propri sforzi non ripagati. Ad esempio, da un'indagine su un campione di quindicenni sono emerse tendenze suicidarie tra i ragazzi con difficoltà di lettura tre volte superiori a quelle dei coetanei normolettori (Daniel et al, 2006 in Cornoldi, 2019). Il ragazzo con DSA può vivere infatti problematiche gravi legate all'insuccesso e al conflitto, legati ad esperienze di critiche, bocciature ed estromissione dalla carriera scolastica, che possono portarlo ad un atteggiamento negativo verso scuola e istituzioni, che può sfociare in episodi di devianza sociale e degenerare in episodi di criminalità: Cornoldi (2019) riporta che soggetti con DSA presentano una probabilità di delinquenza minorile è più che raddoppiata rispetto ai coetanei a sviluppo tipico. Riprendendo ancora Cornoldi (2019), c'è da aggiungere che in molti casi la devianza non è di per sé prodotta dall'esperienza di fallimento, ma è il profilo psicologico sottostante a giocare il ruolo decisivo in quanto è causa sia dell'insuccesso scolastico che di comportamenti problematici. È per questo motivo che in molti casi l'uscita del ragazzo dal contesto scuola e l'inizio di un lavoro costituisce un'occasione importante per superare la condizione di disagio. Secondo una vecchia ricerca di Elliot e Voss del 1974 citata da Cornoldi (2019), studenti con alti livelli di insuccesso scolastico avevano compiuto più atti criminali ed erano entrati maggiormente in contatto con la polizia rispetto ai coetanei che studiavano con profitto. Questi comportamenti devianti mostravano però un calo una volta lasciata la scuola, probabilmente perché nel contesto lavorativo avevano trovato la loro dimensione.

1.6 Dati epidemiologici nel contesto italiano

Le stime epidemiologiche sui DSA in generale degli altri paesi europei si collocano tra il 5% e il 12% e l'ultima revisione del Manuale Diagnostico e Statistico dell'Associazione degli Psichiatri Americani (APA, DSM V, 2013) ha innalzato le stime di prevalenza di questi disturbi dal 2-10% nell'anno 2000 all'attuale 5-15%.

Secondo il più recente report sugli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento in Italia, pubblicato dal MIUR a luglio 2022 sui dati elaborati a marzo 2022 dal MI – DGSIS - Ufficio di Statistica, nel corso degli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021, gli studenti con diagnosi DSA sono stati rispettivamente 318.678 e 326.548,

pari al 5,3% e al 5,4% del totale¹⁴. Nell'anno scolastico 2019-2020 gli alunni con dislessia erano 197.608 e nell'anno scolastico 2020/2021 erano 198.128. La dislessia rappresenta il disturbo maggiormente diagnosticato, presente nelle scuole italiane, con un'incidenza pari al 37,8% del totale delle certificazioni. Se guardiamo ai singoli gradi di istruzione, gli alunni con dislessia sono pari all'1,3% del numero complessivo degli alunni nella scuola primaria, al 3,7% nella scuola secondaria di I grado e al 3,8% nella scuola secondaria di II grado. Un'altra informazione interessante contenuta nel report è l'andamento in ottica storica, che considera gli ultimi 7 anni. In tale arco di tempo si è registrato un incremento del numero di certificazioni per ciascuna tipologia di DSA; in particolare quelle di dislessia sono salite da circa 94 mila a oltre 198 mila.

Il report sopra citato riporta anche le segnalazioni di alunni a rischio DSA, ovvero di quei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia e i primi due anni di primaria che hanno effettuato test specifici presso strutture sanitarie. Per l'a.s.2019/2020 si tratta di 5.572 bambini, corrispondenti allo 0,23%, e per l'a.s.2020/2021 di 5.091, pari allo 0,22%, del totale.

¹⁴ Alunni frequentanti il III, IV e V anno della scuola primaria, la scuola secondaria di I e di II grado in possesso di certificazione di DSA ai sensi della L.170/2010.

Capitolo II

Il contesto normativo

2.1 La normativa di riferimento in Italia: inquadramento generale

Il disturbo delle abilità di lettura rientra nei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, riconosciuti tra le casistiche principali di difficoltà scolastiche dalla direttiva ministeriale del 23 dicembre 2013, che le esplicita, stimando che nel complesso dell'insieme di questi disturbi si aveva un'incidenza tra il 2,5% e il 4%. Inoltre, la direttiva contempla anche i disturbi specifici ad essi collegati: disturbo di attenzione e/o iperattività e altre problematiche evolutive severe, come disturbi del comportamento e problematiche emotive gravi (incidenza 2-4%).

In Italia, negli ultimi due decenni, si è visto un crescente interesse per la dislessia e i DSA in generale, soprattutto per quanto riguarda il riconoscimento di questi disturbi come differenze individuali e dunque diagnosticabili a livello clinico. A questo scopo, il documento centrale è la Legge n.170 dell'8 ottobre 2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" che, oltre a riconoscere formalmente i disturbi dell'apprendimento ha definito con più precisione il ruolo delle istituzioni sanitarie e scolastiche, affidando a loro la responsabilità primaria di farsi carico di questa categoria di studenti. Tale legge sancisce infatti il principio secondo il quale «il diritto allo studio dell'allievo dislessico deve tradursi nell'adozione di un piano didattico personalizzato» (Daloiso, 2012) che prevede l'utilizzo di misure compensative e dispensative, a seconda delle specifiche esigenze. Inoltre, questa norma accompagnata dalle relative linee-guida ministeriali costituisce la prima misura legislativa ufficiale che regola in modo univoco le pratiche didattiche ed educative da adottare in presenza di studenti con DSA. Negli anni precedenti, infatti, vi era un quadro normativo frammentato, lacunoso e spesso con forti differenze da regione a regione.

La Legge 170/2010 è una sorta di spartiacque nel contesto educativo italiano; tuttavia è opportuno fare menzione a un documento del 2004, che fece per la prima volta riferimento esplicito alla dislessia e che aprì la strada alla promulgazione della sopra citata legge. Fin dagli anni Settanta in Italia è stata dimostrata, almeno sul piano teorico-legislativo, una sensibilità all'integrazione scolastica, facendo esplicitamente riferimento a «interventi individualizzati in relazione alle esigenze del singolo alunno» (DPR 517/77). Tuttavia, fino al 2004 questa sensibilità si era limitata a semplici raccomandazioni rivolte

alle istituzioni scolastiche, le quali potevano «adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune [...] nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo» (art.5 DPR 275/99). Come risulta evidente anche dalla scelta del verbo «potere» che esprime un'idea ben distante dall'obbligo, la ricerca di strategie didattiche personalizzate per favorire la cultura delle pari opportunità di apprendimento e dell'inclusione lasciava molto spazio alla discrezionalità. Se assieme a questo aspetto si considera anche l'assenza di riferimenti in materia di DSA sia normativi che descrittivi del disturbo, la circolare ministeriale del 2004 risulta evidentemente un passo importante. Per la prima volta il Ministero dell'Istruzione individuò nero su bianco la gamma di misure didattiche e organizzative che potevano essere adottate in base al disturbo specifico. Nella Nota Prot. n 4099/A/4 del 05.10.2004 - *Oggetto: iniziative relative alla dislessia*, per la prima volta si fece riferimento a strumenti compensativi e dispensativi:

- per compensativi si intende una serie di supporti e ausili didattici e tecnologici volti a «facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (Guaraldi e Genovese in Cardinaletti et al, 2014) in modo da avere la possibilità di raggiungere gli stessi obiettivi didattici fissati per i compagni; citando il testo della circolare questi comprendono: tabelle di elenchi sequenziali come mesi o alfabeto, tavole pitagoriche e con le formule geometriche, registratore e computer con programmi di video-scrittura con correttore ortografico e sintesi vocale;
- gli strumenti dispensativi si basano sull'«individuazione di un nucleo di richieste e attività educative che risultano irrealizzabili per allievi che presentano una qualche forma di dislessia e alle quali perciò lo studente sarà esentato» (Daloiso, 2012). Questa circolare prevedeva le seguenti attività come dispensabili, sempre «valutando l'entità e il profilo della difficoltà»: la lettura ad alta voce, la scrittura veloce sotto dettatura, lo studio di una lingua straniera in forma scritta, lo studio delle tabelline,

Inoltre, nel testo si contemplava tra le misure dispensative una serie di adattamenti organizzativi per sostenere il percorso di questa categoria di studenti: la programmazione di tempi più lunghi per le prove scritte e per lo studio a casa, l'organizzazione di interrogazioni programmate e la valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma. Daloiso (2012) sottolinea due elementi di ambiguità presenti in questa circolare: un primo elemento riguarda l'apprendimento della

lingua straniera, che stando al testo, pare esclusivamente legato al problema della forma scritta, il cui esonero sembra sufficiente per il successo del suo apprendimento. Un secondo aspetto riguarda la valutazione, in cui ci si limita a raccomandare la scelta di modalità che privilegiano il contenuto alla forma senza fornire ulteriori chiarimenti, tenendo ad esempio conto che, tuttavia, «all'atto pratico un messaggio formulato con una forma molto scadente di fatto pregiudica la comprensibilità del contenuto» (Daloiso, 2012).

Circa le prove di verifica e valutazione, chiarimenti rilevanti arrivarono da una serie di circolari del 2007, in cui si pone l'accento sul fatto che le misure compensative e dispensative non devono essere intese come una riduzione o un'omissione dei contenuti didattici, ma come una serie di strumenti di supporto per garantire pari opportunità e qualità di apprendimento per gli studenti con disturbi specifici. In quest'ottica, l'allievo non deve essere dispensato dalle prove di valutazione ma si devono trovare gli strumenti adeguati per supportarlo durante lo svolgimento e ridurre gli eventuali elementi che potrebbero costituire un impedimento oggettivo. Si precisa quindi che in sede di verifica scritta o orale sono consentite le stesse misure compensative e dispensative impiegate durante le lezioni. Il DPR 122/2009 introduce una serie di aspetti normativi validi tutt'oggi:

- in sede d'esame l'alunno con dislessia non sarà dispensato dalle prove scritte ma gli saranno accordati gli strumenti compensativi utilizzati durante l'anno, come tempi aggiuntivi e l'ausilio di sintesi vocale, dizionario elettronico, ecc.;
- per tutelare la privacy dello studente, nel diploma finale non ci sarà alcuna menzione della modalità particolare di svolgimento delle prove;
- l'insegnante è tenuto a considerare maggiormente il contenuto rispetto alla forma nelle prove scritte e a fare maggior riferimento alle prove orali ai fini della formulazione del giudizio complessivo: in altre parole, il docente considererà la prova orale «come una sorta di misura compensativa, specialmente nel caso in cui la prova scritta non offra un quadro oggettivo ed esaustivo delle reali competenze dello studente» (Daloiso, 2012).

2.2 Focus sulla Legge 107/2010

La Legge 107/2010 è composta da nove articoli: tre che riguardano le fasi burocratiche per la sua attuazione e sei che trattano gli aspetti chiave per interfacciarsi in modo adeguato

con lo studente con DSA. Un primo aspetto riconosce ufficialmente l'esistenza di questi disturbi specifici dell'apprendimento, un'«espressione-ombrello che raccoglie una gamma diversificata di problematiche definibili in base al mancato raggiungimento di taluni obiettivi di apprendimento che all'interno del contesto in cui il bambino vive sono considerati essenziali» (Cornoldi, 2019). Per dipanare dubbi e rimediare a una scarsa conoscenza circa questi disturbi, di cui solo negli ultimi decenni si è potuto raggiungere una visione scientifica, nonché per chiarire pregiudizi e false credenze diffusi anche e soprattutto tra le figure professionali che avrebbero dovuto non averne, il primo articolo le elenca — dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia — e ne fornisce le definizioni, specificando la possibilità di modificarle tenendo «conto dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche in materia» (Legge 107/2010). Inoltre, l'articolo si apre affrontando da subito un elemento molto importante: viene ufficialmente riconosciuta l'indipendenza di questi disturbi da ritardi cognitivi, traumi cerebrali e altre forme di disabilità, da cui anche a parole se ne prendono le distanze, utilizzando appunto il termine «disturbo». Sul piano didattico questo passaggio è cruciale, in quanto stabilisce l'obbligo di stabilire misure didattiche alternative e di non ridurre gli obiettivi di apprendimento, come è invece lecito nei casi di disabilità cognitive e condizioni di ritardo mentale.

Nell'articolo 2 sono esplicitate le finalità della nuova normativa, dimostrandone l'inserimento all'interno di un discorso più ampio che verte sul diritto allo studio e al successo formativo. È interessante notare che, oltre alle finalità legate all'ambito didattico e valoriale, vi è menzione di due sfere che consentono di allargare l'attenzione all'ambiente in cui l'alunno con DSA è inserito:

- educativa/sociale: «preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA» e «incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari»
- emotiva/relazionale: «ridurre i disagi relazionali ed emozionali»

Daloiso (2012) evidenzia che «per la prima volta si prende atto [...] che nella valutazione dell'allievo con disturbi occorre adottare parametri specifici che discendono strettamente dagli adattamenti metodologici che le scuole hanno il dovere di realizzare». La correlazione tra questi adattamenti e una adeguata diagnosi clinica, fa della tempestività di quest'ultima l'aspetto fondamentale nel processo educativo di questi studenti, ragion per cui tutte le agenzie educative sono chiamate ad assumere un ruolo attivo nell'individuare segnali di un possibile disturbo (Daloiso, 2012).

L'articolo 3 è dunque dedicato alla diagnosi, affidando questo ruolo alle strutture del Sistema Sanitario Nazionale o a specialisti o strutture accreditati, qualora in un dato territorio mancasse la possibilità di usufruire del servizio pubblico, ma specificando che la responsabilità primaria nell'individuazione dei casi a rischio è in capo alle istituzioni scolastiche, sin dalla scuola dell'infanzia (cfr. Capitolo 1, alcune difficoltà linguistiche sono segnali di una possibile futura difficoltà legata alla lingua scritta). Viene ribadita nuovamente l'importanza di una comunicazione attiva tra scuola, famiglia e servizi sanitari.

L'articolo 4 assicura per i due anni successivi, adeguata formazione per il personale scolastico, «finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate» (Legge 170/2010) e nell'articolo 5 è ribadito quanto già sancito nelle precedenti circolari, ossia il diritto dello studente con DSA ad accedere a queste strategie, nonché a misure compensative e dispensative in tutti i livelli di istruzione e formazione, compreso durante test di ammissione e prove d'esame. Infine, l'articolo 6 disciplina i diritti dei familiari impegnati nell'assistenza di questa categoria di studenti, riconoscendo il lavoro prezioso che svolgono i genitori (cfr. testimonianze presenti in Biancardi, Milano, 1999).

2.3 Integrazioni alla Legge 170/2010

Il quadro normativo tracciato dalla Legge 170/2010 è stato poi integrato con precisazioni fondamentali per conferirgli completezza e applicabilità pratica.

In primis vi è il Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011, contenente le disposizioni attuative e in allegato le importanti *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (d'ora in poi *Linee guida 2011*) da interpretare come allegato esplicativo della Legge 170/2010. Le *Linee guida 2011* sono un documento di particolare rilevanza in quanto forniscono per la prima volta un orientamento metodologico e organizzativo molto utile: approfondiscono le peculiarità dei singoli disturbi, affrontano nuovamente il tema della formazione degli insegnanti, offrono proposte per rendere inclusiva la didattica con focus per ogni ordine e grado scolastico, chiariscono le competenze delle varie istituzioni e delle figure professionali ed educative coinvolte, compresi i genitori. La normativa prevede dunque un coinvolgimento attivo delle famiglie nel percorso scolastico dell'alunno con DSA, attraverso la creazione di un rapporto di stretta collaborazione con le scuole con cui condividere la responsabilità di garantire le condizioni favorevoli per il successo formativo. Anche gli studenti stessi sono

chiamati in causa, sottolineando il loro «dovere di porre adeguato impegno» e il fatto che un DSA non li esonera dal dovere di raggiungere gli obiettivi minimi di apprendimento. Inoltre, il documento introduce il Piano Didattico Personalizzato (PDP), tutt'oggi uno strumento essenziale per garantire allo studente con DSA tutti quei diritti espressi dalla Legge 170/2010. L'art. 5 del Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, che introduce la pubblicazione delle Linee guida 2011 afferma che:

La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate.

Inoltre, le Linee guida 2011 precisano:

Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese. (art. 3.1 Linee Guida 2011)

Un passo successivo è costituito dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni sulle indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei DSA del 25 luglio 2012, che si proponeva di contrastare le disparità regionali, rendendo omogenee le procedure diagnostiche e fornendo un modello di certificazione univoco che si è rivelato una base di lavoro molto utile per la pianificazione didattica che deve fare la scuola. Nel 2013 MIUR e Ministero della Sanità hanno adottato tramite Decreto Ministeriale le *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*, seguito dalla Circolare Ministeriale n.1552, che contribuisce alla creazione di un quadro di riferimento organico — comprensivo di indicazioni sulle fasi da seguire nell'iter per avviare il percorso diagnostico — da attuare attraverso protocolli d'intesa tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali. La Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013 indicava poi che in presenza di una semplice diagnosi, nelle more del rilascio della certificazione DSA da parte delle strutture sanitarie, è possibile adottare in via preventiva tutte le misure compensative e dispensative previste dalla legge, al fine di evitare l'aggravarsi della situazione scolastica dovuto al rilascio di diagnosi tardivamente pervenute e al ritardo nell'adozione delle misure necessarie.

Recentemente è stata pubblicata la *Nuova Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* pubblicata il 20 gennaio 2022, che ha rivisto le raccomandazioni cliniche precedenti e aggiornato alcuni aspetti alla luce dei progressi della ricerca negli ultimi dieci anni. Tra i nuovi elementi, è rilevante evidenziare l'aggiunta del disturbo di comprensione ai disturbi collegati alla lettura. Altre questioni esaminate riguardano i trattamenti (cfr 2.5), l'aggiornamento delle indicazioni per le diagnosi anche su studenti stranieri e giovani adulti, proponendo nuovi indici predittivi anche per le procedure di identificazione precoce. «L'obiettivo generale è quello di fornire in questo modo raccomandazioni utili a migliorare e uniformare i protocolli diagnostici e riabilitativi» (Nuova Linea Guida sulla gestione dei DSA, 2022). In questo documento è stato infine fissato un importante criterio per le procedure di diagnosi:

Si considera l'ipotesi di dislessia solo dalla fine seconda elementare e in presenza di una difficoltà generalizzata di lettura e di punteggi critici, che si collocano al livello o sotto il cut-off del 5° percentile (o, ma sconsigliato, delle 2 ds), in rapidità o correttezza di lettura in almeno 2 delle sei misure raccolte, rispetto alla classe frequentata e al programma didattico svolto, e, in presenza comunque di punteggi largamente sotto la media anche in altri indici di rapidità e correttezza, con maggiore attenzione all'indice di rapidità.

2.4 Normativa e apprendimento delle lingue straniere

Considerato che in questa tesi è presentato un metodo per migliorare la lettura che verte sulla consapevolezza fonologica della lingua inglese, è opportuno dedicare uno spazio a ciò che dice la normativa a proposito della didattica delle lingue straniere. Nell'art. 5 della Legge 170/2010 si trova un riferimento specifico all'insegnamento di questa disciplina, in cui dev'essere garantito: «l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero» (Legge 170/2010). Il fatto che le lingue straniere abbiano un riferimento esplicito in questo documento e un'intera sezione dedicata nel punto 4.4 delle Linee guida allegate (Linee guida 2011) dimostra il riconoscimento delle peculiari difficoltà che possono emergere studiandole. Tuttavia, nel testo si riscontra un mero riferimento alla comunicazione verbale — nel senso di orale anziché scritta¹⁵ — e

¹⁵ anche l'uso del termine *verbale* per indicare la forma orale appare oscuro, in quanto nel campo dell'educazione linguistica con *verbale* si intendono entrambe le forme orale e scritta, in opposizione alla

nessuna menzione all'ampio ventaglio delle diverse componenti che costituiscono la *competenza comunicativa* e che l'insegnante di lingua deve promuovere, obiettivo che secondo le direttive dell'Unione Europea deve guidare l'apprendimento di una lingua straniera. Nel testo, infatti, non viene chiarito quali componenti siano compromesse dalla dislessia e quali invece siano sviluppabili e/o testabili senza difficoltà (cfr. Dalonso, 2012: 197-198). Nelle Linee guida 2011 il testo migliora con un «privilegiando la forma orale», con la menzione dell'insegnamento degli aspetti culturali e viene arricchito da specificazioni importanti circa il ruolo dell'intero corpo docente nella gestione nel percorso formativo di allievi con DSA; tuttavia, le riflessioni di cui sopra restano valide. Condividendo la lettura di Guaraldi e Genovese in Cardinaletti et al, (2014), con le Linee guida 2011 si delineano più precisamente una serie di opzioni che l'allievo ha a disposizione per affrontare l'apprendimento delle lingue straniere:

- un percorso personalizzato in cui è privilegiata l'espressione orale, ma non si escludono verifiche e attività in forma scritta in cui lo studente può ricorrere agli strumenti compensativi e alle misure dispensative previste nel PDP e in cui sarà data priorità alla valutazione dell'efficacia comunicativa rispetto alla correttezza grammaticale;
- un percorso personalizzato con dispensa dalle prestazioni scritte, sostituite in toto da esami orali;
- percorso didattico differenziato con esonero, vincolato ad un iter preciso che coinvolge attivamente famiglia e alunno, poiché devono essere pienamente consapevoli che lo studente esonerato non otterrà un diploma al termine degli studi ma un attestato di frequenza, che ne precluderà l'accesso alla formazione universitaria.

Inoltre, in apertura della sezione si consiglia di privilegiare l'apprendimento di una lingua straniera trasparente, perché «la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge influisce sul livello di difficoltà di apprendimento» (Linee Guida 2011). Questa indicazione, all'apparenza condivisibile, sembra non tenere conto della necessità indiscussa di imparare l'inglese — nelle università l'idoneità di lingua inglese è obbligatoria e oggi nel mondo del lavoro sapere l'inglese è un asset quasi dato per scontato —, che però è una delle lingue maggiormente opache, perlomeno nel panorama occidentale.

comunicazione *non verbale*, che riguarda invece il linguaggio gestuale, la prossemica, il contatto visivo, le espressioni facciali e tutti quegli aspetti culturali implicati nell'atto comunicativo.

2.5 Il trattamento della dislessia: strategie d'intervento e aspetti normativi

Per il trattamento della dislessia è prevista la presa in carico condivisa tra bambino, famiglia e servizi sanitari preposti (Istituto Superiore della Sanità, 2020). Stando alle indicazioni dell'Istituto Superiore della Sanità (ISS), gli interventi specialistici raccomandati riguardano il miglioramento di velocità e correttezza di lettura e mirano quindi all'automatizzazione dei processi di conversione lingua scritta-lingua orale, a favorire la competenza fonologica e ad acquisire le regole di conversione tra grafemi (lettere) e fonemi (suoni). Dal punto di vista normativo, la *Nuova Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* del 20 gennaio 2022 è fondamentale, in quanto si propone di affrontare la questione più nel dettaglio poiché riconosce che ad oggi vi sono ancora aspetti «elusivi e poco approfonditi» (cfr. Introduzione alla Nuova Linea Guida p.5). Nel documento della Consensus Conference promossa dall'ISS (2010) viene sottolineato come questa complessità deriva, almeno in parte, dal fatto che questi disturbi chiamano in gioco diversi ambiti, servizi sanitari specialistici e scuola, i quali per una gestione ottimale necessitano di una cornice di conoscenze condivise, declinate secondo il ruolo del professionista e le fasi di intervento.

Un altro aspetto evidenziato nella Nuova Linea Guida è la presenza di una pluralità di proposte e metodi disponibili e la difficoltà nel valutarne l'efficacia. Da ciò, il proposito di esaminare in modo empirico le prove attualmente a disposizione e fornire all'utenza delle coordinate attendibili per orientare le proprie scelte. Innanzitutto, viene sottolineato che sarebbe fuorviante aspettarsi che l'applicazione di un trattamento elimini il disturbo in sé, perché la dislessia è un disturbo cronico; ci si può invece aspettare una riduzione della severità del deficit, «in termini di scostamento dai parametri di riferimento normativi» e «un miglioramento delle condizioni adattive rispetto all'assenza di trattamento» (Nuova Linea Guida, 2022). Nelle Nuove Linee Guida viene quindi presentata un'analisi *evidence-based* di una serie di trattamenti su scala internazionale¹⁶, selezionati in base a criteri illustrati nelle Appendici 9C, 9D e 9E del documento. Da un'analisi generale, le sperimentazioni selezionate condividevano alcuni aspetti in comune:

- riferimenti chiari a teorie cognitive oppure a modelli di lettura condivisi dalla comunità scientifica;

¹⁶ Si ritiene che i principi a cui i trattamenti illustrati si ispirano e i meccanismi e i processi che vengono individuati come target dell'intervento possano essere del tutto generalizzabili anche a contesti diversi (Nuova Linea Guida, 2022).

- i trattamenti incentrati sulla competenza fonologica e metafonologica sembrano più adatti durante le prime fasi di apprendimento della lettura (primo ciclo scuola primaria);
- altri, che comprendono morfologia delle parole, competenza lessicale e sintattica e strategie di organizzazione delle informazioni, sono adatti anche ai gradi di istruzione più avanzati;
- le proposte focalizzate su componenti trasversali del funzionamento cognitivo ('attenzione, memoria, ritmo) richiederanno ulteriori verifiche rispetto ai risultati ad oggi disponibili;
- è difficile avere indicazioni sulla stabilità nel tempo degli eventuali miglioramenti raggiunti poiché scarseggiano i dati di efficacia con follow-up
- interventi che si sono dimostrati più efficaci prevedono un periodo di applicazione prolungato, solitamente coprono l'intero anno scolastico con due-tre sedute settimanali svolte generalmente a scuola.

Le sintesi critiche emerse dall'esame dell'efficacia delle 11 tipologie di trattamento prese in considerazione ha prodotto le seguenti raccomandazioni, di cui si riporta il testo integrale presente nel documento:

Raccomandazione 9.1 (dislessia): Nelle prime classi della scuola primaria, si raccomanda un addestramento esplicito all'utilizzo di strategie di transcodifica sublessicale (associazione tra grafema e fonema), tramite attività di lettura e di scrittura, che richiedano la fusione o la segmentazione di stringhe di lettere in singoli grafemi o fonemi, in sillabe o in rime, per indurre un miglioramento nell'accuratezza e nella velocità di lettura.

