

## DISORTOGRAFIE E DISGRAFIE: DAI PROCESSI ALLA VALUTAZIONE FUNZIONALE E AL TRATTAMENTO

di Eugenio Lampacrescia

Publicato in: Giornale di Pedagogia, anno 2° n°1 gennaio 2004

L'abilità dello scrivere può essere generalmente definita come la capacità di trasformare informazioni verbali, pensate (scrittura spontanea) o ascoltate (dettato) in forma grafemica.[1] Il suo apprendimento è il risultato di processi e sottoprocessi da una parte propri della scrittura e dall'altra condivisi con altre abilità cognitive. Per una corretta diagnosi funzionale diviene fondamentale questa distinzione affinché si possa, poi, coerentemente intervenire su aspetti specifici oppure su domini più generali.

La scrittura spontanea rappresenta certamente il livello più alto e complesso di integrazione di tali processi. Per la sua esecuzione è fondamentale, anzitutto, possedere *competenze espositive* che rimandano al linguaggio verbale:

- *pianificazione della comunicazione*, che può essere sinteticamente definita come la capacità di organizzare il pensiero in linguaggio interno;
- *competenza lessicale e sintattica*, vale a dire l'abilità nel recuperare le parole e di organizzarle in forma grammaticale;
- *abilità fonologica e fonotattica*, intesa come discriminazione e analisi fonetica, competenza generale che rimanda alla percezione uditiva e distintiva dei tratti costituenti i suoni, ma anche alla sequenzialità, in pratica alla capacità di allinearli in un ordine coerente. Per anni questo ambito è stato confuso con la più "semplice" abilità articolatoria che molto di rado, quando alterata, conduce a difficoltà nella scrittura. Sul piano della patologia del linguaggio, il disturbo è oggi classificato come disordine fonologico e molti autori sostengono che una tardiva e impropria diagnosi/cura conduce inevitabilmente a problemi nell'apprendimento della letto-scrittura;
- *competenza argomentativa*, in altre parole la capacità di approntare un discorso organico e concatenato sul piano dei contenuti allo scopo di narrare un avvenimento esterno (realtà) o interno al soggetto (emozioni, sentimenti) o di sostenere una tesi ed anche di confutarla.

In questi casi il disturbo di scrittura può presentarsi, quindi, come diretta conseguenza del deficit di linguaggio verbale ed è a tale livello che va posta attenzione nel percorso educativo.

Il passaggio successivo è relativo a *capacità specifiche del processo*:

- *trascrizione e revisione del testo*;
- *apprendimento delle convenzioni ortografiche come, ad esempio, la punteggiatura*.

Qui la scrittura condivide gli stessi processi della dettatura. Le competenze di trascrizione e revisione del testo richiedono, infatti:

- *l'abilità di associare il fonema al grafema*;
- *la competenza di recuperare le forme ortografiche*.

Nell'Italiano, una lingua sostanzialmente trasparente sul piano fonologico, l'analisi fonemica e di associazione fonema-grafema rende possibile un accesso indiretto, in pratica la ricostruzione della parola a partire dai suoi componenti segmentali. Ciò permette di scrivere nuove parole ed anche non-parole. Un disturbo della scrittura potrebbe, quindi, dipendere non solo da un problema a monte di discriminazione fonologica e fonotattica, ma anche dalla "fatica" a reperire il grafema corrispondente al suono. Nei casi meno complessi, tale interferenza si manifesta come lentezza/incertezza nella conversione. Nei casi più gravi questo deficit può essere legato ad una vera e propria difficoltà nella simbolizzazione. Gli errori saranno sostanzialmente, scambio di grafemi, (es. vaso/faso; pesce/pese) per l'aspetto squisitamente fonologico; posposizioni, (intese come alterazioni della sequenza dei fonemi es. il/li; pasta/spata), ma anche omissioni o aggiunta di grafemi (elefante/elefate; sedia/sedidia) per l'aspetto fonotattico. Questi quadri caratterizzano le disortografie di tipo fonologico[2]

Il recupero delle forme ortografiche permette lo sviluppo delle componenti lessicali, in sostanza la capacità di scrivere parole omofone non omografe ed anche di velocizzarsi, così come avviene per la lettura passando da una procedura di decodifica fonologica ad una diretta. Disturbi a questo livello caratterizzano la disortografia superficiale, dove gli errori non hanno origine fonologica: separazioni e fusioni illegali, uso non corretto dell'apostrofo, dell'h, scambi di grafemi omofoni non omografi.

