

iMATERIALI
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Barbara Fioravanti, Enrico Savelli e Stefano Franceschi

SVILUPPARE E POTENZIARE LE ABILITÀ PRE-ALFABETICHE

**Giochi e attività su alfabeto, denominazione rapida,
consapevolezza fonologica, memoria uditiva e visiva**

Erickson

Indice

7	CAP. 1 Lo sviluppo delle competenze pre-alfabetiche
27	CAP. 2 Un programma per lo sviluppo e il potenziamento delle abilità pre-alfabetiche
33	Bibliografia
43	SEZIONE 1 – Prime conoscenze alfabetiche
99	SEZIONE 2 – Denominazione rapida
111	SEZIONE 3 – Consapevolezza fonologica
123	SEZIONE 4 – Memoria uditiva e visiva
129	ALLEGATI

Lo sviluppo delle competenze pre-alfabetiche

Premessa

Questo libro affronta la questione dell'apprendimento della letto-scrittura — e di come queste abilità si vengano costruendo attraverso una continua interazione con l'ambiente — in un'ottica «ecologica» neurocostruttivista dello sviluppo, che vede l'emergere di nuove abilità come il prodotto della riorganizzazione dinamica di funzioni preesistenti sotto la spinta di nuove pressioni ambientali.

In questa prospettiva evolutiva, assumono particolare importanza questioni quali:

- a) quando ha inizio l'apprendimento di queste abilità;
- b) qual è il corso evolutivo attraverso il quale queste abilità si strutturano in condizioni sia di sviluppo tipico sia di sviluppo atipico;
- c) quali sono i meccanismi cognitivo-linguistici che ne stanno alla base;
- d) in che modo e in quale misura il corso evolutivo di queste abilità può essere modificato (accelerato o rallentato) e quali fattori possono influenzarlo.

In questa visione comprensiva dello sviluppo delle capacità di leggere e scrivere, un posto di primo piano è riservato alle fasi iniziali, in cui queste abilità fanno il loro esordio sulla scena evolutiva dell'individuo e cominciano a prendere forma. Verosimilmente, infatti, in queste fasi iniziali, spesso trascurate o ritenute di minore importanza rispetto agli sviluppi successivi, si gettano le basi per comprendere, e forse anche per orientare l'evoluzione successiva.

In questa ottica l'apprendimento di nuove abilità non viene concepito come una questione «tutto o niente», ma è visto come un'acquisizione graduale di competenze sempre più raffinate che si costruiscono su livelli precedenti più grezzi o, nell'accezione di Karmiloff-Smith (1995), da livelli rappresentazionali più primitivi, concreti e impliciti, di tipo «senso-motorio», a livelli rappresentazionali via via più astratti, espliciti e accessibili a una rappresentazione in formato verbale. In quest'ottica neo-piagetiana, anche l'apprendimento della letto-scrittura (come di ogni altra abilità) viene visto come un progressivo affinamento delle ipotesi e delle conoscenze che il bambino si costruisce intorno al mondo esterno (Fox e Saracho, 1990), in cui non è facilmente rintracciabile una chiara demarcazione di un punto di inizio e di un punto di arrivo nello sviluppo di un'abilità.

Come nasce l'abilità di leggere e scrivere

Gli studiosi concordano che gli esseri umani non nascono con una predisposizione innata a sviluppare la capacità di leggere e scrivere, come invece avviene per il linguaggio orale e per molti aspetti dell'abilità motoria (la locomozione tra tutte). È generalmente riconosciuto che l'abilità di leggere e scrivere è un prodotto evolutivamente recente nella storia dell'uomo, frutto di una mediazione culturale più che di una predestinazione naturale. Così, mentre possiamo ragionevolmente prevedere che in condizioni ambientali ordinarie un bambino svilupperà l'abilità di parlare e comprendere il linguaggio entro i primi 3-4 anni della sua vita, o di camminare entro i primi 12-16 mesi, senza alcuno sforzo apparente e soprattutto senza avere ricevuto alcuno specifico insegnamento, siamo altrettanto in grado di prevedere che, in condizioni naturali, un umano non è predestinato ad apprendere le capacità di leggere e scrivere, non senza avere ricevuto un insegnamento formale. Infatti, tutti i sistemi sociali e le culture «alfabetiche» prevedono istituzioni (le scuole) deputate a far sì che questo apprendimento si realizzi attraverso sistemi più o meno organizzati di istruzione. Laddove questo non si è verificato il tasso di analfabetismo è stato molto elevato e quasi endemico nella popolazione. Si pensi alla situazione del nostro Paese agli inizi del Novecento in cui non era previsto l'obbligo scolastico!

