

Un metodo di lettura in scuola materna per avvicinare il bambino alla parola scritta

Progetto di formazione e ricerca con il sostegno della Fondazione Cassa di Risparmio di Cesena

Francesco Ciotti¹, Carolina Travanti²

1. Pediatra e Neuropsichiatra infantile, Associazione Culturale Pediatri Romagna

2. Coordinatrice pedagogica, Comune di Cesena

Young's children contact with print during teacher's shared reading in preschool years increases their reading book behavior by recognizing and naming letters and words, in other words the intermodal ability to pass from grapheme to phoneme, fundamental for reading skills development in primary school.

Il contatto con la parola scritta durante la lettura condivisa condotta con l'insegnante nella scuola materna incrementa nel bambino i comportamenti di interesse e di identificazione di parole e lettere ovvero l'abilità di codifica intermodale da grafema a fonema, meccanismo fondante dell'apprendimento della letto-scrittura nella scuola primaria.

Introduzione

Secondo il modello di Luria¹ la lettura implica un'attività complessa, che richiede la partecipazione di diverse parti del cervello e che consiste nell'utilizzazione di un codice grafico (stimolazione o *input* visivo), in una sua traduzione o integrazione in un codice fonetico, e in un atto (*output*) linguistico conseguente (linguaggio silente o espresso).

La scrittura invece implica l'utilizzazione di un codice fonetico (stimolazione o *input* uditivo), la sua traduzione o integrazione in un codice grafico, e un atto (*output*) grafomotorio conseguente (linguaggio scritto).

L'apprendimento della letto-scrittura richiede perciò l'allenamento della funzione visiva, della funzione uditiva e del processo di codificazione intermodale tra una funzione e l'altra, ovvero la capacità di compiere un'associazione tra segno grafico e fonema, e viceversa.

La funzione uditiva è assicurata naturalmente da una normale sensorialità acustica, ma soprattutto dalla capacità di dare un significato ai suoni, ovvero di discriminare la differenza tra suoni simili (esempio 'letto-tetto'), di trattenere in memoria correttamente la sequenza di suoni simili (esempio 'remo-more'), di trattenere in memoria correttamente la sequenza di parole nella frase ('il ca-

ne spinge la pecora', 'la pecora spinge il cane').

La funzione visiva è assicurata naturalmente da una normale sensorialità ottica, ma soprattutto dalla capacità di dare un significato ai simboli visivi, ovvero di percorrere lo spazio visivo da sinistra a destra, di confrontare l'inclinazione delle linee nello spazio, di distinguere tra loro simboli visivi simili (esempio 'd-b-p-q'), di trattenere in memoria l'esatta sequenza di simboli simili (esempio 'de-ed').

La codifica intermodale, infine, permette di connettere le due funzioni, per cui quando riconosciamo visivamente le icone visive 'C-A', associamo loro prima i suoni distinti "ch" e "a" e poi il suono fuso "ca" e così via.

Tale apprendimento avviene normalmente per il bambino nel corso del primo anno della scuola primaria ed è più lento nei bambini con pregresso ritardo di linguaggio, che statisticamente è più frequente nei maschi, nei ceti sociali poveri, in bambini geneticamente a rischio. In effetti, l'apprendimento del linguaggio scritto (letto-scrittura) è preceduto dal linguaggio verbale, che inizia nelle prime fasi della vita e che richiede esattamente l'utilizzo delle stesse funzioni.

Nell'apprendimento del linguaggio del bambino la comprensione di parole e frasi precede sempre la produzione di queste. Prima il bambino impara il significato

delle parole e delle frasi, di solito dagli adulti che interagiscono con lui e che gli insegnano ad associare certi suoni-parole a oggetti (parole) o azioni (frasi).

Questo succede perché l'adulto denomina ciò che fa col bambino o prendendo l'oggetto denominato o indicandolo (esempio "mangia la pappa" mentre gli dà da mangiare, oppure "guarda il trenino" indicandolo col dito). Così il bambino impara che ciò che vede ha un nome e quando perfeziona il suo *output* motorio produce lui stesso quel nome che già ha incorporato da tempo con l'associazione tra funzione uditiva e funzione visiva.