Un discorso a parte va fatto per l'uso dell'accento e per i raddoppiamenti. La percezione dei tratti non sarebbe, infatti, di tipo fonologico, ma basata sulla percezione uditiva dell'intensità e della durata. In questi anni ho potuto verificare come, in molti soggetti, è pressoché presente un disturbo più generale che interessa l'organizzazione uditivo-ritmica, cioè la capacità di analisi/riproduzione di suoni semplici e discriminazione d'intensità. Tali condizioni sono facilmente evidenziabili con test ritmici come quelli di Mira Stamback o di Vianello e, ovviamente, richiedono un intervento anche su queste funzioni più generali.

Nella pratica clinica è frequente osservare la presenza simultanea sia di errori fonologici che non fonologici. Rimane fondamentale capire, però, come e a quale livello si produce l'errore per intervenire in modo pertinente ed efficace.

Solo a questo punto, sempre che si scriva carta e penna, entrano in gioco le *competenze grafo-motorie*:

- *il recupero allografico* inteso come capacità di memoria che permette la scelta dei diversi tipi di font (stampato minuscolo e maiuscolo, corsivo);
- *il recupero dei pattern grafo-motori*, vale a dire la capacità di programmare i movimenti (o meglio ancora la loro sequenza) necessari per realizzare la lettera in quel formato;
- *L'abilità neuromotoria e di coordinazione oculo-manuale* che permettono di rendere veloce e fluida la scrittura.

Questi tre ultimi livelli influiscono sulla qualità del tratto grafico, quindi sugli aspetti della forma della scrittura. Solo alla presenza di tali evidenze sarebbe più pertinente parlare di disgrafia distinguendola dalla disortografia, termine più idoneo per connotare lessicalmente le difficoltà precedentemente descritte. La distinzione, oggi assolutamente logica e necessaria in un approccio modulare, è stata proposta già alla fine degli anni '60 da Vayer, seppure in un quadro di riferimento teorico più "generalista".[3] Nonostante tutto, ancora diversi autori usano indistintamente i due termini (non meno che nella pratica clinica). Sarebbe opportuno, invece, che con disgrafia si intendesse solo la difficoltà a riprodurre sia segni alfabetici che numerici non facendo riferimento agli errori che rimandano ai più complessi aspetti fonologici, ortografici e sintattici della scrittura, sottolineando che, come rileva giustamente Monica Pratelli, la frequente impossibilità di rilettura e autocorrezione influisce negativamente anche su questi.[4] Quindi il disturbo disgrafico, come affermano Hamstra-Bletz e Blote, riguarda le abilità esecutive della scrittura e si manifesta come scadente e inintelligibile prestazione grafica. La separazione, poi, sul piano della classificazione, sembra legittima anche per le evidenze cliniche dei singoli casi: i due quadri possono essere entrambi presenti, ma vi sono pure disgrafie senza disortografia e viceversa.

Copiare le lettere e le parole, invece, può non essere considerata un'abilità di scrittura e neanche propedeutica. Nel processo di copia, infatti, non sono messe in gioco le componenti specifiche che si attivano e si integrano nella scrittura spontanea e nel dettato. Copiare richiede abilità generali di discriminazione visiva e di analisi spaziale, successivamente tradotte in rappresentazione e poi pianificazione esecutiva attraverso la compattazione di singoli elementi del modello. In altre parole, per copiare una lettera o una forma geometrica si attivano i medesimi processi, cosa che è in grado di realizzare anche un bambino di quattro anni quando "disegna" le lettere dell'alfabeto pur non conoscendole e non autorizzandoci ad affermare che sa scrivere. Ad ulteriore conferma di tale ipotesi basterebbe osservare i ciechi o chi ha una grave disabilità motoria: questi soggetti, pur non potendo riuscire a copiare, possono scrivere. Così come vi sono bambini che copiano perfettamente forme geometriche e lettere, ma non apprendono la scrittura. L'osservazione è importante sul piano didattico e riabilitativo. In conclusione si può affermare che non si apprende né si rieduca la scrittura attraverso la copia. L'unica cosa che queste due abilità condividono è il rispetto dei rapporti di spazio fra le parti che riproduce l'unità della forma.

