

# IMPARARE A LEGGERE A TRE ANNI

## LEARNING TO READ AT AGE THREE

Vittorio Midoro | Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR | Genova (IT) | [midoro@itd.cnr.it](mailto:midoro@itd.cnr.it)

Maura Massari, Chiara Strisciuglio | Università degli Studi "G. d'Annunzio" | Chieti-Pescara (IT) |  
[massari.maura@virgilio.it](mailto:massari.maura@virgilio.it); [chiara.st74@gmail.com](mailto:chiara.st74@gmail.com)

✉ **Vittorio Midoro** | Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR | Via De Marini 6, 16149 Genova, Italia |  
[midoro@itd.cnr.it](mailto:midoro@itd.cnr.it)

**Sommario** Sommario Imparare a leggere precocemente può contribuire enormemente allo sviluppo cognitivo e affettivo dei bambini. A partire da questo assunto, in questo contributo sono descritti, da un lato, una metodologia e una serie di strumenti per l'apprendimento precoce della lettura e, dall'altro, una sperimentazione condotta con bambini con o senza problemi di linguaggio. La metodologia appartiene alla famiglia dei metodi sintetici, in cui si imparano prima gli elementi più semplici sprovvisti di significato e poi il significato, ed è basata giochi che il genitore fa con il bambino, con l'uso di materiali di vario genere, digitali e non. La sperimentazione, condotta nell'arco di un anno e mezzo, ha messo in luce la praticabilità del metodo, ottenendo risultati che vanno al di là dell'apprendimento della lettura per investire aspetti rilevanti dello sviluppo dei bambini.

**PAROLE CHIAVE** Lettura precoce, Apprendimento, Processi di lettura, Emergent literacy.

**Abstract** Early learning to read can strongly promote children's cognitive and affective development. Starting from this assumption, we describe a methodology for the early learning of reading and report its testing in a small-scale pilot. The methodology is part of the family of synthetic methods, in which children first learn the simplest elements without meaning and then acquire the meaning. It is based on games that the parent plays with the child using various materials. The 18-month pilot involved children with and without language problems. It validated the feasibility of the method, achieving results that go beyond the learning of reading to include broad aspects of children's development.

**KEY-WORDS** Early reading, Learning, Reading processes, Emergent literacy.

## INTRODUZIONE

Nei primi quattro anni di vita, il cervello umano raggiunge il maggiore numero di connessioni, mentre, dai quattro anni in poi, le sinapsi non utilizzate sono eliminate e si mantengono solo quelle più importanti (Shore, 1997). Ciò implica che la struttura del cervello si formi in modo rilevante dalle esperienze precoci. Ecco perché è importante che il bambino acquisisca presto, oltre alla lingua madre, quanti più strumenti possibili per comprendere il mondo circostante. Tra l'altro, in questa fase dello sviluppo, l'apprendimento avviene con naturalezza e ha effetti duraturi. Uno degli strumenti più efficaci è la decodifica e la comprensione degli scritti, cioè la lettura.

L'oggetto degli studi che si occupano dell'acquisizione delle capacità di lettura in età precoce è denominato *emergent literacy* (Teale & Sulzby, 1986). Questa può essere definita come l'insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti e idee che il bambino sviluppa intorno alla lingua scritta. Sullo sviluppo di questo insieme di capacità intervengono sia le opportunità informali degli ambienti di vita quotidiana del bambino, sia le pratiche domestiche che mirano ad incrementarle al di fuori di un intervento sistematico di istruzione (Ravid & Tolchinsky, 2002). Nelle culture alfabetizzate i bambini sono esposti fin da piccoli alla lingua scritta e formulano ipotesi sul linguaggio scritto, esplorandone attivamente il funzionamento e le caratteristiche, e ciò molto prima del loro ingresso nella scuola primaria e dell'inizio del processo di alfabetizzazione formalizzata. La ricerca qui presentata si inserisce nell'ambito dell'*emergent literacy* che riguarda la creazione e la sperimentazione di ambienti di apprendimento informali per favorire l'apprendimento precoce della lettura. Mentre esistono numerose proposte su metodi di insegnamento della lettura a scuola a sei anni, in un contesto di istruzione formale (Catalfamo, 2002), in letteratura non sono rintracciabili molte proposte riguardanti bambini molto piccoli. In questo ambito il primo che ha formalizzato un metodo con gli strumenti associati è stato Glenn Doman (1969). Pur essendo stato sviluppato per l'inglese, questo metodo viene oggi proposto anche per lingue diverse tra cui l'Italiano, ma, al di là di testimonianze episodiche, non sono rintracciabili studi sistematici sulla sua efficacia.

Scopo del presente lavoro è verificare la praticabilità e l'efficacia di un metodo originale per l'apprendimento della lettura in età prescolare e dimostrare che, sviluppando in età precoce il processo strumentale della lettura attraverso l'utilizzo di strumenti digitali e non e con il supporto della famiglia, il bambino ha la possibilità di acquisire meglio e con minori difficoltà le capacità di lettura di livello superiore, sviluppando e potenziando abilità indispensabili per futuri apprendimenti.

Nell'approccio descritto, l'apprendimento della lettura viene considerato naturale come l'apprendimento del linguaggio e si realizza nel rispetto dei processi cognitivi e del desiderio di conoscenza del bambino. Questi impara a comprendere da subito che cosa significhi leggere, a che cosa serva e come possa essere bello e utile capire il significato di un testo scritto. In particolare, la ricerca qui presentata nasce dalla convergenza di due esigenze: da un lato, il desiderio di un ricercatore di tecnologie didattiche di sperimentare su piccola scala una metodologia e degli strumenti per la lettura precoce da lui elaborati; dall'altro, l'interesse di due studentesse di dottorato che hanno scelto di basare la loro ricerca dottorale sulla sperimentazione di questa metodologia con bambini con o senza disturbi di linguaggio. Nei paragrafi seguenti vengono descritti il metodo, il relativo ambiente di apprendimento (materiali e attività), la metodologia di ricerca, i materiali digitali elaborati nel corso della sperimentazione, la sperimentazione e i risultati.