Sempre in età prescolare, il bambino impara a dare un nome ai simboli visivi degli oggetti, ovvero alle immagini illustrate degli oggetti, alle figure geometriche e, nel contempo, accede al linguaggio grafico, ovvero con l'*output* motorio cerca di riprodurre immagini o figure denominate o evocate.

Il progetto "Nati per Leggere" cerca di promuovere sin dal primo anno di vita questo processo. La mamma legge al bambino un libro illustrato indicando col dito le immagini di cui parla. L'indice della mamma associa racconto visivo e racconto verbale, il bambino incorpora significato delle immagini e successione degli eventi e, quando sarà in grado di parlare, non farà che esplicitare o anticipare ciò che ha già interiorizzato. Questo allenamento spiega perché la procedura può contribuire allo sviluppo del linguaggio verbale prima, come è stato ampiamente dimostrato, e del linguaggio scritto poi. È anche naturale pensare che questo allenamento specifico sia tanto più utile quanto più il bambino appartenga alle fasce a rischio di ritardo di linguaggio verbale e scritto: e quindi i maschi, i bambini delle fasce culturali meno abbienti e quelli con familiarità per ritardo di linguaggio o di letto-scrittura.

ra. I bambini senza rischi probabilmente hanno bisogno di minori stimoli per sviluppare le stesse abilità, e/o nel loro contesto di vita dispongono o abbondano “naturalmente” degli stimoli necessari.

Prevenzione del disturbo di letto-scrittura

A partire dagli anni 2000 alcuni ricercatori americani², per prevenire il disturbo di letto-scrittura dei bambini a rischio nella scuola primaria, hanno pensato di costruire con gli insegnanti della scuola dell'infanzia progetti di lettura condivisa coi bambini indicando non solo le illustrazioni, ma anche le parole scritte nel libro. Il progetto più recente³ prevedeva un forte contatto con la parola scritta grazie alla lettura condivisa di un libro alla settimana per 30 settimane, attraverso quattro sedute settimanali di circa 30-40 minuti. Durante la seduta l'insegnante leggeva il libro all'intera classe di scuola dell'infanzia, con il libro aperto mostrato ai bambini, indicando col dito ciò che leggeva e soffermandosi circa due volte per pagina sui significati dello scritto per parola e per lettera secondo il metodo illustrato nel **box 1**.

Nella indagine citata³ il progetto è stato eseguito in 85 classi di penultimo e ultimo anno di scuola dell'infanzia. Di ogni classe sono stati valutati a distanza, nel primo anno di scuola primaria, i 6 bambini che appartenevano alla fascia sociale a rischio, definita da basso reddito familiare e da basso titolo di studio della madre. Alla fine dell'anno scolastico, i bambini a rischio che avevano partecipato al progetto con alta dose di contatto con la parola scritta riportavano in letto-scrittura un punteggio di 0,26 DS superiore a quello del gruppo controllo.

La ricerca

Nell'anno scolastico 2012-2013 in quattro scuole dell'infanzia situate nel Comune di Cesena (16 insegnanti e 114 alunni) è stato condotto un progetto di lettura condivisa in classe così articolato.

Fase 1: da ottobre 2012 a gennaio 2013. Cinque incontri con gli insegnanti della durata di due ore ciascuno per condividere la scelta dei libri da leggere, le modalità di lettura, la messa a punto del metodo illustrato nel **box 1**. Rispetto ai libri da leggere sono stati scelti circa 30 libri illustrati che dovevano possedere le seguen-

box 1

Contatto con la parola scritta attraverso il canale verbale e non verbale durante la lettura condivisa con l'insegnante

Il metodo consiste in continui riferimenti verbali e non verbali che l'insegnante esegue in maniera programmata e controllata mentre legge una storia raccontata su un libro all'intera classe di alunni. Tali riferimenti sollecitano l'attenzione degli alunni sul libro e sull'organizzazione della scrittura, sul significato dello scritto, sulle parole e sulle lettere. Mentre il maestro legge la pagina che sta di fronte ai bambini, col dito segue la riga e col dito indica e si sofferma su ogni elemento che commenta o domanda.

