

Come insegnare a leggere ai bambini. Presentazione di una metodologia

How to teach pupils to read. Presentation of a methodology

Luciana Ventriglia^a

^a MIUR – Istruzione lucianaventriglia@hotmail.com

Abstract

In questo lavoro presento il metodo di prima alfabetizzazione che ho messo a punto attraverso diversi anni di esperienza e su cui faccio formazione nella scuola. Il metodo ha come schema di riferimento le caratteristiche di trasparenza del sistema ortografico italiano che sollecita un approccio di tipo fonico-sillabico. La metodologia per le prime fasi di acquisizione del codice scritto prende in considerazione che scrittura e lettura sono funzioni complesse composte da una molteplicità di processi sottostanti: abilità linguistiche, metalinguistiche, visuo-spaziali, percettive e motorie che devono essere sviluppate in modo ottimale attraverso una progettazione rigorosa e mirata. L'approccio alla prima alfabetizzazione deve essere sistematico per permettere la costruzione progressiva delle conoscenze e favorire il monitoraggio dell'evoluzione del processo di acquisizione della lingua scritta. Adduco anche evidenze di tipo qualitativo e quantitativo che confermano la validità ed efficacia della metodologia didattica.

Parole chiave: apprendimento strumentale lingua scritta; metodo fonico-sillabico; evidenze; efficacia.

Abstract

In this paper I present the first literacy method I have developed over many years of experience and teaching training in the educational system. The method has, as its frame of reference, the characteristics of transparency of the Italian spelling system, which stimulates a phonic-syllabic approach. The first phase to acquire the written code takes into consideration the fact that reading and writing are complex functions composed of multiple subordinate processes: linguistic-metalinguistic-visual-spatial-perceptive and motor skills which have to be optimally developed through a precise and targeted program strictly aimed at results. The approach to the first literacy skills must be systematic in order to allow the progressive building of knowledge and to facilitate the monitoring of the evolution of the process of written language acquisition. I also provide qualitative and quantitative evidence confirming the validity and effectiveness of the teaching methodology.

Keywords: learning tool of the written language; phonic-syllabic method; evidence; efficacy.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni è stato rilevante e significativo lo sviluppo delle conoscenze che sono alla base dell'acquisizione strumentale della scrittura e lettura: abilità sottoposte ad uno studio sistematico anche nelle lingue con ortografia trasparente come quella italiana. Ampio consenso in letteratura è stato attribuito al modello del “doppio accesso” o diagramma a “due vie” (Sartori, 1984), formulato per descrivere le operazioni che sottostanno alla lettura a voce alta e alla scrittura di parole sotto dettatura. Alla base di ambedue le vie della lettura (segmentale e lessicale) c'è un livello comune di elaborazione precoce: l'analisi visiva che permette di convertire una stringa di lettere nella corrispondente sequenza fonologica. In Italia Orsolini et al. (2003) e Orsolini, Fanari e Maronato (2005) hanno osservato il processo di sviluppo della lettura in un gruppo di bambini al quarto mese di frequenza della scuola primaria e hanno evidenziato che nessun bambino italiano, nel proprio iniziale approccio alla lettura, mostra tracce di una strategia logografica, cioè di una memoria visuale per alcune parole scritte. Tutti i bambini cominciano a leggere attraverso un uso parziale delle lettere come indizi fonetici per “indovinare” il suono della stringa ortografica. Gli studi hanno evidenziato che, in un primo momento i bambini apprendono il principio alfabetico (una lettera corrisponde ad un suono) attraverso l'attività di scrittura e lo trasferiscono anche alla lettura. Nella fase iniziale della lettura fonologica decodificano da sinistra a destra i fonemi e fanno poi l'assemblaggio fonetico per accedere al significato di ciò che è scritto (riconoscimento lessicale). La fase successiva prevede l'utilizzo di unità ortografiche più ampie del singolo fonema: unità di tipo sillabico e morfemico (fase intermedia della lettura fonologica). In una fase più avanzata, i bambini pronunciano ad alta voce parole intere e compiono in modalità silenziosa la conversione di unità ortografiche in unità fonologiche. Le evidenze sulla procedura segmentale con cui avviene la lettura per i bambini italiani, correlata alla regolarità del nostro sistema ortografico, fanno intuire l'opportunità di un insegnamento esplicito e rigoroso di tipo fono-sillabico per tutti gli alunni della classe, senza lasciare che siano i bambini a scoprire da soli le regole della scrittura e della lettura, come previsto dal metodo globale.