Nella storia dell'uomo la scrittura è un'invenzione relativamente recente, che possiamo datare ad alcune migliaia di anni fa. In questa prospettiva evolutivista essa può essere concepita come una soluzione tecnologica per risolvere i problemi di «contabilità» e di relazioni economico-sociali che hanno contrassegnato il passaggio dalle civiltà nomadi basate sulla caccia alle civiltà stanziali basate sull'agricoltura e la pastorizia. Questo fondamentale cambiamento culturale e nelle abitudini di vita ha innescato una nuova necessità di rappresentare e registrare in forma stabile gli eventi e le prime forme rudimentali di scrittura (ad esempio la scrittura cuneiforme degli assiro-babilonesi) erano già adatte a questo scopo. In seguito, l'avvento delle forme di scrittura «alfabetica» ha radicalmente rivoluzionato questa tecnologia agganciando i simboli grafici ai suoni del linguaggio e sfruttandone in tal modo le potenti proprietà «generative»: un numero ridotto di simboli, ricombinabili in un numero quasi infinito di permutazioni, può generare un numero altrettanto infinito di possibilità. In questo modo l'uomo si trovava a disposizione uno strumento di rappresentazione simbolica del mondo dotato di enormi potenzialità e senza i limiti di «conservazione» dell'informazione insiti nel linguaggio orale.

È verosimile che questo tipo di pressione ambientale, frutto di una «rivoluzione» socio-culturale, abbia creato le basi per una riorganizzazione dell'assetto neurofunzionale che oggi conosciamo essere alla base delle abilità di letto-scrittura (Dehaene, 2004). In particolare, è probabile che alcune aree corticali, originariamente deputate a funzioni di tipo visuo-percettivo più generali, si siano specializzate per assolvere in modo sempre più efficiente alla necessità di leggere e scrivere, come anche è probabile che alcune aree della corteccia cerebrale abbiano iniziato a connettersi tra loro sotto la spinta della necessità di trasformare simboli grafici (lettere) in suoni del linguaggio (fonemi). A tale riguardo, alcuni studiosi (Castro-

Caldas et al., 1998; Callan, Callan e Masaki, 2005) hanno chiaramente dimostrato come queste connessioni non siano presenti (o comunque siano poco attive) nei bambini prescolari, che ancora non hanno ricevuto un insegnamento formale sui rapporti ordinati e sistematici che legano lettere e suoni in un sistema alfabetico e non sono quindi in grado di operare processi di decifrazione, e neppure negli individui analfabeti, che ugualmente non sono in grado di utilizzare il codice alfabetico non avendo mai ricevuto un insegnamento esplicito sulle regole che lo governano.

Comprendere in una prospettiva storica come nascono e da dove vengono i sistemi di scrittura ci aiuta anche a capire come queste abilità si sviluppano nel bambino, a partire dai suoi primi anni di vita fino a giungere all'appuntamento con l'insegnamento formale, esplicito di queste abilità (Tolchinsky, 2003).

Infatti, in una prospettiva evolutiva neurocostruttivista, l'apprendimento della letto-scrittura non coincide con l'inizio della scolarizzazione, ma inizia molto prima, già nei primi incontri che i bambini fanno con la lingua scritta.