A. Libro e organizzazione della scrittura. Ruolo del titolo del libro (esempio: questo è il titolo del libro che dà il nome al libro, si indica e si legge il titolo). Ruolo dell'autore (esempio: questo è l'autore che ha scritto tutte le parole del libro, si indica e si legge il nome dell'autore). Ordine delle pagine del libro (si comincia a leggere la prima pagina del libro e poi quella dopo e così via, facendo vedere). Organizzazione delle pagine del libro (esempio: comincia a leggere da quassù in alto nella pagina e poi si procede riga dopo riga verso il basso). Direzione della scrittura da sinistra a destra (esempio: ogni riga si legge da sinistra cominciando di qui e si va a destra fino alla fine della riga).

B. Significato dello scritto. Relazione tra scritto e significato (esempio: questa parola che dice il pinguino e che è scritta qui si legge e significa 'grazie'). Significato dello scritto che denota un contenuto su un involucro (esempio: questa è una scatola di cereali e lo sappiamo perché qui sopra c'è scritto "corn flakes"). Significato dello scritto a partire dal contesto in cui è inserito (esempio: a questo punto della storia secondo voi cosa ci diranno le parole che dice il coniglio e che sono scritte qui?).

C. Parole. Identificazione di una parola frequente (esempio: questa parola che vedete qui si dice "io", è una parola che potete vedere spesso nella pagina, potete aiutarmi a trovarla?). Parola lunga contro parola corta (esempio: questa parola "rinoceronte" è una parola lunga con tante lettere, proviamo a contare insieme di quante lettere è composta?). Relazione tra parola letta e parola scritta (esempio: adesso leggerò una parola e voi dovete provare a indicarmi dove si trova scritta questa parola nella pagina). Parole verso lettere (adesso guardiamo bene le parole diverse che cominciano con la stessa lettera; esempio: calcio e canguro).

D. Lettere. Lettere maiuscole e lettere minuscole (esempio: questa lettera M scritta in rosso è una lettera maiuscola, è più grande delle altre che sono minuscole). Nome delle lettere maiuscole (esempio: allora questa lettera maiuscola che lettera è, lo ricordate?). La lettera come simbolo di un suono (esempio: vedi, in questa parola c'è una lettera che c'è anche nel tuo nome, la vedi?).

ti caratteristiche: libri scritti con lettere grandi, preferibilmente in stampato maiuscolo, ricchi di illustrazioni e con storie ricche e coinvolgenti. Rispetto al metodo di lettura, trattandosi di sezioni eterogenee con bambini di 3, 4 e 5 anni, la lettura di gruppo è stata condotta due volte alla settimana da una insegnante a gruppi composti da 8-9 bambini di 4 e 5 anni: ciò ha comportato che, in ogni sezione, tutti i bambini di 4 e 5 anni (ovvero appartenenti al penultimo e ultimo anno di scuola dell'infanzia) sono stati coinvolti due volte alla settimana. La composizione dei sottogruppi di 8-9 bambini è stata un elemento fondamentale per permettere l'attenzione visiva e uditiva degli alunni durante la lettura. Si sono inoltre condivise alcune regole di gruppo: si stava seduti in cerchio, composti senza distur-

bare i compagni e si alzava la mano per prendere la parola. Rispetto alla ricerca di Pastia e collaboratori³ si sono aggiunte alcune altre sottolineature di significato per lo scritto: parole con la doppia e senza doppia (esempio: casa, cassa), segni della punteggiatura (virgola, punto, virgolette, punto interrogativo ed esclamativo).

Fase 2: da febbraio ad aprile 2013. Due sedute settimanali di lettura condivisa dei libri prescelti con la cadenza di un libro a settimana (metà libro per seduta).