Raccomandazione 9.2 (dislessia): Nella scuola primaria, si raccomanda di abbinare interventi di tipo fonologico-metafonologico a interventi "multicomponente", mirati al potenziamento della transcodifica, della competenza lessicale, della consapevolezza morfosintattica, delle strategie utili alla comprensione di brani, per indurre miglioramenti sia nella velocità e correttezza della lettura, sia nella comprensione del testo.

In coda vi è una serie di precisazioni, o «giustificazioni» che vale la pena riportare integralmente:

Si è ritenuto opportuno proporre nelle raccomandazioni gli unici due interventi che hanno riportato effetti da moderati a forti sugli esiti di interesse. La prima

raccomandazione fa riferimento a trattamenti focalizzati sull'automatizzazione dell'applicazione delle regole di conversione grafema-fonema, che in una lingua ad ortografia trasparente come l'italiano dovrebbero avere una rilevanza ancora maggiore rispetto a quanto osservato in lingua inglese. La seconda raccomandazione si riferisce a un intervento in cui, accanto a un trattamento di tipo fonologico-metafonologico (considerato il gold standard per la lingua inglese), vengono proposte attività che mirano a creare rappresentazioni integrate e dettagliate delle parole, non solo da un punto di vista ortografico-fonologico ma anche lessicale, semantico e morfo-sintattico per realizzare una conoscenza solida e approfondita del linguaggio e, in particolare, della lingua scritta.

Le nuove raccomandazioni vanno quindi ad aggiornare in modo sostanziale quelle risalenti alla Consensus Conference del 2010, rispetto alle quali si evince un ampliamento significativo delle indicazioni, sostenute dall'analisi dei risultati di attività sperimentali:

Consensus Conference - ISS, 2010	Nuova Linea Guida, 2022
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interventi specialistici mirati al miglioramento della velocità e della correttezza della lettura. ✓ Diretti alla correttezza e all'automatizzazione dei processi psicolinguistici di conversione tra stringa ortografica e stringa orale ✓ Interventi specifici per migliorare la comprensione del testo, distinti da quelli utilizzati per migliorare l'accuratezza e la fluenza di lettura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nelle prime classi della scuola primaria, si raccomanda un addestramento esplicito all'utilizzo di strategie di transcodifica sublessicale (associazione tra grafema e fonema), tramite attività di lettura e di scrittura, che richiedano la fusione o la segmentazione di stringhe di lettere in singoli grafemi o fonemi, in sillabe o in rime, per indurre un miglioramento nell'accuratezza e nella velocità di lettura. ✓ Nella scuola primaria, si raccomanda di abbinare interventi di tipo fonologico-metafonologico a interventi "multicomponente", mirati al potenziamento della transcodifica, della competenza lessicale, della consapevolezza morfosintattica, delle strategie utili alla comprensione di brani, per indurre miglioramenti sia nella velocità e correttezza della lettura, sia nella comprensione del testo.

Tabella 1. Raccomandazioni per la lettura, confronto tra quelle del 2010 e quelle pubblicate nel 2022. Fonte: Nuova Linea Guida, 2022.

Nel panorama italiano, una delle principali figure di riferimento del settore, Cesare Cornoldi, inquadra le varie tipologie di intervento lungo un continuum, che va dal

trattamento del deficit in senso stretto, che denomina «interventi sulla prestazione» al potenziamento anche di abilità generali di base sottostanti. Gli interventi sulla prestazione mirano a migliorare o «rafforzare la didattica per l'insegnamento della competenza deficitaria» (Cornoldi, 2019). Possono avvenire tramite la ripetizione di uno stesso comportamento o attività didattiche complementari; nel caso della dislessia, ci si può esercitare intensivamente nella lettura, concentrandosi su aspetti della didattica di quest'abilità che potrebbero essere stati trascurati. Queste attività possono essere svolte privatamente o in centri pomeridiani, ma «anche gli insegnanti, preferibilmente in collaborazione con i genitori, possono creare momenti di lavoro individualizzato o prevedere moderate quantità di lavoro ad hoc per casa» (Cornoldi, 2019). Alcuni studiosi vedono positivamente l'integrazione di questo approccio con un intervento sulle componenti della prestazione, che si propone di scendere più in profondità, non limitandosi ad allenare la prestazione deficitaria ma di definire gli elementi che la costituiscono, tramite un'analisi individuale e promuoverli direttamente. «Questo tipo di intervento ha i vantaggi di operare in base a criteri più fini, con la sicurezza di giocare su tutte le variabili più semplici implicate, e di consentire interventi mirati laddove si trovi opportuno lavorare solo su una o su poche componenti dell'abilità complessiva» (Cornoldi, 2019).

L'intervento sulle abilità dominio-generalì, in inglese *process training*, si basa sulla teoria secondo cui le difficoltà di apprendimento sono legate al mancato sviluppo di abilità di base di tipo visuo-percettivo, mnemonico, linguistico e psicomotorio. Questo approccio fortemente criticato per l'assenza di prove sufficienti è ripreso da Cornoldi per quanto riguarda le abilità di base linguistiche come potenziale punto di partenza per riflessioni future che potrebbero andare ad arricchire altre modalità di intervento. Infine, la categoria degli interventi strategici e metacognitivi prende le mosse dalla visione secondo cui i DSA sono «dovuti alla mancanza tanto di automatismi quanto di una corretta utilizzazione di tali automatismi e di una loro integrazione strategica nei comportamenti finalizzati semplici e soprattutto altamente controllati» (Cornoldi, 2019). Soprattutto nel rafforzamento delle abilità di comprensione, si ha avuto evidenza dell'efficacia di questi training dedicati allo sviluppo di abilità metacognitive, in cui il bambino prendeva consapevolezza sul funzionamento della sua mente e apprendeva come utilizzare alcune strategie per gestire le competenze in difficoltà (Cornoldi, 2019).

Ai fini della presente tesi, è opportuno soffermarsi brevemente su una tipologia specifica di interventi abilitativi/riabilitativi¹⁷: sub-lessicali e lessicali. L'obiettivo è il potenziamento della correttezza e velocità nell'associare rispettivamente le sub-componenti delle parole o le parole intere con le loro corrispondenze fonologiche, sulla base del modello a due vie (già trattato nel capitolo 1). Entrambe le tipologie risultano efficaci, ma i trattamenti sub-lessicali sembrano essere i più efficaci ed efficienti. «Dopo un trattamento sub-lessicale di 3/6 mesi, infatti, sono stati evidenziati miglioramenti nelle performance di lettura, soprattutto in termini di velocità» (Tressoldi e Vio, 2011; Tressoldi et al. 2007; Vio e Tretti, 2011, citati da Falcone, 2021).

Sul piano strettamente scolastico-educativo, abbiamo visto che il MIUR ha sancito il diritto a una didattica personalizzata e al ricorso di misure compensative e dispensative, ad integrazione delle azioni riabilitative o abilitative intraprese dai professionisti sociosanitari¹⁸. Non è stato rilevato un riferimento esplicito alla previsione di attività di rinforzo applicabili dagli insegnanti, che potrebbero risultare utili e a completamento dei trattamenti erogati dal personale sociosanitario.

2.6 Considerazioni

Tra le diverse critiche mosse alla normativa vigente, si ritiene opportuno riportarne una che appare interessante anche in relazione al presente lavoro di tesi, con l'obiettivo di stimolare una riflessione di più ampio respiro sul tema dell'inclusione educativa. Se il valore dell'inclusione educativa¹⁹ è presente in molti documenti, anche precedenti alla Legge 170/2010, raramente è accompagnato da chiare indicazioni pratiche sulla sua attuazione.

Il tema è stato sollevato anche nella Nuova Linea Guida 2022, declinato specificatamente al caso degli alunni con DSA, e considera l'uso consapevole degli strumenti compensativi

¹⁷ nonostante la differenza sostanziale di significato, nel campo dei trattamenti per DSA queste due parole sono da intendersi come sinonimi. La Consensus Conference (2010) si pronuncia così: «La riabilitazione è un processo di soluzione dei problemi e di educazione nel corso del quale si porta una persona a raggiungere il miglior livello di vita possibile sul piano fisico, funzionale, sociale ed emozionale, con la minor restrizione possibile delle scelte operative»

¹⁸ Si considera il macrogruppo del personale sociosanitario perché nel trattamento di disturbi dell'apprendimento si è rivelato opportuno prevedere anche un percorso di psicoterapia o comunque di sostegno emotivo-motivazionale, dato il frequente impatto di questi disturbi su aspetti psicologico-emotivi e relazionali (cfr Cornoldi, 2019: 68).

¹⁹ È interessante notare che a livello internazionale, quando si parla di inclusione educativa (si veda ad esempio le Linee guida UNESCO del 2009) non si fa esplicito riferimento a studenti con DSA o disabilità. Citando Dalosis (2012) il quale a sua volta riprende i *Principi-guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva. Raccomandazioni politiche* dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, ripreso anche in Dalosis (2012): «l'inclusione è un processo sociale di più ampia portata che non riguarda solo gli allievi certificati, ma anche tutti coloro che rischiano di essere esclusi dal successo formativo perché la scuola non è in grado di valorizzare il loro stile di apprendimento e le loro potenzialità».

e dispensativi. Nel loro impiego, infatti, si deve tener conto delle implicazioni a livello emotivo nell'alunno con DSA, tendenzialmente caratterizzato da bassi livelli di autostima e una maggior ansia sociale e generale rispetto ai coetanei. Garantire e predisporre queste misure non è sufficiente per tutelare lo studente con DSA: a completamento ci deve essere uno sforzo perché tutta la didattica sia più inclusiva possibile. Anzi, forse sono gli strumenti compensativi e dispensativi a dover fare da completamento ove anche una didattica inclusiva non permette all'alunno di raggiungere appieno gli obiettivi formativi. Per raggiungere questo obiettivo è necessario allargare lo sguardo al contesto-classe, ripensare l'ambiente e i metodi di apprendimento, affinché siano trasversali al maggior numero di stili cognitivi e difficoltà esistenti ed evitino «il senso di esclusione dal contesto classe provato da molti studenti con DSA per il fatto di essere gli unici ad usare tali strumenti [compensativi e dispensativi]» (Nuova Linea Guida, 2022). La scarsa considerazione a livello normativo che questo aspetto ha avuto negli anni e la limitata formazione degli insegnanti a questo proposito specifico fa sì che molte volte l'uso esclusivo in particolare di misure dispensative precluda all'allievo la possibilità di accedere a buoni livelli di competenza e conoscenza che potrebbero essere raggiungibili attraverso percorsi differenti. Nell'insegnamento delle lingue ad alunni dislessici, ad esempio, anziché fin da subito privilegiare la forma orale, si potrebbero programmare attività, non necessariamente integrative ed esclusive, che lavorano sugli aspetti di associazione grafema-fonema utili all'intero gruppo classe e che al contempo vanno a rafforzare la competenza fonologica dell'allievo con dislessia. Spesso, infatti anche i normolettori — soprattutto nella primaria e secondaria di I grado, ma anche nei primi anni di secondaria di II grado — mostrano incertezze nella corretta pronuncia e nell'accuratezza ortografica, specialmente in lingue opache come inglese e francese, che sono le più studiate. Nel caso specifico della glottodidattica e pur nella consapevolezza che i percorsi di riabilitazione sono, giustamente, in capo al personale sociosanitario, una didattica inclusiva potrebbe prevedere momenti di rinforzo e recupero, di cui beneficerebbe la totalità degli alunni.

Capitolo III

Leggere in lingua inglese

3.1 Caratteristiche universali e complessità specifiche della lettura: un confronto tra lingua inglese e lingua italiana

In questo capitolo saranno illustrati i principali aspetti che rendono lo sviluppo dell'abilità di lettura in lingua inglese più complesso rispetto all'italiano, sia per normolettori che per soggetti con diagnosi di DSA, in quanto entrambi, partendo dall'acquisizione di una lingua *trasparente* come l'italiano, si trovano durante il loro percorso scolastico a confrontarsi con l'apprendimento di una lingua altamente *opaca*²⁰ e fonologicamente più complessa, che si rivela ancor più complicato per studenti con dislessia. A supporto di questa affermazione, vi è la ricerca condotta da Palladino e colleghi, presentata in Cardinaletti et al. (2014), la quale individua un'associazione tra difficoltà di apprendimento di una lingua straniera e difficoltà nella decodifica e comprensione della stessa, collegate anche a difficoltà a livello attentivo (Cardinaletti et al., 2014). Queste barriere attentive possono essere la conseguenza dell'impiego di uno sforzo cognitivo cospicuo, richiesto dall'attività di lettura e dalle difficoltà di automatizzazione tipiche del disturbo, a maggior ragione se è in una lingua molto differente rispetto alla L1, come si vedrà nel confronto tra italiano e inglese.

Secondo studi e osservazioni delle principali teorie linguistiche in materia (cfr Sprenger-Charolles et al., 2006; Daloiso, 2012), la decodifica del testo scritto si basa su principi generali sostanzialmente universali, tra i quali vi è lo sviluppo della via fonologica o sublessicale (cfr modello a due vie di Coltheart, capitolo I): che consente al bambino di rappresentare fonologicamente le parole; dalla qualità di questa abilità dipende un buon apprendimento della lettura (Sprenger-Charolles et al., 2006). L'accesso sublessicale presenta gradi di attivazione differenti e variabili ascrivibili alla fonologia e all'ortografia (Daloiso, 2012), specifici della lingua in questione. In altre parole, lo sviluppo di un'efficiente via sublessicale è tappa universale per l'acquisizione di buone abilità di lettura ma dipende da fattori definibili *language specific*, nel senso che il grado e il ritmo di questo sviluppo sono strettamente collegati alle peculiarità del sistema linguistico di riferimento: una su tutte è la misura in cui la forma scritta rappresenta la lingua parlata che essa codifica. Due teorie che consentono di fare luce su questa tematica sono l'*ipotesi sulla*

²⁰ questi concetti saranno chiariti e sviluppati nel corso del capitolo.

profondità ortografica (orthographic depth hypothesis) di Katz e Frost (1992) e l'*ipotesi psicolinguistica della granularità (psycholinguistic grain size hypothesis)*. La prima fa riferimento alla distinzione tra *lingue opache* e *lingue trasparenti*: nelle prime, chiamate anche *ad ortografia profonda*, le unità ortografiche corrispondono in misura poco regolare e poco prevedibile a quelle fonologiche; al contrario, le seconde, chiamate anche *ad ortografia superficiale*, presentano un'elevata corrispondenza tra ortografia e suono — spesso, infatti, una lettera rappresenta un solo suono — e poche eccezioni. Con 25 suoni rappresentabili da 33 combinazioni di lettere, l'italiano è considerata una delle lingue più trasparenti al mondo (Daloiso, 2012; Cornoldi, 2019); l'inglese invece rientra nelle lingue opache, in quanto i suoi 40 suoni possono essere rappresentati da centinaia di combinazioni di grafemi (Daloiso, 2012). Confrontato con le altre ortografie europee, l'inglese ha una mappatura ortografia-suono molto più irregolare: basti pensare al fatto che spesso le stesse sequenze di lettere possono essere pronunciate in modi differenti — per esempio la sequenza *-ough* è pronunciata diversamente in *cough*, *bought*, *through* e *dough* — oppure che una sola lettera possa corrispondere a diversi fonemi — è il caso della *a* che rappresenta suoni diversi in *mad*, *made*, *was*, *saw*, *water*, *scarf*. Queste peculiarità fanno sì che per le lingue opache lo sforzo per l'apprendimento della lettura sia maggiore, così come lo è il tempo impiegato per automatizzare il processo di decodifica (Cornoldi, 2019). Citando Daloiso (2012):

In particolare, è opportuno ricordare che un lettore privilegia strategie di decodifica diverse a seconda della propria lingua materna: questo significa che gli allievi con la lingua materna trasparente che si accostano allo studio di una lingua opaca di trovano a dover apprendere strategie nuove, che investono proprio la dimensione fonetico-ortografica della lingua.

Se questo discorso è valido per i normolettori (Cardinaletti et al., 2014; Sprenger-Charolles et al., 2006), lo è a maggior ragione per soggetti con DSA, specialmente se questa è una lingua straniera (LS) opaca e la lingua materna (L1) è trasparente. Infatti, la lettura in lingua inglese può risultare particolarmente impegnativa per uno studente con diagnosi DSA italofono, dal momento che in sistemi ortografici trasparenti il suo disturbo sembra caratterizzato da deficit meno severi se confrontati con quelli che riscontra in ortografie opache (Serrano e Defior, 2008). Ad esempio, nello studio di una lingua opaca, un soggetto con diagnosi di dislessia e L1 trasparente può manifestare non solo lentezza ma anche inaccuratezza, tratto che non necessariamente emerge nella sua L1 (Daloiso, 2012).

L'apprendimento della lettura in inglese è già di per sé un processo più complesso e difficoltoso rispetto all'italiano. In un'ottica cross-linguistica, la teoria sopra citata, nella sua formulazione più recente, afferma che seppur in tutte le lingue vi sia un coinvolgimento di processi sublessicali e lessicali nella lettura, la tipologia di ortografia — trasparente o opaca — determina una differenza nel loro grado di attivazione. A causa delle complessità proprie dei due sistemi linguistici, sembrerebbe che i lettori con L1 opaca privilegino l'impiego della via lessicale e quindi apprendano a riconoscere visivamente le parole per intero, mentre pare che coloro che hanno L1 trasparente, ne sfruttino le corrispondenze grafema-fonema più regolari, affidandosi quindi alla via sublessicale (Cornoldi, 2019)²¹. Tuttavia, il ricorso a quest'ultima è strettamente collegato allo sviluppo di una serie di competenze proprie di coloro che in inglese vengono chiamati *skilled readers* (Shaywitz, 2020; Kilpatrick, 2015), suggerendo che, sebbene nelle lingue opache il ricorso alla via lessicale nelle prime fasi di apprendimento della lettura appaia più facile ed efficiente e sia più diffuso, esso non sia una strategia particolarmente efficace. Ciò è dimostrato dalle osservazioni delle performance di lettura tra studenti frequentanti i primi anni di scuola primaria senza disturbi specifici di diverse nazionalità in cui gli anglofoni mostrano i risultati più scarsi (cfr Sprenger-Charolles et al., 2006) e dai risultati non molto soddisfacenti delle sperimentazioni di training focalizzati su questa via per studenti con DSA (Tunmer and Greaney, 2010). Studi cross-culturali hanno rilevato che bambini a sviluppo tipico che apprendono la lettura in ortografie opache presentano una maggior velocità ma una minor accuratezza rispetto ai coetanei con sistemi ortografici trasparenti, risentendo dell'effetto frequenza²², contrariamente ad alunni di pari età ma di lingue trasparenti che sono influenzati maggiormente dall'effetto lunghezza²³ (Marinelli et al., 2016 citati in Cornoldi, 2019). Queste differenze nell'apprendimento della codifica sembrano avere ripercussioni anche sui disturbi di lettura e nel modo in cui la dislessia si manifesta: nelle lingue trasparenti la velocità tenderebbe ad essere l'aspetto più deficitario — lettura lenta e faticosa, *speed dyslexia* —, mentre in quelle opache si dà meno rilievo

²¹ prendendo a riferimento ciò che afferma Dalouis (2012), ossia che «le risorse necessarie per apprendere la lingua materna sono infatti per molti versi le stesse utilizzate per lo studio della lingua straniera», si può ipotizzare un ricorso da parte degli studenti italo-foni alla via sublessicale anche nei confronti di lingue straniere.

²² l'effetto frequenza indica la facilitazione dovuta alla lettura di parole familiari rispetto a quelle meno conosciute (Cornoldi, 2019).

²³ l'effetto lunghezza si riferisce a un rallentamento nella lettura che diventa più marcato con l'aumentare della lunghezza della parola; poco investigato per quanto riguarda le lingue opache, uno studio cross-linguistico dimostra che questo effetto è riscontrabile anche in bambini e adulti con dislessia ed L1 opaca (cfr Cornoldi, 2019: 120).

alla rapidità poiché l'accuratezza è ritenuto il lato più intaccato (Landerl, Wimmer e Frith 1997; Wimmer 1993 in Cornoldi, 2019), motivo per cui si parla di *decoding dyslexia*. Tuttavia, anche in ortografie opache è stato dimostrato che il ricorso alla via fonologica nei primi stadi dello sviluppo dell'abilità costituisce il punto di partenza per un'efficiente acquisizione della lettura (Sprenger-Charolles et al., 2006). A supporto di questa tesi, Sprenger-Charolles et al. (2006) portano studi longitudinali su popolazioni anglofone e i migliori risultati ottenuti con training fonologici in confronto a training di tipo visivo (cfr. Sprenger-Charolles et al., 2006: 69).

A partire dall'*ipotesi sulla profondità ortografica* si è fatta strada l'*ipotesi della granularità*, che, contemplando la centralità della consapevolezza della struttura fonologica delle parole tanto nel parlato quanto ai fini dell'imparare a decodificare lo scritto, si basa sulla constatazione dell'influenza che il grado di corrispondenza tra fonemi e grafemi esercita sull'acquisizione dell'abilità di lettura. (Daloiso, 2012). Le corrispondenze di più facile acquisizione sono quelle in cui a un fonema è associato un singolo grafema e quindi «in questo caso la grana (in inglese *grain*), cioè la dimensione dell'unità considerata sia per il suono che per il segno grafico è identica (rapporto 1:1)» (Cardinaletti et al, 2014). Nella realtà dei fatti, nei sistemi ortografici alfabetici è richiesta l'associazione di uno o più suoni a una singola lettera, poiché il numero di grafemi è inferiore a quello dei fonemi. Considerando un esempio in italiano, il fonema /k/ in alcuni casi richiede una trascrizione con più lettere, come nel pronome relativo *che*; pertanto, non c'è un rapporto 1:1 perché a un fonema corrispondono due grafemi e di conseguenza la grana diventa più grossa per il segno grafico. Questa teoria ipotizza che nei sistemi linguistici in cui la dimensione della grana del codice verbale corrisponde o si avvicina a quella del codice scritto, come nel caso dell'italiano, l'acquisizione della lettura è molto più rapida; viceversa, più la grana tra i due sistemi varia, più difficoltoso risulta questo processo. Tale ipotesi troverebbe supporto nel fatto già menzionato che l'aspetto preponderante nella riflessione sulla dislessia in italiano sia la velocità di lettura, rispetto ai paesi anglofoni in cui prevale un focus sulla correttezza e, inoltre, dà ulteriore evidenza della complessità della lettura in lingua inglese se comparata con l'italiano e della sfida che questa rappresenta per i soggetti con diagnosi di DSA (Cardinaletti et al, 2014; Daloiso, 2012).

Alla luce della cornice tracciata da queste due teorie, si può affermare che un aspetto saliente che differenzia italiano e inglese, e che rende quest'ultima più complessa

da leggere, è il fatto che l'inglese presenta forti inconsistenze — dall'inglese *inconsistencies*, si hanno quando vi è più di una pronuncia per grafema o più di una forma ortografica per un fonema —, tanto da essere considerato un outlier in questa categoria²⁴. Nel sistema consonantico dell'inglese, in cui vi sono molti punti di convergenza con l'italiano, una peculiarità è rappresentata dalle cosiddette *silent consonants*: ad esempio, la prima consonante non si pronuncia nel caso di: /kn/, /ps/, /wr/ a inizio parola; /bt/ a fine parola; /gh/ se prima di /t/ e quando è a fine parola. Nei casi di /ft/, /st/, /sc/ in mezzo alla parola è invece la seconda consonante ad essere *silenziosa*. In termini generali, l'inglese presenta corrispondenze consonantiche grafema-fonema e fonema-grafema più varie rispetto italiano. Importanti differenze riguardano anche le strutture fonologica e ortografica legate alle vocali: l'inglese comprende venti foni vocalici tra brevi, lunghi e pronunciati come dittonghi, a fronte di cinque grafemi; l'italiano invece ha sette foni vocalici a fronte di cinque grafemi (Maturi, 2006). In inglese la lunghezza vocalica ha valore distintivo — la lunghezza vocalica è ciò che nella pronuncia distingue pecora, *sheep*, dal sostantivo nave o dal verbo trasportare, entrambi *ship* — ed il suo sistema ortografico è estremamente complesso: ad esempio, /i:/ ha molteplici realizzazioni ortografiche, trovandosi in *theme, machine, see, sea, caesar, conceive, niece, key, happy, people, sheep* (esempi presi da Sprenger-Charolles et al., 2006). Anche nei dittonghi si ha un'elevata imprevedibilità, dal momento che possono essere rappresentati con un grafema singolo o con un digrafo — come nel caso del dittongo /ai/, presente in *fine* sottoforma di i, di y in *try*, di igh in *light*, di uy in *buy* (esempi presi da Sprenger-Charolles et al., 2006). Questa complessità si riscontra anche a livello articolatorio: a differenza dell'italiano, la produzione orale di una vocale è spesso un movimento tra due o più suoni e le vocali atone si trasformano generalmente in /ə/. Ciò rende di gran lunga maggiori gli sforzi per l'apprendimento delle corrispondenze grafema-fonema, a differenza di lingue come l'italiano o lo spagnolo che presentano quasi un rapporto 1:1. Questi aspetti si ripercuotono sull'acquisizione delle capacità di decodifica della lingua nelle prime fasi di apprendimento, sia per normolettori, ma soprattutto per alunni con diagnosi di DSA.