Da quando nascono, i bambini vivono immersi in un mondo fatto di «parole scritte» ovunque rivolgano lo sguardo, e anche se esse non hanno una diretta rilevanza per la loro sopravvivenza è inevitabile che prima o poi la loro attenzione ne sia catturata. Se accettiamo la visione «piagetiana» del bambino come costruttore attivo della conoscenza del mondo (Piaget, 1977), inevitabilmente dobbiamo considerare che anche quella parte del mondo fatta da parole scritte non lo lasci indifferente, e anzi solleciti in lui una forte curiosità e un desiderio di conoscenza. Seguendo questo istinto «epistemofilico» il bambino è continuamente portato a formare delle ipotesi sul mondo che lo circonda e a cercare di manipolarlo con lo scopo di raggiungerne la conoscenza con tutti i mezzi che ha a disposizione: un neonato tenderà a portare indistintamente ogni oggetto in bocca, come forma primitiva e rudimentale di conoscenza degli oggetti, ma alcuni anni dopo utilizzerà quegli stessi oggetti secondo schemi di azione diversificati e sempre più raffinati. Alcuni anni dopo ancora avrà formato delle rappresentazioni simboliche di quegli stessi oggetti in forma di categorie astratte e ne potrà parlare descrivendone le proprietà distintive rispetto ad altre categorie.

Le parole scritte sono certamente un tipo particolare di oggetto che non si presta a essere conosciuto mettendolo in bocca, ma nondimeno attrae l'attenzione visuo-percettiva del bambino, che comincia a «studiarlo» nei vari formati in cui si presenta e gradualmente arriva ad estrarne alcune regolarità, come gli studi di Ferreiro e Teberosky (1985) hanno descritto magistralmente.

Ci sembra allora importante sottolineare come tutto questo percorso di conoscenza «spontanea», che precede l'insegnamento formale della lingua scritta, spesso trascurato o considerato di scarso valore, sia invece di vitale importanza anche per comprendere gli sviluppi futuri di queste abilità.

In altri termini, nella prospettiva neurocostruttivista non è rintracciabile alcuna discontinuità tra l'apprendimento formale della letto-scrittura e ciò che lo precede (Whitehurst e Lonigan, 1998). E tantomeno l'inizio della scolarizzazione è visto come l'anno zero dell'acquisizione di queste abilità. Basti solo riflettere un attimo su un dato che tutte le insegnanti hanno ben presente: l'estrema eterogeneità di competenze con cui i bambini iniziano il percorso scolastico. È pur vero che essa tende a ridursi negli anni successivi, almeno per un certo numero di alunni (ma

non per tutti!), ma resta il fatto che ai «nastri di partenza» gli alunni non partono tutti equipaggiati allo stesso modo. Alcuni bambini conoscono già quasi tutte le corrispondenze lettera-suono e padroneggiano il codice alfabetico applicandolo alla lettura di parole, mentre altri non hanno ancora afferrato la natura «fonetica» della rappresentazione simbolica delle lettere e continuano a trattarle come «disegni». In questo, inevitabilmente, un ruolo fondamentale è giocato dalla stimolazione familiare, e forse anche scolastica, che ha preceduto l'ingresso alla scuola dell'obbligo. È stato infatti ampiamente dimostrato che la quantità di libri e/o riviste disponibili e la precocità e la frequenza della lettura che i genitori rivolgono ai loro bambini hanno il potente effetto di stimolare la curiosità e la conoscenza della lingua scritta (Evans, Shaw e Bell, 2000; Frijters, Barron e Brunello, 2000; Mason, 1980; Ninio, 1980; Pellegrini, Brody e Sigel, 1985; Sénéchal et al., 1996; Teale, 1986). In questo chiaramente hanno un peso significativo anche i fattori socio-culturali, come lo status economico-professionale delle famiglie e il grado di istruzione scolastica dei genitori (White, 1982).

Negli ultimi decenni questa visione di un continuum nello sviluppo delle abilità di letto-scrittura si è sempre più affermata nella comunità scientifica dando luogo a un fecondo filone di ricerche che va sotto il nome di *Emergent Literacy*.

Emergent Literacy

Il concetto di *Emergent Literacy* è stato introdotto nel lavoro pionieristico di Marie Clay (1966) che si proponeva di descrivere in che modo i bambini prescolari interagiscono con il materiale stampato e i loro primi tentativi di «leggere» e «scrivere», sia pure in forma non convenzionale. Come abbiamo visto, questo contatto con il materiale stampato inizia molto precocemente nella vita del bambino e gradualmente, attraverso una sperimentazione continua, lo porta ad affinare le sue idee e concezioni circa il significato e le convenzioni che governano l'uso della lingua scritta, fino ad arrivare all'appuntamento con il percorso di istruzione formale in cui verrà esplicitato il codice alfabetico su cui tutto il sistema si regge e che gli consentirà di appropriarsi delle regole di cifratura per potere utilizzare «produttivamente» le parole in forma scritta (leggerle o scriverle) a fini comunicativi.

