

# Per la modificabilità del disturbo della disgrafia la riscoperta dell'educazione del gesto grafico, valida per tutti

Adriana Lafranconi

Per considerare adeguatamente il fenomeno della disgrafia, come difficoltà o come disturbo specifico evolutivo, non è sufficiente riflettere sui fattori eziologici o sulle sue correlazioni con tratti tipici dell'attualità della nostra cultura. È altrettanto importante comprendere la prospettiva con cui la scuola, come istituzione scolastica – attraverso le scelte pedagogiche, didattiche, organizzative – o come sistema nazionale – attraverso i relativi atti normativi – assume questo problema.

Se si confrontano i diversi documenti programmatici per la scuola (ora) primaria, dalla metà del secolo scorso ad oggi, con gli atti normativi vigenti specifici in tema di DSA (disgrafia, in questo caso) si può concludere che alla consapevolezza per situazioni “speciali” non sempre pare corrispondere la capacità di valorizzare in merito scelte educativo-didattiche di comprovata qualità nate per i bisogni “di tutti”.

Il saggio argomenta sull'efficacia di un'educazione al gesto grafico per tutti, consapevole e rigorosa, e per questo aperta alla differenziazione per ciascuno, in cui prevenzione e riabilitazione si collocano in continuum fra loro.

*In order to understand properly the phenomenon of dysgraphia as a specific developmental disorder, it does not suffice to reflect upon its etiological factors or its correlation with typical aspects of our culture. It's likewise important to comprehend the perspective with whom the school, as an educational institution (through its pedagogical, didactic and organizing choices) or as a national system (through its regulation), faces this problem.*

*If we compare the different programmatic documents elaborated for elementary school in the last half century with the current legislation SLD - Specific Learning Difficulty (dysgraphia, in this case), we can conclude that the awareness for “special” situations not always equals the ability of nurturing everybody's skills with pedagogical and didactic choices of proven quality.*

*This paper deals with the efficacy of a graphic gesture education thought for all, being strict and aware, and for this reason opened to a differentiation for everyone, in which prevention and rehabilitation are a continuum between them.*

## Introduzione

Obiettivo principale di questo contributo è quello di fornire le coordinate culturali necessarie per leggere e interpretare le scritture degli allievi e per attuare scelte educativo-didattiche che, se certamente finalizzate a gestire il disturbo della disgrafia, possono anche risultare significative per prevenire difficoltà possibili nella componente grafica del processo di scrittura per tutti. Non avendo dunque la pretesa di affrontare il tema della disgrafia da tutte le differenti prospettive, con questa introduzione si intende solo richiamarne a grandi linee il quadro complessivo.

La disgrafia è un disturbo che si manifesta come difficoltà a riprodurre sia i segni alfabetici che quelli numerici; essa riguarda quindi esclusivamente il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche, sebbene influisca negativamente anche su tali acquisizioni a causa della frequente impossibilità di rilettura e di autocorrezione<sup>1</sup>.

Come per tutti i Disturbi Specifici di Apprendimento, occorre distinguere fra “difficoltà” relative alla componente grafica della scrittura, e “disturbo” specifico di disgrafia, per la diagnosi del quale è necessario che siano stati rilevati livello intellettivo nella norma e discrepanza fra l'abilità manifestata – in questo specifico dominio con riferimento alle caratteristiche qualitative del segno grafico e alla fluenza (inferiore a 2 deviazioni standard) – e il livello atteso in relazione all'età cronologica, alla scolarità e al profilo intellettivo generale. Rappresentano invece fattori di esclusione della presenza di questo disturbo, come per tutti i DSA, la rilevazione di patologie neurologiche, di deficit sensoriali, di disturbi primari della sfera psicopatologica e condizioni socioculturali ina-

1. M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento, 1995, p. 7.

dequate. Se della disgrafia, in quanto DSA, è confermata l'origine neurobiologica, con il coinvolgimento di diverse regioni neuronali, così come il suo carattere evolutivo, caratterizzato nelle varie fasi da diversa espressività del disturbo,

È altrettanto importante sottolineare che i fattori “biologici” interagiscono attivamente nella determinazione della comparsa del disturbo con fattori ambientali<sup>2</sup>.

Risultano correlati a differenti fattori eziologici i sottotipi della disgrafia che, in quanto espressione della predominanza di possibili tratti del disturbo, possono essere entrambi riconoscibili nel pattern grafomotorio di una stessa persona, secondo profili di marcata eterogeneità:

- quella di tipo visuo-spaziale, per deficit nelle abilità visuo-spaziali e visuo-percettive, nell'attenzione visiva selettiva e sostenuta, con conseguenti problemi in particolare nell'orientamento della scrittura, nella dimensione e distanza fra lettere e parole, nell'impaginazione;
- quella di carattere posturale-motorio, in relazione con fattori quali la memoria motoria e il controllo motorio del tratto.

Poiché nelle analisi epidemiologiche la disgrafia è frequentemente inserita sotto la voce più generale di “disturbo della scrittura”, e poiché accanto a tipi “puri” esistono i tipi in associazione con altri DSA, in primis disortografia e dislessia, o con altri disturbi evolutivi, quali DCD, ADHD, i dati sulla prevalenza di questo disturbo specifico nel nostro paese non emergono con chiarezza. Nonostante una certa discordanza tra fonti diverse, è indubbio che, in un trend in aumento, essa risulti associata ad altri DSA in percentuali elevate: la comorbilità con la dislessia, che stime prudenti quantificano nel 2 – 2,5 % della popolazione italiana, si attesta attorno all'80 %; la stessa percentuale di disgrafici si ritrova in soggetti con DCD.

### I termini del problema

Mettere in relazione la prospettiva biomedica con quella normativa e quella pedagogica, rilevandone gli elementi di continuità presenti, come le eventuali contraddizioni, può permettere all'insegnante di orientarsi in modo consapevole nel complesso della problematica considerata e di agire con l'intenzionalità educativa che sostiene la valutazione e la scelta dell'azione didattica.

Per questo cominciamo col richiamare come viene considerata la disgrafia in prospettiva medica, attraverso il confronto fra quanto affermato in merito al Disturbo Specifico della Scrittura dal DSM – IV- TER (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - APA)<sup>3</sup> e dall' ICD – 10 (*In-*

*ternational Classification of Diseases – OMS*). Nel primo manuale, alla voce “*Disturbo dell'Espressione Scritta*” si legge:

Esiste in genere un insieme di difficoltà nella capacità del soggetto di comporre testi scritti, evidenziata da errori grammaticali o di punteggiatura nelle frasi, scadente organizzazione in capoversi, errori multipli di compitazione (disortografia), e calligrafia deficitaria. Questa diagnosi non viene di solito fatta se vi sono solo errori di compitazione o calligrafia deficitaria (disgrafia) in assenza di altre compromissioni dell'espressione scritta. [...] Un disturbo limitato alla sola compitazione o calligrafia (disgrafia), in assenza di altre difficoltà di espressione scritta, di solito non autorizza una diagnosi di Disturbo dell'Espressione Scritta. Se la calligrafia scadente è dovuta ad una compromissione della coordinazione motoria, si dovrebbe prendere in considerazione una diagnosi di *Disturbo di Sviluppo della Coordinazione*.

Questa la descrizione del Disturbo specifico della Scrittura dell'ICD – 10:

La principale caratteristica di questo disturbo è una specifica e rilevante compromissione dello sviluppo delle capacità di compitazione, in assenza di una storia di disturbo specifico della lettura [...]. I bambini il cui problema è solamente quello della scrittura non devono essere inclusi in questa sezione.

Tentando una sintesi, si può dire che il disturbo della disgrafia, a seconda della comorbilità o meno con altri disturbi specifici dell'apprendimento e delle manifestazioni che eventualmente lo accompagnano, viene ad essere diversamente considerato e collocato.

Le *Raccomandazioni per la pratica clinica della Consensus Conference 2007* affrontano la definizione dello stesso disturbo nel paragrafo “Disturbi specifici di scrittura (disortografia e disgrafia)” con una modalità molto schematica e diretta:

Gli aspetti generalmente condivisi circa il Disturbo della Scrittura riguardano la sua suddivisione in due componenti: una di natura linguistica (deficit nei processi di cifratura) e una di natura motoria ( deficit nei processi di realizzazione grafica).