2. Apprendimento strumentale della lettura e scrittura: esperienza didattica

Da circa 20 anni svolgo attività di formazione e di supporto didattico e pedagogico a docenti sull'apprendimento strumentale della scrittura e della lettura, dopo averne sperimentato personalmente l'efficacia nella mia pratica di insegnante di scuola primaria (38 anni di docenza, vissuti nella continua ricerca di innovazioni, trasferendo nella realtà scolastica approfondimenti teorici ricevuti in percorsi di studio post-universitari). Inizialmente pensavo che progettare corsi di formazione e di riflessione sull'apprendimento strumentale della lingua scritta potesse essere di poco interesse per i docenti della scuola primaria, dal momento che mi sembrava scontato che tale competenza fosse in possesso di ogni insegnante, sia di chi ha anni di esperienza sia di chi è appena entrato nel mondo della scuola. In realtà ho verificato che la partecipazione degli insegnanti a questi percorsi formativi continua anche oggi ad essere sempre molto intensa, anche se è forte il loro timore di abbandonare vecchi schemi e procedure. Questo bisogno di riflettere sulle pratiche di insegnamento del linguaggio scritto nasce probabilmente dalla scarsa attenzione che il MIUR riserva nei confronti di questa tematica. Nelle “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” (MIUR, 2012), viene lasciata alla libertà del docente la scelta della metodologia, senza che siano presi in considerazione i suggerimenti espressi nelle “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli

studenti con DSA” (MIUR, 2011), allegate al D.M. n. 5669/2011. Nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) leggiamo: “La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall’insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall’esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. L’acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell’insegnare e dell’imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito” (p. 29) Anche nei corsi universitari in Scienze della Formazione Primaria non si pone attenzione specifica allo sviluppo delle competenze metodologiche e didattiche dei futuri insegnanti indispensabili per l’acquisizione strumentale del codice scritto. Eppure, queste dovrebbero essere sollecitate proprio nel percorso universitario, in modo che gli studenti, in occasione del tirocinio, possano introdurre riflessioni innovative tra i docenti in servizio. Tale scarsa attenzione può essere determinata proprio dalla regolarità del nostro sistema ortografico che rappresenta, sicuramente, un elemento di protezione per l’apprendimento strumentale della scrittura e lettura per gli alunni italiani. In realtà esiste l’esigenza di una rivisitazione dell’insegnamento della scrittura e della lettura che ha bisogno di un approccio didattico strutturato e coerente. A rendere evidente questa necessità ci sono le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA” (MIUR, 2011). Queste sottolineano le criticità relative all’apprendimento strumentale della scrittura e lettura, quando affermano “è bene precisare che le ricerche rilevano che circa il 20% degli alunni (soprattutto nel primo biennio della scuola primaria), manifestano difficoltà nelle abilità di base coinvolte dai Disturbi Specifici di Apprendimento. Di questo 20%, tuttavia, solo il tre o quattro per cento presenterà un DSA. Ciò vuol dire che una prestazione atipica solo in alcuni casi implica un disturbo” (ivi, p. 5).