Le conoscenze che si sono accumulate negli ultimi decenni sulla *Emergent Literacy* indicano chiaramente che non vi è alcun salto o punto di frattura nell'apprendimento della lingua scritta tra l'età prescolare e quella della scolarizzazione, che l'acquisizione della convenzione alfabetica non coincide pienamente con l'istruzione formale delle corrispondenze lettera-suono, ma più propriamente deve essere concepito come un processo continuo e graduale di avvicinamento verso la completa acquisizione del codice alfabetico e delle regole che lo governano, attraverso il passaggio da fasi intermedie, in cui i bambini raggiungono livelli parziali di conoscenza (Whitehurst e Lonigan, 1998).

Questa visione più realistica, e fondata su solidi dati empirici, dei processi di acquisizione della lingua scritta sottrae forza e credibilità alle concezioni correnti che tendono a separare nettamente un «prima» (gli anni della scuola dell'infanzia) e un «dopo» (l'inizio della scolarizzazione) nell'apprendimento della letto-scrittura, con le inevitabili conseguenze che ciò ha implicato, anche sul piano delle attività considerate appropriate e non appropriate nella scuola dell'infanzia.

Le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno sempre difeso gelosamente il loro territorio da ogni tentativo di invasione e di intrusione con forme di insegnamento anticipato, e in questo il loro atteggiamento è sicuramente corretto e condivisibile. Tuttavia, non hanno posto sufficiente attenzione e non hanno dato la giusta importanza al fatto che i bambini prescolari, anche senza avere ricevuto alcun insegnamento formale, sviluppano comunque, e inevitabilmente, delle conoscenze attorno alla lingua scritta, come semplice e spontanea forma di interesse per il mondo che li circonda. Il punto cruciale è che queste conoscenze non sono «altro», come spesso si è ritenuto, rispetto al futuro apprendimento della lingua scritta, ma ne sono la diretta premessa (Treiman e Rodriguez, 1999).

L'espressione «Emergent Literacy» si riferisce a un insieme di abilità, conoscenze e interessi che sono considerati i precursori evolutivi dell'insegnamento convenzionale della letto-scrittura.

Recentemente il rapporto conclusivo del National Early Literacy Program (NELP), una commissione intergovernativa statunitense (Lonigan e Shanahan, 2009), ha individuato, sulla base di una rassegna estensiva della letteratura esistente, i principali indicatori e precursori dell'acquisizione della lingua scritta:

1. la *conoscenza alfabetica*, cioè la conoscenza dei nomi e dei suoni associati alle lettere;
2. la *consapevolezza fonologica*, intesa come la capacità di rilevare, manipolare o analizzare gli aspetti fonologici del linguaggio orale (inclusa la capacità di distinguere e segmentare parole, sillabe e fonemi), indipendentemente dal significato;
3. la *denominazione rapida automatizzata* (*rapid automatized naming*, RAN) di lettere, numeri, oggetti e colori, cioè la capacità di nominare rapidamente una sequenza ripetuta casualmente di lettere, numeri, oggetti o colori;
4. la capacità di *scrivere lettere isolate o il proprio nome*;
5. la *memoria fonologica*, intesa come la capacità di ricordare informazioni in forma orale per un breve periodo di tempo.

La meta-analisi ha chiaramente evidenziato come ognuna di queste cinque abilità principali abbia un diretto rapporto con il successivo apprendimento della letto-scrittura, anche indipendentemente da altre variabili potenzialmente rilevanti, come lo status socio-economico e il livello intellettuale. Ha inoltre dimostrato come una loro limitata disponibilità o padronanza sia in relazione con il ritardo nell'acquisizione della lingua scritta, ma anche come interventi mirati a svilupparle e/o potenziarle producano effetti benefici proprio a fini preventivi, cioè di evitare che un ritardo si possa manifestare negli anni successivi della scolarizzazione.