Un'altra discrepanza tra lingua italiana e lingua inglese riguarda la sonorità, ossia la distribuzione dei suoni, essendo alta nella prima e scarsa nella seconda. L'italiano presenta

²⁴ Ciò è dovuto al fatto che molti tratti ortografici moderni sono i resti di un periodo in cui una parola poteva essere scritte in vari modi diversi, a discrezione dello scrivente. Quindi non c'è un motivo preciso per il quale ad esempio si scrive height ma l'aggettivo è high, to speak ha come sostantivo speech, se non la mancata accettazione di una sistematizzazione ortografica nei secoli scorsi.

un profilo sonoro caratterizzato da un'elevata distribuzione vocalica — quindi dei foni più sonori —, relativamente sia alle parole che alle sillabe, che sono generalmente aperte e hanno confini chiari perché formate da fonemi contrastanti in termini di sonorità. Al contrario, nell'inglese si ha una predominanza di foni consonantici in chiusura di parole e sillabe, formate da fonemi poco contrastanti. Una sonorità ridotta rende più complessa l'acquisizione della capacità di discriminazione fonetica, sia in normolettori principianti che in soggetti con DSA, così come risulta più facile distinguere le sillabe composte da fonemi contrastanti in termini di sonorità rispetto a sillabe formate da più fonemi sonori — a titolo esemplificativo, *while* è una parola con un alto livello di difficoltà nell'analisi fonologica. La cosiddetta *vicinanza* costituisce un'ulteriore variabile che influenzerebbe il livello di consapevolezza fonologica. Con questo termine si intende «il grado di somiglianza *fonologica* tra due parole» (Daloiso, 2012) in cui il massimo coincide con la coppia minima, ossia quando il cambiamento di un solo suono determina la differenza semantica tra due parole (Daloiso, 2012). Una maggiore capacità di discriminazione è direttamente proporzionale alla vicinanza fonologica presente in gruppi di parole e questo è dovuto alla necessità di imparare a distinguere suoni frequenti che hanno carattere distintivo a livello di significato; a ciò è collegata la capacità di analizzare e manipolare i fonemi, trasformando ad esempio *cosa* in *casa* che a sua volta diventa *caso*, *calo*, ecc. — o in inglese *keen*, *been*, *bean* —, nonché discriminando e creando rime. È stato rilevato che la capacità di analisi dei singoli fonemi pare emergere in tempi diversi a seconda della lingua e sembra influenzata dall'esposizione del bambino al codice scritto: in lingue con connessioni lettere-suoni più coerenti, le abilità di isolamento e manipolazione dei fonemi compaiono prima (Daloiso, 2012).

Per quanto riguarda l'affinità linguistica e più precisamente la dimensione sillabica, lettura in italiano e lettura in inglese richiedono due competenze distinte, dal momento che la prima è una lingua *isosillabica* e la seconda è *isoaccentuale*: nella prima categoria le sillabe sono generalmente pronunciate con la stessa durata, nella seconda invece vi è una centralità dell'accento della parola, *word stress*, che dev'essere preso in considerazione perché determina una durata maggiore della sillaba che lo contiene, rispetto alle altre, in cui la vocale viene ridotta ad un suono neutro /ə/. Ne consegue che, seppur lo sviluppo della consapevolezza sillabica sia considerata una tappa universale, in una lingua isoaccentuale, qual è l'inglese, lo sforzo nel *catturare* la sillaba per usarla come unità di analisi fonologica è maggiore, determinando negli anglofoni una sorta di ritardo

nell'emersione di questa consapevolezza rispetto a coloro che hanno una lingua isosillabica, e negli italofoeni con diagnosi DSA un'ulteriore sfida nella lettura (Daloiso, 2012). A livello di sillaba è stato inoltre rilevato che ogni bambino identifica con più facilità le strutture sillabiche che compaiono più frequentemente nella sua lingua: «lingue diverse possono rendere i bambini più sensibili a strutture sillabiche diverse» (Daloiso, 2012). Molte lingue, tra cui l'italiano, hanno CV come struttura sillabica prevalente, mentre lingue come l'inglese denotano una complessità maggiore: in inglese il 40% delle parole monosillabiche presenta la sequenza CVC, a cui seguono CCVC, CVCC e CCVCC; in tutto la lingua inglese conta sedici pattern sillabici. Ne consegue, quindi, l'impatto determinante di questo fattore nella velocità e facilità di acquisizione della consapevolezza fonologica per una lettura accurata.

Come si è visto, ortografia e fonologia inglesi presentano specificità salienti che influenzano l'abilità di lettura e la sua acquisizione (Sprenger-Charolles et al., 2006). Questa complessità è confermata dai risultati di studi statistici e descrittivi portati da Sprenger-Charolles et al. (2006), che confrontano le performance di lettura in coetanei di varie lingue, evidenziando che il livello più basso si ha nei bambini inglesi, benché questi avessero avuto un anno in più di *reading instruction*²⁵. Nonostante questa discrepanza si ridimensioni negli anni successivi all'apprendimento della lettura, studi cross-linguistici che comprendono bambini e adulti anglofoeni e italofoeni mostrano la persistenza di un'influenza negativa da parte di un'ortografia ricca di inconsistenze (Sprenger-Charolles et al., 2006). Questi studi individuano anche una diversità tra italofoeni e anglofoeni nel ricorso alle procedure di lettura di parole e pseudoparole: i primi si affidano maggiormente a processi bottom-up sublessicali, mentre i secondi utilizzano processi di tipo top-down. In altre parole, questi ultimi fanno maggior affidamento sul recupero lessicale che prevale sull'attivazione delle informazioni fonologiche (Sprenger-Charolles et al., 2006); la conseguenza di un grande affidamento alla via lessicale, e quindi una maggior sensibilità all'effetto frequenza, è la tendenza a fare più errori lessicali, in cui la parola corretta viene sostituita da un'altra. Considerando soggetti italiani con diagnosi di dislessia, la sfida è ancora più grande, poiché la mancata padronanza di vocabolario inglese a livello orale ostacola il ricorso alla via lessicale, strategia tipica degli anglofoeni.

²⁵ Sprenger-Charolles, Colé e Serniclaes (2006) precisano: «However it seems that the differences between anglophone and non-anglophone children are greater at the beginning of reading acquisition than later on».

Pertanto, l'opacità e le discrepanze con l'italiano, l'apprendimento della lettura in inglese per studenti italofofoni con diagnosi di DSA rappresenta un aspetto particolarmente critico. Avvalorando l'ipotesi presente in Cardinaletti et al. (2014), secondo cui la struttura ortografica della L1 influenza significativamente l'apprendimento di LS o L2 e la lettura nella L2 o LS è facilitata se ha lo stesso sistema ortografico e caratteristiche fonologiche simili della L1, cosa che non avviene in inglese, si evidenzia che:

[...] nel momento in cui esiste profonda diversità nella struttura ortografica delle due lingue [...], occorre un insegnamento linguistico speciale in cui vi sia una parte dedicata alla sintonizzazione uditiva, allo sviluppo delle strategie visive e all'esplicitazione delle regole fonetiche della nuova lingua [...]. (Cardinaletti et al., 2014).

La panoramica che è stata fornita mette in luce l'esigenza di approcci specifici per l'insegnamento dell'inglese ad alunni con DSA, approcci che però considerino la possibilità di delineare percorsi per il potenziamento di abilità specifiche e non solo il ricorso a misure dispensative. Se per questi soggetti, come da normativa, nella valutazione è opportuno privilegiare la forma orale, questo non deve portare a un mancato supporto dello studente nell'accesso alla forma scritta e quindi alla lettura, fornendogli innanzitutto la possibilità e di conseguenza gli strumenti per incrementare le abilità fonologiche, importanti per molteplici aspetti dell'apprendimento della lingua straniera. Potenziare l'analisi fonologica significa infatti contribuire allo sviluppo della grammatica fonetica, una competenza fondamentale da non trascurare, in quanto influenza molte altre abilità che fanno parte della padronanza di una lingua straniera, come la competenza ortografica o spelling, la comprensione e anche la produzione orale (Daloiso, 2012). Questa a sua volta favorisce lo sviluppo della competenza metalinguistica, che negli ultimi decenni è stata oggetto di crescente attenzione, poiché rientrante nel principio e obiettivo formativo del *learning to learn*, il quale sottolinea l'importanza di abituare lo studente a una riflessione attiva sulla lingua, come chiave per un apprendimento efficace e di grande valore educativo, poiché promuove l'autonomia dello studente. La competenza metalinguistica è perciò particolarmente meritevole di massima attenzione, in quanto il deficit si concentra principalmente ai livelli inferiori di analisi, come già menzionato nel capitolo I, ma se queste difficoltà vengono trascurate, si ripercuotono nei livelli superiori (Daloiso, 2012).

3.2 Imparare a leggere in inglese

In questa sezione saranno illustrati i principali approcci all'insegnamento della lettura in inglese sia nel contesto italiano che in quello statunitense in cui è nato il metodo Tattum Reading Program, trattato nel presente progetto di ricerca. Questo permetterà di fare luce su possibili aree di miglioramento in entrambi i contesti e comprendere il carattere innovativo del metodo, su cui verterà il capitolo successivo.

3.2.1 Il contesto statunitense

Negli Stati Uniti non vi sono una metodologia e dei materiali uniformi per insegnare a leggere e capita che vi siano addirittura metodi fondati su teorie in conflitto tra loro. In molti stati la scelta è interamente deputata ai singoli distretti, i quali stanno iniziando soltanto in questi anni ad affrontare la questione, data la persistenza di un alto numero di studenti con difficoltà, non necessariamente legate a un DSA, e data l'importanza che ha assunto la ricerca scientifico-cognitiva sulle abilità di lettura, con cui ora molti stati si vogliono allineare. I metodi didattici classici sono due²⁶: il controverso *whole language approach* e il *systematic phonics*. Il *whole language approach* chiamato anche *three cueing system model* è stato sviluppato da Kenneth S. Goodman alla fine degli anni Sessanta a partire da presupposto che, per identificare le parole e costruirne il significato²⁷, il lettore si avvale di tre tipi di informazione o indizi, per l'appunto *cues*, che gli consentono di fare delle previsioni sul testo che ha davanti:

- semantico-contestuali: che parola avrebbe senso qui, secondo il contesto?
- linguistico-sintattiche: che tipo di parola potrebbe essere? un nome, un verbo, ...?
- grafico-fonetiche: guardando le lettere iniziali, che parola potrebbe essere?

²⁶ Kilpatrick (2015) menziona anche il *whole-word approach*, basato sulla teoria secondo cui le parole sono memorizzate come dei blocchi visivi interi basati sulla memoria visiva e che il meccanismo di riconoscimento delle parole era analogo a quello di un oggetto. Lo stesso Kilpatrick precisa tuttavia che, già negli anni '70, studi hanno accertato che denominare oggetti e leggere parole implicano processi cognitivi diversi e hanno dimostrato che le abilità di memoria visuale non costituiscono il meccanismo con il quale leggiamo e memorizziamo parole scritte. Piuttosto, furono riscontrate già in quegli anni crescenti prove sulla forte correlazione tra lettura e consapevolezza fonologica (cfr Kilpatrick, 2015: "How we teach reading and why it doesn't work with struggling readers). Sebbene la memoria visuale sia coinvolta nell'apprendimento dei nomi e dei suoni delle lettere, studi dimostrano che «quando studenti hanno difficoltà nell'acquisizione delle associazioni visuo-fonologiche, è l'aspetto fonologico ad essere intaccato e non quello visuale» (Kilpatrick, 2015: "How we teach reading and why it doesn't work with struggling readers).

²⁷ riguardo al meccanismo relativo all'incontro di parole familiari, già memorizzate, Kilpatrick (2015) fa notare che l'approccio non ne fa menzione esplicita. Si ipotizza che preveda un coinvolgimento della memoria visuale, grazie ad esercizi basati sulla ripetizione di parole e di associazione parola-disegno (Hanford, 2019).

È per questo che talvolta è conosciuto anche come MVS, ossia *meaning, structure, visual approach* o *Psycholinguistic guessing game* (Kilpatrick, 2015). Goodman e i sostenitori di questo metodo non condividono il principio secondo cui la lettura è un processo che coinvolge la percezione dettagliata di lettere e parole; al contrario, affermano che l'insegnamento sistematico ed esplicito della fonetica non è necessario e addirittura pregiudica la comprensione (Goodman, 1996, 2005; Smith, 1999 in Kilpatrick, 2015). Enfatizzando la centralità del costruire significati, sostengono che per leggere bene è sufficiente prendere un campione dalle parole presenti sulla pagina ed essere precisi nelle ipotesi che si fanno secondo le tre categorie di indizi sopra citate. Non solo il *three cueing model* si trova nei principali programmi di alfabetizzazione degli ultimi 25-30 anni (Kilpatrick, 2015), ma è ancora un riferimento nell'insegnamento della lettura in quanto componente della cosiddetta *balanced instruction*, di cui si parlerà a seguire, e base teorica di diversi programmi di intervento e riabilitazione in tutti gli Stati Uniti per i cosiddetti *poor readers* (Kilpatrick, 2015), categoria nella quale rientrano tutti coloro che hanno scarse performance di lettura non necessariamente legate a una diagnosi DSA. Secondo le stime presenti in Tatum (2007) almeno due terzi della popolazione statunitense ha bisogno di un insegnamento diretto per quanto concerne le competenze fonologiche e l'ortografia per diventare lettori esperti. Gli ultimi decenni hanno visto una massiccia messa in discussione di questo approccio, corredata da dati scientifici. In primis, si è notato che nei normolettori l'identificazione delle parole e del loro significato avviene prima che venga attivata l'analisi del contesto, aspetto centrale del riconoscimento di una parola secondo il *three cueing model*. Studi di neuroimaging hanno infatti rilevato che alla vista di una parola, le aree del cervello che si attivano più velocemente sono quelle responsabili di ortografia e fonologia, suggerendo che il riconoscimento dell'ortografia e della pronuncia di una parola da parte del lettore avviene prima di quello del significato (Kilpatrick, 2015). Indovinare in base al contesto può risultare una buona strategia in presenza di parole non familiari ma in molti casi si è rivelato meno efficiente rispetto a scandirne i suoni; solo se combinato con la decodifica fonica, riferirsi al contesto può garantire accuratezza (Share, 1995 in Kilpatrick, 2015). Gli studi in materia hanno inoltre riportato che i maggiori utilizzatori delle strategie del *three cueing model* sono proprio coloro che presentano difficoltà di lettura, ricorrendovi come tattica compensativa. Sono i cosiddetti *weak readers* a fare molto affidamento sul contesto, poiché non possiedono le abilità fonologiche e di decodifica che stanno alla base della lettura. La critica mossa da diversi

professionisti è quindi che questo modello finisce per insegnare a tutti i bambini strategie tipicamente utilizzate da lettori scarsi, anziché promuovere le competenze che naturalmente si sviluppano nei lettori più abili (Kilpatrick, 2015; Hanford, 2019). Secondo una stima, circa il 75% degli studenti imparerà a leggere *sopravvivendo* a questo approccio, ma se lettori con difficoltà sono incoraggiati a usare ciò che Kilpatrick (2015) chiama *weak-reader-style strategies*, questi non riusciranno a trovare una via d'uscita dalle loro difficoltà di lettura, perché questo approccio rinforza le loro normali abitudini nell'affrontare un testo scritto. Uno dei problemi principali risiede nel fatto che il ricorso alle tre strategie di questo modello non consente, e per alcuni addirittura ostacola (Landi et al., 2006 in Kilpatrick, 2015) la memorizzazione delle parole che permette l'accesso alla fase lessicale, ossia alla piena automatizzazione dei processi di lettura. Infatti, non insegnando esplicitamente ad associare fonemi e lettere o sequenze di lettere, non ci sono i presupposti per lo sviluppo della mappatura ortografica da parte di quella minoranza di soggetti in cui questo processo non è spontaneo e non hanno acquisito in modo stabile i fondamentali della lettura, cioè l'abilità di segmentare, unire e manipolare i suoni di una parola (Tattum, 2007). Infatti, Kilpatrick (2015) si chiede come può una parola diventare familiare senza uno stimolo per gli studenti a notarne le sequenze ortografiche. Nei *poor readers* il ricorso al contesto consente di bypassare il processo di mappatura ortografica, tappa però fondamentale perché permette di memorizzare una parola per un istantaneo recupero in futuro (Kilpatrick, 2015). Oltre a ciò, a conferma che queste strategie sono usate prevalentemente dai lettori con difficoltà c'è il fatto che sono proprio questi a fare maggiormente errori semantici, sostituendo la parola corretta che non riescono a identificare con un'altra che potrebbe inserirsi bene nel contesto. Il radicamento di questo approccio nei metodi didattici odierni — ad esempio l'indicazione di usare le immagini e il primo suono per identificare una parola, che insegna al bambino ad indovinare anziché decodificare (Hanford, 2019) — potrebbe rappresentare uno dei fattori determinanti i persistenti alti tassi di difficoltà di lettura e di inefficienza di alcuni interventi di riabilitazione (cfr. Tunmer & Greaney, 2010). Stephen Tattum (2007) afferma che il *whole language* è il punto finale del processo di apprendimento della lettura e non un metodo per insegnarla.

Citando Kilpatrick (2015) «skilled reading is not a matter of skilled guessing», come dimostrato dal fatto che i normolettori tendono a identificare una parola basandosi sul riconoscimento della sequenza di lettere scritte. Sulla memorizzazione delle relazioni

tra suoni e lettere si basa il metodo fonico, sviluppato già nell'Ottocento ma poi messo in ombra dal *whole language approach*. In relazione a soggetti con difficoltà di lettura, Kilpatrick (2015) si pone in modo critico anche verso questo approccio, sostenendo che nonostante risultati migliori sia nella decodifica che nella comprensione, la sua versione classica non è efficace per tutti i soggetti e per tutte le difficoltà. Esso introduce elementi essenziali per la decodifica ma non promuove il riconoscimento di parole tramite il loro recupero nella memoria interna (Kilpatrick, 2015), collegato invece allo sviluppo di un livello avanzato di competenza fonologica. Nei soggetti a sviluppo tipico questo avviene continuando a leggere, naturalmente e indipendentemente dal tipo di metodologia didattica usata; diversa è la situazione in bambini a rischio o con deficit di processamento fonologico per i quali l'approccio fonico non fornisce input sufficienti ed esercizi per potenziare la manipolazione e quindi la consapevolezza fonologica. Inoltre, Stephan Tattum osserva che molte volte i programmi fondati su questo metodo prevedono l'insegnamento di tutti i suoni della lingua inglese in un arco di tempo molto lungo e poca pratica, ad esempio, attraverso la lettura vera e propria di testi reali (Tattum, 2007), elementi che affronterà nella definizione del metodo Tattum Reading Program, che da lui prende il nome e che sarà illustrato nel capitolo successivo.

L'approccio *balanced literacy* si configura come un tentativo di unire i due modelli *whole-language* e fonico, ma non risulta convincente. Prende le mosse dal National Reading Panel del 2000, il quale individua nella lettura diverse componenti, tra cui quelle foniche e afferma che insegnarle esplicitamente migliora l'acquisizione della lettura. La criticità risiede nella persistenza del *three cueing model*, che fungerebbe da elemento di distrazione da ciò su cui davvero il bambino si deve focalizzare. Associare lettere e suoni e scandire le parole è una sfida per molti e richiede uno sforzo cognitivo maggiore rispetto alle strategie del *whole language model*. I bambini cercheranno di evitare la difficoltà se viene insegnato loro che hanno altre opzioni, le quali in un primo momento sembreranno loro più facili. Così facendo, si veicola il messaggio, errato, che non è strettamente necessario scandire i suoni delle parole per imparare a leggere (Hanford, 2019).

In conclusione, Kilpatrick (2015) sostiene che molte metodologie didattiche e di intervento, tra cui quelle qui considerate, portano a risultati minimi perché non considerano tutte le tessere del puzzle che sono le difficoltà di lettura, focalizzandosi solo su alcune. I metodi più efficaci contemplano tutti i livelli dello sviluppo della lettura della parola: dalle

abilità di decodifica fonica alla consapevolezza fonologica, sino alla mappatura ortografica.

3.2.2 Il contesto italiano

Riferimenti all'insegnamento esplicito di nozioni fonologiche in inglese appaiono fin dalle indicazioni per la scuola dell'infanzia. Sono menzionate insieme alle nozioni lessicali e alle routine linguistiche come abilità da promuovere con la tecnica della ridondanza in contesti e attività diversi, ovviamente in versione orale, con una funzione di richiamo e rinforzo. Si possono incontrare quindi indicazioni educative che, assieme ad obiettivi come saper ripetere e produrre parole e routine linguistiche legate a un certo tema, contemplano anche lo sviluppo della capacità di discriminazione e riproduzione di suoni diversi dall'italiano, in particolare /h/ e /θ/ (Santipolo, 2012), con l'obiettivo di introdurre i pattern della lingua straniera. Frequente è inoltre il ricorso alle *nursery rhymes*, filastrocche e canzoncine di origine popolare caratterizzate da un linguaggio semplice, ritmato, la cui ricchezza di rime, assonanze e allitterazioni contribuisce a sviluppare la sensibilità fonologica.

Nei primi due anni della scuola primaria si continua a privilegiare l'acquisizione di abilità orali, optando per un avvicinamento alla lingua inglese di tipo naturale ed esperienziale. A partire dalla terza elementare vengono introdotte le abilità di lettura, di meta-cognizione e un «apprendimento fonologico più consapevole, ma meno immediato» (Santipolo, 2012). L'aspetto fonologico rientra nella competenza linguistica, uno dei cardini della *competenza comunicativa*, sul cui sviluppo si fonda la glottodidattica odierna e Santipolo e colleghi propongono diverse tecniche in quest'ambito collegandosi allo sviluppo della pronuncia, anche classificate secondo il tipo di intelligenza/lo stile di apprendimento o collegate al miglioramento della pronuncia, anziché delle abilità di lettura (cfr. Santipolo, 2012: 122-123 e 249-251). Tuttavia, dall'osservazione di libri di testo e stando a quanto rileva Dalouis (2012), un lavoro su fonologia e ortografia inglese in modo strutturato — enfatizzando, fin dai primi contatti con l'inglese in fase di alfabetizzazione, l'osservazione delle corrispondenze tra forma sonora e grafica delle parole — è poco frequente nelle classi e spesso viene trascurato dagli approcci più diffusi. Questo potrebbe essere una conseguenza del fatto che nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012)* non vi è menzione della dimensione fonologica, la quale tuttavia è ampiamente riconosciuta fondamentale per la comprensione e la produzione linguistica, in particolare per l'alunno con dislessia. Questa

mancanza è aggravata dal fatto che lo sviluppo della consapevolezza ortografica e fonologica rappresenta un prerequisito in assenza del quale molti studenti, non necessariamente soltanto con DSA, hanno difficoltà nello studio delle lingue (Daloiso, 2012). La padronanza fonologica è normalmente insegnata per la lettura in italiano²⁸ e per quanto riguarda l'inglese è molto spesso collegata all'acquisizione di una corretta pronuncia, alla quale si dà priorità nei documenti ufficiali, quali il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, ma comunque anche questo aspetto, secondo quanto rilevato da Santipolo e colleghi, ancora oggi riveste di fatto un ruolo marginale nella didattica (Santipolo, 2012). Stando alle Indicazioni Nazionali:

Per quanto riguarda la lingua inglese nella scuola primaria, l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione [...]. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre [...] e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche (aspetti fono-acustici, articolatori, sintattici e semantici).

Inoltre, nei principali documenti normativi non vi sono menzioni esplicite su come interfacciarsi con i casi in cui vi siano difficoltà nel riconoscere la forma grafica di una parola appena pronunciata o difficoltà di decodifica di una parola scritta. Relativamente alle abilità di lettura, la percezione anche alla luce delle attività proposte è che questa sia vista come spontanea e che molte tecniche siano proposte per rinforzare solo alcuni aspetti (cfr Santipolo, 2012: 212). Vi sono dei lavori recenti come quello di Saidero che rileva la «mancanza di un insegnamento esplicito, sistematico e precoce degli aspetti fonemici e grafemici dell'inglese nelle fasi iniziali dell'apprendimento» (Saidero, 2019) e riconosce le problematiche del concepire intuitiva e deduttiva l'acquisizione degli aspetti fonologici e ortografici di una lingua opaca come l'inglese, proponendo l'insegnamento diretto dei quarantaquattro fonemi della lingua inglese e delle oltre settanta corrispondenze grafemiche. La proposta è motivata dal fatto che dare fin da subito all'alunno questi *mattoncini* basilari potrebbe favorire lo sviluppo delle competenze fonologiche e metacognitive di cui necessita per essere capaci di interpretare il codice autonomamente, senza dover ricorrere sempre alla memorizzazione (Saidero, 2019). Pur nella

²⁸ viste le profonde differenze tra italiano e inglese, l'inglese necessiterebbe di un insegnamento più esplicito a riguardo, in quanto i suoni dell'italiano non sono così ricchi e vari. A questo proposito, si rimanda alla citazione di Daloiso (2012) alla pagina 2 del presente capitolo.

consapevolezza dell'esistenza di potenziali limiti di questo approccio, che potrebbero emergere da un suo studio approfondito, potrebbe costituire un interessante punto di partenza per prospettive glottodidattiche future.

Capitolo IV

As fast as you can, as slow as you must: il Metodo Tattum Reading

4.1 La nascita del metodo

Il Tattum Reading Program, o metodo Tattum Reading, è il frutto di un lavoro di ricerca che dura da oltre 40 anni, condotto dallo statunitense Stephan (Steve) D. Tattum. Steve Tattum è uno specialista nel campo dell'insegnamento della lettura per soggetti con dislessia ed è stato il fondatore dei curricula accademici della Denver Academy, di cui ha ricoperto anche il ruolo di direttore. Inoltre, è membro del personale docente presso la Sterne School di San Francisco, in cui il suo metodo è stato già da tempo adottato per supportare gli studenti con difficoltà di lettura. La sua formazione vede una laurea in *Education* presso la Eastern Illinois University e un titolo magistrale sempre in *Education* con una specializzazione in Didattica Speciale presso la George Washington University. Dal 2016 Steve Tattum è un membro del Learn Up Center di San Francisco, un'organizzazione finalizzata all'alfabetizzazione e trattamento di soggetti con difficoltà di lettura attraverso approcci innovativi basati su evidenze scientifiche.

Come insegnante, Tattum si è da subito interrogato sull'efficacia dei programmi di insegnamento della lettura e dei metodi esistenti per il trattamento di alunni con DSA o che presentano difficoltà legate al fatto che l'inglese sia la loro lingua seconda (ESL students) e ha sperimentato diversi approcci, tra cui l'Orton-Ghillingham, il Lindamood-Bell, il Reading Recovery, il Whole language e il Phonographics method. Ciò che ha notato applicandoli e studiandoli è il fatto che nessuno di questi aveva uno sguardo complessivo sulla problematica e non integrava diverse prospettive e diverse linee d'intervento, ma si concentrava solo un singolo aspetto a seconda della teoria di riferimento, che spesso veniva considerato la chiave per un trattamento efficace del disturbo. Inoltre, ha constatato che i programmi di lettura erano caratterizzati da un'eccessiva lunghezza in termini di tempo — quelli rivolti agli studenti oltre la classe terza primaria possono durare anche due anni —, fattore che assieme all'uso di materiali poco stimolanti e il fatto di far partire tutti da zero non considerando eventuali progressi già raggiunti, contribuiva a rendere questi training noiosi e talvolta demotivanti per l'allievo. Questa vasta esperienza di ricerca e osservazione critica di dinamiche e risultati attraverso il lavoro sul campo, assieme a un costante aggiornamento sui progressi neuroscientifici in ambito lettura e dislessia, lo hanno portato a sintetizzare tutti i principi alla base dei vari approcci che nel tempo si sono

dimostrati efficaci in un proprio metodo, a cui ha poi dato il suo nome. Nato ufficialmente nel 1999, il Tattum Reading Program è un amalgama delle componenti più efficaci dei principali programmi di lettura per soggetti con difficoltà riconosciuti a livello internazionale, che Steve Tattum ha fatto confluire in un approccio che si può definire sistematico, multisensoriale e *reading based*, adatto non solo a soggetti con dislessia ma anche a tutti coloro che vogliono imparare a leggere in maniera fluente. Viene periodicamente aggiornato e ottimizzato secondo i passi avanti della ricerca scientifica e le relative nuove raccomandazioni (cfr. sito web www.learnupcenters.org).

