

Come insegnare a leggere ai bambini. Facciamo il punto

Intervista agli autori del programma ALFABETO₁₄₀

(a cura di L. Montina)

Calvani A., Damiani P., Montesano L., Miranda S., Ventriglia L. (2021). *Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini*, *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, vol. 6. n. 3, dicembre, pp. 14-32.

Gli autori hanno dimostrato sperimentalmente i vantaggi ottenuti da un programma fonosillabico (ALFABETO₁₄₀) comparato con metodi di diversa impostazione per insegnare a leggere nella prima primaria.

I materiali del programma sono depositati nel sito [www. sapie.it](http://www.sapie.it), consultabili su richiesta da parte di insegnanti interessati.

1-Con la vostra sperimentazione siete arrivati ad acquisizioni nuove, in grado di modificare quanto già noto nella ricerca sui metodi di insegnamento della lettura?

No. Abbiamo aggiunto su ampia scala un'ulteriore conferma rispetto a quanto la ricerca scientifica già sostiene da tempo, cioè che l'insegnamento della prima lettura per tutti i bambini, e non solo per quelli che hanno difficoltà linguistiche, beneficia sensibilmente se si impiega un metodo fonosillabico rigoroso e che questa strada permette anche vantaggi aggiuntivi in una lingua trasparente come l'italiano. Purtroppo le pratiche correnti, sostenute da un cattivo didatticismo di moda, si muovono in tutt'altra direzione; da qui nasce l'importanza di sollevare il problema e di portarlo all'attenzione dell'opinione pubblica, per modificare queste pratiche diffuse intervenendo soprattutto nell'editoria scolastica.

2-Che affidabilità e rilevanza si possono attribuire ai vostri dati?

Sul piano metodologico l'indagine è stata condotta su un campione di ampia dimensione, 51 classi suddivise in 7 regioni differenti per un totale di 792 bambini di cui 467 nel Gruppo Sperimentale e 325 nel Gruppo di Controllo, con valutatori indipendenti e prove oggettive. I risultati, che parlano a favore del G. S. che ha seguito un programma fonosillabico rigoroso (ALFABETO₁₄₀) comparato con metodi di diversa impostazione, sono netti. Se in fase iniziale i gruppi (sperimentale e di controllo) erano su posizioni di sostanziale allineamento, in uscita i primi vedono sempre un vantaggio (Effect Size) traducibile in alcuni mesi su tre indicatori fondamentali per la lettura (consapevolezza fonologica, riconoscimento di non parole, dettato), che si accentua in modo rilevante nella prova di dettato. Inoltre, se consideriamo i bambini individuati in ingresso con potenziale rischio di lettura, in uscita rimangono nella zona di rischio solo un 1 su 5 nel G. S a fronte di una percentuale intorno alla metà nel G. C.

3-Per la valutazione finale vi basate soprattutto su prove di dettato. Il vostro metodo fa un uso frequente di attività di questo tipo. Si potrebbe allora sostenere che è gioco-forza che gli alunni

del G. S. ottengano risultati migliori degli altri in quanto sono semplicemente più “allenati”. Il metodo non è allora una sorta di *teaching to test*?

Questa che vuol essere una critica può essere considerata piuttosto come il riconoscimento di uno dei meriti del metodo. Certamente gli alunni sperimentali che hanno seguito il programma sono più allenati a scrivere sotto dettatura. Ma si può forse sostenere con buone ragioni pedagogiche che non si dovrebbero fare le attività di dettatura, naturalmente in forme gradualizzate e rispettando i ritmi dei bambini? Ci si dovrebbe semmai chiedere perché gli altri metodi non ne facciano più uso.

4-Ma i soggetti sono sempre diversi e i metodi non dovrebbero pertanto essere quanto più personalizzati?

In generale la riflessione pedagogica è solita mettere in risalto le differenze tra soggetti che la didattica deve rispettare. Non si dovrebbero sottovalutare però le uniformità che pur si ritrovano nei processi mentali o nei comportamenti sottesi a molti compiti didattici. Esistono meccanismi percettivi o cognitivi che sono molto simili in tutti i soggetti in ogni parte del mondo; le reazioni dei bambini a determinati stimoli tecnologici ne sono un esempio. Nel caso dei meccanismi della lettura gli apporti delle neuroscienze sottolineano come questi siano della stessa natura, in ogni parte del mondo, tra dislessici e non.