Per le *Linee Guida per i Disturbi di Apprendimento – SINPIA*,

La disgrafia sembra essere conseguenza di disturbi di esecuzione motoria di ordine disprassico [...] Anche per i disturbi di apprendimento della scrittura sono riconosciuti sottotipi correlati a fattori linguistici (disortografia) e a fattori visuo-spaziali (di-

2. Disturbi evolutivi specifici di apprendimento - Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, Consensus Conference, 2007, p.5.  
3. La pubblicazione della versione DSM V è attesa in Italia per il 2014.

sortografia – disgrafia ) e, inoltre, viene delineata una forma di difficoltà della scrittura dovuta a disturbi di esecuzione motoria, di ordine disprassico (disgrafia).

Anche per il fatto che, nel complesso di queste descrizioni, non siano esplicitate le relazioni fra la disgrafia e l'agire dell'allievo nel suo complesso, si può avere l'impressione che in questa prospettiva il disturbo della disgrafia sia in qualche modo considerato in termini poco articolati, soprattutto se confrontato con altri Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Se ora confrontiamo le consapevolezze su questo disturbo nei dispositivi clinico-diagnostici internazionali e nazionali citati con la considerazione della componente grafica nel processo di scrittura nei documenti programmatici nazionali del recente passato nel nostro paese, emergono elementi che possono suggerire varie riflessioni.

Nei *Programmi Didattici per la Scuola Primaria del 1955* c'era attenzione per i rapporti tra grafia e dimensioni più generali della persona. Nella parte riservata alla prima e seconda classe, si leggeva, infatti:

La scrittura, fin da principio, non sia considerata un fatto meramente meccanico, anche se implica talvolta l'adeguamento al modello, ma una delle espressioni della personalità. Essa deve quindi tendere alla semplicità, alla chiarezza, all'ordine, al decoro.

E in quella per le classi terza, quarta, quinta:

La pratica della scrittura (non inclinata, ma diritta) aiuterà il fanciullo a migliorare sempre più, con l'affinamento del gusto estetico, le caratteristiche che debbono contraddistinguere ogni buona grafia, la quale deve essere semplice, chiara, scorrevole, leggibile, ma sempre personale. Continuerà pure l'uso del carattere lapidario nelle sue forme più semplici a fini pratici, scolastici ed extrascolastici, come per esempio: intestazione di fogli, di quaderni, di registri, di cartelli indicatori, di avvisi, di inviti, di manifesti, ecc., al fine di promuovere negli alunni l'abitudine alla regolarità delle forme grafiche, alle proporzioni, all'ordine, alla simmetria, al buon gusto.

Nessuna considerazione sulla necessità di una grafia adeguata, invece, nei *Programmi Didattici per la Scuola Primaria del 1985*, se si esclude questo riferimento in *Educazione motoria*:

Coordinazione oculo-manuale e segmentaria: Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici.

Nelle *Indicazioni per i Piani di studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (Allegato B, d. lgs. n° 59/04), in relazione al tema che stiamo trattando troviamo i seguenti Obiettivi Specifici di Apprendimento per la classe 1°: «I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina» e «Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri».

Di essi non rimane traccia né riferimento alcuno nelle *Indicazioni per il Curricolo - 2007*, benché nel frattempo, siano state emanate alcune note e circolari ministeriali con la richiesta di offrire risposte positive al diritto allo studio e all'apprendimento dei dislessici e con indicazioni sugli strumenti compensativi e dispensativi da considerare anche in sede di esami di stato. Ritorna invece l'attenzione al tema nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione - 2012*: fra gli Obiettivi di Apprendimento per la Scrittura al termine della classe terza figura: «Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura» e, fra quelli relativi agli Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua: «Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi».

Nel frattempo, rileviamo l'emanazione della Legge 170/10 – con il riconoscimento esplicito della disgrafia e l'indicazione, tra le finalità, di quella di garantire il diritto all'istruzione e di promuovere lo sviluppo delle potenzialità – e, con il Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, che, fra l'altro, assegnano un ruolo fondamentale alla capacità di osservazione degli insegnanti perché

gli individui apprendono in maniera diversa l'uno dall'altro, secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

Fra le cause dei silenzi che abbiamo appena registrato in vari documenti nazionali, e che non è infrequente rilevare nella prassi educativo didattica, non solo dell'insegnamento della lingua scritta, ci sono probabilmente una concezione di grafismo come attività poco stimolante, costrittiva e di secondaria importanza, un malinteso senso della spontaneità che deve essere riconosciuta al bambino, una sterile dicotomia tra forma e contenuto, tra calligrafismo e spontaneismo, l'incapacità di vedere nel rispetto delle regole una risorsa per la valorizzazione delle potenzialità personali. Ma forse, nello spe-

cifico, c'è anche la scarsa considerazione della complessità della componente grafica della scrittura, che deve essere educata non certamente in termini di pura strumentalità, ma per le ricadute significative che essa può avere sull'intero processo e, di conseguenza, sul complesso delle attività che della scrittura necessitano, con l'incidenza che i risultati in merito possono avere sull'autostima dell'allievo. C'è da chiedersi allora se ciò che vale per il diritto allo studio dei disgrafici non valga anche per il diritto allo studio dei "non disgrafici", o viceversa.

Per un approccio didattico adeguato, oltre la comune constatazione che un processo di scrittura non automatizzato limita o addirittura impedisce l'automonitoraggio e l'autocorrezione dei propri errori, è fondamentale la consapevolezza che la prassica incide sulla qualità dello scritto nel suo complesso, e che una velocità rallentata della scrittura crea negative interferenze con i processi cognitivi superiori attivati nel compito della scrittura. Dunque, siamo ben oltre il pur significativo rapporto fra scrittura e ordine o buon gusto, sottolineato dai programmi del 1955, come illustrato in questa analisi dei problemi della scrittura:

Quando alcune operazioni vengono svolte insieme, una debolezza dell'una può incidere negativamente sull'altra, per:

- *trade-off*. Il fatto di indirizzare le proprie energie sull'aspetto in cui si è deboli (grafismo) induce la sottrazione di risorse attentive sugli altri aspetti della scrittura;
- *percezione generale di disagio e insicurezza*. Quando si ha una percezione di disagio e scarsa autoefficacia relativamente a un aspetto del compito, si finisce per esserne influenzati anche negli altri aspetti;
- *demotivazione*. Le frustrazioni associate all'atto di scrittura inducono una bassa motivazione generale e riducono l'uso spontaneo della scrittura;
- *copertura*. Le incertezze relative alla orografia e all'adeguatezza della propria produzione scritta vengono "coperte" da un testo reso poco leggibile;
- *combinazione con l'espressione scritta* (nel caso della velocità di scrittura). La lentezza di scrittura impedisce di seguire le idee che si vorrebbero scrivere e induce a impoverire il testo;
- *combinazioni con il possesso delle rappresentazioni ortografiche e con la capacità di segmentazione richiesta dall'ortografia* (nel caso della velocità di scrittura). Lentezze e difficoltà nel recuperare la rappresentazione ortografica di una parola ne rallentano la scrittura<sup>4</sup>.

È dunque importante che, non solo per i soggetti riconosciuti a rischio disgrafia, ma per tutti, fin dalle prime fasi dell'apprendimento della scrittura si considerino i termini del problema, per evitare che da un imprinting inadeguato derivino all'allievo difficoltà per la gestione delle quali occorra poi impegnare risorse che potrebbero essere vantaggiosamente destinate ad altri aspetti.

Chiedere a un bambino di copiare delle lettere o delle intere parole dalla lavagna fin dai primi giorni di scuola senza un adeguato insegnamento del gesto grafico, aggiungendo più o meno implicitamente «fai come vuoi» non significa incoraggiare alla spontaneità e alla personalizzazione grafica, di cui il bambino peraltro non è ancora capace, essendo nelle prime fasi di apprendimento della scrittura. Significa piuttosto ignorare le sue difficoltà, senza in realtà offrirgli nessun aiuto, lasciandolo da solo a risolvere un'infinità di problemi di impugnatura della penna, di punti d'attacco e di direzionalità per formare le singole lettere, di gestione degli spazi grafici e di collegamento tra le lettere<sup>5</sup>.

Prima di parlare di strumenti compensativi e dispensativi per l'alunno disgrafico e di rieducazione del disgrafico, può allora essere opportuno considerare la necessità di educare adeguatamente tutti gli alunni al gesto grafico, nella consapevolezza della sua complessità e della sua importanza, invertendo quella che pare essere una scelta della scuola d'oggi, come da più parti viene denunciato:

Il DSA include la dislessia, e fin qui vi è poco da dire, trattandosi di un disturbo noto, anche se si dice che fossero dislessici Newton e Einstein, ovvero i più grandi scienziati della storia. Include poi la "disgrafia", "disturbo di scrittura che si manifesta in difficoltà della realizzazione grafica". Già qui c'è da saltare sulla sedia. In una scuola, in cui non è più considerato necessario insegnare come tenere una penna in mano, coloro che hanno difficoltà nello scrivere sono una massa imponente<sup>6</sup>.