## PRESUPPOSTI TEORICI E DESCRIZIONE DEL METODO

Ricerche in differenti campi disciplinari (psicologia cognitiva e sperimentale, psicolinguistica e neuropsicologia) (Oakhill, Cain, & Bryant 2003) evidenziano che la lettura implica due processi principali e il loro controllo e regolazione (Fayol, 1992). Il primo processo riguarda la percezione delle parole e l'accesso al lessico (Colé & Fayol, 2000; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Il secondo verte sulla comprensione e l'integrazione semantica, l'inferenza e la rappresentazione (Trueswell & Gleitman, 1994).

Per quanto riguarda la percezione delle parole e l'accesso al lessico, Morais (1994, p. 14) nota che "In termini cognitivi, leggere è trasformare la rappresentazione visiva di una sequenza di lettere in una rappresentazione della sua pronuncia e/o del suo possibile significato". Apprendere a leggere implica, dunque, in primo luogo il riconoscimento di parole scritte. Secondo l'approccio di Morais (1994), condiviso dal metodo qui presentato e indicato in seguito come *Metodo Midoro*, inizialmente leggere non consiste nel comprendere, ma nel fare combaciare rappresentazioni grafiche con la loro pronuncia e/o significato. Chi inizia l'apprendimento della lettura perciò deve:

- imparare qual è la forma e il suono (*fono*) delle lettere, che sono le componenti fondamentali di tutte le parole. È da notare che mentre le vocali hanno un suono proprio, le consonanti si appoggiano sempre a un suono vocalico, quindi il considerarle autonome dal punto di vista fonologico è una forzatura ritenuta accettabile nell'ambito di questo approccio;
- conoscere come le lettere si combinano e le

combinazioni più rilevanti. L'insieme di queste combinazioni sono le sillabe che compongono le parole del lessico del bambino (un numero necessariamente limitato). È da notare che al pari delle lettere anche le sillabe sono costituite da segni e suoni;

- comprendere il principio alla base della formazione delle parole (*principio alfabetico*) basato sulla corrispondenza dei suoni del parlato (fonemi) con la loro trasposizione grafica (grafemi);
- automatizzare l'uso delle sillabe fino a una pressoché istantanea percezione delle parole in un testo, incluse parole mai viste prima (Metsala & Ehri, 1998).

Come appare chiaro, questo metodo è radicalmente diverso dai metodi di lettura globale che ignorano il principio alfabetico e si basano, invece, sulla memorizzazione di parole o di frasi. I metodi globali, enfatizzando la percezione di intere forme, si basano sul riconoscimento delle parole legato alla percezione di aspetti alquanto vaghi, come il loro contorno (Thompson & Nicholson, 1999). Il metodo sintetico di lettura, in cui si imparano prima gli elementi più semplici sprovvisti di significato e poi il significato, appare più adatto per bambini molto piccoli (3-4 anni) e per la lingua italiana, in cui, a differenza della lingua inglese, ogni sillaba è pronunciata allo stesso modo in parole diverse.

Il secondo processo coinvolto nell'apprendimento della lettura è l'imparare a comprendere. Il livello iniziale di questo secondo processo è la comprensione delle parole, che consiste nell'associare un significato a ogni parola scritta. Per ottenere questo risultato sono possibili diverse soluzioni. Nel *Metodo Midoro*, ad esempio, ad ogni parola dovrà corrispondere un'immagine o un'azione che fa parte delle rappresentazioni mentali del bambino, della sua esperienza e del suo bagaglio di conoscenze. Per i bambini molto piccoli le parole sono sempre legate a una persona che le pronuncia. Ecco perché, in questo metodo, quando il bambino impara a leggere le prime frasette si suggerisce di usare fumetti e personaggi associati. Questo consente di dare un contesto alle frasi favorendone la comprensione. L'apprendere a comprendere dovrebbe avvenire in un contesto sociale di gioco con un adulto (un genitore o una persona cara) o con bambini che sappiano già leggere (Vygotskij, 1980). Nel metodo proposto, ad esempio, l'idea chiave è che l'adulto non indichi il significato di una parola o di un testo, ma permetta al bambino di scoprirlo da solo, giocando con l'ausilio di appositi materiali. Una volta che il bambino ha imparato a riconoscere le parole dovrebbe leggere testi di tipo diverso, a cominciare dai fumetti. La comprensione di un testo è facilitata se l'adulto abitua il bambino ad ascoltare la lettura di testi anche prima che conosca le parole.

Vediamo ora più in dettaglio come si articola il

*Metodo Midoro*, che si caratterizza per la sintesi di idee mutuata da diversi approcci metodologici, in particolare (Morais, 1994) per i materiali e per la sequenza delle attività. Il metodo fornisce un filo conduttore all'educatore, ma lascia ampia libertà di scelta nell'uso di altre risorse, digitali e non. L'apprendimento naturale della lettura a un'età molto precoce sarà, infatti, il risultato di un'esperienza ludica gratificante. Per rispettare i tempi di attenzione del bambino, il gioco dovrà durare pochi minuti. Nell'apprendimento precoce della lettura è necessario, infatti, minimizzare le abilità da apprendere, riducendole a un nucleo essenziale, senza il quale non è possibile alcuna attività di lettura. Pertanto, in questo metodo, l'apprendimento della lettura è separato dall'apprendimento della scrittura. L'assunto è che si possa imparare a leggere più facilmente senza dovere necessariamente imparare a scrivere e, soprattutto, senza imparare a scrivere in corsivo, con lettere maiuscole e minuscole. Inoltre, il bambino imparerà a leggere più facilmente usando solo lettere maiuscole, con caratteri quanto più semplici possibili, per esempio caratteri tipografici senza grazie.

#### Apprendimento delle lettere

Il primo passo è l'apprendimento delle lettere. Ogni lettera è un oggetto fisico (una figurina, una tavoletta di legno, una carta, ecc.) dotato di una forma e di un suono.

Nella sperimentazione abbiamo usato inizialmente tavolette rappresentanti una lettera (Figura 1), il cui suono è generato dall'adulto. È importante, infatti, che il bambino manipoli oggetti concreti, dotati di una propria individualità, con proprie caratteristiche, evitando di associare la lettera a oggetti diversi (per esempio "la b di barca").