2.1. Caratteristiche della lingua italiana

La progettazione e l’organizzazione che ho elaborato negli anni per promuovere l’apprendimento della strumentalità della lingua scritta prende come riferimento primario le caratteristiche della lingua italiana. Il sistema ortografico dell’italiano presenta un elevato grado di trasparenza, è cioè un sistema in cui le corrispondenze tra sistema fonologico e sistema ortografico sono regolari. La sintesi del mio approccio all’insegnamento della lingua scritta è efficacemente espresso dalle parole dello scienziato francese Dehaene (2009) che afferma “saper leggere significa, prima di tutto, saper decodificare. La decodifica dei grafemi in fonemi è costituita dal passaggio da un’unità visiva ad una uditiva. Per progredire nella lettura il bambino deve saper decifrare da solo le nuove sequenze di caratteri per riconoscerne le parole di cui conosce già la pronuncia e il significato, e automatizzare progressivamente l’insieme di questa catena di elaborazione. L’apprendimento esplicito delle corrispondenze grafema-fonema è il solo ad offrire al bambino la libertà di leggere. È quindi su questa operazione che [gli insegnanti, *nda*] devono focalizzare tutti i loro sforzi. Fin dai primi anni, semplici giochi preparano il bambino alla lettura, sul piano fonologico, facendogli manipolare i suoni del linguaggio (rime, sillabe, fonemi)” (p. 265). Altro elemento che fa da base alla mia didattica è considerare che la scrittura e la lettura, nelle fasi iniziali dell’acquisizione, presentano una certa indipendenza e un certo grado di dissociazione funzionale. Le due abilità si sviluppano in modo asincrono: la strategia alfabetica è adottata dapprima nella scrittura e successivamente in lettura (Frith, 1985) e seguono fasi evolutive specifiche (Ferreiro & Teberosky, 1985; Frith, 1985).

2.2. Fase alfabetica della scrittura

Analizzando il percorso che deve fare il bambino, per scrivere parole sotto dettatura, in prima primaria, si evidenziano diverse attività:

- trasformazione della parola da scrivere in una sequenza di fonemi (consapevolezza fonologica analitica);
- articolazione separata e sequenziale di ogni fonema (consapevolezza articolatoria);
- applicazione delle regole di conversione dei singoli grafemi nella identica sequenza con cui si articolano e si analizzano i singoli fonemi;
- attivazione di schemi grafo-motori per la realizzazione grafica delle singole lettere.

Nella fase alfabetica è necessario portare l'attenzione sulla prevenzione degli errori fonologici, pertanto rivolgiamo particolare cura alle lettere alfabetiche con contrasto di sonorità (v/f; t/d; b/p; s/z), attraverso attività sull'uso contrastivo dei suoni (lavoro orale sulle coppie minime). Altrettanta attenzione è riservata alle lettere che presentano scarsa consistenza alfabetica, in cui, cioè, la corrispondenza segno-suono non è univoca, ma dipende dal contesto in cui queste lettere si trovano. Le lettere C e G vengono trattate, infatti, come sillabe (ca; co; cu; ci; ce, etc.) per aggirare gli ostacoli di un ricorso alla tradizionale distinzione, presente in quasi tutti i manuali scolastici, tra suoni duri e suoni dolci: distinzione non di facile accesso e troppo complessa per i bambini. All'interno della giornata scolastica viene programmato grande spazio per le attività, a livello orale, sulla competenza metalinguistica, per sviluppare le capacità di pensare in modo esplicito al linguaggio separandolo dal significato. Le attività che caratterizzano il primo anno di scuola sono giochi meta-fonologici sia a livello di meta-fonologia globale (rime, sillabe) sia analitica (fonemi). Queste le attività meta-fonologiche proposte e realizzate con adeguata frequenza:

- identificazione della parola all'interno del flusso continuo del parlato;
- riconoscimento e produzione di rime e filastrocche;
- esercizi di divisione della parola in sillabe (segmentazione sillabica);
- ricostruzione della parola dalle sillabe che la formano (fusione sillabica);
- identificazione della sillaba iniziale, finale e intermedia di una parola;
- eliminazione di sillabe iniziali, finali intermedie all'interno delle parole;
- sostituzioni di sillabe nella parte iniziale, finale ed intermedia di parole;
- esercizi di suddivisione della parola in suoni isolati (segmentazione fonemica);
- ricostruzione della parola dai suoni isolati (fusione fonemica);
- eliminazione di fonemi iniziali, finali ed intermedi delle parole;
- sostituzione di fonemi all'inizio, alla fine, in mezzo alle parole.