Non ha molto senso dissertare su didattica individualizzata e personalizzata, richiamate dalla L. 170/10 e dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, se prima non si ha presente che personalizzare significa innanzitutto valorizzare le personali capacità di tutti e di ognuno.

4. C. Cornoldi - S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze 2011, pp. 118-119.

5. A. Venturelli, *Dal gesto alla scrittura*, Mursia, Milano 2004, p. 78.

6. G. Israel, *Così trasformano le scuole in ospedali*, «il Giornale», 22 aprile 2010.



## L'educazione del gesto grafico

Considerare i tratti che gli esperti del settore valutano tipici della scrittura corretta e le deviazioni possibili nella disgrafia, può certamente risultare utile all'insegnante per condurre un'osservazione sulla scrittura degli allievi, al fine di individuare eventuali situazioni a rischio. Ma, ancor di più, la conoscenza di questi tratti deve favorire l'impostazione di una didattica del gesto grafico che valga per tutti gli alunni, che svolga una funzione di prevenzione rispetto all'instaurarsi di meccanismi scorretti e che possa porsi come risorsa per la modificabilità di eventuali disgrafie presenti.

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà d'apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa» recitano le già citate *Linee guida*, e ancora, con riferimento alla scuola dell'infanzia e alla primaria: «... è necessaria una maggiore e più diffusa conoscenza degli indicatori di rischio e una impostazione del lavoro didattico orientato alla prevenzione». D'altro canto, rispetto al fraintendimento per cui i trattamenti riabilitativi nel caso dei DSA sarebbero votati all'insuccesso, vista la loro natura costituzionale, è opportuno precisare che, pur nella persistenza nel tempo di questi disturbi, sul piano prognostico grazie agli intenzionali interventi in merito si possono ottenere risultati tanto più efficaci quanto più precoci, continui e intensi risultano essere tali interventi. «[...] i recenti studi di neuro immagine funzionale hanno definitivamente chiarito che un certo grado di riorganizzazione e/o di compenso funzionale dei circuiti cerebrali "dedicati" è possibile e ciò ha incoraggiato lo studio e la valutazione della reale efficacia dei trattamenti proposti<sup>7</sup>.

Risulta allora fondamentale promuovere in merito alla scrittura l'apprendimento di strategie efficaci, razionali ed economiche, che garantiscano la sicurezza e la disinvoltura che possono portare all'automatizzazione del gesto, con le conseguenti ricadute positive sul complesso dell'esperienza formativa. Infatti,

[...] impadronirsi di un gesto grafico armonico e funzionale alla scrittura non solo è altrettanto complesso di altri apprendimenti, ma trascina inevitabilmente con sé diversi aspetti formativi di vasta portata, in particolare relativamente all'equilibrio psicomotorio e dunque anche emotivo, affettivo e motivazionale del bambino in fase evolutiva. [...] Mediante un allenamento graduale e sistematico alle forme di prescrittura e successivamente di scrittura vera e propria, il bambino viene in primo luogo sollecitato ad acquisire una capacità crescente di autocontrollo psicomotorio, di rilassamento e di coordinazione motoria. Inoltre, lo sforzo stesso di eseguire le forme letterali del modello dato per convenzione, adottando i gesti più funzionali, stimola l'alunno al rispetto di regole precise e alla disciplina necessaria per ogni apprendimento lungo e complesso<sup>8</sup>.

D'altro canto, se la nosografia ufficiale considera fra i criteri di inclusione dei DSA la presenza di istruzione adeguata, è veramente opportuno che la scuola, nei confronti di un soggetto per cui si avanzi ipotesi di rischio disgrafia, o dell'utenza più ampiamente intesa, possa nel merito dimostrare di non concorrere ad acuire difficoltà o veri e propri disturbi.

## L'importanza dell'osservazione

A condizione di evitare interpretazioni rigidamente stadiali delle classificazioni delle forme e livelli di scrittura, l'insegnante può già orientarsi nell'interpretazione e nella valutazione delle scritture degli alunni considerando che, secondo J. De Ajuriaguerra<sup>9</sup>, nella maturazione del gesto grafico si possono individuare tre fasi:

- **Precalligrafica:** dalle prime fasi dell'apprendimento della scrittura agli 8 anni circa: soprattutto all'inizio lentezza e tensione, pressione accentuata, tratti insicuri, riprese e deviazioni del tracciato, anche derivanti da limiti nell'impiego dello strumento grafico; attenzione concentrata sull'esecuzione delle singole lettere.
- **Calligrafica:** nel periodo compreso fra i 9 e gli 11 anni, nel manifestarsi di un maggior equilibrio fra le varie abilità implicite, aumento della velocità e cura formale del tratto grafico, unitamente ai primi tentativi di elaborazione personale della forma dei grafemi.
- **Postcalligrafica:** successivamente, anche come conseguenza dell'esercizio connesso alla maggior ampiezza dei compiti da svolgere, ulteriore incremento della fluency e tensione alla personalizzazione della scrittura, attraverso la semplificazione e la combinazione di tratti grafici.

Ma in funzione della progettazione didattica per l'insegnamento/apprendimento/potenziamento del gesto grafico, può risultare ancor più significativa la considerazione analitica degli aspetti della componente grafica del processo della scrittura e dei parametri per il riconoscimento di una scrittura disgrafica<sup>10</sup>.

7. G. Stella - E. Savelli - D. Gallo - M. Mancino, *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*, Erickson, Trento 2011, p. 49.

8. A. Venturelli, *Dal gesto alla scrittura*, cit., pp. 80-81.

9. J. De Ajuriaguerra - J. Auzias - M. Denner, *L'écriture de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris 1971.

10. I riferimenti per la sintesi proposta sono: R. Catalano Sanchez - M.C. Ruffini Lasagna, *Disturbi dell'apprendimento scolastico - Strategie d'intervento*, Armando, Roma 2004; C. Cornoldi - S. Zaccaria, *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze 2011; M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento 1995; L. Trisciuzzi - T. Zappaterra, *La dislessia - una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Guerini Scientifica, Milano 2005; A. Venturelli, *Dal gesto alla scrittura*, Mursia, Milano 2004.