Inoltre, lo stesso rapporto del NELP ha individuato altre cinque variabili, il cui ruolo è meno dimostrato, che integrano quelle precedenti, e che potrebbero essere potenzialmente importanti per l'apprendimento della lingua scritta:

- le *conoscenze e i concetti riguardo alla lingua scritta*, come ad esempio la convenzione sinistra-destra, la forma e il valore rappresentazionale delle parole, ecc.;
- la *conoscenza del codice alfabetico*, intesa come combinazione di conoscenza delle lettere, del loro valore fonologico e dei principi della decodifica;

ATTIVITÀ SULLA LETTERA INIZIALE DEL PROPRIO NOME

Età

5-6 anni.

Numero partecipanti

Piccolo gruppo (3-4 bambini).

Obiettivo didattico

Saper effettuare il matching visivo tra grafemi simili.

Obiettivo di apprendimento

Riconoscere l'iniziale del proprio nome.

Materiali

- Scheda 3: una tessera per ogni bambino che partecipa al gioco;
- Scheda 4: tutte le tessere;
- Allegato 2: una stellina premio per ogni bambino che partecipa al gioco;
- tabellone delle presenze/assenze;
- colla;
- matite o pennarelli colorati, cartoncino.

Preparazione

Fotocopiare la Scheda 3, attaccarla su cartoncino e ritagliare le tessere in modo da averne una per ogni bambino. Compilare le tessere vuote con i nomi dei bambini che partecipano al gioco (scritti in stampato maiuscolo), distribuirle casualmente tra i bambini chiedendo loro di ripassare con un colore i contorni della prima lettera del nome, quindi ritirare le tessere.

Fotocopiare la Scheda 4, attaccarla su un cartoncino e ritagliare tutte le tessere.

Fotocopiare l'Allegato 2, attaccarlo su un cartoncino e ritagliare tante stelline premio quanti sono i bambini che partecipano al gioco.

Modalità di svolgimento

Si consegna a ogni bambino la tessera su cui è scritto il suo nome. Si dispongono al centro di un tavolo 12 tessere della Scheda 4, che saranno state scelte assicurandosi che le iniziali dei nomi di tutti i bambini trovino corrispondenza nell'iniziale di almeno uno dei nomi scritti sulle tessere. Ciascun bambino deve cercare tra le tessere i nomi che hanno la lettera iniziale uguale a quella del proprio nome.

Tutti i bambini che hanno partecipato al gioco ricevono una stellina premio e possono colorarla. La stellina deve essere attaccata con il velcro sul Tabellone delle presenze/assenze.

Variante

Il gioco può prevedere altri livelli. Una variante di maggiore difficoltà consiste nello svolgere la stessa attività senza mettere a disposizione dei bambini il cartellino con il proprio nome.

ANDREA**AURORA****BEATRICE****BRUNO****CARLO****CINZIA****DANIELA****DARIO****ENRICO****ELISA****FILIPPO****FEDERICA**

ATTIVITÀ SULL'IDENTIFICAZIONE DEL SUONO INIZIALE E FINALE DELLE PAROLE

Età

5-6 anni.

Numero partecipanti

Piccolo gruppo (3-4 bambini).

Obiettivo didattico

- Riconoscere i grafemi;
- associare grafema e fonema;
- migliorare la fluidità verbale e l'accesso lessicale.

Obiettivo di apprendimento

- Imparare a riconoscere e come si pronunciano le lettere L, V, G, D, Q;
- allenarsi a trovare le parole che contengono o non contengono una certa lettera.

Materiali

- Tabellone da gioco «Il bosco delle lettere»;
- Allegato 15: carte-gioco sulle lettere L, V, G, D, Q;
- Allegato 4: una stellina premio per ogni bambino che partecipa al gioco;
- tabellone delle presenze/assenze;
- un dado;
- un segnalino diverso per ogni bambino che partecipa al gioco (bottoni, pupazzetti, ecc.);
- colla;
- cartoncino.

Preparazione

Aprire il Tabellone e disporlo su un tavolo.

Ritagliare le carte-gioco dell'Allegato 15, farne cinque mazzetti (uno per ciascuna delle lettere considerate) e posizionarli sul tabellone nelle apposite caselle con il dorso verso l'alto.

Preparare un segnalino per ogni bambino che partecipa al gioco.