Il Tattum Reading Program affonda le sue radici teoriche nelle ricerche di Shaywitz e Kilpatrick e ideologiche nel concetto di neurodiversità, chiamando innanzitutto i disturbi dell'abilità di lettura *learning differences*, un termine che descrive senza problematizzare. Dal punto di vista teorico, esso riprende la visione supportata da risultati empirici (cfr. Shaywitz, 2005) secondo cui l'uso di interventi di natura fonologica facilita lo sviluppo di quei sistemi neurali fondamentali per leggere bene e che nei soggetti con dislessia presentano un funzionamento anomalo. I risultati di test di neuroimaging condotti da Shaywitz suggeriscono infatti che un intervento educativo di potenziamento della lettura con una forte enfasi nella competenza fonologica «porta allo sviluppo di sistemi neurali sia nelle regioni cerebrali anteriori (circonvoluzione frontale inferiore) che posteriori (circonvoluzione temporale media)» (tradotto da Shaywitz, 2005). Riconoscendo il lavoro di Shaywitz, Steve Tattum ha basato il suo metodo sull'obiettivo primario di stimolare e consolidare l'attivazione integrata dell'area di Broca, di Wernicke e della *word form area* situata nella circonvoluzione fusiforme dell'emisfero sinistro — meccanismo che avviene naturalmente nei normolettori e che risulta deficitario, ma migliorabile, nelle persone con dislessia. Questo risultato è raggiungibile attraverso un training fonetico/fonologico sistematico, che renda la lettura fluente grazie ad esercizi ripetuti di riconoscimento e manipolazione di suoni e sillabe, per raggiungere nel medio-lungo periodo l'automatizzazione di tali abilità.

Una componente fondamentale e piuttosto inedita nel panorama degli interventi per la dislessia è il ritmo sostenuto, sia come piano degli incontri, sia all'interno delle lezioni stesse: chiamato inizialmente FAST, il metodo Tattum Reading si caratterizza infatti per l'alta frequenza di incontri settimanali — dai 3 ai 5 di circa 1 ora —, concentrati in pochi mesi — solitamente tre — e dal fatto che durante la lezione non ci si soffermi per più di 5-10 minuti sulla stessa attività, ad eccezione del momento dedicato alla lettura che dura

almeno 20 minuti. Inoltre, anche il ritmo di insegnamento dei suoni è piuttosto innovativo: contrariamente all'approccio classico, già dalla prima lezione l'allievo entra in contatto con tutti i suoni consonantici e vocalici rappresentati da un solo grafema.

Un'altra novità del Tattum Reading Program è la compresenza di altri livelli di lavoro oltre a quello fonologico, che vanno ad arricchire l'intervento. Infatti, il metodo è allineato a livello normativo con le raccomandazioni del National Reading Panel Report (2000), le quali affermano che i processi di apprendimento della lettura devono contemplare cinque elementi essenziali: consapevolezza fonologica, competenza fonetica, fluidità, competenza lessicale e abilità di comprensione. Come sarà illustrato nella sezione successiva, questo metodo tocca tutti e cinque gli elementi sopra citati.

Negli Stati Uniti, a supporto dell'efficacia di questo metodo si trovano studi pubblicati in tesi di dottorato e in *case studies* a cura della Wayne State University di Detroit. Nell'ultimo decennio, si distingue lo studio longitudinale condotto dall'Università dell'Eastern Michigan pubblicato nel volume 47 del Michigan Journal of Reading (2014), in cui il Tattum Reading Program è ancora chiamato con il vecchio nome (FAST). Lo studio si basa sulla presentazione dei risultati raccolti tra il 2007 e il 2012 dalla sperimentazione del metodo su circa 1.300 bambini americani con performance di lettura al di sotto della norma, evidenziandone l'efficacia in termini di aumento delle abilità di lettura in confronto a studenti pari che non hanno beneficiato del training. Inoltre, osserva il rapporto positivo costi-benefici della somministrazione del training riferito alla scuola stessa.

4.2 Caratteristiche

4.2.1 *It's a reading program, not just a phonic program*

Seppur basato principalmente sull'approccio conosciuto come *systematic phonics*, il fulcro di ogni lezione è rappresentato dalla lettura. L'obiettivo del programma è infatti quello di cambiare l'approccio alla lettura, solitamente problematico per coloro che vi riscontrano difficoltà, affinché chiunque possa diventare un *beach reader*, ovvero possa leggere volentieri e per il puro piacere di leggere, anche al di fuori del contesto scolastico. Gli esercizi di manipolazione, la presentazione e applicazione di regole fonetiche e ortografiche — chiamate *concepts* — e la memorizzazione di *sight word* servono a preparare l'alunno per il momento centrale e con la maggior durata dell'incontro, ovvero la lettura di una storia. Tattum sostiene che per essere un buon lettore non è sufficiente

padroneggiare i suoni delle lettere o delle sequenze di lettere: ciò costituisce il punto di partenza per un buon training di lettura ma deve essere accompagnato dalla cosiddetta *directed reading*²⁹, in quanto esercitarsi con la lettura vera e propria favorisce il passaggio dalla via sublessicale/fonologica alla via lessicale. In altre parole, fonetica e fonologia sono la strada da percorrere per apprendere la lettura ma non la destinazione finale, che è costituita dal riuscire a leggere velocemente e in maniera accurata, per accedere alla piena e rapida comprensione del significato che un testo veicola. Per questo motivo, la lettura di testi reali riveste un ruolo centrale nell'intero percorso e le viene dedicata quasi metà della lezione, molto più tempo rispetto agli altri programmi esistenti. Secondo la visione critica di Steve Tattum, è come se gli approcci classici insegnassero a nuotare praticando i movimenti fuori dall'acqua e solo uno o due anni dopo, quando si padroneggiano perfettamente, si dicesse all'alunno di tuffarsi e nuotare per davvero. Leggendo fin dal primo giorno, è come se gli studenti entrassero subito nella piscina per praticare i concetti che stanno imparando. I benefici di questo approccio si hanno in primis per quanto riguarda la motivazione dello studente che tocca con mano la possibilità di migliorare e anche a livello di consapevolezza fonologica, la quale progredisce maggiormente in contesti di questo tipo rispetto all'esercizio in isolamento. Pertanto, nel metodo Tattum Reading, la lettura rappresenta sia la debolezza da affrontare che lo strumento per superarla e lo stesso Steve Tattum in un'intervista afferma: «Reading is the key to everything: learning, confidence, happiness» e ancora «We believe that in order to learn how to read you have to read». Una delle criticità di molti programmi di potenziamento delle abilità di lettura è l'assenza di momenti dedicati alla lettura di libri veri, di storie coinvolgenti e divertenti che aumentino interesse e motivazione dell'alunno. Leggere non si limita alla decodifica o alla comprensione di frasi, ma dà accesso a una trama, dei mondi, dei personaggi e allo sviluppo di una passione (Tattum, 2007). Su questa constatazione si è basato il lavoro di Steve Tattum e dei colleghi per la creazione di libri particolari, che rappresentano la spina dorsale del programma: si tratta di brevi racconti di mistero e avventura in cui la scelta delle parole utilizzate nella narrazione tiene conto dei concetti di fonetica e spelling affrontati di volta in volta e i testi presentano livelli di difficoltà crescente e sfide commisurate agli obiettivi raggiunti. Le storie sono pensate per divertire e

²⁹ Con questo termine ci si riferisce a una lettura guidata, supportata dal tutor. Prevede innanzitutto delle attività preliminari sulle parole che saranno incontrate nel testo, prese in isolamento, al fine di facilitarne poi la lettura e l'accesso al significato nel contesto. L'attività di lettura e comprensione sarà poi sempre guidata e mediata dal tutor. Steve Tattum sostiene che la *directed reading* è un passaggio importante affinché l'aspirante lettore diventi autonomo (Tattum, 2007).

appassionare bambini, bambine, preadolescenti e adolescenti, nell'intento di farli appassionare alla lettura e iniziare a leggere in autonomia, anche al di fuori del percorso. I libri sono organizzati in cinque gruppi secondo il tipo di pubblico che ne andrà ad usufruire: pre-scuola/pre-alfabetizzazione, scuola primaria, ultimi anni primaria/scuola media, scuola superiore/adulti e homeschooling. Si sta attualmente lavorando per la creazione di una serie di testi dedicati esclusivamente alle abilità di comprensione. I libri sono così strutturati: all'inizio di ogni capitolo viene dedicata una pagina che si potrebbe definire propedeutica alla lettura, in quanto permette di ripassare le regole appena apprese leggendo parole e locuzioni che saranno presenti nel testo. Si passa poi al racconto vero e proprio, che in certi punti può esplicitare il numero di sillabe per riga, indicato sul margine destro della pagina, che consente di svolgere delle determinate attività ma permette anche di misurare la velocità di lettura (parole/minuto) per far toccare con mano all'alunno i propri miglioramenti. Il programma prevede che nei libri su cui vengono fatti gli esercizi di velocità di lettura, la difficoltà e la lunghezza delle parole aumentino progressivamente. La misurazione della velocità è un esercizio che facilita la fluenza nel leggere e offre all'allievo occasioni per toccare con mano l'effettiva possibilità di migliorare. La presenza di disegni più o meno articolati facilita la comprensione di ciò che si sta leggendo e permette di formulare ipotesi sulla storia, tenendo viva l'attenzione dello studente. Come si può notare, tra i due esempi forniti a seguire vi sono delle differenze che riflettono diverse età e diversi livelli di avanzamento del percorso. Esse riguardano ad esempio la lunghezza delle parole, la complessità dello spelling e si può vedere come anche la veste grafica si adatti all'età e al livello di sviluppo delle abilità di lettura. Nel primo caso, a fine capitolo sono presenti anche un riquadro con parole particolarmente complesse su cui focalizzarsi e uno con parole di uso comune che l'alunno deve interiorizzare pian piano nella propria mappatura ortografica, così da imparare a leggerle in automatico come *sight words*, cioè facendo sempre meno ricorso alla decodifica.

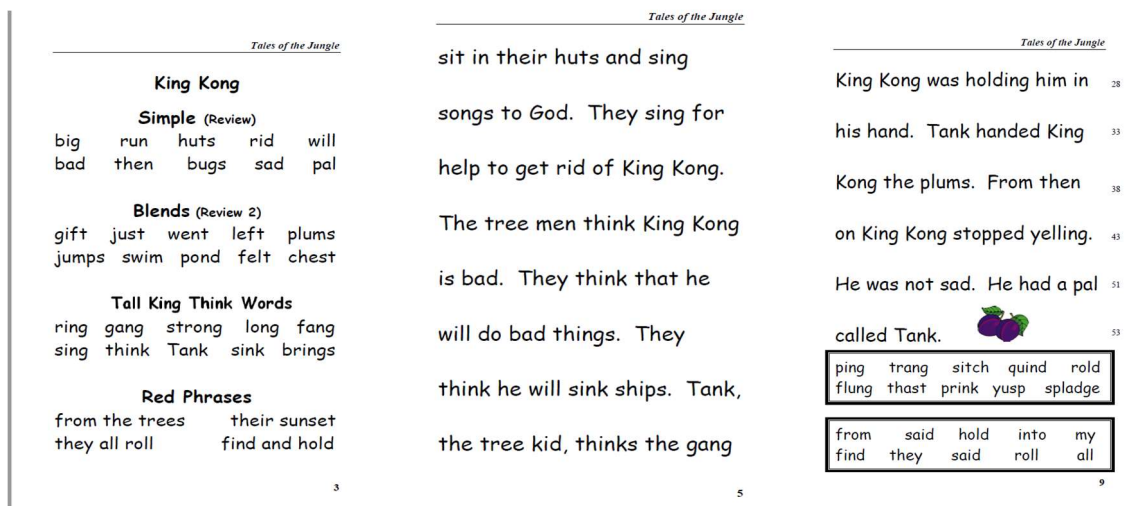


Immagine 1: pagine del capitolo I del racconto *Tales of the jungle* di George Tatum, tratto dalla raccolta *Carnival*. Livello elementare: scuola primaria.

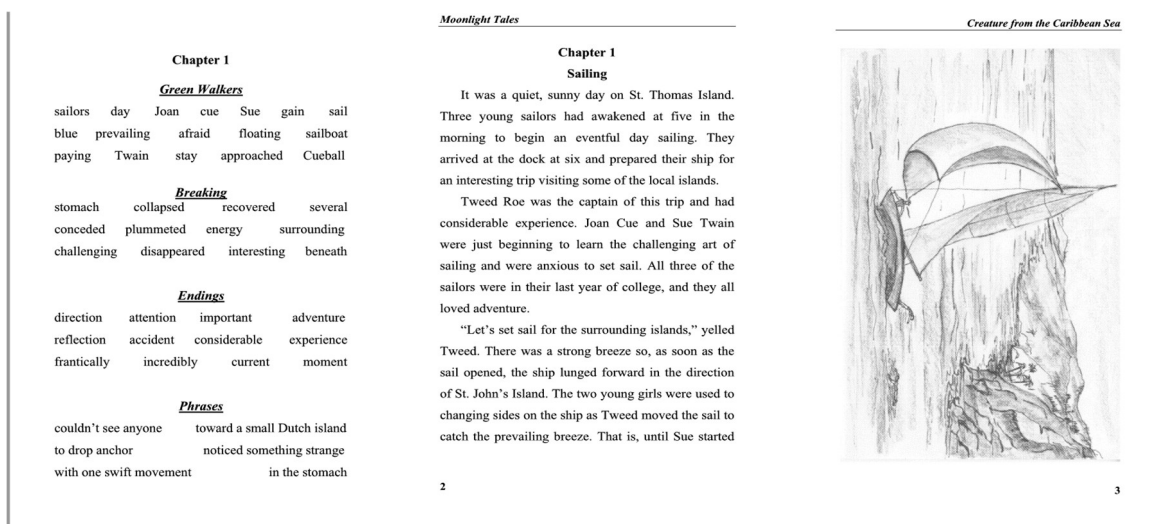


Immagine 2: prime 3 pagine del racconto *Creatures from the Caribbean Sea* di S. Tatum, tratto dalla raccolta *Moonlight tales*. Livello intermedio-avanzato: ultimi anni scuola primaria/media.

Durante il momento della lettura viene utilizzata una tecnica chiamata *Pressure Release* che, come suggerisce il nome, fa in modo che il lettore non accumuli eccessiva pressione, considerata controproducente e demotivante. Questa tecnica vede l'utilizzo di strategie cinestetiche, di modeling e un supporto attivo del tutor. Per prima cosa lo studente inizia a leggere la lista di parole e locuzioni che precede la storia, passando l'indice o la penna sotto le parole che legge e facendo dei movimenti ondulatori che seguono la divisione in sillabe o *vowel tag*. Negli stadi iniziali del percorso, il tutor può anche lavorare sull'abilità di unione, in inglese *blending*, scandendo le sillabe e chiedendo all'alunno di unirle in un'unica parola che deve dire a voce alta. Durante la lettura della storia, se lo

studente fa un errore, il tutor indica la parola e oscilla con la penna o il cursore sopra di essa per focalizzare l'attenzione, chiedendo all'alunno di rileggerla e puntando quindi allo sviluppo della capacità di autocorrezione. Dopo due incertezze o errori di lettura, il tutor non dice nulla e prende il controllo, iniziando a leggere con la stessa tecnica cinestetica che stava usando l'alunno e riprendendo il ritmo. Qui si può scegliere se optare per il modeling, in cui il tutor legge a voce alta alcune frasi e lo studente segue con gli occhi, oppure per l'*echoing*, che vede lo studente leggere assieme al tutor. Il tutor ogni tanto lascerà che l'alunno legga da solo qualche parola: dev'essere una parola già incontrata nel testo o che può essere riconosciuta facilmente dal contesto; l'obiettivo è infondere fiducia e mantenere viva l'autostima del ragazzo, il quale dopo alcune frasi riprenderà a leggere senza supporto³⁰.

Il Tattum Reading Program è pertanto in linea con la visione di Kilpatrick (2015), basata sull'osservazione dei risultati di studi sperimentali, secondo la quale l'efficacia di un metodo di insegnamento della lettura deve contemplare avere tre caratteristiche chiave: 1. affrontare i problemi di consapevolezza fonologica e svilupparla fino a raggiungere un livello avanzato; 2. insegnare o potenziare le abilità di decodifica fonica; 3. offrire molte opportunità di leggere dei testi interi e autentici.

4.2.2 La lavagna interattiva o *Tattum Phonics Board*

Oltre ai libri creati ad hoc per questo metodo, la lavagna interattiva è lo strumento principale di lavoro. Per le lezioni a distanza si tratta di una lavagna digitale, mentre in presenza si usa una tavola su cui sono attaccate delle tessere magnetiche con lettere, suffissi, prefissi e basi di parole che il tutor e l'alunno sposteranno e combineranno in base all'argomento trattato. Sul lato anteriore, la lavagna contiene i 44 suoni dell'inglese, disposti in modo da raggruppare le consonanti nella parte superiore e i cosiddetti *consonant teams* a destra, mentre la *vowel galaxy*, galassia delle vocali, si trova al centro. Le tessere delle vocali e dei dittonghi hanno tre colorazioni differenti, scelti per il loro valore simbolico: verde se la regola fonica è conosciuta e non prevede eccezioni; giallo se la regola ammette delle eccezioni a cui è necessario fare attenzione e approfondire; rosso per quei suoni in cui ci si deve soffermare, rosso appunto significa stop! perché sono i più difficili e meno conosciuti, non seguono sempre delle regole chiare e presentano eccezioni. Nell'area inferiore sono disposti i principali suffissi inglesi. Il retro invece è, secondo

³⁰ Tutti gli esercizi e la loro descrizione sono tratti dal manuale del metodo *Tattum Reading Manual* di S. Tattum (2012).

Steve Tattum, la parte più innovativa perché dedicata allo sviluppo della fluenza nella lettura e spelling di parole polisillabiche formate da prefissi e/o suffissi. Le tessere bianche costituiscono le radici, spiegate allo studente come la parte che esprime il concetto base della parola, quelle verdi i prefissi e quelle rosse i suffissi di uso comune. Nel caso di studenti di scuola secondaria, compatibilmente con il livello di partenza, la lavagna posteriore si inizia ad usare fin dalle prime lezioni, mentre sarà inserita gradualmente nei percorsi di alunni più piccoli.

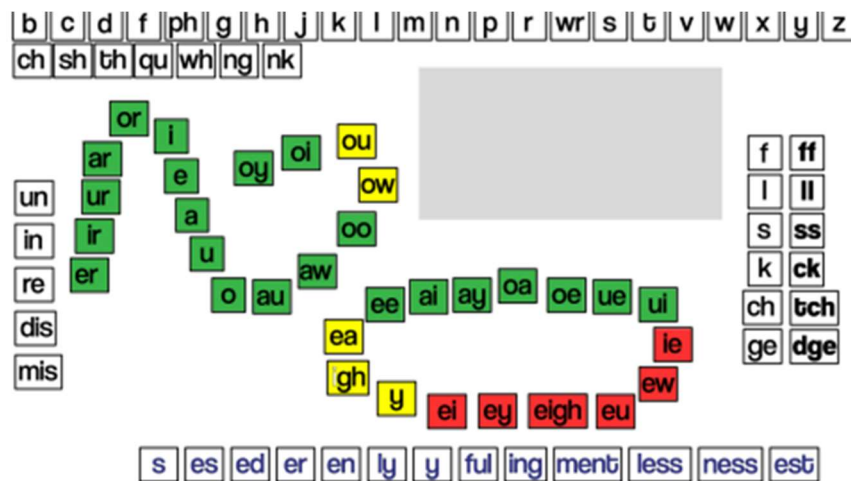


Immagine 3: lato anteriore della *Tattum Phonics Board*. Il quadrato grigio è lo spazio in cui tutor o studente trascineranno le tessere negli esercizi per lo sviluppo della competenza fonologica.

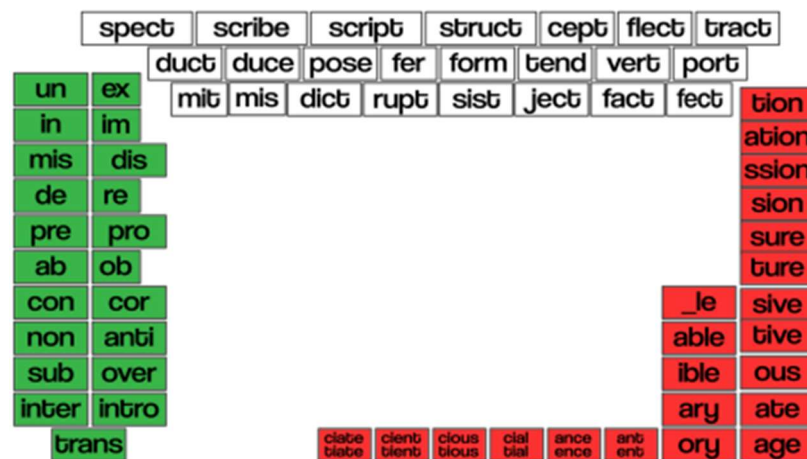


Immagine 4: lato posteriore della *Tattum Phonics Board*

La lavagna interattiva è utilizzata nella prima parte di ogni lezione per supportare l'apprendimento dei suoni collegati ai relativi grafemi e per svolgere gli esercizi di manipolazione fonetica, fondamentali per lo sviluppo della competenza fonologica e quindi dell'abilità di lettura. Viene usata fin dalla prima lezione per verificare la situazione d'ingresso dell'alunno, il quale negli incontri successivi viene incoraggiato a "giocarci"

assieme al tutor, componendo e leggendo parole e non parole, trasformando una parola in un'altra attraverso lo scambio o la sostituzione di lettere prefissi o suffissi, così da attivare la memorizzazione di foni, grafemi e intere parole e sviluppare consapevolezza fonologica. Le attività proposte attraverso la lavagna interattiva sono molteplici e sono sempre calibrate su ciò che l'alunno già conosce, sulle aree di miglioramento e le lacune da colmare:

- il tutor dice il suono e l'alunno lo ripete indicando con il dito o il cursore il grafema o i grafemi corrispondenti;
- il tutor dice il suono e scorre con il dito o il cursore le tessere fino a quando l'alunno individua la tessera contenente il grafema corrispondente e dice stop;
- il tutor indica uno o più grafemi e l'alunno deve dire che a che suono corrispondono;
- il tutor utilizza le tessere sia nella parte anteriore che in quella posteriore per spiegare delle regole fonetiche, di spelling o la sillabazione, muovendole per rendere visivamente il concetto;
- le tessere vengono utilizzate per esercizi di segmentazione, fusione e manipolazione di suoni;
- prefissi e suffissi su entrambi i lati vengono utilizzati per insegnare concetti grammaticali e morfologici.

4.2.3 I cinque punti di partenza

Un aspetto innovativo del Tattum Reading Program è l'allineamento del programma con lo stadio di sviluppo del singolo studente. In altre parole, non esiste un punto di partenza fissato a priori ma è determinato dalla situazione individuale: l'alunno inizia il percorso da ciò che ha già consolidato in esperienze precedenti senza dover ricominciare daccapo e ripetere cose che già sa. Dare importanza alle tappe già raggiunte ha una valenza importante anche sul piano motivazionale. Steve Tattum ha delineato cinque punti di partenza, chiamati *starts*, e un metodo oggettivo chiamato *Tattum Reading Survey* per posizionare lo studente nel livello adeguato. A inizio percorso si chiede all'alunno di leggere le parole della seguente scheda.

Tattum Reading Survey

1. web 2. fox 3. hip 4. fan 5. buzz

It can be bad to get mad and have a fit, but it isn't bad to be sad. Men will not be glad when in a big mess. When sad, trust a pal and ask for help.

6. damp zest 8. click 9. thrust 10. prompt

When sad and glum, help a friend. Give a gift to your dad and mom, have fun with your pet and the sadness will stop. Get the mind off of self and get rid of the sadness.

11. eve 12. drove 13. crude 14. flame 15. crime

Don't whine, mope and gripe at the rugged spots in life. Make the best of life's problems and cope with them. Take time to think of friends and be useful to them.

16. happen 17. collapse 18. suppose 19. describe 20. difficult

Admit your mistakes. Try not to make excuses. We must resist the insane desire to blame someone else when we are wrong.

21. thirteen 22. forsooth 23. outlaw 24. typhoid 25. footgear

Books are great friends and full of profound and soothing thoughts. Pause and withdraw from TV and surround yourself with wisdom of thousands of years. It is like a voyage to another time.

26. argue 27. railroad 28. perceive 29. exploitation 30. supervision

Try not to argue or complain. Train yourself to pause and reflect about other people's approaches to issues. Different opinions and visions don't have to be a nuisance.

31. nauseous 32. optimistic 33. exaggerate 34. circumstance 35. symmetrical

Recognize and respect the attitudes and thoughts of others, even if you do not agree with them. Never assume that your own beliefs are superior. Learn to find meaning and relevance in the wisdom of others, without compromising yourself.

Immagine 5: scheda del test Tattum Reading Survey per determinare il livello di partenza, chiamato *start*. Tratta dal manuale del metodo *Tattum Reading Lesson Book* di S. Tattum (2014).