In questo contesto, per le lettere è stato adottato un unico suono anche se, in Italiano, una lettera può avere diverse varianti, come per esempio il fonema/n/ che in posizione post-vocalica ammette le varianti [n] e [ɲ]. Nella fase successiva, quando saranno introdotte le sillabe e le parole, ogni lettera assumerà il valore delle sue varianti fonemiche. In



Figura 1. Le lettere sono tavolette con un suono.



Figura 2. Bambina che gioca con l'adulto usando lettere di legno.

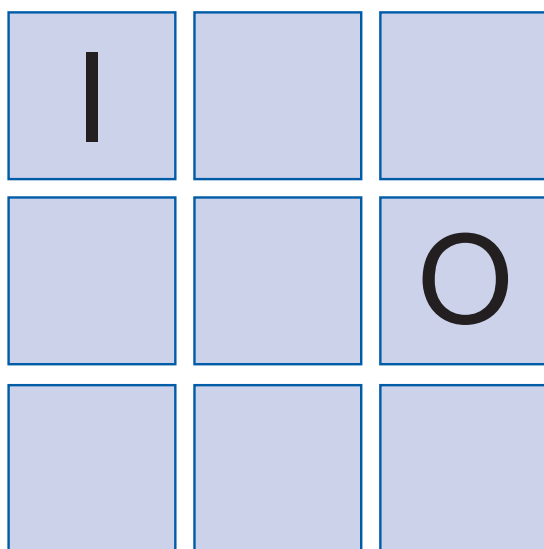


Figura 3. Schermata con le lettere I e O.

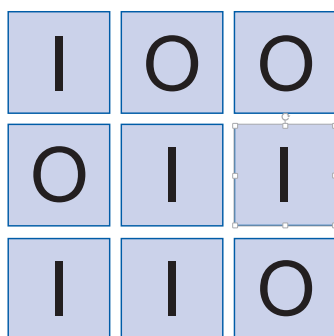
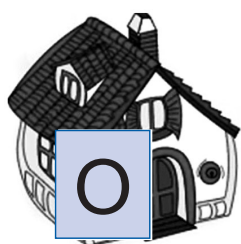


Figura 4. Deve collocare le lettere nelle loro casette.

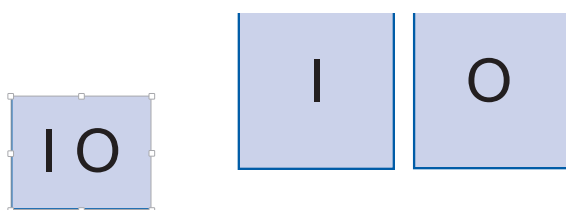


Figura 5. Formazione delle sillabe.

Figura 2 è mostrata una bimba che gioca con la madre raccogliendo le lettere.

È da notare che *Leggere* etimologicamente deriva dalla radice LAG=LEG *raccogliere*, da cui deriva anche *legume*, le granaglie raccolte col becco dagli uccelli. Leggere letteralmente, quindi, vuol dire raccogliere caratteri stampati (o scritti), per formare parole che convogliano significati. Il *Metodo Midoro* è basato su questa semplice idea originaria: inizialmente, il bambino raccoglie le lettere, come gli uccellini raccolgono i legumi.

In un secondo tempo, è utilizzabile una App, attualmente in fase di ingegnerizzazione, in cui la lettera è presentata su uno schermo (di un computer, di un tablet o di uno smartphone) e, quando selezionata, emette il suono corrispondente (Figura 3).

Questa fase del gioco, relativa al riconoscimento delle lettere, si articola su più sessioni in cui sono introdotte due lettere per volta. La durata di ogni sessione varia da bambino a bambino e può andare da tre/quattro fino a una decina di minuti. Il numero delle sessioni può variare da dieci a quindici, in dipendenza dei progressi ottenuti. Il gioco consiste nel riconoscere le lettere oggetto di apprendimento e nello spostarle nelle loro casette (Figura 4). Queste possono essere oggetti fisici, nel caso in cui si usino lettere fisicamente manipolabili (tavolette, carte, ecc.), oppure figure sullo schermo, come nella App citata. Nel seguito, per brevità di esposizione, faremo riferimento principalmente alla App, ma tutte le attività descritte possono essere replicate usando oggetti fisici.

Quando il bambino fa una scelta giusta riceve un premio come rinforzo del comportamento, consistente in un oggettino di gomma, una pallina, una figurina, insomma qualcosa di tangibile, o, come nel caso della App, in un suono gratificante o un'attestazione di bravura.

#### Apprendimento delle sillabe

L'apprendimento delle sillabe è la fase più difficile perché implica la composizione di una consonante con una vocale, o di due vocali, per formare un nuovo suono. Non si tratta del suono delle singole componenti messe una accanto all'altra, ma di un suono diverso, di cui però si intuiscono le componenti, in analogia con quanto avviene nella musica con l'esecuzione di più note in sequenza o di un accordo che le contiene. Il bambino dovrà imparare i nuovi suoni che si ottengono mettendo accanto due lettere. Per far questo l'adulto pronuncerà il suono della sillaba corrispondente a lettere opportunamente scelte, o userà l'App in cui il bambino, selezionando i relativi spazi, potrà sentire i suoni delle diverse lettere e il suono della sillaba (Figura 5).

È bene iniziare dalle sillabe che contengono due vocali, quali *IO*, *OI*, *AI*, *IA*. Si può anche associare un significato a queste sillabe, facendo vedere al

bambino una foto che lo ritrae (IO), o un fumetto che si lamenta (OI, AI) (Figura 6) o un asinello che raglia (IA).

Le sillabe composte da una consonante e da una vocale possono essere associate a parole che iniziano per quella sillaba. Per esempio, BA può essere introdotto con parole quali *barca*, *bambola*, *bambino*. Ciò può essere fatto sia con apposite figurine sia con l'App, in cui, con diverse selezioni della stessa sillaba, compaiono oggetti noti al bambino che cominciano con quella sillaba (si veda lo storyboard in Figura 7).