Fotocopiare l'Allegato 4, attaccarlo su cartoncino e ritagliare tante stelline premio quanti sono i bambini che partecipano al gioco.

Modalità di svolgimento

Si posizionano tutti i segnalini sulla casella di partenza («via») e ogni bambino tira il dado: il bambino che ottiene il numero maggiore inizia il gioco. Al proprio turno, ogni bambino tira il dado e fa avanzare il proprio segnalino di tante caselle quanto indicato dal numero uscito con il dado: alcune caselle possono essere neutre, altre prevedono delle azioni. A guidare il

ATTIVITÀ SULL'ASSOCIAZIONE TRA FIGURA E LETTERA INIZIALE

Età

5-6 anni.

Numero partecipanti

- Gruppo classe;
- piccolo gruppo (3-4 bambini);
- bambino singolo.

Obiettivo didattico

Associare le immagini al grafema iniziale del nome.

Obiettivo di apprendimento

Associare le immagini alla lettera con cui inizia il loro nome.

Materiali

- Scheda 1: tutte le tessere delle vocali;
- Allegato 10: tutte le tessere del domino;
- Allegato 5: una stellina premio per ogni bambino che partecipa al gioco;
- tabellone delle presenze/assenze;
- colla;
- cartoncino.

Preparazione

Fotocopiare la Scheda 1, attaccarla su cartoncino e ritagliare le tessere delle vocali.
Fotocopiare l'Allegato 5, attaccarlo su cartoncino e ritagliare tante stelline premio quanti sono i bambini che partecipano al gioco.

Modalità di svolgimento

Si dispongono a faccia in giù su un tavolo le tessere del domino e le tessere delle vocali, in modo sparso. Il gioco ha le stesse regole del memory: a turno ciascun bambino deve voltare due tessere, con lo scopo di accoppiare la tessera di una vocale alla tessera di una figura il cui nome inizia con quella vocale. Chi riesce a trovare una coppia (ad esempio la vocale /a/ e la figura *albero*) si prende le tessere e prosegue girandone altre fino a quando non sbaglia; a quel punto passa il turno a un altro bambino o all'adulto che sta giocando.

Vince il gioco chi trova più coppie.

Tutti i bambini che hanno partecipato al gioco ricevono una stellina premio e possono colorarla. La stellina deve essere attaccata con il velcro sul Tabellone delle presenze/assenze.

Variante

Il gioco può essere svolto a più livelli di difficoltà: si può cominciare disponendo cinque coppie di vocali e figure per poi aumentarne il numero fino a disporre tutte le tessere.

A	A	A	A	A
E	E	E	E	E
I	I	I	I	I
O	O	O	O	O
U	U	U	U	U

ALLEGATI

N. ALLEGATO	CONTENUTO
1A	Modello per realizzare il tabellone delle presenze/assenze (settimane dalla 1ª alla 5ª)
1B	Modello per realizzare il tabellone delle presenze/assenze (settimane dalla 6ª alla 10ª)
1C	Modello per realizzare il tabellone delle presenze/assenze (settimane dalla 11ª alla 15ª)
2	Stelline premio – Sezione 1
3	Stelline premio – Sezione 2
4	Stelline premio – Sezione 3
5	Stelline premio – Sezione 4
6	Dado delle vocali A, E, I, O, U
7	Dado delle consonanti B, F, N, R, S
8	Dado delle consonanti C, M, P, T, Z
9	Dado delle consonanti D, G, L, Q, V



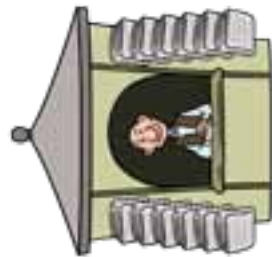
ALBERO



IMBUTO



ASINI



EDICOLA



OSSO



OROLOGIO



ISOLA



ARCO



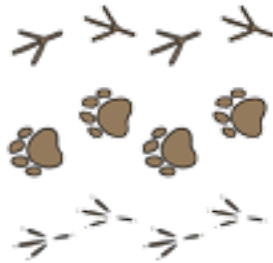
OCA



ORSO



ALTALENE



ORME



ALI



OLIVA



ELEFANTE



ERBA