Per compiere queste attività si eseguono movimenti (salti, passi) e si utilizzano supporti visivi. Ogni bambino è provvisto di una cartellina in cui sono presenti questi materiali: nuvole-parole, matrici sillabiche, cartoncini con le sillabe aperte (cv: consonante-vocale), tabelle con i gruppi consonantici omosillabici (ccv; ccv; ad esempio: "tra", "stra") ed eterosillabici (cvc; ad esempio "per", "dal") cartoncini con le sillabe chiuse da consonante (vc); cerchi rossi e blu per la rappresentazione, rispettivamente, delle vocali e delle consonanti; tombole sillabiche con sillabe aperte e chiuse; cartoncini verdi (per i digrammi e trigrammi ortografici). Sempre per favorire il moltiplicarsi di giochi meta-fonologici sono di grande coinvolgimento emotivo per i bambini la presenza di mediatori concreti, cioè personaggi-pupazzo che hanno un comportamento linguistico particolare: parlano scandendo le parole in sillabe oppure in singoli fonemi. Per sviluppare a livello di oralità la consapevolezza strutturale e sintattica degli enunciati (segmentazione lessicale) ci

serviamo del personaggio “Il mago delle parole” che si esprime suddividendo le frasi nelle singole parole che le compongono, permettendo, quindi, operazioni di analisi meta-linguistica e semantica e attività di riflessione sulla parola come unità minima dell’enunciato.

2.3 Presentazione graduale del materiale alfabetico

Per prima cosa si presentano le vocali, analizzando la loro posizione nelle parole (ricerca lessicale di parole con vocali iniziali, finali, intermedie) e si esaminano parole in cui le vocali hanno la funzione di sillabe iniziali. Successivamente si introducono “le consonanti continue, cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (m, n) e le liquide (l, r), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (b, p), così come quelli dentali (d, t). (MIUR, 2011). Le lettere continue permettono il passaggio immediato alla sillaba che possiede una propria autonomia articolatoria ed è più facilmente identificabile. Questa è la sequenza seguita nella presentazione del materiale alfabetico:

1. vocali in posizione iniziale, finale, intermedia nelle parole;
2. vocali sillabe (scansione sillabica di parole con prima sillaba costituita da una vocale: i-so-la; a-be-te);
3. sillabe aperte (cv: consonante-vocale. Ad esempio: “da”, “ma”, “re”);
4. parole bisillabe piane (cv-cv. Ad esempio: “rana”, “mare”);
5. parole trisillabe (cv-cv-cv. Ad esempio: “limone”);
6. gruppi consonantici in sillabe aperte (ccv-cv; cccv-cv. Ad esempio: “treno”, “strada”);
7. sillabe chiuse da consonante (vc; cvc. Ad esempio: “al”, “dal”, “per”, “con”);
8. gruppi consonantici eterosillabici (cvc-cv. Ad esempio: “ponte”).

Solo dopo che i bambini hanno automatizzato la fase alfabetica della scrittura, si passa alla presentazione della fase ortografica.

3. Strategie metodologiche e didattiche

Il percorso didattico è stato caratterizzato dall’applicazione delle seguenti strategie metodologiche e didattiche:

- presentazione iniziale di un solo carattere di scrittura (lo stampato maiuscolo). Questo accorgimento comporta che i grafemi non abbiano elementi confusivi dal punto di vista spaziale che invece sono presenti nello script, codice da usare unicamente in modalità ricettiva per la complessità determinata dalla trappola delle lettere simmetriche: b/d/p; a/e. Lo stampato maiuscolo permette inoltre la scansione fonemica delle parole in virtù della spaziatura esistente tra gli elementi grafemici e non affatica il gesto grafico per la sua produzione;
- per l’acquisizione del magazzino grafico e per facilitare la capacità di analisi e riconoscimento dei segni grafici che concorrono alla formazione delle lettere, chiediamo ai bambini di riprodurre le singole parti che compongono il grafema rispettandone i rapporti spaziali. Facciamo, inoltre, realizzare lettere con la plastilina seguendo una sequenza di gesti, indicati a voce dal docente: produzione grafica delle lettere con presentazione dello schema prassico relativo alle abilità grafo-motorie implicate nella loro riproduzione. Sollecitiamo anche attività di

problem solving per produrre il maggior numero dei grafemi avendo a disposizione solo due-quattro matite (t; v; l). I docenti osservano che alcuni bambini ricorrono ad una riproduzione anticipata della forma delle lettere, immaginando di scriverle in aria, per recuperare, in questo modo, dalla memoria a lungo termine i pattern grafo-motori dei grafemi;