Viceversa, si può mostrare al bambino la figura di un oggetto e chiedere di pronunciarne il nome, in modo tale che quando il bambino pronuncia il nome dell'oggetto compaia solo la sillaba iniziale (si veda lo storyboard in Figura 8).

Anche qui sono previste più sessioni nelle quali l'adulto introduce poche sillabe per volta. Il numero delle sessioni è correlato ai progressi del bambino. Questa fase, che può durare diversi mesi, termina quando il bambino padroneggia un numero di sillabe sufficiente con cui formare le parole nella fase successiva.

### Apprendimento delle parole

Le parole si imparano componendo più sillabe secondo il principio alfabetico. Questa fase è più facile dell'apprendimento delle sillabe. Con l'aiuto dell'adulto il bambino comincia a costruire le prime parole. I materiali usati in questa fase possono essere materiali cartacei o oggetti digitali. Riguardo a questi ultimi, il metodo fa uso dell'App (la Figura 9 mostra lo storyboard della costruzione della parola MANO).

A partire dalle sillabe MA e NO, il bambino costruisce la parola MANO. Cliccando sulla parola, appare una mano e viene emesso il suono "mano". Nella schermata dello storyboard, ogni riquadro, se selezionato, produce il relativo suono. Con questo meccanismo il bambino impara in diverse sessioni a leggere le parole che poi, nella fase successiva, costituiranno i testi da leggere. Il bambino impara a riconoscere le parole automatizzando il modo in cui compone le sillabe e sviluppando:

- una consapevolezza fonica;
- la percezione del principio alfabetico e delle regolarità (in questa fase è bene evitare le irregolarità che saranno introdotte in un secondo momento);
- l'automatismo nel codificare e decodificare parole.

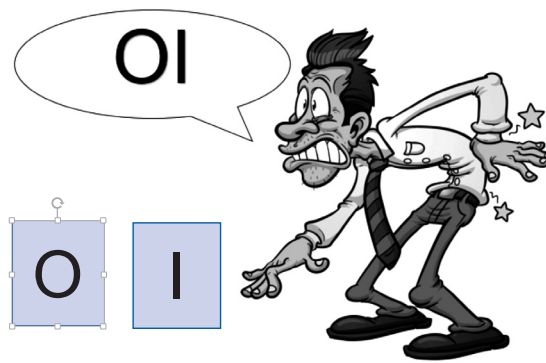


Figura 6. Formazione della sillaba OI.

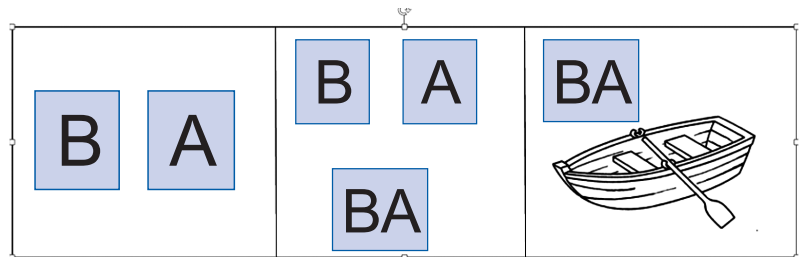


Figura 7. Storyboard della formazione della sillaba BA.

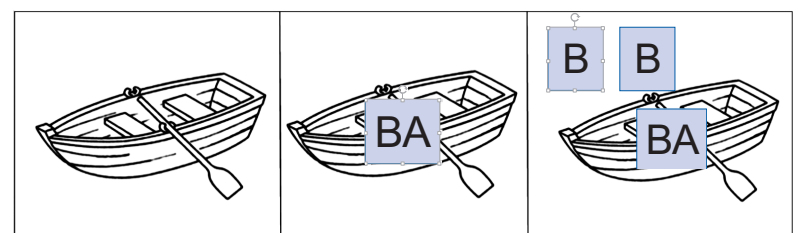


Figura 8. Storyboard che mostra come dalla figura si risalga alla sillaba iniziale.

In diverse sessioni il bambino costruisce più parole a cui è sempre associato un significato tramite opportune immagini. Queste parole saranno la base per la comprensione di testi nella fase successiva.

### Apprendimento delle frasi

Il bambino impara a concatenare le parole che ha imparato nella fase precedente tramite la lettura di semplici frasette supportate da immagini (in Figura 10 è mostrato lo storyboard di come l'App supporta questa fase), attraverso una serie di fasi:

1. l'adulto invita il bambino a leggere la frasetta (IO VADO A CASA) e lo segue nella lettura;
2. il bambino seleziona la prima parola (IO) e l'App pronuncia IO e contemporaneamente compare la figura del bambino;
3. selezionando la seconda parola (VADO) l'App

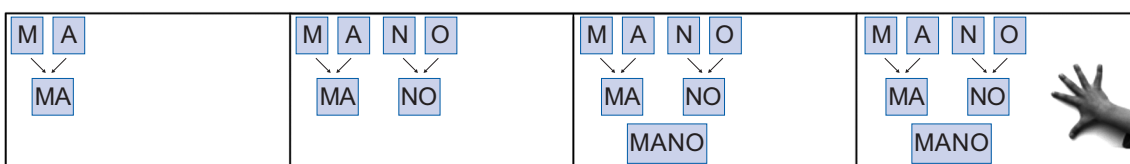


Figura 9. Storyboard della formazione della parola mano.





Figura 10. Storyboard di come l'App supporta la lettura di un testo.

pronuncia VADO e compare il pupazzetto che cammina;

4. selezionando la terza parola (A) l'App pronuncia A;
5. selezionando la quarta parola (CASA) l'App pronuncia CASA e compare la casetta;
6. cliccando in qualunque parte dello schermo compare l'intera frase letta dal computer. Ogni parola letta viene evidenziata.

Con lo stesso meccanismo di evidenziazione, l'App legge una serie di frasette in modo che il bambino possa seguire la lettura sullo schermo. In questa fase è utile alternare la lettura da parte del bambino con momenti in cui l'adulto legge lentamente la frase, in modo che chi apprende possa seguire con il dito le parole lette. È soprattutto in questa fase che s'impara a comprendere un semplice testo. La lettura di semplici frasi è anche l'occasione per l'arricchimento del vocabolario.