La combinazione della performance in questo test, nei tempi di lettura, nello spelling di parole e nella conoscenza dei suoni permette all'insegnante di determinare lo *start* più adeguato per lo studente. A seguire saranno elencate brevemente le caratteristiche di massima per ogni *start*. Lo *start 1* corrisponde a una situazione in cui l'alunno è definito un *non reader*, poiché non sa leggere o comunque legge solo poche parole della prima riga, mostra scarse abilità fonologiche e punteggi di lettura inferiori agli standard contemplati per la classe prima della scuola primaria. Questo livello richiede lo svolgimento di una serie di attività preliminari chiamate *bootcamp* in cui si gettano le basi di fonetica e spelling, per poi iniziare da zero il programma vero e proprio. Coloro che rientrano nello *start 2* sono chiamati *early readers* poiché riescono a leggere la prima riga ma mostrano difficoltà nella seconda. Conoscono le consonanti ma quando si chiede loro di dirne il suono ne aggiungono uno vocalico indefinito, per cui il suono della consonante non risulta pulito. Potrebbero avere difficoltà con l, r, x, y e con compiti di segmentazione ma mostrano familiarità con le vocali e alcune sequenze. Inizieranno con i *concept 1* e *2* ma a

differenza del livello precedente, affronteranno da subito la lettura di libri semplici con sillabe chiuse. Il punto di partenza 3, chiamato anche *breaking stage*, vede nello studente un lettore emergente che riesce a pronunciare in maniera pulita i suoni delle lettere ed è pronto per imparare a suddividere le parole in sillabe. Legge senza intoppi le prime tre righe del test, entrando in difficoltà tra l'undicesima e la ventesima parola. Coloro che si bloccano tra la quinta e la sesta riga, corrispondente all'intervallo di parole 21-30 ricche di dittonghi e gruppi vocalici si trovano allo *start 4* chiamato anche livello polisillabico. Considerando la lavagna interattiva, conoscono bene le vocali verdi ma non quelle gialle e rosse e presentano delle difficoltà con prefissi e suffissi presenti sul retro della lavagna. Di conseguenza, si fa una rapida revisione della prima decina di *concepts* e si dà loro credito di ciò che già sanno fin dal primo incontro, per poi iniziare ad affrontare regole nuove che si troveranno a circa metà percorso, o comunque partendo dal primo *concept* in cui presentano delle incertezze. Il *fluency stage* corrispondente allo *start 5* è caratterizzato da ragazzi che leggono senza particolari difficoltà l'intera scheda, mostrando abilità di decodifica nella norma ma una lettura poco fluente e uno scarso interesse verso questa attività. Inoltre, la velocità di lettura è nettamente inferiore rispetto ai coetanei e vi sono anche dei problemi di comprensione. A questi non viene somministrato il training fonetico ma si va a lavorare direttamente sulle abilità di comprensione attraverso l'insegnamento di strategie e l'applicazione del *directed reading* per migliorare la fluenza.

4.2.4 Struttura delle lezioni

Le lezioni seguono una struttura fissa. La prima parte è dedicata alla consapevolezza fonologica e prevede l'uso della lavagna interattiva. Si inizia con l'attività *spelling sounds*, in cui il tutor dice il suono e lo studente lo ripete indicando sulla lavagna lo/gli *spelling* corretto/i e poi passa ai suffissi del lato anteriore, dando la definizione e chiedendo all'alunno di indicare e leggere la risposta. In caso di errore, si effettua la *spelling correction* indicando la risposta ricevuta e specificando quello che invece è stato chiesto, per sottolinearne la differenza: «you have ..., I want ...». Il secondo momento è dedicato all'attività *reading sounds* in cui il tutor punta una o più tessere e lo studente deve dire a quale suono corrisponde o corrispondono. Per la correzione degli errori si effettua la *reading correction*, in cui il tutor copre la parola o il suono richiesto, ripete la risposta ricevuta e poi togliendo la mano chiede se è ciò che l'alunno vede: «you said ..., is that what you see?». Qualora si rivelasse necessario ripassare dei concetti già affrontati, alcuni minuti a seguire saranno dedicati a ulteriori brevi esercizi di manipolazione fonetica. Lo

step successivo vede la presentazione di una nuova regola, o *concept*. I *concept* sono 25 e rappresentano le sfide di fonetica, fonologia e ortografia che un aspirante lettore incontra nel suo percorso per diventare uno *skilled reader* in inglese; vengono presentate seguendo l'ordine naturale di evoluzione, perciò crescente in termini di difficoltà, complessità e quantità di eccezioni o casi particolari. Alla spiegazione segue una rappresentazione del concetto attraverso la lavagna interattiva e un momento di sintesi in cui allo studente è richiesto di provare a insegnare al tutor quanto appena appreso. La quarta fase è chiamata *spelling syllables* e attiva la competenza riguardante l'ortografia delle sillabe: l'insegnante detta una parola, anche suddividendola in sillabe, e l'alunno la deve scrivere o comporre sulla lavagna, può farlo su entrambi i lati, correttamente. Poi viene applicata la tecnica dello *step tracking*, che prevede la ripetizione della parola pronunciandone i suoni e indicandoli lettera per lettera, che verranno manipolati sotto la guida del tutor per crearne altre. Ad un livello più avanzato si può applicare il *concept tracking* in cui si ripete la parola intera, si modifica sostituendo un grafema e si legge la nuova parola. Apparentemente l'attività di dettato non riguarda lo sviluppo delle abilità di lettura, ma questo tipo di esercizi di spelling è va a lavorare sullo sviluppo dell'*orthographic mapping*, di cui si è parlato nel capitolo 1 facendo riferimento a quanto illustrato da Kilpatrick (2015). La quinta attività è focalizzata sulla sillabazione e sulla lettura di sillabe ed è particolarmente propedeutica per la lingua inglese in cui molte parole bisillabiche possono essere lette in due modi, a seconda della suddivisione che si opera. Nella sesta attività, chiamata *spelling of words*, lo studente incontra parole di uso molto frequente la cui ortografia riguarda i concetti fonetici affrontati. Lo studente o la studentessa inizia usando uno spelling step by step dove ripete la parola dicendo ogni suono come se stesse scrivendo la parola stessa. Successivamente si farà lo spelling per sillabe: si legge la parola sillabandola in base a come è stata scritta e quindi si ripete nuovamente la parola. Queste sei attività comprendono la prima parte di ogni lezione, circa venti-trenta minuti: il *teacher talk* è ridotto al minimo e il ritmo è sostenuto. La seconda parte della lezione è dedicata quasi esclusivamente alla lettura, applicando la tecnica della *Pressure Release*. Per gli studenti dei livelli inferiori, dall'1 al 3, il focus principale è inizialmente la decodifica e si dedica meno tempo alla comprensione. Con l'avanzare del programma invece il focus si riequilibra. Alla lettura segue la fase di scrittura, in cui si chiede all'alunno di scrivere un piccolo riassunto di quanto letto. Questo compito viene calibrato a seconda di età e livello: si può chiedere un riassunto orale, una spiegazione di ciò che è successo con parole proprie

e il tutor può fornire un supporto facendo alcune domande per la comprensione guidata. Infine, nell'attività *Beat the clock* si possono fare alcune letture ripetute per incrementare la fluenza. L'alunno ha quattro possibilità per migliorare la fluenza, misurata nella velocità con cui rilegge correttamente il brano appena affrontato. Nel corso di formazione per diventare tutor del metodo, Steve Tattum precisa che il presente piano rappresenta uno standard a cui possono essere applicate delle variazioni, che lui stesso illustra, nel caso ci si trovi a lavorare con soggetti particolarmente veloci o lenti.

4.2.5 Approccio multisensoriale

In linea con il principio secondo cui la multisensorialità è un elemento chiave per favorire l'apprendimento nei soggetti con diagnosi di dislessia, le attività previste nel metodo Tattum Reading sono caratterizzate da un'attenzione particolare all'offerta di input che coinvolgono l'alunno dal punto di vista visivo, uditivo e cinestetico. Gestì e movimenti sono alla base dell'apprendimento di suoni e regole fonetiche e sono presenti anche nel training per lo sviluppo delle abilità di comprensione, attraverso la rappresentazione di fasi e strategie da seguire. Per imparare i suoni delle lettere si fa riferimento a concetti e gesti che ricordano quel suono e che si possono trovare comunemente nella quotidianità. In altre parole, si accompagna il suono con un gesto e un riferimento reale; per quanto riguarda le vocali: ad esempio, la *i* corrisponde ad un pizzicotto, la *e* all'eco che si sente se si avvicina una conchiglia all'orecchio e la *u* è rappresentata dall'alunno che si sente confuso e si tocca la fronte dicendo «ah». Nel gruppo delle consonanti il suono /k/ corrispondente al grafema *c* è rappresentato dal gesto e dal suono di un paio di forbici che tagliano e dal verbo *cut*, in relazione al grafema *k* è invece reso con *kick* e l'imitazione del suono di un calcio, il suono /p/ corrisponde all'azione di scoppiare un palloncino che in inglese corrisponde al verbo *to pop*, il suono /tch/ corrispondente al grafema *ch* assomiglia al rumore di un treno in corsa e così via. Come già menzionato, il movimento è una strategia utilizzata anche come supporto alla spiegazione di regole con l'aiuto della lavagna interattiva e anche nella sillabazione o *vowel tag*, in cui l'alunno viene incoraggiato ad usare il battito di mani e a far ondeggiare la penna o il dito sotto la parola da suddividere.

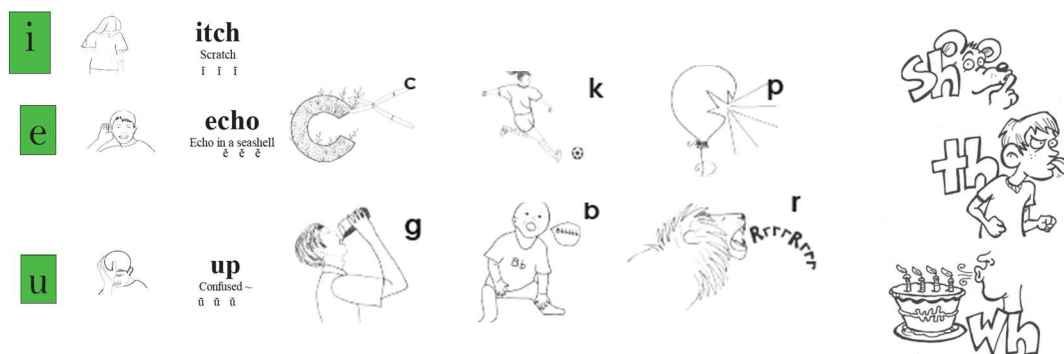


Immagine 6: selezioni di immagini tratte dal manuale del metodo Tattum Reading Lesson Book di S. Tattum (2014): l'insegnamento delle vocali, delle consonanti e dei *consonant teams* in inglese.

Un'altra strategia utilizzata è la rappresentazione visiva dei vari *concept* per accompagnare la spiegazione data oralmente; un supporto visivo consente anche la creazione di piccole storie in modo da favorire la memorizzazione della regola. A seguire alcuni esempi di *concept cards* utilizzati durante le lezioni.

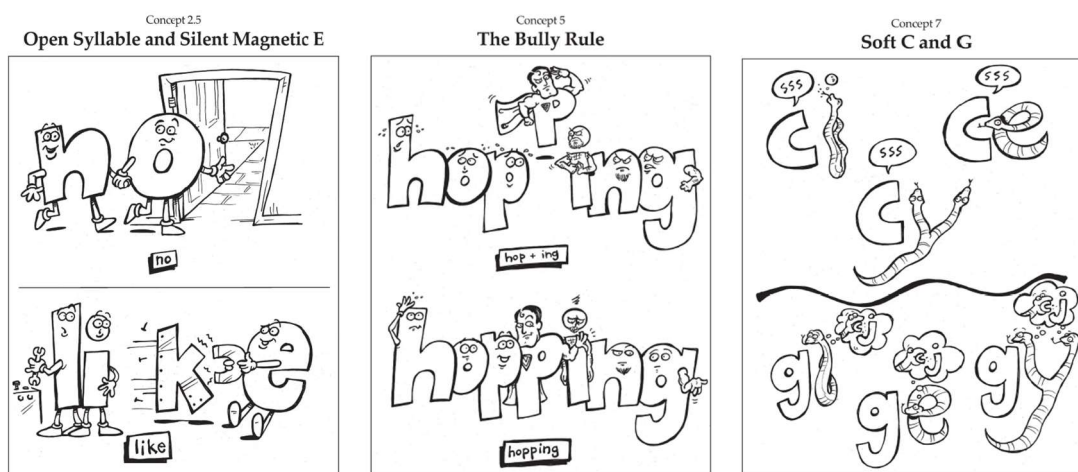


Immagine 7: selezione di *concept card* a titolo esemplificativo, tratte dal manuale del metodo Tattum Reading Lesson Book di S. Tattum (2014).

Oltre al ricorso a piccole storie, per memorizzare come si leggono alcune parole che costituiscono delle eccezioni rispetto alle regole standard o che sono particolarmente ostiche in soggetti con dislessia, si utilizzano strumenti mnemonici come brevi filastrocche e frasi contenenti quei suoni o quella sequenza di lettere, ad esempio il gruppo *Oh U Lazy Dog* è composto da *should, could, would* che hanno una pronuncia peculiare.

4.2.6 Non solo fonetica sistematica

Come già illustrato nella prima sezione del capitolo, un punto di forza del metodo Tattum Reading è l'integrazione di molteplici aspetti del sistema lingua e dei diversi fattori coinvolti nello sviluppo delle abilità di lettura, ma non solo. In questo metodo vengono

dedicati momenti per la cura di aspetti non strettamente legati al *reading*, ma che incidono sul rendimento scolastico generale del ragazzo.

Prendendo come riferimento le ricerche della dottoressa Shaywitz, il Tattum Reading Program parte dal presupposto che solitamente nei soggetti con dislessia vi è un'anomalia nel funzionamento della *word form area*, situazione che emerge nei primi anni di alfabetizzazione poiché si nota un divario con i normolettori, i quali dopo aver incontrato e decodificato ripetutamente una parola tramite la via fonologica, la memorizzano nel proprio bagaglio lessicale che permette loro di riconoscerla senza doverla più scandire — diventa quindi una *sight word*. Essendo che nei bambini con dislessia questo processo risulta deficitario, Steve Tattum respinge l'idea di basare un intervento esclusivamente su questo aspetto: l'alunno può imparare alcune *sight word* ma non va a lavorare in modo efficace sul suo disturbo, cosa che accade invece se vengono rafforzate le competenze fonologiche e la *word formation area* viene stimolata attraverso l'attività di lettura. Tuttavia, d'accordo con Shaywitz, vale la pena prendere un piccolo spunto dal *whole language approach* e inserire nel percorso la memorizzazione di 150 *sight word* contenute in una lista utilizzata a lezione. Queste parole compongono il 50% dei testi che si leggono e gli studenti devono allenarsi a riconoscerle automaticamente, nel minor tempo possibile. Viene presentata al ragazzo come una sfida a tappe, poiché le parole sono presentate in ordine crescente di difficoltà e a gruppi e l'obiettivo è leggerle sempre più velocemente senza commettere errori, attraverso l'attività chiamata *Beat the clock*: ci si riferisce ad un tempo standard o al tempo della prima lettura dell'alunno e si cerca di "batterlo" lettura dopo lettura. Molte di queste sono facilmente riconoscibili attivando la via fonologica e gli studenti le riconoscono senza il bisogno di una spiegazione esplicita del tutor. Per insegnare il resto, si applica la tecnica T2 basata su sillabazione e spiegazione esplicita della corretta lettura. A fronte di un esercizio costante, è possibile imparare tra le tre e le cinque *sight word* a settimana.

Un altro ambito legato all'abilità di lettura a cui viene data rilevanza nel Tattum Reading Program riguarda la morfologia, collegata all'abilità di analisi strutturale delle parole. La conoscenza morfologica è coinvolta sia nello sviluppo della via lessicale che nella comprensione e si dimostra molto utile nella lettura in inglese (cfr. Sprenger-Charolles et al., 2006). La prova della sua importanza è rappresentata dalle tessere bianche nella parte bassa del fronte della lavagna interattiva, che vengono presentate già nel *concept 4*, spiegandone funzione e significato, sempre attraverso la manipolazione di

parole sulla lavagna. Questi suffissi saranno ripassati nelle lezioni successive, attraverso esercizi pratici con la lavagna interattiva e da domande dirette poste dal tutor, ad esempio “cosa devo aggiungere se voglio che questo aggettivo diventi il più grande?” (soluzione: -est) oppure “come fare per indicare che sto facendo questa cosa?” (soluzione: aggiungendo -ing al verbo presentato). In questo modo si veicola il messaggio che per leggere e comprendere bene, oltre a concentrarsi sui suoni, talvolta ci si può far aiutare dalla parte finale di una parola. L’attenzione alla morfologia è enfatizzata inoltre nell’obiettivo didattico che risponde all’acronimo *COVERS*, che consiste nel fornire degli strumenti per incrementare la consapevolezza sillabica in una lingua complessa come l’inglese. Steve Tattum e colleghi hanno fatto rientrare tutte le parole inglesi in sei categorie sillabiche, le cui iniziali formano la sigla sopra citata, la quale rappresenta anche un espediente mnemonico per l’alunno: C come *closed syllable*; O come *open syllable*; V come *vowel teams*; E come *endings* e comprende suffissi e prefissi, i quali formano sempre una sillaba; R come *R-family*, una regola affrontata durante il programma; E come *silent e*.

Un aspetto su cui vale la pena soffermarsi perché, anche se in misura minore, è affrontato anche nell’applicazione del metodo nel contesto italiano è la comprensione, che Steve Tattum mira a stimolare attraverso alcuni accorgimenti. Tattum sostiene la *simple view of reading* che contempla la lettura come la somma di decodifica e comprensione del testo scritto. Anche se la maggior parte dei soggetti con dislessia ha difficoltà di decodifica mentre la comprensione resta intatta, alcuni manifestano un disturbo anche, o solamente, su quest’ultima. A questo proposito vengono insegnate e applicate direttamente nel momento dedicato alla lettura delle tecniche che rinforzano le basi per una comprensione efficace, come l’esercizio nell’individuazione dei soggetti e i complementi della frase attraverso i pronomi utilizzati e dei concetti o delle azioni ad essi collegati, il focus sulle preposizioni e sulle funzioni che le varie svolgono all’interno di un discorso. Per facilitare l’accesso a vocaboli sconosciuti, si applica il *4 step method for vocabulary*, in cui prima della lettura ci si sofferma sulla lettura e la spiegazione, anche con immagini, del significato di parole potenzialmente ostiche e che l’alunno potrebbe non conoscere (Tattum, 2012). Una strategia di comprensione molto utilizzata prende il nome di *3P*, sigla corrisponde alle tre iniziali delle sue componenti chiave: *phrasing o paraphrasing*, *prediction* e *picture&background*. Il primo step prevede l’individuazione delle informazioni principali attraverso le domande input: *who, what, where, when, why, how* e lo sviluppo dell’immaginazione attraverso la richiesta di informazioni sensoriali, come il

colore di qualcosa, le posizioni dei personaggi e del background, come se fosse la scena di un film, etc. Il tutor può stimolare la lettura attenta dell'alunno con domande come “chi sta facendo cosa?”, “cosa sta succedendo?”, “chi è lui/lei?”, “a che cosa si riferisce questo pronome?” in modo da incoraggiare l'allievo a riformulare il testo in base a ciò che ha capito. Può essere inoltre utile prevedere cosa succederà in seguito, in base a quanto si è appena letto oppure guardando le immagini. Le illustrazioni o le vignette presenti nei libri risultano un aiuto nel comprendere meglio la storia, poiché consentono di visualizzarla tramite immagini. A fine capitolo si possono trovare anche schemi con frecce e immagini che ripercorrono il brano, sulla base dei quali si possono ripetere le domande della fase del *phrasing* e per i livelli più avanzati anche quesiti più complessi che portano l'alunno a dover cercare le risposte in più punti della pagina o a riflettere sulla storia — “ciò che è successo è stata una buona cosa?”, “perché pensi che sia successo?”, “quale pensi potrebbe essere una conseguenza di questa scelta?”. Insegnare a farsi domande, chiedendosi chi, cosa, dove, quando, perché e come mentre si legge, aiuta lo studente a sentirsi meno confuso e a chiarire idee e passaggi della storia (Tattum, 2014).

Il programma tratta anche altri ambiti oltre quello della lettura, in cui uno studente con dislessia potrebbe necessitare di un supporto: è previsto infatti l'insegnamento di tecniche e procedure per migliorare le abilità di scrittura — dalla redazione di riassunti a piccoli temi, sino ai saggi per gli studenti delle classi più avanzate — e potenziare lo studio e la memorizzazione di concetti.

4.2.7 Motivazione

Lavorare sulla motivazione dell'allievo è importante per la buona riuscita di ogni percorso. Nel caso di soggetti con diagnosi di dislessia è un aspetto tanto delicato quanto imprescindibile, considerate le possibili problematiche a livello emotivo-psicologico che l'interazione tra il disturbo e l'ambiente circostante può alimentare. Un primo passo fondamentale consiste nel riconoscere e dare valore a ciò che lo studente già sa, perché l'ha appreso autonomamente o durante altri percorsi: i punti di partenza sono pensati proprio a questo scopo e per evitare noiose e demotivanti ripetizioni di concetti visti più e più volte. Durante le lezioni, mostrare spesso all'alunno i progressi che compie rappresenta un'ottima leva motivazionale: le attività sono spesso progettate per dimostrare in modo diretto i miglioramenti e dare loro informazioni tangibili sulla crescita in atto. Fare esperienze di successo è per l'alunno con dislessia di primaria importanza, specialmente nel processo di apprendimento di una lingua straniera (cfr Cornoldi, 2019). Gli errori, sempre accettati e

mai giudicati, vanno corretti con un approccio positivo, che si ripercuote nella scelta delle forme linguistiche con cui comunicare: nelle domande già viste sopra “you have ..., I want...” o “you said ...: is that what you see?” non è infatti presente alcuna negazione.

Un'altra tecnica efficace prende il nome di *block system* perché utilizza dei piccoli cubi, appunto *blocks*, come premi per il raggiungimento di piccoli obiettivi fissati all'inizio della lezione. Lo studente può vincere un *block* dopo un esercizio di *words/syllables reading and spelling* in cui non commette errori oppure dopo l'introduzione e l'applicazione corretta di un nuovo *concept*. Questo significa che può esibirlo per vincere una pausa o un momento di gioco; si può anche stabilire che più velocemente si accumulano i *blocks*, prima può finire la lezione. L'introduzione di rinforzi positivi deve essere preferibilmente accompagnata da rinforzi negativi — come allontanare dal bambino o addirittura rimuovere il *block* precedentemente ottenuto —, da impiegare qualora l'allievo si distraiga, perda tempo, non si mostri collaborativo, etc. Piccole pause con dei giochi sono particolarmente efficaci per allentare eventuali tensioni e per concedere all'allievo un momento di riposo, mantenendolo comunque attivo. Ad esempio, esiste un gioco che promuove il riconoscimento delle sillabe che sfrutta regole e meccanismi del baseball oppure il gioco del tris, che oltre ad essere molto apprezzato, si rivela molto utile per esercitarsi con i suoni di lettere, sillabe e parole e contiene quell'elemento di sfida contro il tutor che lo rende avvincente. Il fattore sfida è presente anche nelle tecniche *Beat the clock*, utilizzata nelle letture ripetute e nell'apprendimento delle *sight words* e in *Beat the coach*, applicabile in molti esercizi per stimolare la velocità ma al contempo correttezza delle risposte che il bambino deve dare battendo il tempo di risposta del tutor.

4.3 L'applicazione del metodo Tattum Reading a studenti italiani con DSA

Il Tattum Reading Program è attualmente utilizzato in via sperimentale e in un'ottica di osservazione critica per il suo adattamento nel contesto italiano da parte dell'associazione Learn Up Italia, fondata dalla dott.ssa Alessandra Doneda che lavora come counselor e mediatrice familiare e consulente BES e DSA. Incuriosita dal carattere innovativo del metodo, prese i primi contatti con Steve Tattum e il Learn Up Center di San Francisco nel 2020 e, dopo un periodo di formazione a distanza fornito dal centro stesso che la portò a diventare tutor certificata, nel 2021 iniziò ad applicare le tecniche apprese in una coppia di bambine frequentanti la terza primaria con difficoltà nella lettura. I risultati e i feedback di genitori e insegnanti furono molto soddisfacenti, sia in termini di performance sia a livello psicologico-emotivo. La velocità di lettura nelle due alunne era migliorata sensibilmente

sia in inglese che in italiano ed entrambe mostravano un aumento evidente della motivazione allo studio, alla lettura e un atteggiamento più positivo nei confronti della scuola³¹. Ciò diede impulso alla creazione dell'associazione Learn Up Italia e al rafforzamento delle relazioni con il gruppo di lavoro statunitense, con il quale l'associazione ha stretto un accordo di collaborazione che prevede la formazione gratuita per coloro che vogliono certificarsi come tutor del metodo in Italia e un raccordo periodico su risultati, scambio di buone pratiche, nuovi aggiornamenti del metodo e passi avanti nella ricerca sul tema della dislessia.

Attualmente il training è stato somministrato a circa 15 bambini e ragazzi, sia con diagnosi di dislessia che con difficoltà di lettura dettate da ritardi cognitivi o BES di tipo linguistico, con feedback molto positivi da parte di insegnanti, famiglie e studenti stessi. La dott.ssa Doneda riferisce che in molti di loro si è visto un grande cambiamento a livello di autostima, dato dal raggiungimento della consapevolezza di essere in grado di leggere: il trucco era imparare a utilizzare delle strategie alla propria portata. Ad oggi, il metodo si concentra sulla lettura lingua inglese e osserva eventuali miglioramenti in italiano come effetto collaterale. Durante le lezioni viene utilizzato il materiale prodotto da Steve Tatum, quindi letture, giochi ed esercizi fonologici sono eseguiti in inglese. L'italiano viene usato come lingua di spiegazione dei *concepts* e nella comprensione dei libri che vengono letti, considerata la poca padronanza da parte della maggioranza degli studenti seguiti, che vanno dalla terza primaria alla seconda classe della scuola secondaria di secondo grado.

Il training somministrato in Italia segue sostanzialmente quello degli Stati Uniti, con degli adattamenti e delle semplificazioni necessarie, poiché per gli studenti italiani l'inglese non costituisce né la lingua materna (L1) né la lingua seconda (L2)³². Studiandola come lingua straniera a scuola ed entrando in contatto quasi esclusivamente durante le in media 3 ore di lezione alla settimana, sono richiesti alcuni aggiustamenti che considerino il livello di padronanza della lingua di questi alunni, essendo che il programma è pensato per persone in cui l'inglese è L1 o comunque che vivono in un contesto di immersione (L2). Durante le attività può essere necessario dedicare un tempo leggermente maggiore nella spiegazione del significato di parole ricorrenti e gli esercizi di *vowel*

³¹ Non vi sono pubblicazioni in merito, ma soltanto relazioni interne dell'associazione Learn Up.