- Posizione e prensione: Nelle fasi iniziali dell'apprendimento, l'energia neuromuscolare è ancora mal canalizzata, per cui il bambino fatica a coordinare i movimenti dei vari segmenti corporei, tanto che a volte si determina addirittura la comparsa di movimenti associati di varie parti del corpo non direttamente coinvolte nel processo di scrittura (es. movimento dei piedi). Se all'inizio il bambino controlla da vicino con lo sguardo il movimento del gesto, progressivamente egli solleva la testa, anche perché con la mano leggermente piegata in stato di semi-pronazione (*presa a pinza*), lo strumento di scrittura si trova sullo stesso asse della mano e ciò permette di controllare visivamente quanto si sta scrivendo. Contemporaneamente diminuisce la necessità di tenere appoggiato il busto al tavolo, mentre il polso e l'avambraccio sono più sollevati. Il tutto comporta un allentamento della tensione neuromuscolare e una distribuzione dell'energia in modo più funzionale, per cui si riduce l'affaticabilità, mentre aumentano rapidità e coordinazione. Nel disgrafico si possono rilevare diversi problemi di prensione e di posizione:
  - impugnatura del mezzo scorretta: eccessivamente distanziata o ravvicinata rispetto alla punta; ipotonica, col pollice che avvolge lo strumento; a "pinza piatta", con le dita stese lungo il supporto dello strumento, con la conseguenza di una forza insufficiente per lasciare traccia su foglio;
  - posizione del corpo inadeguata: il bambino può apparire irrigidito o rattrappito, troppo o distanziato dal piano di scrittura; può mancare il perno sul gomito, per cui l'avambraccio si muove insieme al braccio, con conseguente difficoltosa progressione della scrittura;
  - mano scrivente prona sul foglio; frequente il disimpegno dell'altra mano nella funzione vicariante, oppure il suo impegno in attività che disturbano il compito (giocherella, regge la testa...);
- Pressione sul foglio: all'inizio dell'apprendimento è certamente più accentuata, per l'esigenza di maggior controllo dei movimenti, mentre con l'aumento della sicurezza, tende a diminuire; nella disgrafia essa continua a non essere adeguatamente regolata, o troppo forte o troppo debole, come conseguenza di alterazione del tono muscolare; contemporaneamente possono rilevarsi atti motori in eccesso o non implicati nell'attività grafica.
- Ritmo grafico: in assenza di disturbo, l'acquisizione di corretti automatismi e il costante esercizio grafico portano a un progressivo aumento della fluency della scrittura; il disgrafico può invece mostrare frequente alterazione del ritmo di scrittura: velocità o lentezza eccessive, movimenti a scatti, discontinui, senza armonia, interruzioni frequenti.
- Orientamento nello spazio grafico: nella scrittura disgrafica occupazione inadeguata dello spazio del foglio: mancanza di riferimenti per orientarsi, limitato o mancato rispetto margini, irregolarità di spazi tra grafemi e parole, non allineamento sul rigo, alla cui tenuta concorrono sia la maggior resistenza all'affaticamento che la migliore coordinazione dei movimenti di piccola progressione, in cui entrano in gioco le dita e la mano, attraverso l'articolazione del polso, e di grande progressione, che vedono in funzione braccio, avambraccio e articolazione della spalla e del gomito.
- Direzione del gesto grafico: rispetto alle regole convenzionali di scrittura sinistra/destra, nella disgrafia si possono rilevare frequenti inversioni nella direzionalità del gesto, evidenti nell'esecuzione di singoli grafemi o nella scrittura, che talvolta procede da destra a sinistra.
- Dimensione dei grafemi: poiché dimensioni minori richiedono maggior precisione e maggior controllo percettivo motorio, dai 6 ai 10 anni si registra la progressiva diminuzione del corpo dei caratteri impiegati. Nella scrittura del disgrafico si possono rilevare grafemi eccessivamente piccoli o grandi, alternanza fra macro e micrografia, sproporzioni fra le parti che compongono i grafemi e la grandezza assoluta dei grafemi stessi.
- Legatura di grafemi: contrariamente all'attesa di quanto si verifica in un processo grafico non disturbato, cioè progressivo aumento di collegamenti fra lettere e soprattutto all'interno della stessa lettera, derivante sia dalla migliore coordinazione dei gesti e dal movimento digitale combinato e integrato che dalla rapidità esecutiva, il disgrafico mostra legature inadeguate o scorrette, unitamente alla ritocatura del segno già tracciato. In alcuni casi si può rilevare sovrapposizione fra grafemi contigui (*agglutinamento grafemico*), come se il soggetto fosse incapace di svolgere contemporaneamente il movimento per tracciare il singolo grafemi nello spazio apposito e lo spostamento.
- Limiti nella coordinazione oculo-manuale nell'esecuzione di copie di parole / frasi, ancor più compromessa nella copia dalla lavagna, che richiede più compiti contemporaneamente: distinguere parola da sfondo, spostamento sguardo da lavagna a foglio, riproduzione di grafemi.
- Limiti nelle produzioni e riproduzioni grafiche, particolari scarsamente differenziati nella copia di immagini o di oggetti, difficoltà anche nella riproduzione di figure geometriche (Es. triangolo stonato e non chiuso).

Per evitare incaute ipotesi di rischio disgrafia, ovviamente occorre considerare, come l'esperienza regolarmente mostra, che nelle prime fasi dell'apprendimento della scrittura ci può essere una fase di incertezza fisiologica (scrittura lenta e tremolante, singole lettere anche abnormemente grandi o piccole, difficoltà nella linearità... che però traggono indubbi benefici dall'apprendimento dei grafemi e dall'organizzazione spaziale), a cui segue abbastanza presto una fase di maggior chiarezza, che il successivo aumento di velocità inizialmente si realizza a scapito della grafia, che in particolare dalla classe quarta il lavoro si fa più fluido, necessitando contemporaneamente di minor sforzo...

Importante è anche distinguere le cause dagli effetti, considerando le variabili di contesto per verificare se, modificando il contesto, si registra qualche cambiamento. Si possono considerare queste variabili:

- Soggettive: motivazione, emotività, abitudine a scrivere...
- Relative al materiale utilizzato: superficie su cui si scrive, strumento di scrittura
- Relative alla situazione di scrittura: scrittura spontanea o scrittura sotto dettato (l'aumento della velocità di scrittura comporta certamente il deterioramento della scrittura stessa)<sup>11</sup>.

### Criteri di intervento

Poiché le acquisizioni che i bambini devono realizzare nelle prime fasi dell'apprendimento della scrittura sono simili a quelle che devono essere recuperate dai disgrafici, proprio dalla rieducazione dei disgrafici si possono attingere criteri e tecniche da impiegare, con gli opportuni adattamenti, nel contesto della classe intera. E poiché la ricerca in merito mostra che i trattamenti che escludono training grafo-motori di qualsiasi tipo si rivelano fallimentari, nelle proposte che seguono si darà ampio spazio a questa componente, senza trascurare sollecitazioni proprie di un approccio meta cognitivo che sostenga la maturazione del compito considerato. Altrettanto vero è che

La bella scrittura è un importante riferimento per chi si interessa alla disgrafia, poiché detta regole e attenzioni da osservare. Molto precise, soprattutto in ordine ai movimenti che si fanno nello scrivere<sup>12</sup>.

### Attività psicomotorie

La disgrafia è spesso associata a un'alterazione del tono muscolare e a un'eccessiva tensione della muscolatura causata anche da ansia e da un senso di malessere nei confronti di compiti che il soggetto non si sente in grado di affrontare. Il rilassamento ha quindi un effetto positivo e benefico, in quanto favorisce stati

d'animo positivi e, al tempo stesso, predispone a un miglioramento esecutivo<sup>13</sup>.

Ma è altrettanto evidente che le attività finalizzate al rilassamento possono avere una ricaduta positiva sulla scrittura per tutti, perché concorrono a migliorare la presa di coscienza del sé corporeo e il profilo tonico-emotivo, a favorire la dissociazione motoria dei vari segmenti corporei, a stabilire una relazione empatica con l'intero contesto educativo.

La difficoltà primitiva dei comuni scolari non è tanto quella di "tenere la penna in mano" quanto l'altra concomitante di tenere "la mano leggera", cioè di sostenere, di non gravare la mano. [...] Di più, la mano del tutto incoordinata non può seguire dei segni così precisi come sono le lettere dell'alfabeto. Eseguire è proprio di una mano già capace di dirigersi determinatamente. Ciò che si chiama "una mano ferma", cioè una mano dipendente dalla volontà, è condizione necessaria per disporla a scrivere. Tali acquisizioni richiedono lunghi esercizi pazientemente ripetuti; e se debbono unirsi all'apprendimento della scrittura, cioè se la mano rozza e inadatta a scrivere deve affinarsi scrivendo, essa costituirà il più grande ostacolo al progresso della scrittura<sup>14</sup>.

Non si tratta dunque di aggredire frontalmente le difficoltà anche transitorie di grafia o lo stesso disturbo della disgrafia, ma di procedere indirettamente, permettendo al bambino di agire in modo consapevole col proprio corpo, risorsa significativa per l'apprendimento della grafia, dall'assunzione di una postura adeguata al coinvolgimento dei movimenti fini delle dita e del polso.

Esempi di attività per il rilassamento generale:

Simulare di essere:

- un pupazzo di stoffa, fermo in un punto preciso, con le braccia libere lungo i fianchi, che ondeggia al suono della musica
  - un bambino assopito, che si risveglia, che comincia a muoversi leggermente...
  - un bambino che si lascia sospingere dalle onde del mare.
- Molto importanti tutte le attività per il rilassamento segmentale degli arti superiori e per il miglioramento dell'articolazione dei gesti per la scrittura. L'attività scolastica quotidiana in tutte le discipline offre svariate possibilità, che possono essere consapevolmente orientate anche all'obiettivo dell'educazione al gesto grafico.

11. A. Biancardi - G. Milano, *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano 1999.

12. G. Pesci, *Come sconfiggere la disgrafia*, Bulzoni Editore, Roma 1994, p. 81.

13. M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., p. 83.

14. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, pp. 224-225.