- per favorire la conoscenza della coppia grafema-fonema, che comporta due percezioni diverse, una visiva e una uditiva, le lettere vengono presentate in modo tale da rendere forte l'associazione tra suono, segno grafico, gesto e immagine relativa creando le condizioni per favorire un aggancio mnemonico (Ventriglia, 2001);
- per velocizzare il processo di riconoscimento e per favorire la memorizzazione delle corrispondenze sillabe e simboli di riferimento è utile consegnare a tutti i bambini della classe il "sillabiere", costruito dalle insegnanti. Il sillabiere completo è formato da 12 fogli (protetti in fogli trasparenti o plastificati); ogni foglio contiene le sillabe costituite dalle lettere ad alta consistenza alfabetica (b, d, f, l, m, n, p, r, s, t, v, z), a questi si aggiungono i cinque fogli con le vocali-sillabe;
- ogni sillaba viene messa in corrispondenza con una immagine-gancio, che rappresenta la parola con cui inizia la sillaba presa in esame. Il sillabiere può essere consultato sia a scuola sia a casa e ha la funzione di far memorizzare le sillabe, facilitandone il riconoscimento. Inoltre abitua alla pratica della consultazione delle fonti;
- la lettura alfabetica prevede la segmentazione visiva della stringa nei suoi grafemi costituenti (segregazione grafemica) per individuare il suono da associare allo specifico simbolo. Alleniamo queste funzioni attraverso compiti di ricerca visiva seriale. Facciamo attività per l'associazione visivo-verbale, ma anche per favorire il processo di direzionalità di esplorazione della riga e del testo, attraverso la denominazione di oggetti reali disposti su un piano orizzontale; facciamo denominare matite colorate, immagini, numeri, disposti da sinistra a destra e dall'alto al basso. Sempre per promuovere la serialità sinistra-destra invitiamo i bambini a "catturare" tutte le vocali che si incontrano in una porzione di testo, colorandole di rosso. Oppure chiediamo di "andare a caccia" di lettere, presenti su alcune righe di una pagina scritta, che percettivamente si possono confondere (a/e; b/p; n/u) utilizzando colori, legati simbolicamente, in modo strategico, alle caratteristiche fisiche di ciascuna lettera. A questo punto le vocali o le consonanti rintracciate vengono rilette in sequenza seguendo la direzione da sinistra a destra e dall'alto al basso. Nelle tombole sillabiche chiediamo la lettura delle sillabe procedendo per riga e per colonna.

3.1. Dalla scrittura alfabetica alla scrittura ortografica

Alla linearità della procedura alfabetica si contrappone la complessità della fase ortografica, che nella lettura comporta una decodifica non più di tipo seriale come nella fase precedente, ma un processamento in parallelo di un gruppo crescente di lettere (i digrammi, i trigrammi: "chi"; "gli"; "gna"; "sci", etc.). Nella scrittura non è più possibile la corrispondenza uno a uno tra fonema e grafema (ad esempio al fonema "gna" corrispondono tre elementi grafici, di cui si deve rispettare la giusta sequenza). Le lettere ortografiche sono presentate come gruppo sillabico (cartoncino verde), con aggancio a immagini e gesti per memorizzarle. Specifiche strategie di tipo visivo vengono rivolte alle parole ad ortografia ambigua, che richiedono il recupero della rappresentazione ortografica della parola ("cuoco"/"scuola").

Questo modo di procedere permette una costruzione progressiva delle conoscenze e il continuo monitoraggio del processo di apprendimento di ogni studente che viene osservato in modo sistematico, attraverso il supporto di una specifica griglia osservativa (Capuano, Storace & Ventriglia, 2013). L'osservazione sistematica dà la possibilità di effettuare una valutazione qualitativa degli errori fonologici in scrittura (omissioni di lettere all'interno della parola, scambio di suoni, inversioni, inserzioni, riduzione di gruppi consonantici) e una descrizione analitica del profilo degli errori nella lettura (visivi, morfologici o semantici) e della velocità nel processo di decodifica di parole, non-parole e brani. La possibilità di analizzare l'evoluzione delle competenze di ogni bambino, permette anche di individuare precocemente l'eventuale persistere di specifiche difficoltà e aggirare gli ostacoli che si presentano lungo il percorso attraverso l'utilizzo di procedure didattiche diversificate. Ad esempio, di fronte ad un bambino che si rifiuta di scrivere manualmente, per difficoltà nell'area delle prassie grafo-motorie, si possono usare le carte-sillabe o i cerchi rossi e blu o le lettere mobili per dargli la possibilità di esprimersi. Non possiamo deludere le aspettative dei bambini che, da una indagine durata dieci anni e che ha coinvolto centinaia di bambini di cinque anni, di fronte alla domanda "Perché vai alla scuola elementare?", rispondono con sicurezza "Perché voglio imparare a leggere e scrivere tutto, non solo il mio nome!" (Ventriglia, 2003).