³² con lingua seconda si intende una lingua non materna presente nell'ambiente in cui si vive, la cui caratteristica è di essere appresa spontaneamente (Balboni, 2014). È il caso dei cosiddetti *English as a Second Language (ESL) students* che imparano l'inglese in un contesto di immersione, mostrando ottimi livelli nell'oralità ma potenziali difficoltà nella lettura.

tagging e manipolazione sono semplificati e si evitano gli esercizi di *vowel changing*³³. Per i bambini di scuola primaria si evitano il dettato e la scrittura. Inoltre, la comprensione è molto mediata dal tutor specialmente con utenti della scuola primaria, a cui non viene mai richiesto un riassunto scritto di quanto appena letto. Anche l'insegnamento dei *concepts* è ottimizzato secondo le caratteristiche del target: agli alunni più giovani non vengono insegnati tutti e 25, ad esempio le regole relative alle tessere rosse della parte anteriore della lavagna non sono obbligatorie, e viene posta molta enfasi su concetti relativi al sistema vocalico, molto più complesso rispetto all'italiano e a pronunce peculiari.

Seppur con alcune modificazioni la struttura fissa della lezione viene rispettata: la prima parte è dedicata allo sviluppo della competenza fonologica attraverso la lavagna interattiva e prevede esercizi con suoni, sillabe e parole, revisione di *concepts* già imparati e introduzione a quello nuovo, attività con le 150 *sight word*; nella seconda parte, il bambino legge il libro scelto dal tutor in base al suo livello, si esercita con le letture ripetute e viene guidato nella comprensione e riassunto in italiano del brano appena letto. Per stimolare l'abilità di comprensione, negli studenti più grandi si può ricorrere alle strategie sopra citate (cfr. 4.1.6) senza però andarla a valutare tramite dei test, mentre nei più giovani ci si limita all'osservazione delle immagini e a una spiegazione da parte del tutor. I giochi possono essere sia la ricompensa finale che un intervallo-premio o un momento di decompressione che può rendersi necessario tra un'attività e l'altra. Notiamo, dunque, che nell'applicazione del metodo nel contesto italiano, il fatto che l'inglese sia una lingua straniera per i destinatari ha come conseguenza una semplificazione dell'offerta formativa prevista dal training: ci si concentra maggiormente sulla parte legata alla decodifica e in misura ridotta su quelle di comprensione, sempre guidata dal tutor, e di dettato, svolta soltanto se lo studente mostra un buon livello linguistico; la scrittura riveste generalmente un ruolo marginale, così come l'insegnamento delle strategie per lo studio in generale.

Ad oggi non sono presenti pubblicazioni in merito all'applicazione del metodo Tattum Reading nel contesto italiano, né hanno avuto luogo presentazioni formali di

³³ il *vowel changing* è una strategia di manipolazione dei suoni in cui il tutor incoraggia l'allievo a fare varie prove di pronuncia di una vocale all'interno di una parola, solitamente di quella vocale o dittongo che ha più di una pronuncia, a seconda che la sillaba sia aperta o chiusa, per stimolare il riconoscimento della forma corretta e l'autocorrezione. Il tutor chiede infatti se così come viene pronunciata rappresenta una parola realmente esistente in inglese: in caso positivo, si passa alla prossima parola o attività, in caso contrario, si applica la correzione. L'allievo può così toccare con mano l'applicazione di alcuni concetti già visti. Negli allievi italiani questa tecnica non viene usata poiché manca loro la necessaria conoscenza orale di molti vocaboli inglesi.

ricerche e dati a sostegno della sua efficacia. L'aspetto innovativo del presente lavoro di ricerca è stato quindi raccogliere dati qualitativi e quantitativi a supporto della sua efficacia, con l'auspicio che tale studio possa offrire prospettive future di approfondimento.

Nota: tutti gli estratti di materiale didattico e di test riprodotti nel presente capitolo sono di proprietà di Stephan D. Tatum. La loro riproduzione è consentita soltanto previo permesso espresso direttamente dell'interessato, da richiedere scrivendo all'indirizzo e-mail learntoread@learnupcenters.org. Il metodo Tatum Reading Program, anche nella sua versione adattata al contesto italiano, è soggetto a copyright.

Capitolo V

La sperimentazione del metodo Tattum Reading in Italia

5.1 Introduzione allo studio: presentazione delle domande di ricerca

In questo capitolo verranno descritti gli obiettivi del lavoro di ricerca sperimentale e la metodologia seguita nello studio delle prime sperimentazioni del metodo Tattum Reading in Italia, rivolte a studenti italiani con diagnosi di dislessia e difficoltà di lettura. Seguiranno l'analisi dei risultati ottenuti e le relative osservazioni. Lo scopo è valutare l'efficacia dell'intervento ed esplorare possibili linee di sviluppo futuro e di ottimizzazione della metodologia nella cornice del contesto italiano. Si ricorda infatti che il metodo è originariamente pensato per soggetti anglofoni che vivono negli Stati Uniti e quindi in un contesto di immersione linguistica.

Questo lavoro di ricerca si è posto un duplice obiettivo: innanzitutto, verificare il miglioramento in termini di velocità e accuratezza della lettura in lingua inglese e inoltre indagare se la somministrazione di un training di lettura in una lingua opaca come l'inglese abbia avuto effetti positivi anche nella performance di lettura in italiano. Pertanto, le domande che hanno guidato la ricerca sono state:

- l'applicazione del metodo Tattum Reading Program aumenta l'accuratezza e la velocità di lettura in inglese in studenti italiani con diagnosi DSA?
- l'applicazione del metodo Tattum Reading Program porta anche ad un incremento nell'accuratezza e nella velocità di lettura in italiano?

Inoltre, è stata condotta un'indagine preliminare sui possibili effetti positivi a livello emotivo-motivazionale del training, ossia dell'insegnamento mirato di strategie per migliorare la competenza fonologica e allenare la lettura, e dei relativi progressi ottenuti.

Nelle sezioni a seguire saranno presentati la metodologia adottata nello studio, i profili considerati, i risultati ottenuti dalla raccolta dei dati e le relative osservazioni.

5.2 Partecipanti

Il presente studio ha coinvolto 6 studenti con diagnosi DSA reclutati su base volontaria tramite l'associazione Learn Up Italia, la quale ha promosso la sperimentazione del training Tattum Reading Program in alcune scuole con cui la presidente aveva dei contatti diretti e tramite i social network. L'associazione Learn Up ha finora seguito 15 ragazzi e ragazze ma si è scelto di considerare solo gli studenti con diagnosi di DSA che avevano svolto prove pre e post training standardizzate. I partecipanti sono, quindi, 6 bambini tra gli

8 e i 9 anni di età, con una media di 8,5 anni, tutti di madrelingua italiana, 5 maschi e 1 femmina. La popolazione di studio si articola in due gruppi: alunni che hanno ricevuto un training di 40 lezioni (4) e alunni che hanno completato le 60 lezioni previste dal training standard (2).

Il training ha previsto dai 3 ai 4 incontri a settimana, in base alla disponibilità dei partecipanti, della durata di 45 minuti; una parte degli incontri si è svolta durante l'orario scolastico e un'altra in orario extrascolastico. Data la distanza geografica tra gli alunni e le tutor, si è concordata con i genitori e gli insegnanti la modalità telematica; le sessioni di training si sono svolte tramite la piattaforma Zoom.

5.3 Materiali e strumenti

Essendo in modalità telematica, allo studente è stato richiesto di disporre di un PC o un tablet con una buona connessione a internet e un account Zoom, tramite cui sono state realizzate tutte le attività, da quelle per lo sviluppo della competenza fonologica utilizzando la versione digitale della lavagna interattiva sino a quelle di scrittura tramite lo strumento “lavagna” di Zoom. È stata utilizzata la versione digitale dei *phonic books* disponibili in PDF, così come per quanto riguarda i brani utilizzati nei test di lettura. Anche i giochi fonologici sono stati realizzati in versione digitale, utilizzando PowerPoint che permetteva l'inserimento agile in uno stesso foglio di testo, immagini e figure da poter muovere, sostituire o eliminare, a seconda del gioco. La tutor condivideva il proprio schermo e all'occorrenza lasciava all'allievo il controllo del cursore; questo ha permesso il mantenimento dell'attenzione da parte dell'alunno e lo svolgimento completo di tutte le attività, come in un incontro in presenza.

Per la somministrazione dei test di lettura sono state utilizzate prove validate e standardizzate. Per la lingua inglese sono state usate le prove di lettura create da Steve Tattum appositamente per il Tattum Reading Program e concesse all'associazione Learn Up Italia. Si tratta di brevi testi riguardanti aspetti della vita quotidiana — una gita in famiglia, gusti e preferenze, cose successe a scuola, descrizione dei genitori, ... — composti da un numero di parole che varia tra le 130 e le 270, a seconda del livello dell'allievo; anche la difficoltà di lettura e la complessità delle singole parole aumenta con il livello (cfr. capitolo IV). Per la lettura in italiano, si è fatto ricorso alle batterie di prove di correttezza e rapidità contenute nel kit Prove MT per la scuola elementare di Cornoldi e Colpo (2004). Per la misurazione della velocità è stato utilizzato un cronometro. Per registrare i dati sull'accuratezza la tutor segnava il numero e la tipologia di errori in una

copia cartacea, poi da scansionare, o direttamente in digitale del testo che l'alunno stava leggendo.

Per la raccolta delle informazioni sugli aspetti emotivo-motivazionali sono stati somministrati dei questionari attraverso Google Moduli. Il questionario rivolto a studenti, genitori e insegnanti è stato creato dall'associazione Learn Up e integrato ai fini della presente ricerca. Contiene diverse tipologie di domande, le quali oltre ad indagare la percezione di miglioramento in termini di performance e di motivazione alla lettura comprendevano aspetti relativi anche al comportamento nella vita quotidiana, nello svolgimento dei compiti, l'indice di gradimento del percorso svolto e le motivazioni che avevano portato il bambino o la famiglia a scegliere questo training sperimentale. Ai fini di questa indagine, sono state considerate soltanto le prime due categorie di domande (percezione di miglioramento in termini di performance e motivazione). Il questionario riservato alle tutor, realizzato appositamente in occasione del presente studio, è più di natura osservativa e prevede una parte da compilare all'inizio del training e una da completare al termine. Le domande riguardano l'atteggiamento nei confronti della lettura in generale e delle attività proposte, l'entusiasmo e la motivazione percepiti, il grado di fiducia in sé stessi che gli allievi dimostrano e il rapporto con l'errore. È stato lasciato uno spazio aperto ad eventuali altre osservazioni, testimonianze ed episodi particolarmente rilevanti. Gli argomenti delle domande del questionario iniziale sono gli stessi di quello finale e sono presentati nello stesso ordine, al fine di osservare più facilmente la presenza di cambiamenti. Inoltre, nel questionario finale vi sono dei quesiti espliciti che indagano la percezione di un miglioramento o cambiamento.

5.4 Metodologia e procedure di raccolta dei dati

5.4.1 Focus sulla decodifica

Questo studio si è concentrato sulla prima componente della lettura, ovvero sul potenziamento dell'abilità di decodifica e delle sue sottocomponenti: velocità e accuratezza. Anche se nella sua applicazione statunitense il metodo prevede lo sviluppo sia della decodifica che della comprensione, per il momento si è optato per ridurre il carico di lavoro per gli studenti italiani, soprattutto della scuola primaria, focalizzandosi principalmente sulla prima. Le motivazioni alla base di questa scelta poggiano sia su alcuni fondamenti teorici sia su un'analisi della realtà di riferimento. In primis, è opportuno considerare il fatto che la dislessia è innanzitutto e maggioritariamente un disturbo che

colpisce l'abilità di decodifica (Cornoldi, 2019), capacità primaria secondo la dott.ssa Sally Shaywitz (2020) poiché costituisce il modulo alla base della gerarchia del sistema linguistico. Riprendendo quanto illustrato nel Capitolo I (§ p.22), una mancata decodifica impedisce l'accesso ai processi linguistici degli ordini superiori, tra cui vi è la comprensione del testo, che in soggetti con diagnosi di dislessia può non essere deficitaria (Shaywitz, 2003; Cornoldi, 2019). Nel caso specifico di alunni italiani di scuola primaria, va inoltre considerato che la comprensione di un intero brano in inglese non rientra nelle Indicazioni Nazionali di riferimento per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento della scuola primaria. In altre parole, avendol'inglese come L1 o L2, gli studenti nordamericani hanno la padronanza necessaria per — una volta decodificati — comprendere i testi utilizzati, o essere guidati e aiutati a farlo. In linea anche con gli obiettivi di apprendimento sopra citati, gli alunni italiani della scuola primaria presentano ancora un'insufficiente competenza linguistica in termini di bagaglio lessicale e conoscenza delle strutture della lingua straniera in fase di acquisizione; se questo vale per i normolettori, a maggior ragione deve essere considerato per gli alunni con DSA. Di conseguenza, almeno per la scuola primaria, la componente della comprensione passa in secondo piano. Infatti, nelle Indicazioni Nazionali del MIUR (2012), tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze per la lingua inglese al termine della scuola primaria è specificato semplicemente che l'alunno deve saper comprendere brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari. Nel dettaglio, per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento, è stabilito che gli alunni al termine della classe terza della scuola primaria dovranno essere in grado di comprendere messaggi brevi e semplici, come quelli presenti in cartoline, biglietti e piccoli dialoghi, sempre supportati da input visivi o sonori e cogliendo termini e frasi precedentemente acquisite a livello orale. Al termine della classe quinta dovranno invece essere in grado di leggere e comprendere il significato globale di testi purché siano brevi e semplici, accompagnati da un supporto visivo e con un lessico a loro familiare. Di conseguenza, per il bambino con diagnosi DSA la non comprensione dei testi in inglese presenti nei *phonic books* non si configura come un aspetto deficitario, ma è una condizione normale, in linea con lo stadio di sviluppo della competenza in inglese LS dei coetanei normolettori. Focalizzando l'intervento sulla capacità di decodificare parole e testi in modo efficace e introducendo o ripassando durante gli incontri alcuni vocaboli di uso frequente e alcuni suffissi di uso comune per modificare aggettivi e sostantivi, si

gettano le basi per facilitare lo sviluppo futuro della capacità di comprensione di frasi complesse, brani, fino ad interi libri.

5.4.2 Le procedure per la raccolta dei dati

La procedura di raccolta dei dati quantitativi contemplata nel presente studio prevede due momenti salienti, che corrispondono alla prova di lettura iniziale e al termine del training. Il test di lettura iniziale viene somministrato durante la prima lezione, in cui al partecipante viene spiegato che dovrà cercare di leggere ad alta voce un brano in inglese e uno in italiano, per consentire al tutor di capire quali sono il suo punto di partenza, i suoi punti di forza e gli aspetti da migliorare, evitando così di annoiarlo ripetendo cose già acquisite e cercando in un certo senso di personalizzare le lezioni. Le istruzioni comprendono il motto di Steve Tattum *as fast as you can, as slow as you must* che si traduce nella raccomandazione di leggere il più velocemente possibile, senza distrarsi o fermarsi per eventuali domande sul testo, a cui il tutor risponderà successivamente, facendo però attenzione a leggere bene tutte le parole e quindi rallentando la velocità quando necessario. Nel test di lettura finale, le istruzioni saranno le stesse e si spiegherà all'alunno che questa prova permetterà di misurare con precisione i suoi progressi. Il testo in inglese è scelto tra quelli validati dal Tattum Reading Program e il livello (*Grade*) è determinato dal risultato della Tattum Reading Survey. La prova in italiano è invece calibrata secondo la classe che lo studente frequenta e quindi viene utilizzata direttamente la prima prova della batteria di test di Cornoldi e Colpo (2004) su velocità e correttezza corrispondente. Il livello delle prove post training in inglese in italiano è lo stesso del test iniziale, ossia si fa riferimento alle stesse batterie di prove utilizzate in principio, al fine di misurare più obiettivamente possibile i progressi. Le prove vengono somministrate dal tutor individualmente e in un ambiente tranquillo privo di fattori di distrazione. I due brani, prima inglese e poi italiano, vengono letti una sola volta; la prova viene sempre registrata con video o audio, in modo da consentirne la riproduzione e analizzare in modo più puntuale la performance, verificando le misurazioni sulla velocità e il conteggio degli errori. Tutti i dati sono stati registrati in un file Excel, impostato in modo da quantificare anche il miglioramento relativo.

Riguardo alla raccolta dei dati di tipo qualitativo, ossia le informazioni sui risvolti di tipo emotivo-motivazionale, sono stati somministrati due questionari: uno a inizio percorso e l'altro al termine. Si è scelto di raccogliere le informazioni sia direttamente dal

minore partecipante al training sia tra le figure educative a lui/lei vicine, come famiglia, insegnanti e tutor Tattum Reading Program.

5.4.3 Misurare la velocità di lettura

Per il calcolo dell'indice di rapidità sono stati misurati i tempi di lettura a cronometro, arrotondati per intero. In linea con il modus operandi anglofono impiegato nel metodo Tattum Reading, per le prove di lingua inglese si è considerato il valore di parole/minuto arrotondato alla prima cifra decimale. Quindi è stata effettuata una conversione del valore iniziale parole/secondo, convertendo in secondi il tempo in minuti misurato da cronometro e arrotondato al centesimo e poi applicando la seguente operazione (WPM):

$$WPM = \text{parole/minuto} = (n^\circ \text{ parole lette} \div \text{tempo impiegato [secondi]}) * 60$$

Inoltre, su indicazione delle procedure di valutazione del metodo Tattum Reading si è fatto un ulteriore calcolo, considerando le sole parole lette correttamente (WCPM):

$$WCPM = \text{parole corrette/minuto} = (n^\circ \text{ parole corrette} \div \text{tempo impiegato [secondi]}) * 60$$

In italiano si è invece fatto ricorso alla misurazione del rapporto sillabe al secondo, convertendo innanzitutto in secondi il tempo in minuti misurato a cronometro. Il numero di sillabe è presente sul lato destro della copia del brano da leggere riservata all'insegnante. Si è privilegiata questa misurazione rispetto al rapporto tempo/sillabe lette per una questione di omogeneità con il modus operandi anglofono e in linea con la scelta metodologica dell'associazione Learn Up Italia; è un valore medio arrotondato alla seconda cifra decimale, per volontà dell'associazione di essere più precisi, e sarà riportato nei grafici relativi all'indagine svolta; viene calcolato come segue:

$$\text{sillabe/secondo (sill/sec)} = n^\circ \text{ sillabe lette} \div \text{secondi impiegati}$$

5.4.4 Misurare l'accuratezza della lettura

Per ricavare l'indice di accuratezza nelle prove di lettura in inglese sono state considerate due tipologie di errori: errori di lettura (EL) ed errori di pronuncia (EP). I primi sono dei veri e propri errori, legati a deficit di tipo fonologico e viene loro attribuito 1 punto. I secondi invece sono stati inseriti nei training più recenti perché nelle prime sperimentazioni si è notato che alcune parole venivano lette dagli alunni utilizzando il sistema fonetico italiano, dimostrando comunque uno sviluppo delle abilità fonologiche, nonostante la mancata applicazione di una regola di fonetica inglese spiegata durante gli

incontri. A questo tipo di errore vengono attribuiti 0,5 punti, anche alla luce del fatto che gli errori di pronuncia possono interessare anche normolettori in fase di apprendimento della lingua straniera. Per lo stesso motivo non vengono conteggiate le esitazioni, le autocorrezioni. In caso di omissione di parola, questa conta come 1 punto, se ad essere omessa è invece una riga, oltre a togliere 1 punto, si sottraggono al totale delle parole del testo quelle non lette. L'indice di errore complessivo della lettura in inglese (E_{ING}) è una percentuale calcolata rapportando il punteggio di errori al totale delle parole lette.

$$E_{ING} = (\text{punteggio totale errori} \div n^{\circ} \text{ parole lette}) * 100$$

Il valore 0% corrisponde a una lettura senza alcun errore.

Risulta inoltre interessante osservare più nel dettaglio il numero di errori per ciascuna tipologia in rapporto alle parole totali componenti il testo:

$$EL = (n^{\circ} \text{ di errori di lettura} \div n^{\circ} \text{ parole totali}) * 100$$

$$EP = (n^{\circ} \text{ errori di pronuncia} \div n^{\circ} \text{ parole totali}) * 100$$

Per quantificare la correttezza nelle letture in italiano si è invece fatto riferimento al calcolo degli errori totali, secondo le distinzioni applicate da Cornoldi e Colpo (2004) e poi ripresa in Cornoldi, Tressoldi e Perini (2009), i quali assegnano 1 o 0,5 punti in base a diverse tipologie di errore. Secondo la regola di base, si applica 1 punto per: omissioni di sillabe e parole, inesatta lettura di una sillaba, aggiunta di sillaba o parola, rilettura di una stessa riga, esitazione e pausa più lunga di 5 secondi; un solo punto si assegna anche nel caso di due errori per una stessa parola o una stessa parola letta erroneamente due volte. Errori riguardanti accenti, autocorrezioni per errori da 1 punto e grosse esitazioni valgono mezzo punto; per grosse esitazioni si intende punti in cui «di fatto, il bambino o si è bloccato o si è pasticciato e ha letto inizialmente qualcosa di diverso da quanto scritto nel testo, per poi tuttavia arrivare alla lettura della parola corretta» (Cornoldi, Tressoldi e Perini, 2009). Queste si distinguono da una lettura lettera per lettera o sillaba per sillaba, annoverabili nella lentezza. Autocorrezioni di errori da 0,5 non vengono penalizzate. Inoltre, gli errori da 1 punto valgono solo 0,5 se non alterano il significato della frase o non modificano sostanzialmente il significato di più parole. Si è scelto di utilizzare un indicatore in forma di percentuale per rendere comparabili i risultati ottenuti dai vari soggetti, in quanto le prove di lettura sono state eseguite su testi differenti per lunghezza,

livello di difficoltà e numero di parole. Pertanto, l'indice complessivo di errore nella lettura in italiano (E_{ITA}) viene calcolato come il rapporto tra gli errori commessi e il numero di sillabe lette:

$$E_{ITA} = (\text{punteggio totale errori commessi} \div \text{sillabe lette}) * 100$$

5.5 Analisi dei dati

5.5.1 Lettura in lingua inglese

5.5.1.1 Velocità di lettura in inglese

Di seguito vengono presentati i risultati dei test di lettura pre- e post training riguardanti il gruppo di alunni che hanno partecipato a 40 lezioni.

WPM (parole al minuto)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
1	37,2	64,1	+72%
2	20,1	42,5	+111%
3	29,6	33,2	+12%
4	28,5	44,2	+55%
Media	28,8	46,0	+63%

Tabella 2 – Mostra il confronto tra le parole al minuto lette (WPM) nella prova iniziale e in quella finale e la percentuale di variazione (gruppo delle 40 lezioni).

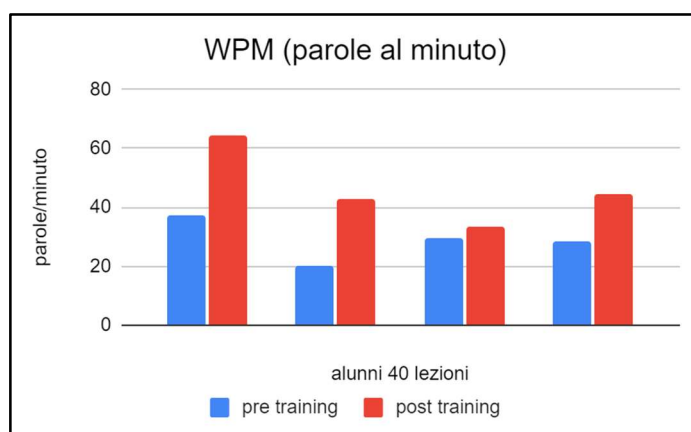


Figura 10 - Parole al minuto (WPM) lette pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

Dalle misurazioni riassunte nella Tabella 1 e dalla loro rappresentazione grafica in Figura 1 si evince un miglioramento generale del parametro Velocità di lettura in lingua inglese, con una media di 28,8 parole al minuto in ingresso, una media di 46 parole lette al minuto al

termine del training e una variazione media del 63%. Risulta interessante notare che il miglioramento più consistente è stato ottenuto nel caso con la situazione di partenza più svantaggiata: l'alunno n.2 partiva infatti da una media di 20,1 parole lette al minuto e dopo 40 incontri è riuscito a leggerne 42,5 con una variazione pari al 111%. I tassi di miglioramento sono molto variabili da soggetto a soggetto, ma in 3 studenti su 4 si riscontra un incremento del parametro superiore al 50%.

Osservazioni analoghe possono essere fatte anche per i due studenti che hanno completato le 60 lezioni; entrambi presentano un miglioramento superiore al 50% e anche in questo caso, lo studente che partiva da una situazione più svantaggiata, presentando una media di appena 19,9 parole lette al minuto, arriva a leggerne 33,0 al termine del training.

WPM (parole al minuto)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
5	19,9	33,0	+66%
6	21,4	32,9	+54%
Media	20,7	33,0	+60%

Tabella 3 – confronto tra le parole al minuto lette (WPM) nella prova iniziale e nella prova finale e variazione (gruppo delle 60 lezioni).

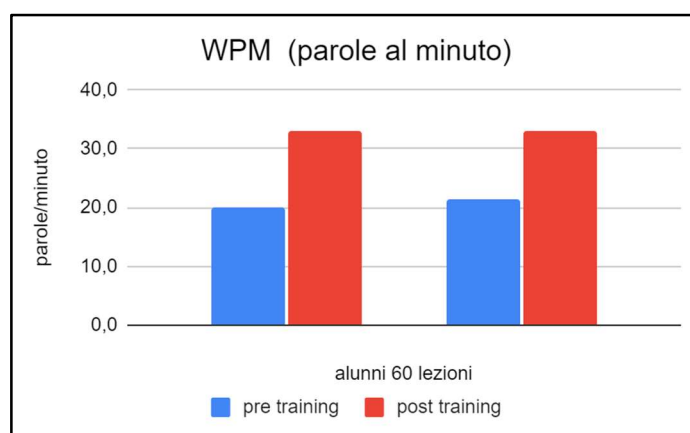


Figura 11 - andamento dei valori relativi alle parole al minuto (WPM) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Dall'osservazione dei valori riportati nelle tabelle e degli andamenti rappresentati graficamente emerge che, a seguito della somministrazione del training secondo il metodo Tattum Reading, la velocità di lettura in lingua inglese è migliorata per tutti i partecipanti — mediana: 55% — seppur con tassi di variazione talvolta molto differenti tra loro a prescindere dal completamento di 40 o 60 lezioni. Si può inoltre notare che gli alunni che hanno ricevuto 60 lezioni partivano da una situazione molto simile e al termine del training

hanno ottenuto risultati omogenei. Infine, confrontando i due gruppi si può constatare che il miglioramento medio nella velocità di lettura è simile: è pari al 63% per gli alunni che hanno ricevuto 40 lezioni e del 60% per coloro che ne hanno terminate 60.