Esempi:

- la pittura su fogli posti in verticale, di dimensioni via via decrescenti, sollecita il passaggio da gesti ampi, che comportano l'articolazione della spalla, a gesti minuti, che coinvolgono in particolare il gomito e il polso;
- assumere il ruolo di direttore d'orchestra che con la bacchetta indica ai compagni il ritmo da seguire porta a prendere coscienza del coinvolgimento dei movimenti di braccio, avambraccio, polso;
- semplici coreografie in cui i bambini disegnano nell'aria forme diverse con strisce di carta, nastri... comportano il controllo dei gesti ampi;
- muovere dei burattini (per realizzarli basta una pallina di spugna infilata sull'indice, mentre pollice e medio rappresentano le braccia) richiede movimenti coordinati di gomito, polso, dita;
- compito analogo è richiesto dalla realizzazione di mimi con le mani;
- nel collage a strappo i bambini sono invitati a strappare fogli di diversa resistenza liberamente o seguendo percorsi definiti, esercitandosi così nella presa a pinza fra pollice e indice; le sagome ottenute vengono composte in collage;
- il modellaggio, in base alla natura del materiale impiegato, richiede la scelta della pressione adeguata;
- il ritaglio, utile per il perfezionamento del gesto, può essere esercitato in attività di carattere espressivo (creazione di decorazioni per l'aula, realizzazione di maschere...) o funzionali all'organizzazione della vita scolastica;
- gli origami comportano la corretta gestione della pressione delle dita e la sicurezza nella direzione del gesto;
- l'intreccio di materiali diversi, la tessitura... potenziano l'agilità delle dita, analogamente a giochi in cui si fa ruotare la matita trattenuta fra pollice e indice, simulando che essa sia una ballerina, un piccolo rullo in movimento...

È altrettanto significativo impegnare gli alunni in attività motorie specifiche, per sollecitare sicurezza e velocità nell'opposizione fra il pollice e le altre dita, uso consapevole delle falangi, adeguata prensione degli strumenti grafici, ricordando l'opportunità di un approccio globale, all'interno di un'attività di senso compiuto per gli alunni, a cui far seguire momenti di carattere settoriale, analitici. Per esemplificare, è evidente quanto diversa possa essere per un allievo la motivazione ad apprendere ritmi motori, dissociazioni di movimenti... attraverso la riproduzione a specchio dei movimenti svolti da compagni maggiori nel ruolo di pagliacci, giocolieri... rispetto alla realizzazione di consegne del tipo:

«Chiudi una mano mentre apri l'altra. Alza la mano destra mentre appoggi la sinistra sul piano del banco».

### Attività pittografiche

Il processo di familiarizzazione col gesto grafico è molto lungo: scarabocchio – disegno – scrittura possono essere considerate tappe di un percorso unitario, in cui le abilità percettive e motorie rivestono un ruolo significativo, che giunge a maturazione nella scuola secondaria di 1° grado, quando nella grafia dei preadolescenti compaiono chiari indici di personalizzazione grafica. Accanto alle differenze significative che intercorrono fra disegno figurativo e scrittura può dunque essere opportuno considerare gli elementi comuni – soprattutto relativi alla sfera percettivo-motoria, alla coordinazione occhio – mano, alla prensione, alla intenzionalità del gesto... – per valorizzare, ai fini dell'educazione del gesto grafico, il continuum fra i due linguaggi, che già pedagogisti come Pestalozzi e Froebel hanno privilegiato. Il gusto per la possibilità di lasciare traccia di sé che sollecita nel bambino fin dai primissimi anni l'esplorazione dei movimenti nello spazio grafico può essere anche nella scuola primaria una risorsa per aiutarlo a divenire consapevole della posizione assunta di fronte al foglio, dei movimenti implicati, della differenza fra traccia casuale e traccia volontaria. Il ricorso a strumenti grafici differenti può servire per dirigere l'attenzione del bambino sulla flessibilità dell'impugnatura digitale rispetto a quella palmare e sui movimenti del polso, necessari per l'esecuzione di ghirigori e di segni grafici di dimensioni minute. Passare dallo sguardo che osserva quanto viene emergendo dal tracciato allo sguardo che guida la mano verso la direzione voluta diventa occasione per un'interazione più proficua fra percezione e motricità, col conseguente passaggio dall'impiego di ampie superfici del foglio all'utilizzo di parti più ridotte. Dalla ripetizioni di schemi raffigurativi può derivare al bambino la consapevolezza che l'esercizio del gesto potenzia il controllo dei movimenti nell'esecuzione di una varietà di tratti – aperti, chiusi, rettilinei, curvilinei, misti – che possono preludere agli elementi geometrici che si ritrovano nello stampato e che si combinano nel corsivo, con conseguente riduzione dell'affaticabilità. Sono proprie queste considerazioni che ispirano, ad esempio, la proposta metodologica di avvio alla scrittura di Giuliette Calmy<sup>15</sup>, che si avvale della pittura con le dita o i pennelli per ottenere effetti di punteggiatura, macchie, strisce orizzontali

15. Citato in G. Pesci, *Come sconfiggere la disgrafia*, pp. 97-98.



o verticali e che suggerisce l'utilità di riprodurre forme scoperte nel regno animale o vegetale che richiamano quelle della scrittura. Per il rispetto della dimensione del significato sono certamente da evitarsi sterili attività di copiatura di queste forme, ma è evidente, per esemplificare, che nella rappresentazione di un paesaggio marino, con conchiglie, chioccioline, pesci con le squame, onde, gabbiani... gli alunni hanno possibilità di tirocinio di spirali, tratti curvilinei, ovali... che si ritrovano nella scrittura di vari caratteri. Si possono valorizzare anche tecniche elaborate da A. Denner per persone con difficoltà di varia natura, che concorrono alla distensione muscolare e alla integrazione fra respirazione e movimento, che può potenziare il ritmo grafico. Fra queste, l'arabesco, in cui il soggetto, invitato a realizzare liberamente su fogli di ampie dimensioni tracciati, variandoli a piacimento durante l'attività, vive l'esperienza della liberazione del movimento. Avere a disposizione strumenti diversi, pennelli, pennarelli di diversa dimensione... può favorire nel bambino la consapevolezza della prensione. Ma non trascuriamo le opportunità offerte dalle varie tecniche grafiche, che hanno il vantaggio della motivazione sostenuta dall'espressività, e che possono sostenere apprendimenti anche molto specifici, come la regolazione della pressione su supporto grafico<sup>16</sup>. In sintesi, anche attraverso il disegno può maturare la consapevolezza dell'atto grafico come attività fortemente volontaria, intenzionale, che progressivamente può diventare meccanico, automatico, e per questo economico. Accanto ad attività motorie che, come abbiamo prima visto, richiedono le stesse operazioni gestuali della scrittura, si possono dunque considerare varie forme di produzione grafica, da realizzarsi sia sul piano verticale che sull'orizzontale, perché l'alunno possa avvantaggiarsi delle possibilità offerte dalle due diverse posizioni: controllo del tronco, sviluppo dell'organizzazione alto-basso... nel primo caso; possibilità di avvalersi di adeguati punti di appoggio, progressiva precisione del gesto, decontrazione delle dita... nel secondo.

### Attività scrittografiche

Il modello di scrittura che si deve realizzare fa da guida alle proposte di lavoro illustrate in questa sezione, che mirano appunto alla

coordinazione dell'intero sistema per poter facilitare l'agevole spostamento della penna che traccia sulla carta, sotto il comando del cervello, tutta una serie di espressione di simboli, espressione del pensiero<sup>17</sup>.

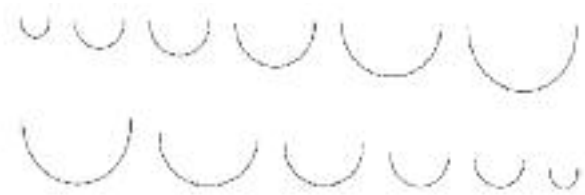
Le attività proposte vedono dunque l'attenzione del bambino

rivolta in particolare agli aspetti funzionali dell'atto di scrittura, dalla cui gestione efficace deriva il piacere di questo gesto.