Come sottolinea energicamente Dehaene *“Nessuno dovrebbe ignorare il fatto che alcune questioni sono definitivamente risolte. Così oggi sappiamo che i metodi globali o ideovisivi non funzionano; tutti i bambini di qualunque origine sociale beneficiano di un apprendimento esplicito e più precoce imparando le corrispondenze tra lettere e suoni del linguaggio. Ritornare ancora su questo punto con il pretesto di sperimentare o esercitare la propria libertà di insegnamento sarebbe criminale”* (Dehaene, 2009, p. 381).

5-Voi sostenete che nell’ambito dell’insegnare a leggere si dovrebbero fissare regole normative più rigide e non si dovrebbe consentire agli editori di presentare approcci che non rispettino determinati vincoli metodologici. Questo non significa porre un limite alla libertà di espressione e di insegnamento? Poi alla fine gli insegnanti possono sempre scegliere.

Nessuno vuole certo il “metodo di regime”. Ma in Italia si è creata una situazione paradossale, per cui si è generata davvero una sorta di occulto metodo di regime che impedisce agli insegnanti di poter effettivamente scegliere; anche se ci si augura che la situazione cambi, la scuola è pervasa da testi che presentano tratti molto simili, ispirati agli stessi cliché didattici, con proposte di percorsi che ignorano i principi fondamentali dell’apprendimento della lettura, tanto appariscenti sul piano del decorativismo esteriore quanto superficiali su quello del metodo (Calvani, Ventriglia 2017). La dimensione fonologica viene rimossa dalla lettura, se non totalmente ignorata, al limite considerata a parte nell’apprendimento di poesie. L’apprendimento della lettura viene ridotto ad un problema sostanzialmente visivo con richiesta di risposte a giochi indovinello, con parole, frasi bucate, o bizzarre commistioni pittografiche: il metodo globale, anche se per lo più sconosciuto in superficie, ritorna a nuovi fasti in una forma pittografica più sgargiante.

6-Secondo voi i metodi che si collocano al di fuori della cornice fono-sillabica (ideovisivi, globali, analogici o altri) non consentirebbero di imparare a leggere?

Non è proprio così; I bambini per fortuna hanno tante risorse e in qualche modo poi imparano a leggere. Ma chi decide dovrebbe basarsi su criteri di evidenza, che dimostrino quali sono i metodi migliori, cioè quelli che conseguono i migliori livelli di efficacia, efficienza e appeal, cioè la possibilità che tutti raggiungano completamente l'obiettivo nel minor tempo possibile, mantenendo alta la motivazione all'apprendimento.

Uscire da un approccio fonosillabico o sillabico-fonico comporta che i bambini conservino nel tempo errori di lettura, in particolare su termini lunghi o mai visti. I danni peggiori li pagano poi quelli che sono più lenti nei meccanismi neurologici sottesi alla lettura e che hanno bisogno di più tempo di applicazione sulle attività di decodifica in un contesto non ansiogeno; la nostra stessa ricerca mostra come la grande maggioranza di costoro possa conseguire un livello accettabile nella capacità di lettura, mentre ciò non accade se si seguono altre soluzioni.

7-I metodi fonosillabici richiamano però l'idea di una scuola tradizionale. Non si dovrebbe tendere anche a cercare metodi innovativi?

Bisognerebbe fare più attenzione al significato da dare a termini come "tradizionale" e "innovativo". Ciò che si presenta come innovativo, non sempre risulta migliore. E del resto i bambini non aggiornano i loro processi cognitivi con la velocità con la quale si susseguono le mode. L'approccio alfabetico tradizionale dava più attenzione alla dimensione fonologica, ed in questo riconosceva un aspetto importante dell'apprendimento della lettura, oggi dimenticato; d'altra parte trattava grafemi e fonemi "alfabeticamente" appunto, senza considerare ad esempio che le consonanti sono foneticamente più difficili da indentificare e pronunciare da sole (come dice la loro stessa etimologia "con-suono") ed è decisamente conveniente considerarle dapprima in un contesto sillabico, prima che isolatamente. Mancavano, o erano vagamente intuite, conoscenze importanti come il ruolo della metafonologia e della progressione fonologica. Soprattutto poi si connotava per quei tratti negativi di contesto che tutti conosciamo (separazione tra apprendimento e gioco, stigmatizzazione dell'errore, ripetitività oltre il necessario).