Fase 3: maggio 2013. La valutazione dei risultati è stata condotta tramite un questionario anonimo a genitori e insegnanti sulle variazioni di comportamento del bambino rispetto al libro e alla lettura negli ultimi due mesi (**box 2**). Con i ge-

nitori non sono state fatte riunioni per metterli al corrente delle nuove modalità di lettura in classe. Il questionario non prevede una ricerca sulla pregressa alfabetizzazione della popolazione seguita, bensì l'eventuale modifica del comportamento del bambino verso il libro a casa. Nello studio perciò l'efficacia dell'intervento non è stata valutata a distanza con le prestazioni in letto-scrittura dei bambini come nella ricerca di Pastia e collaboratori³, ma con la dimostrazione che il metodo è capace in un bambino di scuola dell'infanzia di stimolare un comportamento di interesse al libro, di interesse condiviso al libro, di interesse-attenzione-comprensione alla parola scritta. Questo a partire dal presupposto che la comprensione del significato verbale della lettura e della parola scritta documenta lo sviluppo di quella capacità di codifica intermodale, che è il meccanismo fondante dell'apprendimento della parola scritta.

Se insegnanti e genitori fossero stati concordi nell'osservare lo sviluppo di questo comportamento, si sarebbe potuto dedurre che il progetto è utile per preparare i bambini della scuola dell'infanzia alla possibilità di un accesso più agevole e facilitato ai processi di letto-scrittura della scuola primaria, soprattutto per i bambini a rischio.

Risultati

Dalla **tabella 1** relativa ai 114 questionari consegnati ai genitori e compilati nei tre quarti dei casi dalla madre e in un quarto da padre o coppia, si evince anzitutto che, sul piano demografico e della scolarizzazione, la popolazione dei genitori è sufficientemente rappresentativa della popolazione di Cesena di età giovane e adulta con figli alla scuola dell'infanzia. Il 16% circa dei genitori non è di nazionalità italiana, il 28% dei padri e il 16% delle madri hanno un titolo di studio di licenza media inferiore, il 4% è figlio di madre nubile, il 18% ha in casa meno di 10 libri illustrati adatti a un bambino di età prescolare. Rispetto alla variazione di comportamento verso il libro e la lettura negli ultimi due mesi, l'89% degli intervistati risponde che il figlio si è mostrato più interessato di quanto non fosse prima a prendere in mano un libro illustrato o a chiedere di leggerlo. Il 79% degli intervistati risponde che la richiesta di leggere un libro viene rivolta dal figlio al genitore più di una volta alla settimana.

box 2

Questionario per i genitori

- In casa ci sono libri illustrati adatti a un bambino della scuola materna:
 - Nessuno
 - Meno di 10
 - Più di 10
 - Secondo voi genitori, vostro figlio negli ultimi due mesi si è mostrato più interessato a prendere in mano un libro illustrato o a chiedervi di leggerlo:
 - Sì
 - No
 - Se avete risposto sì alla domanda precedente, vi ha chiesto di leggersi un libro:
 - Più di una volta alla settimana
 - Meno di una volta alla settimana
 - Negli ultimi due mesi, mentre gli leggete il libro, vostro figlio più spesso interviene per raccontare egli stesso un pezzo della storia:
 - Sì
 - No
 - Negli ultimi due mesi, mentre gli leggete il libro, vostro figlio ha cominciato a indicare il significato di alcune parole e di alcune lettere?
 - Sì
 - No
 - Chi ha compilato il questionario?
 - Padre
 - Madre
 - Genitori insieme
- Titolo di studio del padre e della madre.
Cittadinanza del padre e della madre.

Questionario per gli insegnanti

Secondo l'insegnante di sezione, i bambini che seguono la lettura frontale con l'indicazione dello scritto, negli ultimi due mesi al di fuori della lettura frontale:

- Sono più interessati a prendere un libro dalla biblioteca della scuola:
 - Sì
 - No
- Se sì, tendono complessivamente a:
 - sfogliarlo e guardarlo da soli
 - sfogliarlo e guardarlo con l'adulto
 - sfogliarlo e guardarlo coi compagni
 - tutti i precedenti
- Se sì, tendono a soffermarsi indicando e commentando lettere e parole scritte:
 - Sì
 - No