5.5.1.2 Accuratezza della lettura in inglese

Come per la velocità di lettura, in entrambi i gruppi di alunni si rileva un incremento generale anche per i parametri riguardanti l'accuratezza. Per ogni gruppo saranno presentate quattro categorie di dati: le parole corrette al minuto (WCPM), l'indice di errore (E_{ING}), il rapporto tra errori di lettura e il totale delle parole lette (EL) e il rapporto tra errori di pronuncia e il totale delle parole lette (EP). A seguire, si illustrano i dati riguardanti gli alunni che hanno partecipato a 40 lezioni.

WCPM (parole corrette al minuto)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
1	14,5	56,4	+290%
2	5,6	35,5	+534%
3	18,8	28,5	+52%
4	17,9	31,1	+74%
Media	14,2	37,9	+237%

Tabella 4 - Parole corrette al minuto lette (WCPM) nella prova iniziale e nella prova finale e variazione (gruppo delle 40 lezioni).

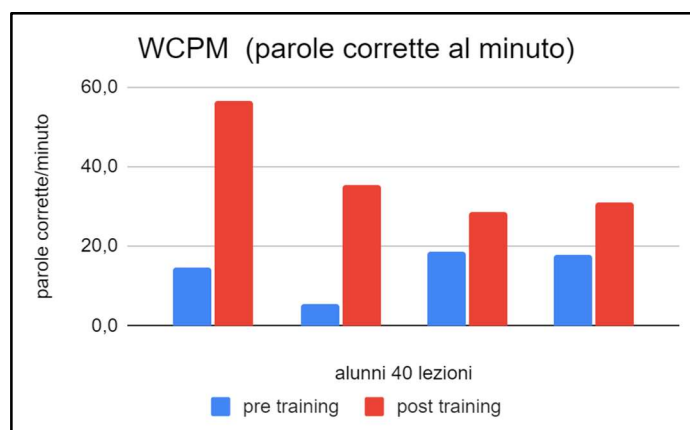


Figura 12 - andamento dei valori relativi alle parole al minuto (WCPM): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

Considerando i valori riportati in Tabella 4 e il loro andamento rappresentato graficamente in Figura 12, in tutti i casi si registra una variazione superiore al 50%, con una media di WCPM in ingresso pari a 14,2 che diventa 37,9 post-training. Inoltre, emerge la stessa

situazione riscontrata nel parametro Velocità di lettura: il miglioramento maggiore si ha nel caso n.2 che presentava la situazione più svantaggiata.

Per quanto concerne l'indice di errore nella lettura in lingua inglese, esso diminuisce del 61%, con un valore medio in ingresso pari al 38% che in uscita si riduce al 14%.

E _{ING} (indice di errore lettura inglese)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
1	43%	10%	-76%
2	42%	12%	-71%
3	30%	13%	-58%
4	36%	22%	-39%
Media	38%	14%	-61%

Tabella 5 - indice di errore nella lettura in inglese (E_{ING}) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

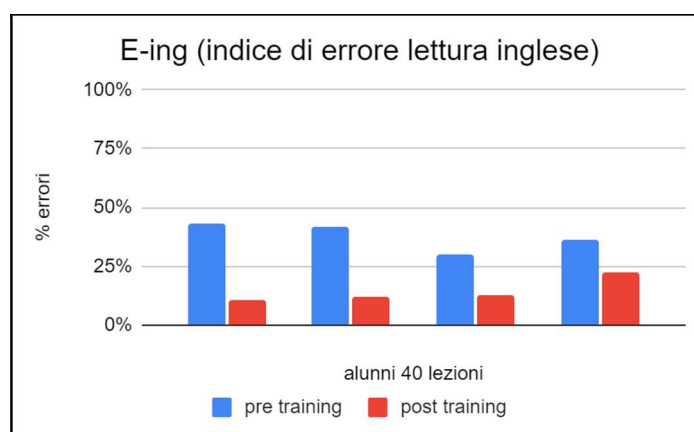


Figura 13 - andamento dei valori relativi all'indice di errore nella lettura in inglese (E_{ING}): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

A seguire, sarà presentata una distinzione tra due tipologie di errori, in cui EL rappresenta un errore di lettura vero e proprio, mentre con EP si fa riferimento alla lettura di una parola applicando il sistema fonetico italiano anziché quello inglese, scelta non necessariamente legata a un deficit nella competenza fonologica.

EL (errori di lettura su totale parole lette)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
1	25%	9%	-65%
2	11%	8%	-27%
3	23%	11%	-53%
4	22%	15%	-34%
Media	20%	11%	-45%

Tabella 6 - rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): prova iniziale, prova finale e variazione (gruppo delle 40 lezioni).

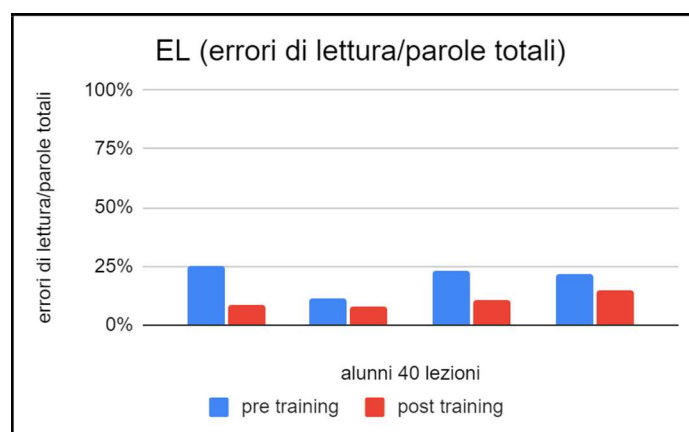


Figura 14 - andamento dei valori relativi al rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

EP (errori di pronuncia su totale parole lette)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
1	36%	3%	-91%
2	61%	8%	-87%
3	14%	3%	-76%
4	28%	15%	-46%
Media	35%	7%	-75%

Tabella 7 - rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): prova iniziale, prova finale e variazione (gruppo delle 40 lezioni).

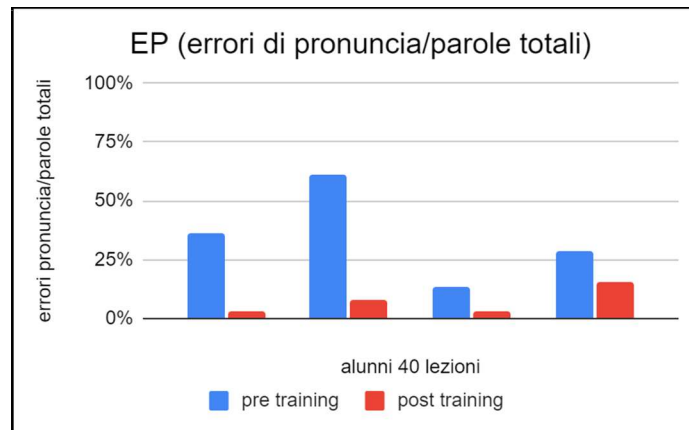


Figura 15 - andamento dei valori relativi al rapporto degli errori di pronuncia sul totale delle parole lette (EP): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

Come riportato nelle Tabelle 6 e 7 e rappresentato graficamente nelle Figure 14 e 15, gli studenti che hanno completato 40 lezioni mostrano una diminuzione di entrambe le tipologie di errori: la media di EL si riduce da un 20% iniziale a un 11% finale con una variazione media del 45%; gli EP che inizialmente sono pari al 35% delle parole lette, al termine del percorso sono in media il 7%, con una variazione del 75%.

Per tutti i parametri di Accuratezza osservati nel gruppo degli allievi che hanno realizzato 40 incontri, si registra un miglioramento generale, seppur con disomogeneità. Miglioramenti simili si osservano anche nei due studenti che hanno completato le 60 lezioni.

WCPM (parole corrette al minuto)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
5	3,5	25,5	+624%
6	2,1	19,4	+803%
Media	2,8	22,4	+713%

Tabella 8 - conteggio delle parole corrette al minuto (WCPM): prova iniziale, prova finale e variazione (gruppo delle 60 lezioni).

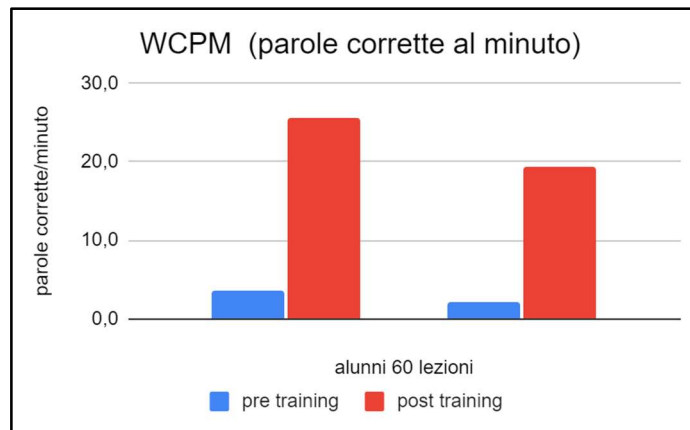


Figura 16 - andamento dei valori relativi alle parole al minuto (WCPM): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Dall'osservazione dei valori riportati in Tabella 8 e del loro andamento rappresentato graficamente in Figura 16, in entrambi i casi la variazione è superiore al 600%. Il valore elevato è dovuto a due situazioni di partenza molto basse, con una media di 2,8 WCPM in ingresso, che sale a 22,4 parole lette correttamente al minuto al termine delle 60 lezioni. Come nel gruppo delle 40 lezioni, emerge la stessa situazione riscontrata nel parametro Velocità di lettura: il miglioramento maggiore si ha nel caso n.5 che presentava la situazione più svantaggiata.

Considerando l'indice di errore nella lettura in lingua inglese, esso diminuisce del 54%, con un valore medio in ingresso pari al 60% che in uscita si riduce al 29%.

E _{ING} (indice di errore lettura inglese)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
5	50%	19%	-62%
6	70%	38%	-45%
Media	60%	29%	-54%

Tabella 9 - indice di errore nella lettura in inglese (E_{ING}) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Confrontando questo parametro nei due gruppi di alunni, si registra un miglioramento medio simile: 61% per coloro che hanno frequentato 40 lezioni e 54% per gli studenti che ne hanno realizzate 60.

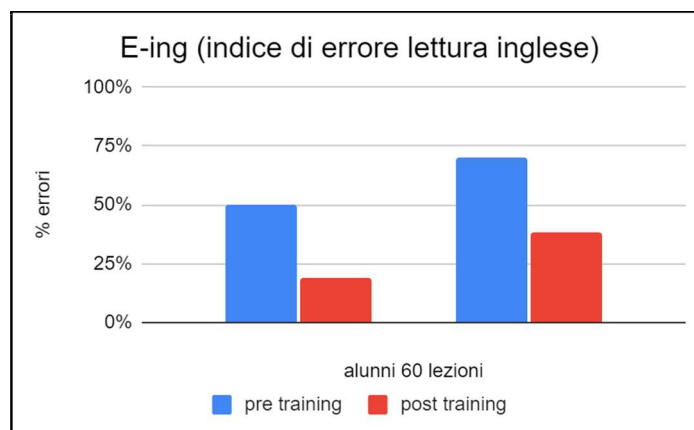


Figura 17 - andamento dei valori relativi all'indice di errore nella lettura in inglese (E_{ING}): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Anche per il gruppo delle 60 lezioni si sono poi osservati gli errori suddivisi per tipologia: EL ed EP.

EL (errori di lettura su tot parole)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
5	18%	15%	-13%
6	50%	35%	-29%
Media	34%	25%	-21%

Tabella 10 - rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): prova iniziale, prova finale e variazione (gruppo delle 60 lezioni).

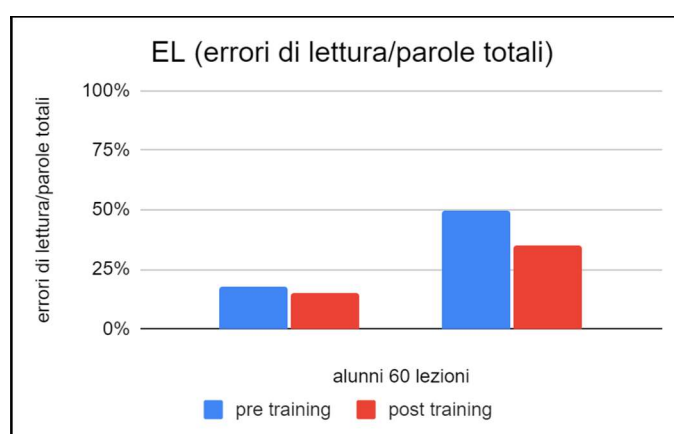


Figura 18 - andamento dei valori relativi al rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

EP (errori di pronuncia su tot parole)			
Studente	Ingresso	Finale	Variazione
5	65%	7%	-89%
6	40%	6%	-85%
Media	52%	7%	-87%

Tabella 11 - rapporto degli errori di lettura sul totale delle parole lette (EL): prova iniziale, prova finale e variazione (gruppo delle 60 lezioni).

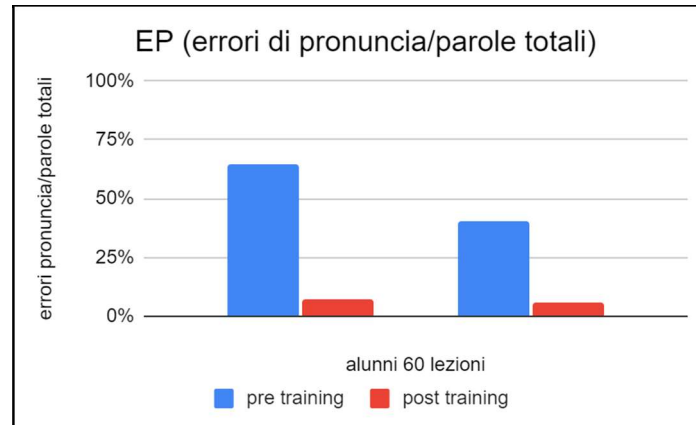


Figura 19 - andamento dei valori relativi al rapporto degli errori di pronuncia sul totale delle parole lette (EP): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Le misurazioni riportate nelle Tabelle 10 e 11 e rappresentate graficamente nelle Figure 18 e 19 mostrano che anche gli alunni a cui sono state somministrate 60 lezioni presentano un miglioramento in termini di diminuzione degli errori in entrambe le tipologie: la media di EL si riduce da un 34% iniziale a un 25% finale con una variazione media del 21%; gli EP che inizialmente sono pari al 52% delle parole lette, al termine del percorso sono in media il 7%, con una variazione dell'87%.

Mettendo i due gruppi, 40 e 60 lezioni, a confronto riguardo a questi due parametri, EL ed EP, non si osservano le stesse dinamiche già riscontrate negli indicatori di velocità e accuratezza precedenti. Gli studenti delle 40 lezioni vedono una riduzione media del 45% del parametro EL contro il 21% del gruppo delle 60. Al contrario, il parametro EP migliora maggiormente negli alunni che hanno completato i 60 incontri, con una variazione media del 87% contro il 75% del gruppo 40. Questo potrebbe suggerire che le 60 lezioni consentono un maggior esercizio nell'applicazione delle regole fonetiche inglesi, permettendo di ridurre gli errori di pronuncia.

Per un'analisi dettagliata delle situazioni di partenza e di arrivo, si fa riferimento ai seguenti parametri fissati dal metodo Tattum Reading. Pur essendo standard costruiti su e

per popolazioni che hanno l'inglese come madrelingua (L1), si è deciso di utilizzarli anche per gli studenti italiani, dal momento che ad oggi in Italia non esistono direttive specifiche per valutare la lettura in inglese come lingua straniera (LS). Alla luce dell'età e del livello di inglese LS degli alunni, per tutti loro è stato attribuito il *Grade* 1 come termine di confronto. I valori considerati sono quelli delle Tabelle 4 e 8, corrispondenti ai valori WPCM di ciascun gruppo.

TARGET READING RATES BY GRADE LEVEL			
Grade	Fall wcpm*	Winter wcpm	Spring wcpm
1	0–10	10–50	30–90
2	30–80	50–100	70–130
3	50–110	70–120	80–140
4	70–120	80–130	90–140
5	80–130	90–140	100–150
6	90–140	100–150	110–160
7	100–150	110–160	120–170
8	110–160	120–180	130–180

*wcpm=words correct per minute

Figura 20. Fasce di prestazione per numero di parole corrette al minuto (copyright Stephan D. Tattum).

Confrontando i rilevamenti WPCM e i parametri in Figura 20, si può osservare che la situazione di partenza è così configurata: nel gruppo dei partecipanti al training di 40 lezioni, uno degli alunni si trova nella fase *Fall* (corrispondente a un livello basso nella capacità di lettura) con una media di 5,6 parole corrette al minuto, mentre il resto mostra una situazione pressoché omogenea, posizionandosi nella parte iniziale del livello intermedio *Winter* con 14,5, 17,9 e 18,8 parole lette correttamente al minuto. La situazione post training vede il passaggio di tutti gli studenti seguiti a cavallo tra *Winter* e *Spring*, il livello più avanzato, con una media di rispettivamente 35,5, 56,4 33,2 e 31,1 parole corrette al minuto. Il quadro del gruppo degli allievi che hanno terminato le 60 lezioni presenta valori simili: con 3,5 e 2,1 parole corrette al minuto, entrambi rientrano inizialmente nella fase *Fall* e a fine percorso con rispettivamente 25,5 e 19,4 WPCM, raggiungono una posizione centrale nella fase *Winter*.

Valutando le velocità raggiunte dai soggetti in termini di parole al minuto e incrociando i dati con la relativa accuratezza, misurata in termini di errori commessi rispetto al totale delle parole lette, non si nota una correlazione tra aumento della velocità di lettura e diminuzione degli errori commessi.

Come mostrano già visivamente i dati riportati nelle tabelle e gli andamenti dei grafici, per ciascuna delle variabili considerate, l'applicazione del Tattum Reading Program produce un effetto di miglioramento anche se con valori e significatività differenti. Si osservano un aumento delle parole corrette al minuto e un abbassamento dell'indice di errore, degli errori di lettura tipici della dislessia e degli errori di pronuncia, non tipici della dislessia ma legati all'applicazione di una regola fonologica italiana al posto di quella inglese corretta. Confrontando i diversi risultati ottenuti dai sei alunni si osserva una grande variabilità dei tassi di miglioramento da persona a persona, aspetto potenzialmente interessante per approfondimenti futuri.

5.5.2 Lettura in lingua italiana (L1)

Oltre all'impatto del metodo Tattum Reading su velocità e accuratezza della lettura in lingua inglese, nel presente studio si vuole indagare se la somministrazione di un training in una lingua opaca, e quindi più complessa da decodificare, come l'inglese, può apportare dei benefici anche alla componente di decodifica della lettura in una lingua trasparente, quale l'italiano. Nelle prossime sezioni saranno quindi riportati i dati su velocità e accuratezza registrati durante la somministrazione di prove di lettura in italiano a inizio e termine del training, sempre distinguendo due gruppi di studenti in base al numero di incontri svolti.

5.5.2.1 Velocità di lettura in italiano

Di seguito sono riportati i valori della velocità di lettura misurati in sillabe al secondo, relativi al gruppo di alunni che hanno partecipato a 40 incontri. Come nella lettura in lingua inglese, la rapidità registra un miglioramento generale, seppur con tassi di variazione differenti.

sill/sec (sillabe al secondo)				
Studente	Ingresso	Finale	Variazione assoluta	Variazione relativa
1	1,38	3,07	+1,69	+122%
2	0,77	1,32	+0,55	+71%
3	1,55	2,38	+0,83	+54%
4	1,30	1,60	+0,30	+23%
Media	1,25	2,09	+0,84	+68%

Tabella 12 - conteggio delle sillabe al secondo (sill/sec): prova iniziale, prova finale e variazione assoluta e relativa (gruppo delle 40 lezioni).

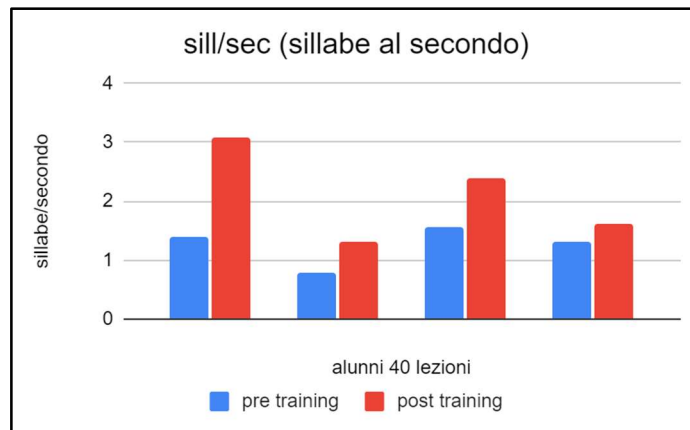


Figura 20 - andamento dei valori relativi alle sillabe al secondo (sill/sec) lette pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

Dai valori raccolti nella Tabella 12 e rappresentati graficamente in Figura 20 si osserva un miglioramento generale del parametro Velocità di lettura in italiano, con una media di 1,25 sillabe lette al secondo prima del training, una media di 2,09 sil/sec al termine, una variazione assoluta media pari 0,84 sill/sec e una variazione media del 68%. I tassi di miglioramento variano molto da soggetto a soggetto, ma in 3 studenti su 4 si riscontra un aumento del parametro superiore al 50%.

Dai dati raccolti in Tabella 13 e rappresentati graficamente in Figura 21, si può osservare che il miglioramento nella velocità di lettura in italiano interessa anche i due studenti che hanno completato le 60 lezioni, seppur con un minor tasso di variazione. Si registra una media iniziale di sillabe lette al secondo pari a 1,15 che passa a 1,50 sill/sec post training, presentando una variazione media assoluta di 0,35 sill/sec e una variazione media relativa del 31%.

sill/sec (sillabe al secondo)				
Studente	Ingresso	Finale	Variazione assoluta	Variazione relativa
5	1,51	1,92	+0,41	+27%
6	0,79	1,07	+0,28	+35%
Media	1,15	1,50	+0,35	+31%

Tabella 13 - conteggio delle sillabe al secondo (sill/sec): prova iniziale, prova finale e variazione assoluta e relativa (gruppo delle 60 lezioni).

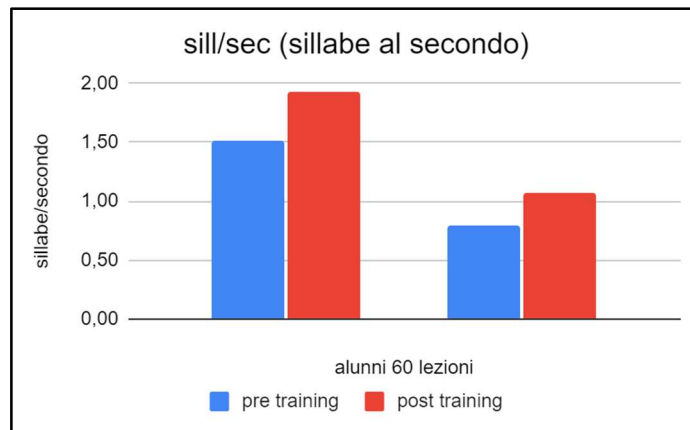


Figura 21 - andamento dei valori relativi alle sillabe al secondo (sill/sec) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

Rapportando i dati della colonna *variazione assoluta* agli standard utilizzati nel panorama italiano, i quali fissano un miglioramento nell'arco di un anno pari a 0,50 sill/sec per i normolettori e 0,30-0,36 sill/sec³⁴ per i soggetti con dislessia (Tressoldi, 1996 e 2008), si può sintetizzare che l'incremento registrato in soli tre/quattro mesi di training per quanto riguarda la velocità di lettura è generalmente consistente, seppur con discrepanze molto importanti che sarebbe interessante approfondire utilizzando campioni più numerosi.

³⁴ entrambi i valori, sia per normolettori che per soggetti con diagnosi di dislessia, sono chiaramente valori medi.

5.5.2.2 Accuratezza della lettura in italiano

Anche l'accuratezza registra un miglioramento generale, seppur non tanto significativo quanto nella lettura in inglese. Ciò può essere ascrivibile al fatto che il training non considera mai attività esplicite di illustrazione e applicazione delle regole fonetiche della lingua italiana. Nel gruppo di alunni che hanno ricevuto 40 lezioni, l'indice di errore nella prova di lettura finale si riduce significativamente, scendendo all'1% circa nella metà dei casi e al 2% circa nell'altra metà, con una variazione media del -57%.

E _{ITA} (numero di errori lettura in italiano)			
Studenti	Ingresso	Finale	Variazione
1	4,8%	1,0%	-79%
2	3,1%	1,3%	-57%
3	5,0%	1,9%	-62%
4	3,1%	2,2%	-31%
Media	4,0%	1,6%	-57%

Tabella 14 - indice di errore nella lettura in italiano (E_{ITA}) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni).

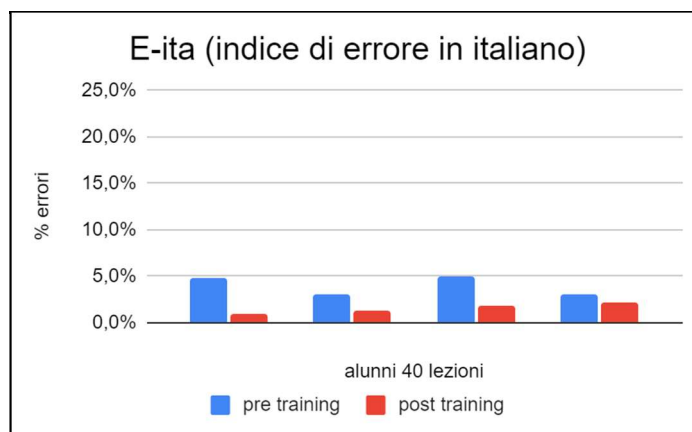


Figura 22 - andamento dei valori relativi all'indice di errore nella lettura in italiano (E_{ITA}): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 40 lezioni). Si noti che l'asse verticale è qui a fondoscala 25% per ragioni di leggibilità.