Esempi:

- Tracciati a scivolamento: su fogli di una certa ampiezza (es. formato A3), utilizzando una varietà di strumenti fino ad arrivare alla matita, il bambino è invitato a tracciare semplici forme, in senso antiorario e seguendo la direzione sinistra/destra, curando regolarità e continuità del gesto e uniformità della pressione; la mano non impegnata nel tracciato deve tenere fermo il foglio sul piano di scrittura, così da favorire l'automatizzazione della sua funzione nel processo considerato. Per favorire il gusto del tratto, i tracciati ottenuti possono essere dagli alunni stessi scelti per essere composti in collage con funzione decorativa.
- Tracciati "a progressione": per la grande progressione, su fogli di dimensioni via via decrescenti, fino a giungere a quella del quaderno, l'alunno è impegnato nella riproduzione di modelli con lo scopo di consolidare il rispetto della direzione sinistra/destra. La piccola progressione è finalizzata all'affinamento del gesto, perciò si devono proporre tracciati semplici, che devono essere riprodotti più volte, cercando di avvalersi esclusivamente del movimento delle dita, escludendo, quindi, fin dove possibile, quello del polso e dell'avambraccio. In merito, proposte articolate e sistematiche sono suggerite dal grafologo Robert Olivaux, che consiglia di far osservare al bambino esempi di scrittura in corsivo per rilevare la predominanza di linee curve variamente orientate, su cui esercitarsi. Gli esercizi suggeriti sono alquanto minuziosi:

- Riproduzione di "coppe" di dimensioni differenti, per favorire morbidezza, continuità ed elasticità del gesto.



L'insegnante potrà far precedere il tracciato con lo strumento grafico da svariate attività ritenute opportune: ripassare le coppe disegnate lavagna con l'indice, ad occhi chiusi riprodurre col gesto il movimento eseguito, disegnare con l'indice coppe su sabbia, farina... stese sul fondo di scatole...

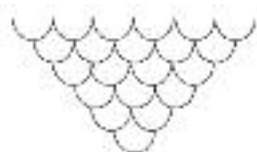
<sup>16</sup> Per un ricco repertorio in merito si veda C. Piantoni, *72 tecniche per le attività espressive*, La Scuola, Brescia 1977.

<sup>17</sup> J. De Ajuriaguerra - J. Auzias - M. Denner, *L'écriture de l'enfant*, cit., p. 128.

- Riproduzione di “ghirlande”, cioè di composizioni di più forme semplici collegate, che richiamano l’organizzazione spazio-temporale della parola, eseguite contando, per potenziare il ritmo personale nella scrittura; da ghirlande come ripetizione di un unico elemento a quelle ottenute con variazioni:



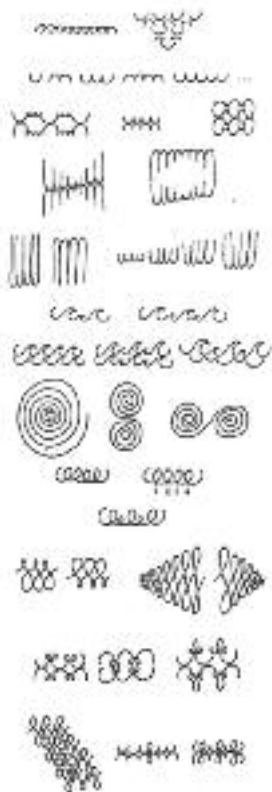
- Combinazioni/variazioni sul tema della ghirlanda



- Ghirlande simmetriche



Analogamente si potrà procedere con le forme ad arco, con quelle ad asola, nelle possibili variazioni/combinazioni, realizzando così un repertorio di tracciati che preludono alle varie lettere<sup>18</sup>:



Le attività di riproduzione di queste forme base possono avvantaggiarsi dell’accompagnamento col ritmo musicale, che suggerisce la velocità del tratto, o il numero degli elementi da riprodurre, o l’intensità del tratto grafico. Ma possono anche tradursi in attività che comportano il movimento del corpo intero o di segmenti corporei:

- un bambino dispone sul pavimento una funicella in modo da riprodurre il tracciato su cui si sta lavorando, un altro lo percorre, poi si cambiano i ruoli; viceversa, dal tracciato sul pavimento a quello sul piano di scrittura
- un bambino traccia, con pressione adeguata dell’indice, un tracciato, scelto fra alcuni a disposizione, sul dorso di un compagno che deve riconoscerlo al tatto.

Obiettivo di tutte le proposte suggerite non è solo il consolidamento di un gesto fluido, ma anche la rappresentazione mentale delle forme via via realizzate, da richiamare all’occorrenza, come fase propedeutica al compito della scrittura nella sua componente grafica. Infatti,

Chi scrive deve immaginare visivamente i segni o le lettere corrispondenti ai suoni e alle parole, deve comprendere il relativo programma motorio, deve essere in grado di rievocarlo e deve essere infine capace di eseguire gli atti motori consecutivi della mano, controllati attraverso la vista<sup>19</sup>.

Ne era già ben consapevole la Montessori, che scriveva:

Per tracciare i segni grafici, porgo al bambino un materiale costituito da cartoncini lisci sui quali sono applicate lettere dell’alfabeto in carta smerigliata, che vengono toccate secondo il senso della scrittura. Viene così fissato il movimento relativo della mano e del braccio divenuti in tal modo capaci di riprodurre quel segno che l’occhio contemporaneamente ha occasione di fissare a lungo: viene così memorizzato in duplice modo il segno alfabetico: cioè guardando e toccando<sup>20</sup>.

In termini minuziosi richiamava alla responsabilità dell’approccio didattico nell’insegnamento della scrittura Riccardo Dal Piaz, nel suo *Il metodo storico sintetico nell’insegnamento della scrittura* (Paravia, Torino 1949). Denunciava infatti che, poiché scrivere bene una lettera significa disegnarla con fedeltà, è evidente che disordini della scrittura sono imputabili a mancanza o insufficienza nell’osservazione delle forme delle lettere. E invitava l’insegnante a dirigere l’attenzione degli alunni sulla forma e la direzione delle linee, sulla

18. G. Pesci, *Come sconfiggere la disgrafia*, cit., p. 105.  
 19. S. Carnevale - G.G. Leggiero, *Disgrafia - Diagnosi e riabilitazione*, Magi Educazione, Roma 2009, p. 31.  
 20. M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 225.

distinzione fra tratto verticale, orizzontale, inclinato, fra retta e curva, fra tondo ed ovale, fra linee parallele e divergenti o convergenti, fra linee lunghe e corte...

**La scrittura**

Sulla scelta dello stampato maiuscolo nelle prima fasi dell'apprendimento della lingua scritta c'è un accordo generalizzato, perché la separazione fra un grafema e l'altro facilita l'analisi nella lettura, e perché il tracciato dei vari grafemi pone minori problemi di coordinazione oculo-manuale nella scrittura, rispetto al corsivo. Ma ai fini di un adeguata automatizzazione della scrittura, è importante che il bambino sia messo nella condizione di apprendere fin dall'inizio la corretta esecuzione e successione dei tratti, qui illustrata<sup>21</sup>.



Poiché, accanto alla percezione visiva adeguata, è proprio la consapevolezza del tratto grafico che ne può sostenere la memorizzazione e quindi l'esecuzione automatizzata, è opportuno impegnare i bambini nell'attività di classificazione dei vari grafemi in stampato maiuscolo. Diversi possono essere i criteri di classificazione, per cui è importante che gli allievi li esplicitino e si confrontino in merito, così da discuterne l'efficacia ai fini della memorizzazione e dell'esecuzione.

Qui possiamo vedere una proposta di raggruppamento dei caratteri in stampato maiuscolo in relazione al movimento di base richiesto<sup>22</sup>:



Sulla opportunità di passare attraverso la script per pervenire al corsivo non tutti gli autori concordano, perché il vantaggio derivante dalla gradualità di apprendimento del tratto curvilineo può essere annullato dall'aumento di rischio di confusione fra più pattern grafo-motori diversi. Certamente lo script deve essere appreso per la lettura, valorizzando le somiglianze presenti fra stampato maiuscolo e minuscolo, e concentrando lo sforzo di memorizzazione per i grafemi diversi nei due allografi.