### Le prime letture

La versatilità nella lettura sarà estesa leggendo diversi tipi di testo. In un primo momento è bene che il bambino automatizzi la sua abilità attraverso la lettura di fumetti scritti in maiuscolo e senza commenti, così come avviene ad esempio nel fumetto di Altan *La Pimpa*<sup>1</sup> (Figura 11). Selezionando la nuvoletta sul personaggio, il personaggio parla e compare contemporaneamente

la scritta. I vantaggi di usare questo tipo di fumetti sono i seguenti:

1. le frasi sono sempre legate a chi le pronuncia;

2. il fumetto fornisce un contesto alle frasi che vengono lette;
3. il fumetto è motivante.

In un secondo momento potranno essere letti libri illustrati, sempre in stampatello maiuscolo. In questa fase si introdurranno di volta in volta, quando sono presenti nel testo letto, tutte quelle forme che inizialmente erano state tralasciate, ad esempio le lettere H e la Q, le sillabe composte da tre lettere come CHI, GHE, GLI, GLE, la forma QU, ecc.

## LA SPERIMENTAZIONE

### Il contesto

La sperimentazione è stata condotta con due gruppi di bambini scelti su base volontaria. Il primo gruppo, indicato come Gruppo A, era costituito da otto bambini di età compresa tra i 3 e i 4 anni, senza disfunzionalità fonologiche. Il secondo, indicato come Gruppo B, era formato da otto bambini di età compresa tra i 3 e i 4,5 anni, che presentavano disfunzionalità fonologiche di varia eziologia. Di questi 8 bambini due presentavano un disturbo specifico del linguaggio (DSL), definito come "Condizione in cui l'acquisizione delle normali abilità linguistiche è disturbata sin dai primi stadi dello sviluppo. Il disturbo non è direttamente attribuibile ad alterazioni neurologiche o ad altri meccanismi ed anomalie di meccanismi fisiologici dell'eloquio, a comprensione del sensorio, a ritardo mentale o a fattori ambientali. È spesso seguito da problemi associati quali difficoltà di lettura e di scrittura, anomalie nelle relazioni interpersonali e disturbi emotivo comportamentali (ICD10, 2010). Cinque bambini presentavano un disturbo semplice del linguaggio (DL), inteso come un ritardo di acquisizione del linguaggio legato o all'aspetto fonemico oppure all'aspetto lessicale e/o all'aspetto morfosintattico. Una bambina di 3 anni presentava ipoacusia bilaterale medio-grave ed era portatrice di una protesi bilaterale dall'età di 2 anni che le consente di sentire i suoni. Solo uno dei bambini con DSL riconosceva le lettere dell'alfabeto pur in presenza di un linguaggio non intellegibile. Un altro aveva una storia di dislessia riferita ad uno dei genitori. Le diagnosi indicate sono state effettuate dagli specialisti che seguivano i bambini negli interventi di riabilitazione.

La ricerca, durata dieci mesi per il gruppo A e venti mesi per il gruppo B, è stata basata sulla metodologia dello *studio di caso di ricerca-azione*, che prevede l'analisi di un soggetto o di un gruppo finalizzata a valutare la possibilità di introdurre un'attività che produca cambiamento e favorisca un miglioramento (Coggi & Ricchiardi, 2013). Si tratta di una forma di ricerca qualitativa basata sull'osservazione e sull'introduzione di un intervento. Tra gli studi di tipo osservativo una particolare forma è detta comparativa perché basata sul confronto tra più soggetti. Si tratta di una modalità di ricerca osservativa

2 Immagine tratta dalla rivista *Pimpa*, Giochi e letture per bambini che crescono, pubblicata per gentile concessione di Franco Cosimo Panini Editore. Disponibile all'indirizzo <http://www.francofaniniragazzi.it/pimpa/it.fcp.pimpariviste.aprile/fumetto01.html>



Figura 11. La "Pimpa", fumetto disegnato da Altan.

che prevede la rilevazione di elementi di distinzione tra i casi considerati.

Nel caso specifico si è utilizzato anche un gruppo di controllo per integrare i dati del gruppo di ricerca e arricchire le fonti di informazione sul fenomeno oggetto di studio. Il gruppo di controllo per il gruppo A era costituito da 13 bambini dell'ultimo anno di una scuola dell'infanzia che non avevano seguito alcun percorso di alfabetizzazione precoce. Per il gruppo B, il gruppo di controllo era costituito da 2 bambini con disfunzionalità fonologiche frequentanti la stessa scuola dell'infanzia. Per motivi di spazio, l'analisi comparativa con i gruppi di controllo non è riportata in questo lavoro e sarà oggetto di un contributo futuro.

#### *Gli strumenti di analisi*

Dopo la raccolta dei dati anamnestici (pronuncia delle prime parole, pronuncia corretta dei suoni, capacità di attenzione, ecc.) sono stati individuati gli ambiti da approfondire attraverso una molteplicità di strumenti come l'osservazione diretta, questionari, interviste, video, diari di ricerca e test. L'osservazione diretta sui singoli bambini è stata effettuata con cadenza settimanale, mentre le interviste e i questionari sono stati somministrati:

- ai genitori dei bambini partecipanti nella fase iniziale, intermedia e finale della sperimentazione;
- alle logopediste nella fase iniziale;
- ai docenti nella fase finale, prima dell'ingresso nella scuola primaria di alcuni bambini che hanno partecipato alle attività di sperimentazione.

Le interviste e i questionari miravano a monitorare anche l'attività svolta al di fuori del setting di sperimentazione. Le osservazioni relative alle diverse indagini sono state raccolte nei diari di ricerca e con riprese video. I dati qualitativi ricavati sono stati integrati da dati quantitativi, utili per supportare i primi con indici statistici. A questo proposito sono stati usati test standardizzati quali il Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (IPDA; Terreni & al., 2002), il Test dei concetti di relazione spaziale e temporale (TCR; Edmoston & Thane, 1988) e le Prove di prerequisite per la diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura (PRCR2; Cornoldi, Miato, Molin, & Poli, 2009), con i quali sono state circoscritte le aree sulle quali riflettere, sono state rilevate le abilità di lettura apprese e comparate le stesse con quelle del gruppo di controllo. Tutto ciò è stato effettuato in un'ottica di triangolazione delle informazioni, che ha consentito di supportare con dati effettivi le inferenze ottenute dall'utilizzo di una molteplicità di strumenti e dal confronto con i genitori o con le altre figure professionali di riferimento in merito all'andamento dell'attività di ricerca.