4. Efficacia del metodo: ricadute della sua applicazione

Ho potuto verificare l'efficacia della mia metodologia di approccio alla lingua scritta in un percorso di ricerca che ho condotto su un gruppo classe che è stato monitorato, nel processo di apprendimento della scrittura e lettura, dalla prima alla quinta primaria attraverso l'uso di prove standardizzate. Questa ricerca è stata oggetto della tesi a conclusione del corso triennale di perfezionamento sul lavoro clinico nei disturbi dell'apprendimento. Il percorso ha messo in evidenza che l'applicazione della corretta metodologia didattica di prima alfabetizzazione favorisce non solo i bambini con fragilità varie, ma comporta un miglioramento dei risultati di apprendimento nell'intera classe (Ventriglia, 2002). I risultati conseguiti dagli alunni della classe, sia nell'evoluzione del parametro velocità e correttezza della lettura (Cornoldi & Colpo, 1998) che nella competenza ortografica (Cornoldi & Tressoldi, 1991), evidenziano un livello di prestazione superiore ai dati normativi relativi ad alunni di uguale età scolastica. Il metodo di prima alfabetizzazione presenta caratteristiche di trasferibilità e viene utilizzato da diversi anni, in modo sistematico, da molti docenti di varie scuole distribuite nel territorio nazionale, ma soprattutto in Toscana. Nell'Istituto Comprensivo "G. Roncalli" di Pistoia, dall'anno scolastico 2005-2006 conduco un corso di formazione sul tema "Apprendimento della lettura e scrittura: dai precursori critici alle fasi di acquisizione". La struttura del corso è stata impostata per favorire la diffusione di modelli neuropsicologici ed evolutivi relativi all'acquisizione strumentale della lettura e scrittura, realizzando un raccordo tra ricerca teorica e contesti di insegnamento. Il corso, rivolto ai docenti delle 13 istituzioni scolastiche in rete nel progetto SCO.le.DI (La Scuola Scopre le Difficoltà) viene reiterato annualmente in modo da coinvolgere tutti i docenti ai quali è affidata una classe prima. Il percorso formativo inizia a settembre con nove ore di formazione sui precursori critici dell'apprendimento e si sviluppa, per un totale di circa 16 ore, con incontri mensili, in modo da accompagnare il lavoro dei docenti della classe prima durante tutto l'anno e si conclude a giugno con l'analisi dei risultati del dettato di maggio, una prova SCO.le.DI. La prova di scrittura, costruita appositamente per i bambini del primo anno di scuola primaria (Stella & Apolito, 2004), consiste in un dettato di 16 parole e si pone l'obiettivo di identificare le difficoltà di

elaborazione fonologica della parola. Le parole dettate sono bisillabe e trisillabe con una crescente difficoltà nella struttura fonotattica, sono bilanciate per frequenza di uso e con un buon grado di immaginabilità. Nelle due somministrazioni del primo anno di scuola primaria (fine gennaio e fine maggio) non sono presenti parole con i suoni complessi come digrammi e trigrammi, ma solo parole “trasparenti”, nelle quali c’è una corrispondenza univoca tra numero di fonemi e numero di grafemi. L’intervallo di dettatura tra una parola e l’altra è standardizzato. A maggio viene anche introdotta la prova di lettura Test di Riconoscimento di Parole Senza Significato Modificato (TRPS) modificata e adattata da Stella e collaboratori (Zanzurino, Stella, Morlini, Scorza & Scortichini, 2012) sulla base del lavoro di Faglioni Gatti, Paganoni e Robutti (1967) che indaga i processi di decodifica. Le prove non sono effettuate dai docenti della classe, ma da insegnanti della scuola, formati preventivamente sulle modalità standard di somministrazione. La correzione del dettato è affidata al personale dell’Associazione Italiana Dislessia e fa riferimento ad un punteggio di correttezza. I risultati delle prove relative alle 13 istituzioni scolastiche di Pistoia confermano la validità e affidabilità del metodo (Figura 1).