Per quanto riguarda il corsivo è opportuno ricordarne i principi cui esso dovrebbe, secondo il grafologo Olivaux, ispirarsi: semplicità di forme, funzionalità, economicità del gesto, scioltezza, tendenza al collegamento e alla progressione dinamica verso destra. Se quando si utilizzava la penna col pennino metallico poteva risultare abbastanza funzionale un modello di scrittura con grafemi composti da più tratti distinti la cui esecuzione obbliga a frequenti interruzioni, oggi,

21. M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., p. 96.  
 22. A. Venturelli, *Dal gesto alla scrittura*, cit., p. 118.

con l'impiego diffuso, dopo la fase della matita, della penna biro o di quella cancellabile, è saggio ricercare un nuovo modello di corsivo, che meglio possa rispondere ai criteri prima elencati. Così si può pensare di eliminare il trattino iniziale dei grafemi "a, o, c, d, g, q, t", che non ha alcuna funzione, di incentivare la curvilinearità, che favorisce la fluidità del movimento, di potenziare lo slancio del tratto finale a destra delle lettere, così da rendere più naturale il movimento di grande progressione, di stabilire il punto di attacco delle lettere con la rotondità (a, o, d, g, q,) in alto a destra (analogamente a quanto si fa per la lettera "c"), perché questo, eliminando il movimento regressivo a sinistra, agevola la piccola progressione. Anche per quanto riguarda la scelta dei modelli dei grafemi in corsivo maiuscolo è bene evitare forme complesse, non trascurando, se il caso, la possibilità di avvalersi, al loro posto, dei corrispondenti grafemi in stampato maiuscolo. Come già suggerito per lo stampato, sono opportune attività di classificazione dei grafemi in corsivo da parte degli alunni, per sostenere attraverso la consapevolezza del gesto grafico la memorizzazione del pattern grafo-motorio. I criteri di classificazione possono essere diversi e tutti utili per l'apprendimento: grafemi composti solo da tratti curvilinei e grafemi che invece prevedono anche il tracciato di aste, grafemi con elementi ad arco, a coppa, con asole... Ma certamente, per l'aiuto che ne può derivare in termini di linearità del tracciato della parola, non si deve tralasciare la consapevolezza delle tre zone in cui si distribuisce la scrittura del corsivo: la mediana, occupata dalle lettere basse; la superiore, per gli allunghi e le aste superiori; l'inferiore, per gli allunghi inferiori. Come importante è riflettere sui movimenti tipici richiesti, qui riassunti:

<b>Grafemi</b>	<b>Movimenti tipici</b>
<i>i, u, t, j, y</i>	Movimento "a ghirlanda": la flessione fa scendere il tratto, che poi prosegue in modo curvilineo verso destra e si conclude nello slancio curvilineo verso l'alto con l'estensione, per collegarsi alla lettera successiva
<i>e, l, b, f, h, k</i>	Movimento ad asola: due ghirlande combinate
<i>d, t, p, q</i>	Realizzazione di aste; nel caso di quelle ascendenti gesto completo con ripasso del tratto discendente su quello ascendente

<i>n, m,</i> <i>parzialmente</i> <i>p, v, w</i>	Tratto ad arcata
<i>c, a, o, d, g, q, x</i>	Movimenti per descrivere tondi/ovali
<i>r, z</i>	Movimenti "a ghirlanda combinata"
<i>s</i>	Tratto sinusoidale

Analogamente è opportuno lavorare sul tracciato delle cifre, tenendo presente che nel disgrafico sono frequenti le inversioni, del 2, 3, 4, 5 in particolare e le confusioni, fra 3 e 8 o fra 6 e 9.

Anche una scelta oculata degli strumenti da impiegare nell'attività di scrittura può concorrere alla qualità del gesto grafico. Se per tutte le attività pittografiche e scrittografiche si può usare una varietà di strumenti, dal pennello che allenta la tensione neuromuscolare, al pastello a cera e ai gessetti che favoriscono la morbidezza del gesto, ai pennarelli di vario formato che danno scorrevolezza, nelle attività di scrittura è bene impiegare all'inizio la matita, adeguata per tratti precisi e di piccole dimensioni, e riservare la penna a sfera a una fase successiva, perché, data la sua maggiore scorrevolezza sul foglio, richiede un maggior controllo dei movimenti.

Per quanto riguarda la scelta del quaderno le considerazioni sono un po' più articolate. Se, infatti, la quadrettatura di 1 cm di lato favorisce l'iscrizione per alcune lettere, per altre (es. m) può causare un accrescimento eccessivo delle dimensioni. La rigatura semplifica il ritmo dello spostamento da sinistra a destra, ma la complessità delle righe previste per le classi 1°, 2°, 3° all'inizio può creare difficoltà di individuazione corretta degli spazi in cui scrivere, per cui pare opportuno utilizzare all'inizio la rigatura semplice delle classi 4° e 5° per poi passare a quella della classe 1°. Per un impiego adeguato di righe e binari, può essere utile far precedere l'attività di scrittura da coloritura dei binari in cui scrivere la parte mediana dei grafemi e ripasso in colore delle righe superiore e inferiore. Per una guida ancor più accurata, un binario per le lettere basse colorato in verde può rappresentare un prato, sopra il quale disegnare fiori o altri elementi, che tocchino la riga superiore, e sotto il quale disegnare, ad esempio, tane di animali, radici... che tocchino la riga inferiore; dipinto di blu può trasformarsi in un mare, su cui disegnare imbarcazioni... Per educare al rispetto dei margini possono essere utili i quaderni che hanno stampata a riga del margine su tutti e quattro i lati della pagina.



## La valutazione per la diagnosi clinica

Se, come abbiamo argomentato nella prima parte di questo contributo, è compito degli insegnanti un'osservazione accurata dell'atto di scrittura, per cogliere eventuali sintomi di disgrafia, esula dalla responsabilità degli stessi l'applicazione di strumenti per la diagnosi clinica della disgrafia. Non rientra dunque fra gli obiettivi di questo contributo l'illustrazione di procedure e strumenti volti ad individuare i fattori eziologici di situazioni di disgrafia che possono essere presenti nelle classi, la cui applicazione e interpretazione richiede competenze specifiche. Per esemplificarne un'articolazione possibile, riportiamo gli aspetti considerati da M. Pratelli<sup>23</sup>:

- Percezione:
  - Coordinazione occhio-mano
  - Posizione nello spazio
  - Copiatura/riproduzione
  - Discriminazione figura/sfondo
  - Rapporti spaziali
  - Completamento di figura
  - Velocità visuo-motoria
  - Costanza della forma
  - Uguaglianze e differenze
  - Ricomposizione di figure
- Organizzazione spaziale:
  - Sequenze spaziali
  - Riproduzione grafica di segni e figure
- Organizzazione temporale:
  - Sequenze temporali in relazione ad azioni
  - Sequenze temporali in relazione ad immagini
- Integrazione spazio-temporale:
  - Produzione di ritmi spontanei
  - Riproduzione ritmica di strutture temporali
  - Simbolizzazione di strutture spaziali
  - Simbolizzazione di strutture temporali
- Orientamento destra-sinistra
  - Riconoscimento su se stesso
  - Esecuzione di movimenti su consegna verbale/posizione relativa di due oggetti
  - Riconoscimento sugli altri
  - Imitazione di movimenti
  - Riproduzione di movimenti su imitazione di figure
  - Riconoscimento della posizione relativa fra oggetti
- Coordinazione motoria:
  - Coordinazione dinamica generale
  - Equilibrio statico
  - Imitazione di gesti
  - Ricostruzione della figura umana

- Rappresentazione grafica della figura umana
- Dominanza laterale:
  - Mano
  - Occhio
  - Piede
- Memoria e attenzione:
  - Memoria visiva dell'oggetto mancante
  - Memoria visiva sequenziale
  - Memoria visiva di riproduzione grafica
  - Memoria uditivo-verbale
  - Valutazione globale della memoria

È evidente, dall'elenco proposto, che le cause della disgrafia possono essere numerose e tali da investire tutta la personalità del soggetto. Solo attraverso un'attenta analisi dei sintomi si può dunque arrivare a una corretta diagnosi e differenziazione del tipo di disturbo.

Per la considerazione del parametro della fluenza nella scrittura è invece semplice la "Prova di velocità di scrittura"<sup>24</sup>, a cui segue una checklist per l'analisi della qualità del grafismo.

## La riabilitazione del disgrafico

Tutte le proposte didattiche prima illustrate hanno certamente valenza, oltre che nella prevenzione, nel recupero della disgrafia, ma in questa prospettiva è fondamentale agire a monte dell'insuccesso, non limitandosi a considerare gli aspetti grafici o grafo-motori; l'esercizio in merito può infatti portare a miglioramenti che però possono facilmente annullarsi se non si opera sulle cause dei problemi rilevati. In ogni caso,

È importante che si individuino le capacità piuttosto che le disabilità; per iniziare un itinerario di recupero è infatti più proficuo conoscere le potenzialità del soggetto anziché le sue difficoltà, perché sono proprio questi aspetti positivi che permettono all'adulto esperto di individuare i punti di partenza e, in base a questi, di stabilire gli obiettivi da raggiungere<sup>25</sup>.

Gradualità e competenza nella valorizzazione dei risultati positivi, anche parziali, sono elementi altrettanto importanti, perché, come accertato da tempo

Il comportamento del rieducatore può essere efficace solo in funzione della piena comprensione di ogni caso particolare e dell'adattamento del metodo a quel caso particolare<sup>26</sup>.