Nella prima fase della sperimentazione (della durata di circa un mese) sono state svolte le attività di approccio alla lettura in ambiente domestico nelle

quali erano presenti genitori e ricercatori, al fine di creare un setting di apprendimento che conciliasse gli aspetti affettivo-relazionali con quelli propriamente didattici. All'interno della cornice familiare il bambino ha avuto da subito la consapevolezza che le attività proposte fossero giochi divertenti, a cui dedicarsi con i genitori in qualunque momento della giornata. In una fase successiva, la sperimentazione è stata condotta all'interno della biblioteca comunale di Ortona con la presenza dei genitori e dei ricercatori. La biblioteca è stata scelta in quanto ambiente motivante e familiare alla maggior parte dei bambini del gruppo sperimentale (sette del gruppo A e cinque del gruppo B), che qui aveva svolto attività di lettura ad alta voce nell'ambito di un progetto finalizzato all'acquisizione della lettura. Nel percorso di apprendimento i genitori hanno svolto un ruolo importante supportando il bambino, motivandolo e aiutandolo a costruire le proprie conoscenze.

#### **Risultati**

All'inizio dell'attività ai genitori è stata somministrata una scheda per rilevare lo sviluppo attuale dei bambini (pronuncia delle prime parole, pronuncia corretta dei suoni) e le loro capacità di attenzione, comprensione di storie, conoscenza delle lettere, correlate all'abitudine ad ascoltare storie lette dai genitori. Ai bambini del gruppo B è stato somministrato l'IPDA, per valutare la comprensione linguistica, l'espressione orale, la memoria verbale, le abilità visuo-spaziali. Inizialmente le abilità visuo-spaziali, strettamente connesse con la competenza cognitivo-linguistica, predittori nell'apprendimento della lettura, sono state indagate anche con il TCR, somministrato sia ai bambini del Gruppo A che a quelli del gruppo B. Altre aree verificate sono state:

- la comprensione, attraverso la risposta a semplici domande relative alle storie ascoltate;
- la conoscenza delle lettere dell'alfabeto, attraverso la presentazione di segni grafici ai quali associare il suono e la qualità della sua riproduzione;
- la capacità di discriminare e denominare oggetti, rilevata con schede tratte dal test PRCR2.

Per quanto riguarda il Gruppo A, è emerso che tutti i bambini erano abituati all'ascolto di storie, avevano un grado di attenzione commisurato all'età e uno sviluppo fonologico nella norma. Tre bambine conoscevano alcune lettere e solo una sapeva discriminarle tutte. Nel test TCR sei bambini su otto hanno mostrato prestazioni compatibili con i livelli di abilità attesi per quella fascia di età, mentre due bambini si attestavano nella fascia alta. Per questo motivo al gruppo A non è stato somministrato il TCR alla fine del percorso.

Per quanto riguarda il gruppo B, nelle prove del TCR i bambini hanno mostrato carenze nell'acquisizione

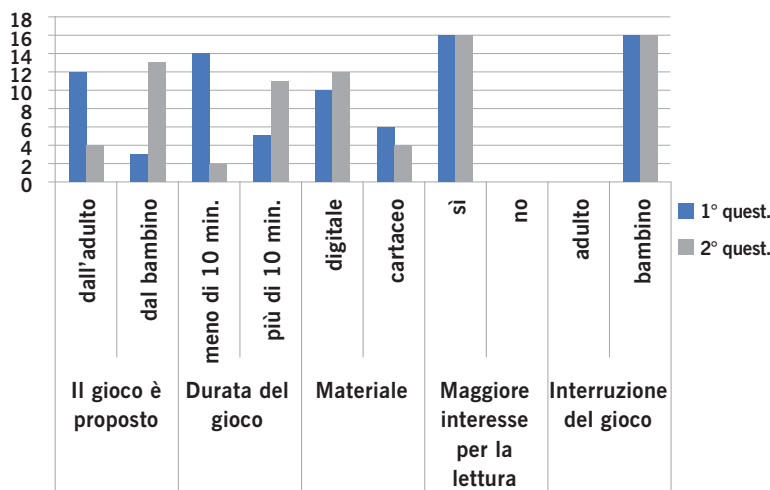


Figura 12. Questionari dei genitori.

delle abilità spazio-temporali e nella capacità linguistica, difficoltà collegate al disturbo del linguaggio. Le prime rilevazioni con l'IPDA, effettuate all'inizio del percorso di ricerca, hanno evidenziato aree di difficoltà riguardanti prevalentemente gli ambiti della motricità, dell'orientamento spazio-temporale e del linguaggio. I punteggi rimandano ad un livello di rischio per il possibile sviluppo di difficoltà di apprendimento considerato "alto" per cinque bambini e "medio-alto" per gli altri tre. Nei bambini del gruppo B è stata ulteriormente indagata la competenza linguistica, intesa come capacità di discriminare e denominare oggetti (Rapid Automated Naming, RAN), rilevata attraverso l'utilizzo delle schede SD1/SD2 (Denominazione di oggetti e oggetti seminasconditi) tratte dal test PRCR2; relativamente a questa abilità è stata verificata anche la rapidità nella denominazione. Nelle prove SD1/SD2 del PRCR2 i tempi di prestazione hanno superato i 74" nei bambini con DSL, mentre gli altri si sono situati nella fascia tra i 65" e 74". I primi sono in una fascia di difficoltà severa, mentre i secondi in una di rischio. Si sottolinea che queste difficoltà sono connesse al disturbo del linguaggio.