Il 75% risponde che, quando il genitore legge il libro, il figlio interviene di più per raccontare egli stesso un pezzo di storia e l'88% risponde che, quando il genitore legge il libro, il figlio ora interviene per indicare il significato di alcune parole e di alcune lettere. Dei questionari delle 16 insegnanti non si riporta la tabella, per la unanimità delle risposte. Poiché già ogni scuola dell'infanzia era dotata di una piccola biblioteca di libri con libero accesso per il bambino/a, tutte le insegnanti hanno notato che i bambini di 4 e 5 anni negli ultimi due mesi si mostravano più interessati a prendere i libri dalla biblioteca per sfogliarli e guardarli,

sia da soli, sia con i compagni, sia chiedendo l'intervento dell'insegnante, e che indicavano non più solo le immagini ma anche le parole e le lettere. Tutte concordavano che l'esperienza didattica era stata positiva e da riproporre l'anno successivo con le stesse caratteristiche e, se possibile, privilegiando i testi in rima.

Commento

Il metodo pedagogico di lettura condivisa nella scuola dell'infanzia così illustrato è semplice da attuare e costituisce una modifica parziale delle attività di lettura già normalmente svolte dalle insegnan-

tabella 1

Questionari compilati dai 114 genitori

Items	Risposte (%)
Compilati dalla madre	84 (74%)
Padre italiano	95 (84%)
Madre italiana	96 (84%)
Padre: diploma o laurea	82 (72%)
Madre: diploma o laurea	96 (84%)
Madre nubile	5 (4%)
Più di 10 libri per bambini illustrati in casa	94 (82%)
Più interessato a libro e/o chiedere di leggerlo	101 (89%)
Lettura più di una volta a settimana	90 (79%)
Interviene e vuole raccontare un pezzo di storia	86 (75%)
Interviene e indica significato di parole/lettere	100 (88%)

ti. Esso appare efficace nel promuovere l'interesse e l'attenzione del bambino in età prescolare alla parola scritta e al suo significato e sviluppa quella abilità di codifica intermodale che è alla base dell'apprendimento della letto-scrittura. Peraltro esso sembra del tutto connaturato al ruolo pedagogico sociale della scuola dell'infanzia, che dovrebbe parificare le opportunità educative dando di più a chi riceve di meno dalla propria famiglia e dal contesto sociale. La semplicità del metodo e la sua efficacia, qui peraltro condotta

con valutazioni poco sofisticate e a breve termine, vengono segnalate per sollecitare altre sperimentazioni nel campo dell'attività della scuola dell'infanzia. Il metodo appare infine come la naturale continuazione e integrazione del Progetto "Nati per leggere" nell'età prescolare nel contesto della scuola materna, dove i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo diurno utile agli apprendimenti.

Corrispondenza
fran.ciotti@alice.it

1. Curci P, Ruggerini R. In tema di dislessie. Milano: Guerini Studio, 1991.

2. Justice LM, Sofka AE. Engaging children with print. New York: Guilford Press, 2010.

3. Pastia SB, Justice LM, Mc Giny AS, et al. Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Develop* 2012;83:810-20.

XXVII Congresso Nazionale ACP

Napoli 15-16-17 ottobre 2015

"Oltre i confini del pensiero pediatrico"

Oltre i confini vuole dire un pensiero pediatrico umile, scientifico e pronto ad andare oltre la soglia del proprio sapere, verso altre conoscenze e esperienze, senza perdere la propria identità, ma arricchendola nella condivisione.

Parleremo anche di:

- Geni e ambiente: la rivoluzione epigenetica, ambiente e tumori
- Potenzialità e caratteristiche di un servizio di visite domiciliari per mamme e bambini.

Sfatiamo i miti:

- Serve davvero trattare la febbre?
- I fermenti lattici servono per la diarrea o per altro?

Linee guida nella pratica clinica: missione impossibile?

- Protocolli verificati nella pratica clinica
- La polmonite
- L'otite
- Le IVU

- "Un vaccino" in tribunale
- Le dislipidemie e la NAFDL2
- Registro tumori infantili in Campania
- "Il dolore dei giovani specializzandi"
- I bilanci di salute: le buone pratiche
- Il pediatra e la disabilità: oltre i confini

Sede del Convegno: Circolo Canottieri, Napoli

Per informazioni

Defla 081402093

info@defla.it

segreteria@acp.it