Un inciso sull'uso del carattere. Contrariamente a quanto molti pensano e praticano, sul piano grafo-motorio il corsivo è più semplice dello stampato. Se nelle prime fasi lo scarabocchio del bambino è, di solito, organizzato per linee orizzontali e verticali, in poco tempo il tratto assume un andamento ondulato. A tre anni si assiste alla tendenza a chiudere le forme aperte.[5] In questi anni ho proposto a molti bambini di tre anni il test di Santucci: in genere il cerchio è riprodotto prima e/o meglio della croce e del quadrato e quest'ultimo viene quasi sempre chiuso con una curvilinea. Una conferma "antica" sulla naturale tendenza grafo-motoria curvilineo/circolare ci viene da Prudhommeau: l'autore rileva come la prima lettera ad essere riprodotta è la O che è pure l'unica a non avere bisogno di modello.[6] D'altra parte i primi segni grafici spontanei e organizzati divengono presto curvilinei, rotatori. Il bambino, poi, imitando la scrittura dell'adulto rimane colpito proprio da questa ritmicità ondulatoria. Va da sé che sul piano evolutivo la scrittura più vicina a questi movimenti è naturalmente quella corsiva. Con questa ipotesi è d'accordo Robert Saudek: egli, però, mette in evidenza come il bambino all'inizio dell'apprendimento tende a staccare le lettere o parti di esse e per tale motivo presenta difficoltà nei collegamenti che andrebbero insegnati, come avviene, ad esempio, nella programmazione scolastica in Canada. L'autore parla esplicitamente di un sostegno e di una facilitazione che possa aiutare il passaggio dallo *stroke-impulse* al *letter-impulse*. Nessun dubbio sull'uso del corsivo che risulta essere più naturale poiché facilita la personalizzazione e la spontaneità della scrittura.[7] Anche da adulti è più semplice realizzare un disegno a mano libera che non uno geometrico. Per il secondo ci facciamo aiutare da supporti esterni al fine di essere più precisi e sostenere il tratto che in orizzontale, verticale ed obliquo è di più difficile esecuzione. Viene da chiedersi perché, allora, si usa lo stampato maiuscolo come primo approccio alla scrittura e se c'è consapevolezza nello sceglierlo come strategia. La motivazione dovrebbe essere ricercata nel bisogno di operare, nelle prime fasi di apprendimento della scrittura, una segmentazione utile alla conversione fonema/grafema ed all'allineamento coerente delle lettere in parole, ma non nella sua

maggior facilità esecutiva. Nello stampato maiuscolo ed anche il minuscolo (così come la tastiera del computer) il movimento grafico si stacca dal foglio ad ogni lettera rallentando il processo motorio e questo facilita un'analisi e una sequenzializzazione dei grafemi. In merito, poi, al problema discriminativo dei tratti distintivi delle lettere, in un recente studio si è messo in luce come le sagome delle lettere del corsivo appaiano più evidenti, (di conseguenza più facilmente rintracciabili) e come è più agevole passare da questo allo stampato maiuscolo e minuscolo, mentre è un'attività del tutto nuova, quindi più impegnativa, procedere in senso inverso.[8] In sintesi lo stampato maiuscolo e minuscolo sono più difficili, meno naturali, sul piano grafico ed anche nella discriminazione dei tratti, mentre rallentando il processo di costruzione della parole forniscono un sostegno all'analisi e all'allineamento dei grafemi. Credo che l'ipotesi meriterebbe ulteriore approfondimento e confronto proprio per la ricaduta pratica nei percorsi riabilitativi non meno di quelli didattici.

Per quanto riguarda la grafia, intesa nel suo aspetto formale e grafo-motorio, vi sono altri elementi che ne condizionano la qualità.

- *la postura corporea* con particolare riferimento alla posizione del corpo rispetto al piano di scrittura. Questo aspetto subisce il condizionamento, ad esempio, dalla lateralizzazione e in modo particolare dalla presenza di crociatura tra la mano utilizzata e l'occhio di mira, ma anche più semplicemente da problemi visivi e/o da atteggiamenti viziati di struttura nella postura generale;

- *la qualità degli aspetti ambientali* come, per citarne solo alcuni, l'illuminazione, la forma dei banchi e delle sedie e il rapporto tra loro e la migliore o minore ergonomia;

- *La prensione della penna* che richiama la qualità dello strumento e con esso la corretta postura delle dita e la distribuzione delle forze;

- *La coordinazione dei movimenti di iscrizione e di progressione.* I primi servono a tracciare le singole lettere, mentre i secondi permettono lo scorrimento della penna lungo la linea orizzontale del foglio. È fondamentale che vi sia un coordinamento motorio tra questi due movimenti. Quelli di iscrizione sono realizzabili anche solamente dal movimento fine delle dita, mentre per quelli di progressione è fondamentale la coordinazione con la cinesi del polso, del gomito e della spalla;

- *La pressione sul foglio*, cioè la quantità di energia che si esprime attraverso la scrittura. Talvolta essa è troppo calcata e altre volte troppo debole;

- *L'orientamento nello spazio grafico.* Anzitutto ci si riferisce alla capacità discriminativa e poi esecutiva delle fondamentali coordinate spaziali utili alla scrittura (e non solo ad essa) come, ad esempio, alto/basso, sopra/sotto, destra/sinistra, obliquo, che ci permettono di riconoscere e tracciare correttamente i grafemi. Poi alla più complessa abilità di procedere nel foglio da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso. Lo scanning e le strategie di esplorazione visiva, la coordinazione occhio-mano, il tipo di lateralizzazione, incidono profondamente su questi aspetti.[9] È ovvia la loro connessione, *in primis*, all'apprendimento che parte dalla corporeità e solo successivamente può coerentemente organizzarsi sul foglio;