Le attività di apprendimento proposte a casa dai genitori di entrambi i gruppi sono state monitorate attraverso la somministrazione di due questionari. Sia il primo, somministrato dopo un mese dall'inizio delle attività, che il secondo dopo tre mesi, hanno indagato aspetti formali e informali dell'apprendimento durante le sessioni di lavoro svolte a casa senza le ricercatrici (Figura 12). Gli aspetti comuni ai due questionari hanno riguardato le modalità di proposta del gioco, la durata delle sessioni, i materiali utilizzati, l'interesse per la lettura, l'interruzione del gioco.

Dall'analisi dei questionari è emerso che nelle attività svolte a casa erano i genitori a chiedere inizialmente al bambino di giocare, mentre successivamente la maggior parte dei bambini lo chiedeva spontaneamente (Figura 11). Le sessioni di gioco

erano di breve durata e si interrompevano sempre su richiesta del bambino. Tutti i genitori dichiaravano che i bambini mostravano un interesse maggiore verso la parola scritta in diversi contesti (per strada, al supermercato o a casa leggendo libri con i genitori o guardando la TV). Questa rilevazione è stata importante per tarare il gioco in base alla risposta dei bambini e per verificare l'efficacia degli strumenti. Dopo i primi mesi, la valutazione del percorso è stata svolta con cadenza settimanale. In biblioteca, durante gli incontri con i bambini e i genitori, sono stati monitorati i seguenti ambiti attraverso l'uso di questionari, interviste e diari di ricerca: il vissuto del bambino e del genitore; la motivazione all'approccio con la lingua scritta; l'efficacia degli strumenti e dei materiali utilizzati (cartacei e digitali). Dai colloqui con i genitori è emerso che gli strumenti utilizzati risultavano efficaci anche a casa, che i bambini erano motivati a proseguire con le attività e che la maggior parte di loro chiedeva di prendere libri in prestito dalla biblioteca per leggerli insieme a casa.

Le attività di sperimentazione hanno previsto incontri settimanali, inizialmente solo individuali, poi anche a piccoli gruppi di due o tre bambini, della durata di 10 minuti ciascuno. Durante gli incontri, oltre alle attività di gioco, venivano fornite indicazioni operative ai genitori per proseguire le attività a casa.

#### Apprendimento delle lettere

Le lettere sono state presentate secondo una tabella di frequenza, utilizzando in una prima fase lettere in legno che i bambini potevano manipolare e alle quali potevano associare il suono corrispondente. Riguardo ai bambini del gruppo B, le lettere presentate hanno previsto una sequenza adattata di concerto con i logopedisti alle loro esigenze fonetiche. Al termine del primo mese di sperimentazione, svolto in ambiente domestico alla presenza dei genitori e delle ricercatrici, le attività sono state spostate in biblioteca. Al fine di contestualizzare il lavoro e creare uno sfondo integratore che potesse attrarre i bambini, è stata creata la storia "Il paese delle lettere", nella quale si racconta che le lettere hanno dimenticato il loro suono e hanno bisogno dell'aiuto dei bambini per ritrovare la memoria e tornare a casa. All'interno della biblioteca è stato allestito uno spazio con le cassette delle lettere dove poteva essere riposta la lettera ogni volta che il bambino aveva memorizzato il suono del grafema attraverso giochi di ruolo con l'adulto.

Per valutare l'apprendimento delle lettere sono stati approntati alcuni giochi. Uno di questi è stato "La tombola delle lettere", una normale tombola con le lettere al posto dei numeri. Alle famiglie è stato suggerito di giocare anche a casa, coinvolgendo altri membri della famiglia. Altri giochi di verifica



sono stati giochi di ruolo, ad esempio “La bancarella delle lettere”, durante il quale il genitore svolgeva il ruolo dell’acquirente e il bambino quello del venditore di lettere, e il “Memory delle Lettere”. Gli apprendimenti sono stati documentati con video e diari di ricerca. Da questi emerge che i bambini del gruppo A avevano memorizzato i suoni di tutti i grafemi dopo circa due mesi, mentre quelli del gruppo B dopo circa otto mesi (tempo massimo sia per il primo che per il secondo gruppo).

### Apprendimento delle sillabe

In aggiunta ai materiali già descritti nell’illustrazione della metodologia, in questa fase sono stati realizzati altri materiali che arricchiscono sia quelli cartacei (puzzle e “Memory delle Sillabe”) sia l’App (giochi ed esercizi).

In tre mesi di attività tutti i bambini del gruppo A hanno appreso la fusione sillabica Consonante-Vocale (CV) e nel mese successivo hanno lavorato sull’apprendimento della fusione Vocale-Consonante (VC) e sui suoni più complessi Consonante-Consonante-Vocale (CCV). I bambini con disfunzionalità fonologiche hanno impiegato tempi più lunghi a seconda della gravità del disturbo. I materiali digitali hanno motivato i bambini al gioco e la cura quotidiana delle famiglie ha supportato tale motivazione e consentito l’apprendimento.

### Apprendimento delle parole

Il passaggio dalle sillabe alle parole è stato abbastanza agevole per i bambini del Gruppo A. Nel percorso di apprendimento la tecnica di fusione delle sillabe è stata suddivisa in passi a difficoltà crescente, partendo dalla fusione di sillabe Consonante-Vocale-Consonante-Vocale (CVCV) per poi passare alla fusione di sillabe più complesse VCCV o CCVCV. In circa due mesi tutti i bambini hanno imparato a leggere parole bisillabe e trisillabe.

Per i bambini del Gruppo B, invece, il passaggio dalle sillabe alle parole è stato più faticoso nelle parole bisillabe. Il ricordo della sillaba iniziale non veniva mantenuto in memoria e ciò ha reso difficile il passaggio alla lettura delle parole. Il lavoro individualizzato ha previsto il richiamo costante della prima sillaba, potenziando la memoria di lavoro con giochi e materiali digitali o puzzle con pezzi interscambiabili.

Alcune ricerche pongono l’accento sull’importanza primaria di acquisire un uso fluente e accurato della via sub-lessicale per imparare a leggere in modo efficiente. Questo assunto ha supportato il lavoro per la lettura delle frasi semplici, spesso riferite al vissuto del bambino. I giochi di costruzione delle parole sono stati realizzati utilizzando sia materiale cartaceo che i bambini potevano manipolare (card di sillabe che potevano essere assemblate e



Figura 13. Giochi per l’apprendimento delle parole.