23. M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., pp. 16-64.

24. P.E. Tressoldi - C. Cornoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Giunti, O.S., Firenze 2000.

25. M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., p. 17..

26. R. Mucchielli - A. Bourcier, *La dislessia*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 158.

Per una risposta responsabile del soggetto che gli permetta di recuperare la sicurezza e l'autonomia che l'esperienza precedente ha mortificato, fondamentale è anche la sua consapevolezza dei bisogni personali e del significato delle proposte di lavoro che gli vengono rivolte: il lavoro non può avere il carattere dell'addestramento, ma deve poter contare sulla scoperta dell'allievo di regole e procedimenti.

Utile sempre e comunque sarà la ripetizione, cioè l'esercizio continuato e sistematico; ma per non perdere di efficacia dovrà essere eseguito in una *varietà di situazioni*: a) ricercando la ripetizione dell'esercizio in contesti diversi da quello in cui è stata acquisita per la prima volta una certa conoscenza o abilità; b) apportando piccole e sempre nuove variazioni nell'ambito della situazione iniziale. L'obiettivo finale sarà infatti quello di raggiungere la completa padronanza delle mete parziali conseguite, fatto questo che coinciderà con la conquista di una abilità di transfer senza esitazioni. Conoscenze e abilità dunque si conseguono attraverso l'esercizio sistematico e consapevole (la ripetizione senza comprensione non serve) fino al raggiungimento di una completa automatizzazione, che è in fondo la capacità di compiere l'atto senza "dover pensare" al processo da seguire<sup>27</sup>.

M. Pratelli<sup>28</sup> propone un percorso di recupero della disgrafia che deve essere portato avanti da operatori qualificati in stretta collaborazione con la scuola, che si articola in una parte propedeutica e in una specifica. La propedeutica prevede lo sviluppo parallelo di percorsi relativi a:

- Percezione: abbinamento di immagini, colori, figure geometriche uguali, anche diversamente orientate, composizioni geometriche con figure date, su modello, riproduzione a memoria di composizioni geometriche, realizzate con blocchi logici, individuazione di una determinata coppia/terna di immagini, colori, forme, all'interno di una serie data, ricerca di somiglianze/differenze, aggiunte/omissioni in coppie di immagini.
- Organizzazione spazio-temporale: definizione della posizione di oggetti, rappresentazione di una serie di oggetti, rispettandone le relazioni spaziali, riproduzione a memoria di oggetti secondo la loro posizione, copia di disegni di oggetti, di segni, di gruppi di grafemi, rispettandone l'orientamento spaziale; verbalizzazione di azioni in sequenza, osservate o descritte da altri, riordino di sequenze ordinate sul piano temporale.
- Integrazione spazio-temporale: riproduzione di ritmi ascoltati, scansione di ritmi rappresentati graficamente, rappresentazione grafica di ritmi ascoltati.
- Conoscenza e rappresentazione dello schema corporeo: attività finalizzate alla conoscenza e coscienza del corpo e dei vari segmenti corporei; esecuzione di movimenti nello

spazio, con o senza attrezzi, impiegando vari segmenti corporei.

- Equilibrio e coordinazione: attività per il consolidamento dell'equilibrio statico, dell'equilibrio dinamico, della coordinazione dinamica generale.
- Rilassamento: attività finalizzate alla percezione delle sensazioni vissute col proprio corpo: contrasto rumore-silenzio, lento-veloce, pesante-leggero, movimento-immobilità; attività di rilassamento generale e dei vari segmenti corporei.
- Lateralità: consolidamento della lateralità, attività per la consapevolezza della lateralità di mano, piede, occhio, orecchio.
- Coordinazione visuo-motoria: lanciare, afferrare piccoli attrezzi, nel variare della direzione; attività di coordinazione occhio-piede, riproduzione di percorsi grafici, ripasso di tratti rettilinei, curvilinei, spezzati, misti, di sequenze grafiche.

In sintesi, attività didattiche relative alle discipline Educazione Fisica e Musica possono essere piegate alle esigenze dell'allievo disgrafico. La parte specifica si avvale dell'impostazione dei grafemi e della loro scrittura, prima in stampato maiuscolo, poi in corsivo. In merito possono dunque valere tutte le indicazioni di lavoro illustrate in parti precedenti di questo contributo.

### Strumenti compensativi e misure dispensative

Se l'impiego di strumenti compensativi o il ricorso a misure dispensative non possono essere considerati in tutti i casi la panacea dei DSA<sup>29</sup>, nel caso della disgrafia l'impiego della videoscrittura, considerata nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* uno strumento compensativo, porta di fatto a dispensare l'alunno dall'esecuzione del gesto grafico, il che, per tutte le precedenti considerazioni, non pare proprio accettabile in forma generalizzata nell'ambito della scuola primaria. Certamente si devono avere delle cautele. L'attività di copiatura dalla lavagna per un alunno disgrafico, ad esempio, è particolarmente complessa, perché comporta svolgere contemporaneamente più compiti, resi complessi in particolare dallo spostamento dello sguardo; meglio allora

<sup>27</sup> M. Brotini, *Le difficoltà di apprendimento*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 1990, pp. 23-24.

<sup>28</sup> M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., pp. 68-104.

<sup>29</sup> Si veda, in proposito, AA.VV., *Dislessia e altri DSA a scuola – Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento, 2013, pp. 169-232.

fornire copia del materiale da copiare direttamente. Durante le attività di dettato il limite nella fluenza nella scrittura, proprio del disgrafico, deve essere considerato, ricercando soluzioni che non escludano l'allievo da questo compito, quale potrebbe essere quella di fornirgli copia scritta del testo in cui mancano alcune parti, quelle che egli dovrà scrivere direttamente. Oppure, mentre i compagni scrivono sotto la dettatura dell'insegnante, egli potrà avvalersi di una versione più breve dello stesso testo, fornita con registrazione audio. Anche dispensare dal corsivo non è scelta priva di limiti:

Spesso i docenti preferiscono che l'alunno disgrafico continui a scrivere in stampato maiuscolo, per semplificarli il compito, ma difficilmente sono consapevoli di trasmettere un messaggio che ha il sapore della diversità [...] La scrittura in corsivo è senz'altro più complessa in quanto la sua esecuzione richiede una coordinazione oculo-manuale più armonica. Sarebbe comunque un errore privare il bambino disgrafico di un'esperienza per lui densa di significato e particolarmente motivante, in quanto lo avvicina ai coetanei. Non per nulla il corsivo è considerato la scrittura "dei grandi" e rimandare troppo oltre l'approccio a questo

tipo di carattere può essere frustrante e creare una barriera ancora più insormontabile tra l'alunno e la scrittura<sup>30</sup>.

Insomma, tempestività dell'intervento, gradualità, sistematicità, risposta articolata sulle particolari esigenze di ogni allievo (fino a prevedere, se necessario, l'impiego di supporti per migliorare la prensione), utilizzo di programmi per l'insegnamento del gesto motorio, esercizio delle abilità anche difficili, nella consapevolezza che la loro mancata funzione non può che peggiorare la situazione, motivazione, sono i criteri cui gli insegnanti devono ispirarsi anche nel caso della disgrafia. Obiettivi la speditezza, la leggibilità, la fluidità, non certo l'arte della calligrafia.

Adriana Lafranconi  
Università di Bergamo

30. M.Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, cit., p. 100.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV.**, *Dislessia e altri DSA a scuola - Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento, 2013.
- C. Basagni** ( a cura di), *La disgrafia senza dislessia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2007.
- A. Biancardi - G. Milano**, *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano, 1999.
- M. Brotini**, *Le difficoltà di apprendimento*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 1990.
- S. Carnevale - G.G. Leggiero**, *Disgrafia - Diagnosi e riabilitazione*, Magi Educazione, Roma, 2009.
- R. Catalano Sanchez - M.C. Ruffini Lasagna**, *Disturbi dell'apprendimento scolastico - Strategie d'intervento*, Armando, Roma, 2004.
- C. Cornoldi - S. Zaccaria**, *In classe ho un bambino che...*, Giunti, Firenze, 2011.
- P. Malegori**, *La disgrafia*, La Scuola, Brescia, 1990.
- M. Montessori**, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.
- G. Pesci**, *Come sconfiggere la disgrafia*, Bulzoni Editore, Roma, 1994.
- M. Pratelli**, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento, 1995.
- L. Trisciuzzi - T. Zappaterra**, *La dislessia - una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Guerini Scientifica, Milano, 2005.
- A. Venturelli**, *Dal gesto alla scrittura*, Mursia, Milano, 2004.