- *direzione del gesto grafico* che va rispettato affinché l'esecuzione sia fluida e scorrevole. La scrittura di chi è destro dovrebbe procedere in maniera sinistrogira, viceversa per i mancini. Vi è, infine, un aspetto che riguarda la linearità della direzionalità orizzontale, cioè la capacità di rispettare la riga e i margini;

- *dimensione dei grafemi* intesa come equilibrato formato delle lettere. Nella disgrafia, di frequente, si manifesta come macrografia e micrografia o anche come scrittura irregolare nelle forme e nelle dimensioni;

- *unione dei grafemi*, cioè la capacità di legare i singoli segni;

- *il ritmo e la fluidità grafica*, intesi come continuità nel gesto, in modo che non vi siano interruzioni nella scrittura (quando si parla di corsivo) anche solo per ritoccare i grafemi;

- *la velocità* che tende ad aumentare con il progressivo affinamento dell'abilità grafo-motoria e che è, quindi, un indice positivo a patto che la scrittura mantenga l'intelligibilità e la complessiva abilità grafo-motoria[10]

Tutti questi aspetti possono servirci come griglia osservativa per valutare complessivamente (ed insieme analiticamente) la scrittura che, nel suo progressivo divenire, dovrebbe procedere coniugando equilibrio e armoniosità per essere, come afferma Luria, una melodia cinetica seppur realizzata in modi e forme assolutamente personali. Non è certo una novità affermare che essa esprime caratteristiche individuali inscindibilmente legate al sé. E siccome il sé è in continua ridefinizione, anche la scrittura cambia insieme alla persona, così come un intervento sulla scrittura può condurre ad una modificazione del sé. Tale aspetto, di sapore olistico, va tenuto in massima considerazione ogni volta che si procede nella valutazione e nell'intervento abilitativo perché ridefinire la propria scrittura significa, in definitiva, anche lavorare su se stessi. Per tale motivo, in maniera pertinente, molti grafologi mettono in guardia da interventi impropri e incompleti, talvolta selvaggi e peggiorativi la complessiva situazione di equilibrio del soggetto.

In conclusione, accanto ad un'analisi formale (in feconda sinergia con altre discipline ed operatori competenti in materia), è sempre di fondamentale importanza l'ascolto dell'altro. Ciò implica il rispetto della

sua scrittura affinché essa possa esser aiutata a ritrovare il suo significato attraverso il complessivo ristabilimento della comunicazione. L'educazione deve, perciò, avere come finalità l'acquisizione di una grafia spontanea, connotata individualmente, libera dalle difficoltà grafo-motorie e dai condizionamenti che ne impediscono la personalizzazione. Giustamente Silvio Lena rileva come scrivere è comunicare, quindi valutazione ed educazione vanno condotte in un percorso e con strategie integrali che non richiedono forzature, ma partecipazione diretta dell'interessato proprio per il valore di comunicazione e relazione che questo atto esprime. Solo con tale consapevolezza e dentro una globale comunicazione con l'altro, che diviene agevolazione nella relazione d'aiuto, si possono anche proporre esercizi specifici.[11]

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1] Cfr. Berninger V. W., Whitaker D., *Theory-based braching diagnosis of writing disabilities*, School Psychology Review, 1993;
- [2] Cfr. Temple C. M., *Foop is still Floop: a six year follow-up of phonological dyslexia and dysgraphia*, in: Reading and writing: an interdisciplinary Journal;
- [3] Cfr. Picq L., Vayer P., *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, Armando, Roma, 1968, pagg. 282-287
- [4] Cfr. Pratelli M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento, 1995;
- [5] Cfr. Oliverio Ferraris A., *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino 1981, pag. 28-29
- [6] Cfr. Prudhommeau M., *Le dessin de l'enfant*, Parigi, 1947
- [7] Cfr. Saudek R., *Experiments with handwriting*, Sacramento, Books for professionals, 1978, in ristampa
- [8] Cfr. Riccardi Ripamonti I., *Decodifica della lettura. Una proposta visuo-percettiva*, in: Babele, n° 19, dicembre 2001, pagg. 88-89
- [9] Cfr. Simeți F., *Neuropsicologia dell'apprendimento*, Oppici, Parma, 1986, pag. 52 e ss.
- [10] Cfr. Lena S., *L'attività grafica in età evolutiva*, Libreria G. Moretti, Urbino, 1999, pag. 163
- [11] *Ibidem*, pagg. 270-271