8-La perplessità che però rimane riguarda il fatto che i metodi fonosillabici sarebbero comunque in se stessi noiosi, poco coinvolgenti. Il vantaggio si pagherebbe così sul piano della motivazione.

Questa è una delle leggende cavalcate da sempre dai sostenitori (diretti o indiretti) degli approcci globali, senza che mai costoro abbiano però portato prove a sostegno. Applicare un approccio fonosillabico non equivale in alcun modo ad usare esercizi noiosi e ripetitivi. Giochi di corrispondenza grafema-fonema e metafonologici possono dar luogo ad attività assai divertenti. La classe può diventare una sorta di laboratorio fonologico, con al centro l'insegnante che trasmette all'alunno il proprio divertimento nella pronuncia dei suoni, accompagnata da enfasi, gestualità e movimenti accentuati a bella posta e che vengono fatti ripetere ai bambini; nella classe si deve accettare poi l'errore senza problemi, l'insegnante stesso si deve mettere in gioco sbagliando, facendo pasticci di tanto in tanto e chiedendo ai bambini di provare a correggere i suoi stessi errori.

9. Avete parlato di giochi e attività divertenti. Potete chiarire di che tipo di giochi si tratta e qual è il loro scopo?

Anche i bambini che entrano in prima primaria che “sanno già leggere” non si annoiano, perché le nostre proposte didattiche sono motivanti e fanno sentire i bambini continuamente protagonisti attivi. Proponiamo giochi per la motricità bucco-fonatoria al fine di sviluppare la competenza articolatoria, cioè per creare un forte legame tra la pronuncia di un suono e la sua rappresentazione grafica. Nella presentazione delle vocali, per esempio, rendiamo evidente il collegamento tra l’apertura della bocca per la produzione sonora della A e l’arrotondamento delle labbra per la O. Diamo rilievo alla gestualità e alla corporeità nella presentazione dei gruppi ortografici; per esempio, rafforziamo il legame associativo tra il gesto, il gruppo ortografico e l’immagine relativa e alleggeriamo così la memoria di lavoro. Favoriamo il lavoro cooperativo in coppia; attività collettive con la tombola, il memory e il domino per sviluppare strategie di autoregolazione, la memoria spaziale e le abilità visuo-percettive. Attraiamo i bambini con racconti del Mago e della Fata che li accompagna nella loro avventura nel mondo della lettura. Sollecitiamo la loro immaginazione con racconti come quello della calamita che indica la direzione della lettura o dell’elicottero che fa scendere le lettere dal cielo verso le righe del quaderno.

10-Potete in breve descrivere quale è la rappresentazione corretta della lettura a cui i testi dovrebbero richiamarsi?

Il punto riguarda la fase iniziale dell’apprendimento della lettura che richiede uno stretto coordinamento tra funzioni visive e fonologiche; il bambino che inizia ad imparare deve seguire la cosiddetta via fonologica (o indiretta); la stringa scritta dei grafemi va analizzata dal sistema visivo e le informazioni vanno indirizzate al sistema di elaborazione fonologica che provvede a trasformare in fonemi ciascun grafema o gruppo di grafemi, per poi passare a fonderli assieme in caso di parole e frasi; grazie a questa via, che evita di passare dal sistema semantico, si impara a leggere in senso reale, includendo anche parole nuove o sconosciute.

È solo in una fase successiva che il bambino potrà bypassare la scansione fonologica: a quel punto il riconoscimento visivo della parola sarà sufficiente per richiamare il suo significato dalla memoria (via lessicale o diretta).