Anno	Numero alunni coinvolti	Gennaio Alunni in difficoltà	Maggio Alunni in difficoltà
2004	899	20%	9%
2005	945	21%	9%
2006	1083	22%	9%
2007	1169	15%	10%
2008	1202	11%	6%
2009	1053	10%	6%
2010	1071	12%	10%
2011	1122	11%	5%
2012	1211	11%	5%
2013	1207	11%	5%
2014	1175	11%	5%
2015	1137	10%	3%

Figura1. Percentuale degli alunni nell’area della criticità nelle prove di dettato.

Nell’analizzare la tabella dei risultati della rilevazione degli alunni in difficoltà, si possono notare alcuni elementi. Nelle prove di gennaio dei primi anni 2004-2006 la percentuale dei bambini in difficoltà appare piuttosto rilevante (20-22%) con un abbattimento al 9% nella prova di maggio (variazione tra 11% e 13%). Negli anni successivi la percentuale dei bambini in difficoltà a gennaio è nettamente più bassa (15% nel 2007 fino a giungere a 11% nel 2008) mentre a maggio è stata rispettivamente del 10% nel 2007 e del 6% nel 2008 (variazione del -5% in ciascuno dei due anni). È significativo inoltre notare come dal 2008 è risultata stabile e costante a 11-12% la presenza di alunni in difficoltà nella rilevazione di gennaio con una persistenza del 5% di alunni in difficoltà nel maggio successivo. È ragionevole ipotizzare che l’elemento che sembra essere fondamentale per un tale risultato è l’attività formativa costante rivolta ai docenti che negli anni hanno applicato prassi didattiche efficaci. Possiamo, pertanto, considerare il metodo di insegnamento come forma primaria di prevenzione del numero di bambini segnalati per difficoltà nella lettura e

scrittura. Analoghe esperienze di screening sono tuttora realizzate sul territorio nazionale: la percentuale di bambini che può essere considerata nell'area della criticità, nella prova di fine gennaio del primo anno di scuola primaria, si aggira attorno al 20% e il 25% mentre a maggio la percentuale è del 14% e il 12% (Franceschi, Savelli & Stella, 2011).

5. Osservazioni sulle ricadute della formazione negli insegnanti

La formazione, che da anni sto realizzando per il trasferimento della mia metodologia agli insegnanti, mi ha fatto notare che inizialmente, la maggior parte dei docenti si mostra disorientata e timorosa di abbandonare le proprie sicurezze legate all'affermazione "ho sempre insegnato così e tutti hanno imparato". Attraverso focus group, questionari, quaderni dei bambini, ho potuto individuare che le attività che vengono effettuate con maggiore frequenza nel primo approccio alla lingua scritta ne privilegiano la componente esecutiva: viene richiesto ai bambini di ricopiare dalla lavagna intere frasi utilizzando, spesso contemporaneamente, tutti e quattro i caratteri grafici. L'attività di copia richiede abilità visuo-spaziali e capacità grafo-motorie, che pur importanti, non sono, però, alla base del processo di acquisizione del codice scritto. La proposta di attività di copiatura da modello non prende in considerazione la complessità dello script sia a livello di percezione visiva che di tipo grafo-motorio; la conseguenza sono gli errori allografici presenti nelle produzioni scritte dei bambini e le confusioni di tipo visuo-spaziale nelle prime fasi della lettura fonologica. Negli approcci didattici consueti risultano completamente trascurate le attività sulle competenze meta-fonologiche sia globali che analitiche. Gli insegnanti motivano l'impossibilità di cambiare la propria metodologia per l'esigenza di rispondere alle aspettative dei genitori, che si rassicurano nel vedere tante pagine scritte nel quaderno dei propri figli (vedono riproposta la modalità con cui hanno imparato), nella convinzione che ad un numero maggiore di pagine riempite di parole corrisponda un migliore apprendimento. Occorrono molti incontri di formazione per spostare l'attenzione dei docenti verso una didattica veramente funzionale. Questo obiettivo è stato raggiunto nelle realtà dove la formazione è stata intensa e ripetuta negli anni. La nuova professionalità, acquisita attraverso tali percorsi formativi, rende sicuri i docenti che condividono con i genitori, prima dell'inizio dell'anno scolastico, il proprio progetto didattico e le motivazioni che stanno alla base delle loro scelte metodologiche. Le famiglie sono invitate ad un incontro preliminare per conoscere le fasi di acquisizione della scrittura e lettura e vengono anche sensibilizzate sulla possibile presenza di difficoltà di primo contatto dei propri figli con la lingua scritta.