Il miglioramento in termini di accuratezza è presente nei due alunni che hanno frequentato i 60 incontri, ma in misura minore rispetto al gruppo dei 40: i due alunni mostrano innanzitutto situazioni di partenza molto diverse dai compagni osservati nella pagina precedente, con un indice E_{ITA} pari al 14,8% e al 4,5% con una media del 9,6% e presentano un miglioramento più modesto, scendendo rispettivamente al 13,2% e 3,7% con media del 8,4%. La variazione media è pari al -15%.

E _{ITA} (numero di errori lettura in italiano)			
Studenti	Ingresso	Finale	Variazione
5	4,5%	3,7%	-19%
6	14,8%	13,2%	-11%
Media	9,6%	8,4%	-15%

Tabella 15 - indice di errore nella lettura in italiano (E_{ITA}) pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

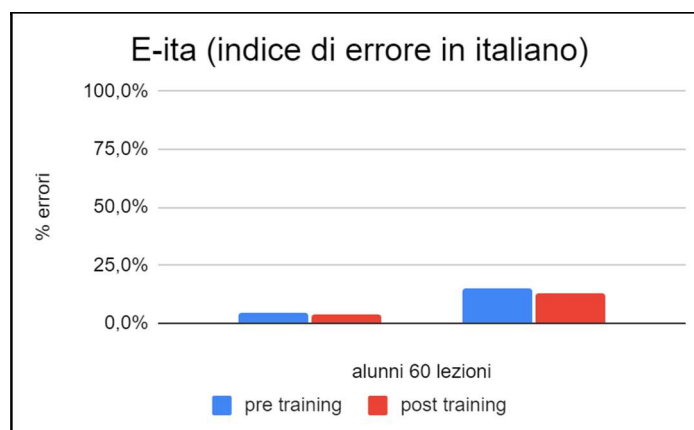


Figura 23 - andamento dei valori relativi all'indice di errore nella lettura in italiano (E_{ITA}): pre e post training per ciascun alunno (gruppo delle 60 lezioni).

5.6 L'impatto del training sul profilo emotivo-psicologico e motivazionale

Alla luce dell'impatto che il disturbo di lettura generalmente ha sulla dimensione emotivo-psicologica e motivazionale (Daloiso, 2012; Cornoldi, 2019; Shaywitz, 2020, IDA, 2022; cfr. 1.5), si è ritenuto rilevante inserire nello studio una piccola parte dedicata alla dimensione più soggettiva dei partecipanti. Nonostante il metodo in sé non preveda esercizi specifici per la dimensione emotivo-psicologica dell'alunno, vi sono delle buone pratiche utilizzate durante gli incontri per motivare l'alunno e aiutarlo a riconoscere i progressi che compie e di cui è capace (cfr. Capitolo IV paragrafo 4.1.8). Dunque, oltre alla rilevazione dei dati di tipo quantitativo in merito ai cambiamenti oggettivi nella prestazione di lettura, è stato interessante osservare l'impatto che il training ha avuto sulla percezione soggettiva in termini di motivazione, autostima, fiducia nei propri progressi, nonché di atteggiamento verso la lettura e l'errore.

Dai questionari somministrati ad alunni, genitori, tutor e insegnanti si percepisce un atteggiamento più positivo verso lo studio dell'inglese e verso la lettura, accompagnato effettivamente da performance molto migliorate, secondo quanto riportano gli insegnanti stessi. Tutti gli alunni intervistati percepiscono la lettura sia in inglese che in italiano come

migliorata o molto migliorata e la stessa percezione si registra tra genitori e insegnanti. Soffermendosi sugli alunni, questa risposta risulta particolarmente significativa, dal momento che indica un effetto positivo sulla percezione di sé e dei propri progressi. Risulta interessante osservare anche che alla domanda Penso che leggerò...? con opzioni di scelta: uguale a prima, quello che serve, forse di più, di sicuro di più, 2 su 6 hanno risposto forse di più e 2 su 6 sicuramente di più.

Le figure da 24 a 28 rappresentano graficamente le risposte date dagli alunni alle domande menzionate nel paragrafo precedente.

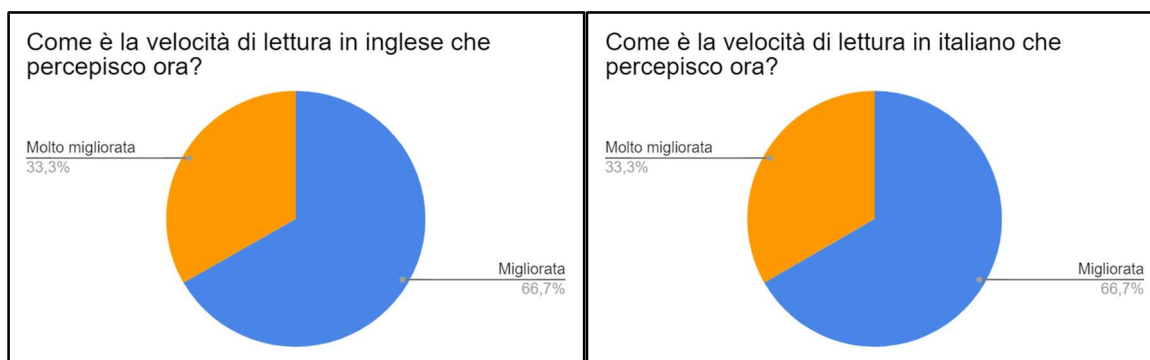


Figure 24 e 25: percezioni sulla propria velocità di lettura in inglese e italiano dopo il training

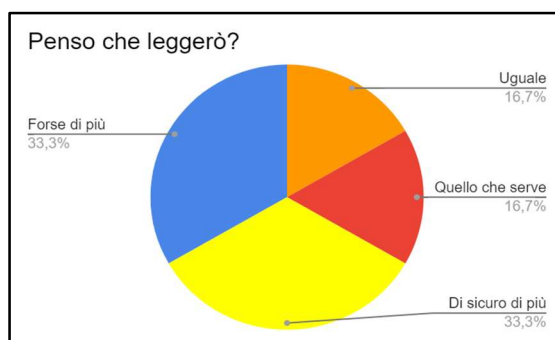


Figura 26: risposte alla domanda "Penso che leggerò...?"



Figure 27 e 28: percezioni sul proprio atteggiamento verso la lingua inglese e la lettura in italiano dopo il training.

Si ritiene interessante dedicare una sezione alla restituzione delle tutor, in quanto lezione dopo lezione hanno avuto modo di osservare da vicino l'alunno, ascoltandolo e sviluppando una relazione di fiducia. Da ciò che affermano, si può notare l'eterogeneità che fin da subito ha caratterizzato il piccolo campione: se due alunni si sono dimostrati collaborativi e proattivi fin dai primi incontri, gli altri hanno mostrato talvolta curiosità, ma in altri momenti i segni tipici dei risvolti emotivo-comportamentali dei DSA: irrequietezza, imbarazzo, preoccupazione, oppositività, evitamento di attività considerate difficili, poca voglia di mettersi in gioco, scoraggiamento e grandi difficoltà di concentrazione. Nella restituzione post training, ad eccezione di un alunno in cui sono rimaste la tendenza all'irrequietezza, all'evitamento e alla scarsa concentrazione, tanto da sospettare una comorbilità dislessia-ADHD, negli altri 5 studenti si è percepita una generale evoluzione: aumento della fiducia in sé stessi, dell'entusiasmo e della consapevolezza delle proprie potenzialità. Anche l'entusiasmo e la motivazione percepiti, che inizialmente variano da scarso a molto a seconda del bambino, sono aumentati significativamente. All'inizio del training, buoni livelli di autostima e senso di efficacia sono stati percepiti soltanto in 1 su 6 alunni; il rapporto con l'errore è positivo/proattivo in metà degli studenti, mentre 1 su 6 ritiene che sia la conferma del fatto che non ce la farà mai, 1 su 6 reagisce con indifferenza e 1 su 6 con grande sconforto, tanto che la tutor riporta che è necessario calibrare bene quali errori correggere per non provocare chiusura totale. Quest'ultimo caso è cambiato durante il percorso, dal momento che ora lo studente accetta l'errore e la relativa correzione; anche l'allievo che vedeva nell'errore la conferma della sua poca efficacia ora ha un atteggiamento più positivo. L'approccio alla lettura in inglese, inizialmente molto variabile da studente a studente e tendenzialmente negativo, si è uniformato attorno a tre risposte: entusiasta (50%), proattivo nonostante le difficoltà (33,3%), dipende molto dall'attività e talvolta è problematico in un caso soltanto. Durante le prime lezioni, con 3 studenti su 6 le tutor riportano di aver avuto difficoltà nel portare a termine le attività per fattori comportamentali. Nel corso degli incontri, queste difficoltà sono rimaste soltanto in 1 dei 3 alunni.

Testimonianze raccolte dalle tutor:

«Nonostante le difficoltà di concentrazione, di attenzione e di lettura non ha mai fatto assenze ed ha sempre partecipato, percepisce di essere migliorato in italiano e desidera migliorare ancora di più. Ha capito di avere la possibilità di imparare con l'esercizio e

legge autonomamente libri che gli interessano» (Alessandra, tutor di M. — nome di fantasia).

«La maestra mi ha riferito che oggi in classe, G. le ha corretto giustamente la pronuncia in inglese» (mamma di G. — nome di fantasia).

«L. continua a ricevere da maestre e compagni complimenti per i suoi miglioramenti» (Maestra di L. — nome di fantasia).

«A. ha chiesto di comprare due libri che il maestro ha consigliato. Non era mai successo» (Mamma di A. — nome di fantasia).

«Ora R. è entusiasta, chiede alla mamma di collegarsi tutti i giorni e chiede a me di rimanere più tempo» (Giovanna, tutor di R. — nome di fantasia).

5.7 Discussione e considerazioni

I dati inerenti la velocità e accuratezza della lettura in inglese e italiano mostrano un miglioramento significativo in tutti i parametri rilevati. Tali risultati suggeriscono che, se ben strutturato e frequentato con la regolarità prevista, è possibile ricorrere a training che combinano una breve durata e un'alta frequenza di incontri per potenziare le abilità di lettura in studenti con diagnosi di dislessia. Si ricorda che proprio questa è la componente caratterizzante e innovativa del training: la durata è stata di tre o quattro mesi, a seconda delle esigenze del singolo alunno, le quali hanno determinato la frequenza degli incontri settimanali e anche a seconda degli accordi con le famiglie in merito alla continuazione o meno durante i periodi feriali e di chiusura scolastica. L'impatto del metodo è stato positivo: anche se con risultati disomogenei, la velocità è generalmente migliorata, così come l'accuratezza. La disomogeneità riscontrabile tra i risultati ottenuti dai vari studenti, potrebbe suggerire che, come la dislessia può manifestarsi in modo differente da persona a persona, anche raggiungimento di certi risultati sia assolutamente soggettivo. In tutti i casi considerati e sia tra gli allievi che hanno frequentato 40 lezioni che tra coloro che hanno completato le 60 previste dal metodo, il Tattum Reading Program ha generato un evidente miglioramento nelle abilità di decodifica di testi in lingua inglese. Oltre a un numero medio superiore di parole lette al minuto, è aumentato anche il numero medio di parole corrette lette al minuto; sono diminuiti l'indice di errore e gli errori di lettura tipici dei soggetti con dislessia. La diminuzione degli errori di pronuncia (EP), che ha coinvolto la totalità degli alunni considerati, suggerisce il raggiungimento di un livello soddisfacente nell'acquisizione delle regole fonetiche inglesi, soprattutto riguardanti suoni vocalici,

molto diversi e molto più vari rispetto alla loro L1, ossia l'italiano. Inoltre, gli alunni hanno mostrato un miglioramento nella lettura in italiano per quanto riguarda sia la rapidità che l'accuratezza, tranne un alunno che ha raggiunto soltanto un livello più alto di accuratezza, mantenendo invariata la velocità. Se a fini statistici questo caso potrebbe essere letto come un miglioramento parziale, nella pratica aver potenziato la propria competenza fonologica abbassando l'indice di errore, ha portato all'alunno un miglioramento tangibile delle proprie performance. Citando Cornoldi (2019) quest'esperienza ha consentito ai partecipanti di vivere esperienze di successo e questo ha avuto ripercussioni positive a livello di motivazione, percezione di sé, senso di efficacia e atteggiamento verso la lettura.

Risulta tuttavia opportuno far notare che la bassa numerosità dei casi presentati non consente di produrre inferenze su larga scala. Questo intende essere uno studio preliminare per confermare che il metodo Tatum Reading presenta prospettive di utilizzo anche nel contesto italiano, con un impatto migliorativo nel potenziamento delle abilità di lettura; al momento trarre conclusioni quantitative statisticamente rilevanti è comunque poco significativo. Per questo motivo si suggerisce di replicare lo studio con un campione più ampio. A questo discorso si collega un quesito sorto in itinere, che riguarda la quantità di incontri: prima di rilevare i dati relativi alle prove di fine percorso, ci si è chiesto se l'evidenza avrebbe mostrato risultati tanto soddisfacenti negli alunni frequentanti 40 lezioni anziché 60 da valutare la possibilità di compattare il training a fronte dei risultati ottenuti. L'ipotesi più accreditata era invece che il miglioramento mostrato dai due alunni delle 60 lezioni avrebbe confermato l'esigenza di portarle a termine per dei progressi consistenti. In realtà, i risultati finali si sono rivelati molto eterogenei e strettamente legati alla dimensione individuale del singolo studente, impedendo quindi di trovare una risposta quantomeno preliminare al quesito. Potrebbe essere utile replicare lo studio con un campione maggiore e per una valutazione più precisa del rapporto tra indice di miglioramento e durata del training si potrebbero inserire momenti intermedi di verifica obbligatori, ad esempio ogni 10 o 20 lezioni.

A seguire saranno presentate alcune riflessioni in un'ottica di ottimizzazione e stimolo a future ricerche. Innanzitutto, sarebbe interessante replicare lo studio prevedendo un maggior rigore sperimentale condiviso, organizzando in modo più sistematico la somministrazione delle prove di lettura, per esempio con una cadenza di questo tipo: all'inizio, a un terzo, a due terzi e al termine del training. Alla luce dell'esperienza maturata durante il presente lavoro, si ritiene funzionale standardizzare le procedure per la

registrazione dei dati raccolti, predisponendo un modello convenzionale in formato digitale da riempire con le varie informazioni su velocità, accuratezza e distinzione delle varie tipologie di errore, impostando eventualmente formule di calcolo che consentano l'automatizzazione di operazioni matematiche e/o a fini statistici, così da minimizzare la probabilità di errore da parte di chi raccoglie i dati. Una riflessione andrebbe fatta anche nel conteggio degli errori nelle prove finali, in quanto può accadere che alcuni errori di lettura commessi non siano ascrivibili al disturbo, bensì al fatto che le relative regole fonetiche non siano state esplicitate. Infatti, non sempre è possibile portare a termine la spiegazione di tutti i *concept*, a causa della necessità di soffermarsi sugli aspetti base, dovuta al livello linguistico molto basso dell'alunno, a causa del numero di lezioni svolte, o ancora per una scelta ponderata dal tutor di focalizzarsi su concetti di base e intermedi, considerate eventuali caratteristiche peculiari dello studente. A questo proposito, le prove di lettura in inglese non dispongono di chiari riferimenti ai vari *concept* presenti nel testo, lasciando così al tutor l'onere di valutare gli errori caso per caso senza riferimenti standard e di supporto.

Un'interessante proposta di monitoraggio che l'associazione Learn Up Italia sta valutando è la rilevazione di velocità e accuratezza lezione per lezione e il riempimento di una griglia collegata a un supporto grafico, che mostri l'andamento del percorso e consenta riflessioni più puntuali in un'ottica di miglioramento continuo. Oltre a questo, sarebbe utile disporre di più ampie batterie di materiali validati e standardizzati, al fine di condurre studi nella maniera più oggettiva e rigorosa possibile, rigore che in queste prime fasi di applicazione sperimentale del metodo Tattum Reading in Italia è stato difficile avere sempre, poiché talvolta i dati sono stati raccolti in modo poco strutturato e da più persone con visioni e livelli di accuratezza diversi. Ciò ha costituito un fattore di esclusione dalla presente ricerca per diversi partecipanti che altrimenti avrebbero avuto tutti i requisiti per partecipare allo studio — diagnosi DSA, frequenza costante di tutti gli incontri previsti dal training, volontà di migliorare le proprie abilità di lettura in lingua inglese. In aggiunta al presente studio, potrebbe anche risultare interessante condurre un approfondimento longitudinale e con un gruppo di controllo, con l'obiettivo di indagare gli effetti a lungo termine del metodo Tattum sia sulle abilità di lettura sia più in generale sull'apprendimento della lingua inglese, ad esempio valutare se nel gruppo di alunni a cui è stato somministrato si registrano migliori performance o una progressione differente nell'apprendimento. Si ritiene che questo studio preliminare possa inoltre aprire diverse

opportunità di ricerca, al fine ottimizzare in misura più puntuale ed efficiente il metodo Tattum Reading, calibrandolo in rapporto al contesto italiano in maniera sempre più efficace e strutturata. Pur condividendo la scelta attuale — in linea con il livello base di inglese LS del target di riferimento — di non focalizzarsi sul potenziamento delle abilità di comprensione, si sta cercando di pubblicizzare la sperimentazione anche tra studenti di gradi più elevati, e quindi con un livello più alto di inglese LS, al fine di implementare anche questo modulo didattico e osservarne l’impatto. A tale scopo, la messa a punto di test per la misurazione della comprensione in lingua inglese LS costituisce una prospettiva interessante di lavoro e ricerca.

Conclusione

In questo lavoro si è voluto portare alcuni dati a supporto dell'efficacia del metodo Tattum Reading Program nel potenziare le abilità di lettura di soggetti con diagnosi DSA in lingua inglese, in termini di velocità e accuratezza. Questo metodo, pensato negli Stati Uniti per madrelingua inglese, è stato introdotto nel corso degli ultimi due anni in Italia in via sperimentale, con risultati positivi, che questo studio preliminare vuole portare all'attenzione, in vista di possibili prospettive future di ricerca.

I sei studenti, tutti frequentanti la classe III o IV della scuola primaria, di madrelingua italiana e con diagnosi DSA, hanno ricevuto lo stesso training secondo il metodo Tattum Reading. Quattro di loro hanno completato 40 incontri da 45 minuti e due di loro hanno portato a termine le 60 lezioni previste dallo standard. A tutti sono state somministrate prove di lettura validate e standardizzate a inizio percorso e alla fine e ne sono stati registrati i dati relativi a velocità di lettura e numero di errori commessi. Sono poi stati osservati i miglioramenti, anche mettendo a confronto i risultati dei due gruppi per capire se vi fossero differenze significative nei risultati post training. Le prove di lettura hanno previsto sia testi in inglese, che in italiano: si è voluto, infatti, osservare se il training in cui si è lavorato esclusivamente con la lingua inglese avesse delle ripercussioni anche nella performance di lettura in italiano, lingua meno complessa da imparare a leggere perché caratterizzata da un sistema ortografico trasparente.

Dall'analisi dei dati raccolti si può constatare che, anche se con risultati disomogenei, in tutti i casi considerati, il Tattum Reading Program ha generato un evidente miglioramento nelle abilità di decodifica di testi in lingua inglese. Velocità e accuratezza sono generalmente migliorate anche nella lettura in italiano. Confrontando i risultati pre-training e quelli post-training delle prove di lettura in inglese, si riscontrano un aumento del numero medio di parole lette al minuto e un incremento numero medio di parole corrette lette al minuto; sono anche diminuiti l'indice di errore e gli errori di lettura tipici dei soggetti con dislessia. La diminuzione degli errori di pronuncia (EP), che ha coinvolto la totalità degli alunni considerati, suggerisce il raggiungimento di un livello soddisfacente nell'acquisizione delle regole fonetiche inglesi, soprattutto riguardanti suoni vocalici, molto diversi e molto più vari rispetto alla loro L1. Tutti i sei alunni mostrano un miglioramento rilevante anche nella lettura in italiano, per quanto riguarda sia la rapidità che l'accuratezza, tranne un alunno che ha raggiunto soltanto un livello più alto di

accuratezza, mantenendo invariata la velocità. Se a fini statistici questo caso potrebbe essere letto come un miglioramento parziale, nella pratica aver potenziato la propria competenza fonologica abbassando l'indice di errore, ha portato all'alunno un miglioramento tangibile delle proprie performance. In generale, citando Cornoldi (2019), per questi studenti l'esperienza di training con il metodo Tattum Reading è stata un'occasione per vivere esperienze di successo, e questo ha avuto ripercussioni positive a livello di motivazione, percezione di sé, senso di efficacia e atteggiamento verso la lettura. Mettendo i due gruppi a confronto, non si riscontrano differenze significative tra i risultati ottenuti dagli allievi che hanno frequentato 40 lezioni e coloro che ne hanno completate 60. Risulta comunque opportuno far notare che la bassa numerosità dei casi presentati non consente di produrre inferenze su larga scala.

Infine, per quanto riguarda l'aspetto emotivo-motivazionale, si percepisce un atteggiamento più positivo nei confronti della lettura, sia in italiano che in inglese: tutti gli alunni hanno la percezione di essere migliorati e la metà mostra un maggior interesse quest'attività, affermando che dopo questo training leggerà di più.

L'esito positivo di questo studio preliminare apre pertanto a possibili prospettive future di approfondimento, in un'ottica di ottimizzazione del metodo e di un suo sempre miglior adattamento al contesto italiano. Di seguito alcuni spunti:

- replicare lo studio con un campione più ampio, così da disporre di dati statisticamente rilevanti;
- per una valutazione più precisa del rapporto tra indice di miglioramento e durata del training si potrebbero inserire momenti intermedi di verifica obbligatori, ad esempio ogni 10 o 20 lezioni;
- condurre un approfondimento longitudinale e con un gruppo di controllo, con l'obiettivo di indagare gli effetti a lungo termine del metodo Tattum Reading sia sulle abilità di lettura sia più in generale sull'apprendimento della lingua inglese
- mettere a punto un training e dei test che contemplino anche l'abilità di comprensione.

Bibliografia

- Biancardi, A., Milano, G. (1999). *Quando un bambino non sa leggere*. Milano: Rizzoli.
- Cardinaletti, A., Ghidoni, E., Genovese, E., Guaraldi, G., & Santulli, F. (2014). *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Cornoldi, C., Colpo, G. (2004). *Prove di lettura MT per la scuola elementare classi - 2: 3, 4 e 5 elementare*. Milano: Giunti.
- Cornoldi C., Perini, N., Tressoldi, P.E. (2009). *Valutare la rapidità e la correttezza della lettura di brani: nuove norme e alcune chiarificazioni per l'uso delle prove MT*. Disponibile all'indirizzo web <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/CornoldiPeriniTressoldi-1.pdf> (ultimo accesso: 10/06/2023)
- Cornoldi, C. (Ed.). (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics* 28(6), 731-735. Disponibile all'indirizzo web www.co-pediatrics.com (ultimo accesso: 04/03/2023)
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. U.S.: John Wiley & Sons.
- International Dyslexia Association (2020). *At-Risk Students and the Study of Foreign Language in School*. Disponibile all'indirizzo web <https://dyslexiaida.org/fact-sheets/> (ultimo accesso: 10/06/2023)
- International Dyslexia Association (2020). *Dyslexia Basics Fact Sheet*. Disponibile all'indirizzo web <https://dyslexiaida.org/fact-sheets/> (ultimo accesso: 10/06/2023)
- International Dyslexia Association (2020). *Dyslexia and the Brain*. Disponibile all'indirizzo web <https://dyslexiaida.org/fact-sheets/> (ultimo accesso: 10/06/2023)

International Dyslexia Association (2020). *Social and Emotional Problems Related to Dyslexia*. Disponibile all'indirizzo web <https://dyslexiaida.org/fact-sheets/> (ultimo accesso: 10/06/2023)

International Dyslexia Association (2023). *English learners and dyslexia*. Disponibile all'indirizzo web <https://dyslexiaida.org/fact-sheets/> (ultimo accesso: 10/06/2023)

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *A Definition of Dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. Disponibile all'indirizzo web <http://www.jstor.org/stable/23764731> (ultimo accesso: 01/03/2023)

Maturi, P. (2006). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Nuova introduzione alla fonetica*. Bologna: Il Mulino.

Santipolo, M. (Ed). (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Santulli, F., Scagnelli, M. (2019). *Leggere per comprendere. Un intervento inclusivo nei contesti formativi*. Milano: Francesco Angeli.

Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58(1), 81–95. Disponibile all'indirizzo web <http://www.jstor.org/stable/23764878> (ultimo accesso: 02/03/2023).

Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98–104. Disponibile all'indirizzo web <http://www.jstor.org/stable/24993452> (ultimo accesso: 04/03/2023)

Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability), *Biological Psychiatry, Volume 57, Issue 11*, 1301-1309. Disponibile all'indirizzo web <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043> (ultimo accesso: 24/03/2023)

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, J. (2020). *Overcoming Dyslexia: Second Edition, Completely Revised and Updated*. UK: Hachette.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2013). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia*. Psychology Press.

Tattum, S. D. (2010). *Love of literacy*, San Francisco, CA: Tattumreading.com.

Tunmer, W., Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 43(3), 229–243, Hammill Institute on Disabilities. Disponibile all'indirizzo web <http://journaloflearningdisabilities.sagepub.com> (ultimo accesso: 01/03/2023).

Sitografia

www.learnupcenters.org

<https://www.miur.gov.it/dsa>

<https://www.aiditalia.org>

<https://www.dyslexiaida.org/>

<https://r1.unitn.it/bilinguismoconta/risorse/risorse/bilinguismo-e-dislessia/dislessia-e-apprendimento-lingue-straniere/>

<https://www.nichd.nih.gov>

<https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/istruzione/inclusione-scolastica/dsa-noproblem>

https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2016/02/LLGDiagnosi_Cornoldi14.pdf

<https://istitutosantachiara.it/trattamenti-lessicali-e-sub-lessicali-della-dislessia/>

<https://www.apmreports.org/story/2022/11/17/reading-instruction-legislation-state-map>

<https://www.apmreports.org/episode/2019/08/22/whats-wrong-how-schools-teach-reading>

<https://www.readingrockets.org/article/findings-national-reading-panel>

<https://www.readnaturally.com>