La via fonologica dovrebbe dunque con chiarezza essere posta all’inizio di ogni percorso che intenda insegnare a leggere e va fatta praticare a tutti i bambini, secondo i tempi di cui hanno bisogno. Il dramma è che i testi in commercio ignorano questo primo passaggio fondamentale. Chiedono al bambino di leggere applicando la via lessicale, trattandolo cioè come se fosse un lettore già in fase avanzata.

11-Gli autori dei testi però giustificano i giochi come i cloze grafici da riempire e simili in quanto attività di “anticipazione”, preparatorie alla lettura che avverrà più tardi.

Proprio questa giustificazione rivela la cattiva rappresentazione di come si svolga l’apprendimento della lettura che risiede nella mente di questi autori. Quale lettura dovrebbero anticipare nella mente del bambino questi bizzarri rebus pittografici se non hanno congruenza con i processi reali della lettura? Preludono forse alla decodifica grafema-fonema? Veicolano invece al bambino l’idea che la lettura è una sorta di gioco «azzecca parole» e questo è davvero un pessimo modello mentale. All’opposto la regola principale da seguire è che al bambino non si devono MAI presentare parti di parole, parole o frasi scritte prima che abbia già imparato a decodificarle analiticamente. Il bambino deve procedere passo passo, padroneggiando gradualmente la meccanica della lettura: deve essere sempre messo in condizione di saper rispondere alle richieste di lettura che gli vengono presentate.

12-La lettura non ha bisogno di anticipazioni o di attività preparatorie?

Sulle anticipazioni e sulle attività di preparazione alla lettura si è costruito negli anni un castello di pseudo elucubrazioni che hanno in comune solo l'esigenza di ritardare quanto più il contatto con la decodifica, quasi che questo incontro fosse un'operazione dolorosa da ammantare o rimandare quanto più possibile.

Si sostiene così che sarebbe necessario partire dalla narrazione di storie, da sfondi integratori, da attività di disegno o di ricopiatura di lettere, e da altri espedienti che avrebbero il valore di prerequisiti, senza i quali il bambino non potrebbe "contestualizzare" e dunque capire il senso della lettura. Non esistono rapporti di propedeuticità tra queste attività, solitamente di scarsa rilevanza cognitiva, e l'apprendimento della lettura. È vero che esistono attività che possono predisporre favorevolmente il terreno all'apprendimento della lettura e che è utile praticare sin dai primi anni di vita (tipicamente le cosiddette attività metafonologiche, a partire dai giochi di rima). Comunque oggi sappiamo che ogni bambino senza disabilità intellettiva può imparare a leggere senza sforzo e con grande soddisfazione dai tre anni in su, con giochi divertenti, partendo dalle vocali, in un contesto educativo progressivo e stimolante (Midoro et al. 2017).

Quando i bambini arrivano a scuola ci giungono con forte interesse a imparare a leggere; e la loro motivazione si accresce man mano che si rendono conto che progrediscono nell'apprendimento perché questo aumenta la loro autoefficacia; nel caso della lettura, scoprirne la meccanica interna è per loro una conquista esaltante. Non esiste dunque alcun motivo razionalmente fondato che giustifichi l'attesismo diffuso che induce a rimandare il rapporto diretto con la decodifica grafema-fonema.

13-Dal vostro lavoro emerge anche una critica agli aspetti grafici. Non è forse bene che il libro piaccia ai bambini?

Nessuno sostiene che i testi non debbano essere anche esteriormente accattivanti, purché questo non collida con le strategie che consentono ai bambini di apprendere. Se il bambino deve leggere, deve concentrare la sua attenzione sulla stringa di grafemi e imparare ad avanzare passo passo nella sua decodifica, magari aiutandosi con un dito per seguire meglio il segno della scrittura. Accostare al testo scritto immagini o elementi decorativi superflui ha funzione distrattiva. Tra i contributi più rilevanti che ci vengono dalla ricerca contemporanea oggi ci sono quelli della Teoria del Carico cognitivo che ha mostrato come uno dei fattori più importanti che ostacolano l'apprendimento è il sovraccarico di informazioni che allontanano l'attenzione dagli elementi essenziali.