6. Conclusioni

Nella didattica di prima alfabetizzazione non possiamo trascurare i risultati degli studi che ci hanno permesso di conoscere le modalità con cui avviene il processo di scrittura e lettura. Anche le case editrici dovrebbero tener in considerazione i dati delle ricerche nella propria progettazione dei libri di testo, dove ancora oggi, spesso, non troviamo sufficiente gradualità nella presentazione del materiale alfabetico (vediamo nella stessa pagina la presenza di sillabe aperte e chiuse, oppure la presentazione delle lettere ortografiche realizzata attraverso schemi grafici complessi, che richiedono ai bambini un carico cognitivo eccessivo). Occorre prendersi cura dei bambini che accedono con difficoltà alla lettura lessicale e che rimangono per troppo tempo nella fase della lettura fonologica intermedia. Conosciamo, infatti, il ruolo dei fattori affettivi emotivi e motivazionali

nell'apprendimento e sappiamo come ripetute esperienze di insuccesso e fallimento possano influenzare idee auto-svalutanti sul proprio modo di essere scolaro. Bandura (2001) afferma: "le convinzioni di autoefficacia [...] influenzano la scelta del corso di azioni da intraprendere, la quantità di impegno investita in determinate imprese, la durata della perseveranza di fronte ad ostacoli o insuccessi, la resilienza di fronte alle avversità" (p. 23). Come docenti, abbiamo il dovere di prendere in considerazione che la nostra libertà di insegnamento si ferma nel momento in cui è necessario rispettare la libertà e il diritto di apprendere di ogni alunno.

Bibliografia

- Bandura, A. (2001). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Capuano, A., Storace, F., & Ventriglia, L. (2013). *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*. Firenze: Libri Liberi.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1998). *Prove di lettura MT per la Scuola Elementare - 2*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., & Tressoldi, P.E. (1991). *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. *Disposizioni attuative della Legge 8 ottobre 2010. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Faglioni, P., Gatti, B., Paganoni, A.M., & Robutti, A. (1967). La valutazione psicometrica della dislessia. *Infanzia anormale*, 81, 628–661.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Franceschi, S., Savelli, E. & Stella, G. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia*, 3(8), 247–266.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of surface dyslexia*. In J.C. Marshall, M. Coltheart & K. Patterson (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia* (pp. 301-330). London: Routledge & Kegan Paul.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*. <https://www.poliba.it/sites/default/files/DM%2012luglio2011%20-%20Linee%20guida%20DSA.pdf> (ver. 15.07.2016).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (ver. 15.07.2016).

- Orsolini, M., Fanari, R., Serra, G., Cioce, R., Rotondi, A., Dassisti, A., & Maronato, C. (2003). Primi progressi nell'apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7(3), 403–436.
- Orsolini, M., Fanari, R., & Maronato, C. (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci.
- Sartori, G. (1984). *La lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Stella, G., & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare, Può una prova di 16 parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento?. *Dislessia*, 1(1), 111–120.
- Ventriglia, L. (2001). *Il coniglio coraggioso*. Milano: Carlo Signorelli.
- Ventriglia, L. (2002). *Presentazione di due casi: un bambino con disturbo specifico di apprendimento e una bambina con difficoltà di apprendimento nella stessa classe. Azioni metodologiche e didattiche intraprese*. Tesi di Laurea. Università degli Studi di Padova, Padova, Italia.
- Ventriglia, L. (2003). Il primo giorno di scuola. *La Vita Scolastica*, 1(58), 22–28
- Zanzurino, G., Stella G., Morlini, I., Scorza, M., & Scortichini, F. (2012). Il TRPS: nuovi indici psicometrici e predittività dello strumento per lo screening precoce della lettura. *Dislessia*, 2(9), 247–260.