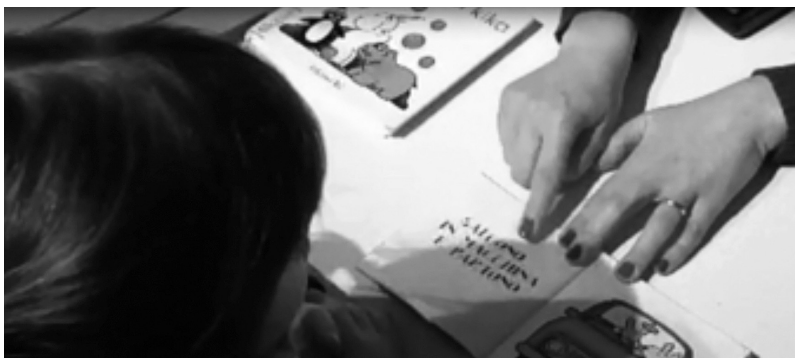


Figura 14. I primi libri.

con le quali era possibile costruire più parole), sia giochi digitali supportati da immagini e suoni di rinforzo. Alcuni giochi di verifica predisposti prevedevano la lettura di semplici parole partendo dalla comparsa progressiva delle sillabe corrispondenti, l’associazione delle parole all’immagine o la ricerca dell’errore nella corrispondenza parola-immagine (Figura 13).

### Apprendimento delle frasi

Dalla lettura delle parole si è passati alla lettura di semplici frasi. È stato previsto lo stesso itinerario per entrambi i gruppi. Si è ritenuto opportuno creare occasioni di sostegno alla lettura da parte dell’adulto, alternando momenti in cui l’adulto legge e il bambino segue con il dito le frasi lette, ad altri in cui il bambino legge da solo. Per favorire la comprensione del testo sono state costruite frasi nelle quali erano presenti parole “note” al bambino.

### Letture di frasi

Successivamente si è cominciato ad utilizzare libri con brevi testi in stampato maiuscolo presenti in biblioteca e fumetti reperiti in rete o realizzati ad hoc. Condizione importante nella scelta dei libri e dei fumetti è che le frasi siano sempre inserite in un contesto significativo, in cui le immagini siano coerenti con il testo per agevolare al massimo la comprensione e favorire lo sviluppo della competenza lessicale (Figura 14).

Al termine del percorso di apprendimento, della durata di 10 mesi per il gruppo A (tempo massimo) la totalità dei bambini aveva imparato a leggere. I

tempi per bambini con disfunzionalità sono stati più lunghi, circa 20 mesi (tempo massimo), ma tutti questi bambini hanno imparato a leggere semplici frasi.

## CONCLUSIONI

In questo contributo sono state illustrate una metodologia di lettura precoce e una sua sperimentazione con bambini con o senza difficoltà di apprendimento. I risultati della sperimentazione indicano che la metodologia proposta è efficace. I bambini hanno, infatti, sviluppato non solo la capacità di decodifica della parola, ma anche quella lessicale (legata alla comprensione letterale e alla conoscenza della parola), mostrando di aver raggiunto un buon grado di automatizzazione e di correttezza nella lettura. Questi dati sono stati ricavati sottoponendo i bambini del gruppo A e del gruppo B e 15 bambini (13 senza disfunzionalità fonologiche e due con

disfunzionalità fonologiche) frequentanti l'ultimo anno di una scuola dell'infanzia al test PRCR2, che valuta il livello dei prerequisiti e dei processi parziali indispensabili per l'acquisizione della lettura e della scrittura. In un altro contributo in corso di preparazione sarà illustrato come l'apprendimento precoce della lettura contribuisca allo sviluppo di un pensiero logico e creativo, stimoli la fiducia in se stessi e negli altri e sviluppi la memoria, il linguaggio, la percezione e l'analisi visiva, la percezione e la discriminazione uditiva, indispensabili per tutti gli apprendimenti. Questa esperienza indica come nei casi di DSL sia opportuno spostare il fuoco dalla riabilitazione, successiva alla diagnosi, alla prevenzione, realizzata in età precoce con opportuni metodi di apprendimento della lettura, e ciò per fronteggiare potenziali disturbi nell'apprendimento scolastico, che si manifestano nell'80% dei casi di DSL (Stella, 2004).

## BIBLIOGRAFIA

- Catalfamo, A. (2002). *Il metodo fonico nell'apprendimento della lettura*. Cosenza, Italia: Pellegrini Editore.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2013). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma, Italia: Carocci.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: le rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'Acquisition du langage: le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Cornoldi, C., Miato, L., Molin, A., & Poli, S. (2009). PRCR-2/2009. *Prove di prerequisito per la diagnosi delle difficoltà di lettura e scrittura*. Firenze, Italia: Giunti.
- Doman, G. (1969). *Leggere a tre anni. I bambini possono, vogliono, debbono leggere*. Roma, Italia: Armando Editore.
- Edmonston, N. K., & Litchfield Thane N. (1988). *TCR: Test of Relational Concepts*. Austin, TX: PRO-ED.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. et al. (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, France: PUF.
- ICD10 (2010). *Classificazione statistica internazionale delle malattie e dei problemi sanitari correlati. Organizzazione Mondiale della Sanità*. Ginevra: Ministero della Sanità, Dipartimento per l'ordinamento sanitario, la ricerca e l'organizzazione del Ministero.
- Metsala, J. L., & Ehri, L. C. (Eds.) (1998). *Word Recognition in Beginning Reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morais, J. (1994). *L'Art de Lire*. Paris, France: Éditions Odile Jacob.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insight into early development*. New York, NY: Families and Work Institute.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Forcella, P. R., Cornoldi, C., & Tressoldi P. (2002). *IPDA: Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento, Italia: Erickson.
- Thompson, G.B. & Nicholson T. (Eds.) (1999). *Learning to Read: Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press.
- Trueswell, J. C., & Gleitman, L. R. (1994). Learning to parse and its implications for language acquisition. In G. Gaskell (Ed.), *Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. S., (1980). *Il processo cognitivo*. Torino, Italia: Boringhieri.