14-Se però si va a vedere cosa dicono le case editrici, diverse di loro presentano i loro metodi come fonosillabici. E dunque cosa c'è che poi non va bene?

Che i metodi fonosillabici siano preferibili è una conoscenza "vagamente diffusa" nel mondo della scuola e parzialmente supportata anche dal fatto che nelle indicazioni ministeriali si ricorda come le evidenze parlino a loro favore per i dislessici.

Nei libri in adozione questa espressione viene però sistematicamente sconfessata a favore di aspetti di natura visiva e globale che si insinuano a dispetto delle dichiarazioni formali.

Dovremmo parlare con maggiore chiarezza che il metodo fonosillabico deve seguire una progressività fonologica e generativa, deve essere sistematico ed esplicito: fonologicamente

progressivo vuol dire che bisogna seguire l'ordine della complessità fonologica arricchendosi anche per la combinatoria che si genera; sistematico che deve essere articolato in unità con specifici traguardi e controlli alla fine di ciascuna; esplicito che gli insegnanti, ma anche i bambini devono poter conoscere da subito l'obiettivo dell'unità, si devono poter confrontare continuamente con l'obiettivo da raggiungere.

La progressività fonologica è il dato fondamentale. La sistematicità ed esplicitezza del processo aggiungono ulteriore efficacia al metodo.

15-Potete spiegare meglio cosa significa progressività fonologica?

Occorre seguire una progressione nel rispetto della complessità della struttura fonotattica, cioè della combinazione dei suoni che ricorrono nella lingua italiana.

La pietra miliare della struttura fonotattica della nostra lingua è la sillaba aperta CV che compare con il babbling dai primi mesi di vita (ma-ma; pa-pa).

Anche se a questo riguardo non è possibile indicare un percorso unico, esistono tuttavia delle direttrici principali che dovrebbero essere seguite e che sono confermate dai dati in uscita dal programma ALFABETO₁₄₀. Nella progressività adottata in questo programma abbiamo seguito la seguente successione: vocali, sillabe CV, sillabe con gruppi consonantici presenti nella stessa sillaba (CCV, CCCV); parole con sillabe con gruppi consonantici eterosillabici (CVC), infine parole con gruppi ortografici per la cui lettura bisogna abbandonare l'analisi seriale e che vanno appresi in modo olistico.

Allo stesso tempo la presentazione delle stringhe da leggere si espande secondo una progressione generativa; man mano che il bambino apprende le singole sillabe (ad es PA, PE...) viene sollecitato a leggere (e giocare) con tutte le combinatorie possibili delle sillabe già acquisite, includendo anche la lettura di "non parole" (es. PAPA, PAPE, PEPA ecc.). Il bambino deve essere reso consapevole di questi avanzamenti in modo che accresca la propria autoefficacia ed autostima. Per fortuna la nostra lingua offre facili appigli per attuare un percorso, che deve avere le caratteristiche sopra indicate.

In breve, da qualunque punto di vista si guardi la questione, non esistono giustificazioni razionali, scientifiche o pedagogiche per sostenere che sia preferibile percorrere strade con un impianto metodologico che esuli da questa cornice.

16-Cosa pensate sull'ordine di presentazione dei diversi caratteri della lettura e della scrittura? Esiste una progressione preferibile anche a questo riguardo?

Questo è invece un ambito che a nostro avviso rimane più discrezionale. Importante è evitare situazioni di sovraccarico e dare priorità al fatto che il bambino impari a comprendere la meccanica della lettura nel suo complesso in tempi ragionevolmente brevi. Nel nostro caso, nei primi mesi per semplificare abbiamo usato solo lo stampato maiuscolo per lettura e scrittura limitandoci solo ad una presentazione dei vari allografi, senza però soffermarci su di essi con la pratica. Dopo qualche mese, abbiamo ampliato l'attenzione sullo script per consentire ai bambini di arricchire le loro esperienze di lettura anche con testi esterni. Per la scrittura abbiamo rimandato il corsivo agli ultimi mesi dell'anno.

Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci.

Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina

Midoro, V., Massari, M., & Strisciuglio, C. (2017). Imparare a leggere a tre anni. *TD – Tecnologie Didattiche*, 24(3), 173-182

