

Tra alfabetizzazione e competenza testuale: quattro risorse recenti e un'esperienza didattica militante a confronto

NICOLA ZUCCHERINI

Between literacy and textual comprehension: four recent resources and a teaching experience in comparison

This paper proposes a comparison between a learning to read path in the first class of a primary school and the outcomes of recent papers on early literacy and reading education. The educational practices used in the class are analyzed according to different methodological approaches; these are in turn justified in terms of their effectiveness in explaining the educational processes documented by the teachers. Thanks to this, notions such as phonological awareness and emergent literacy are tested in a real context rather than an experimental one, while they also contribute to the assessment of an educational project in which early literacy activities are oriented from the very beginning to lay the foundations for the progressive development of textual competence.

Il contributo mette a confronto il percorso di apprendimento della lettura in una classe prima di scuola primaria con alcuni recenti contributi in materia di prima alfabetizzazione e didattica della lettura. Le pratiche educative della classe vengono esaminate alla luce di diversi approcci metodologici; questi a loro volta verificati nella capacità di spiegare i processi educativi documentati dagli insegnanti. Le nozioni di consapevolezza fonologica e alfabetizzazione emergente vengono così messe alla prova in un contesto reale, non costruito per la sperimentazione, mentre contribui-

scono alla valutazione di un progetto didattico in cui le attività di prima alfabetizzazione sono state orientate fin dall'inizio a porre le basi per la progressiva costruzione della competenza testuale.

NICOLA ZUCCHERINI (nicola.zuccherini@gmail.com) è insegnante di scuola primaria a Bologna. Svolge attività di formazione docenti e coordina progetti di ricerca-azione in tema di comprensione del testo e didattica del lessico. Ha al suo attivo pubblicazioni e interventi a convegni.

1. Tra “errori da evitare” e “stati dell’arte”. Dimensioni della lettura e pratiche didattiche nella prima fase di alfabetizzazione

1.1. Premessa

Con l’aiuto di quattro recenti riflessioni e proposte in tema di alfabetizzazione e di didattica della lettura abbiamo provato a capire che cosa è successo quando abbiamo insegnato a leggere a un gruppo di bambini. La verifica è stata reciproca: le pratiche didattiche sono state analizzate alla luce delle indicazioni metodologiche delle ricerche prese in esame; queste, viceversa, sono state discusse in relazione alla capacità di spiegare e motivare gli snodi e gli esiti di un concreto percorso educativo.

L’esperienza didattica in esame è stata realizzata in una classe prima di scuola primaria di Bologna nell’anno scolastico 2016/2017¹.

I testi individuati per la discussione sono i seguenti:

- *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, di Antonio Calvani e Luciana Ventriglia (Calvani, Ventriglia 2017);
- *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell’arte*, a cura di Marco Castoldi e Michela Chicco (Castoldi, Chicco 2017);
- *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, a cura di Franca Rossi e Clotilde Pontecorvo (Rossi, Pontecorvo 2017);
- *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi*, del Gruppo di ricerca “Non solo Dsa” (Gruppo di lavoro “Non solo Dsa” 2016).

Come si vede, i volumi e i materiali in questione, che presentano indirizzi metodologici molto diversi fra loro, non erano disponibili all’epoca delle attività didattiche qui documentate²: questa circostanza chiarisce come qui si discuta sulla base di riflessioni *ex post*, di consapevolezze che sono emerse a distanza dall’esperienza, anche se il percorso educativo è stato progettato fin dall’inizio con la consapevole intenzione di allontanarsi dalle forme didattiche percepite come correnti. L’innovazione doveva fondarsi sulla valorizzazione delle competenze degli studenti, su un’operatività d’aula improntata all’autonomia, su un’idea di educazione linguistica centrata sulla nozione di testo. A prescindere dalle esperienze professionali e formative sottostanti, è in ragione

¹ La classe è inserita in una scuola primaria di un Istituto Comprensivo operante alla periferia della città.

² Fa eccezione *Tutto chiaro?* i cui materiali didattici erano peraltro stati resi noti in occasione di incontri formativi negli anni precedenti. È opportuno ringraziare qui Elena Martinelli, del gruppo di redazione del volume, per gli scambi di idee sui problemi qui trattati.

di queste intenzioni che si è voluto definire “militante” il percorso didattico in questione nel titolo di questo contributo³.

1.2. Da dove si inizia

Un percorso didattico, d'altra parte, non muove da una bibliografia, ma dagli orientamenti educativi, culturali, etici degli insegnanti che lo realizzeranno – e ne sconta naturalmente i limiti. Ripensando al percorso di alfabetizzazione che discuteremo qui, si possono identificare due massime empiriche che lo hanno orientato:

- a) “imparano veramente solo quello che imparano da soli”;
- b) “quello che imparano non coincide con quello che insegniamo noi”.

Dove in a) “da soli” non significa *individualmente*, ma *senza l'aiuto diretto dell'insegnante*; e in b) “imparano” non significa “conoscono” ma *capiscono e sanno fare*.

La classe in questione era formata da 19 allievi, di cui 8 maschi e 11 femmine. Gli allievi di madrelingua non italiana erano 11, di cui 8 immigrati di seconda generazione già scolarizzati in Italia e 3 di recente immigrazione, non italofoeni. Come è normale in una classe esordiente alla primaria, c'erano grandi differenze tra i bambini riguardo alle conoscenze e alle capacità linguistiche, orali e scritte. Per assicurare a tutti le migliori opportunità si è cercato di progettare un percorso il più possibile flessibile, in cui ciascuno potesse utilizzare a suo modo gli stimoli ricevuti e avesse il tempo di maturare e di costruire il proprio approccio alla lingua scritta. Il percorso formale di alfabetizzazione è stato perciò sostenuto dalla costruzione di un contesto facilitante e motivante, in cui l'accesso spontaneo e frequente allo scritto fosse sostenuto dalla presenza di una piccola biblioteca di classe sempre accessibile e dalla disponibilità di materiali alfabetici costruiti in classe con cui attivare giochi liberi e guidati. (Figg. 1 e 2).

³ Portare a termine l'impegnativa progettazione ricostruita in queste pagine è stato possibile grazie alla produttiva cooperazione tra gli insegnanti che hanno operato sulla classe: Morena Mancini, Giulia Negroni, Angela Torsiello e in un secondo momento Rossana Messineo, oltre all'autore di queste pagine.



Figura 1: La grande A di foglie (settembre)



Figura 2: I bambini “leggono” un libro della biblioteca per costruire la casa delle fate (novembre)

Queste attività di familiarizzazione con lo scritto non sono state limitate ai primi giorni di lezione. Si sono estese, invece, all'intero anno scolastico, perché non sono state considerate un momento propedeutico, strumentale all'acquisizione dell'alfabeto, ma uno stimolo determinante all'appropriazione dell'uso scritto. Uno stimolo da riattivare e rinforzare costantemente in una fase in cui il bambino “sa che la lingua scritta esiste e che padroneggiarla significa possedere la chiave d'accesso a mondi simbolici per lui inaccessibili” e in

cui, di conseguenza, «la curiosità non si arresta alla soglia percettiva, ma si pro-
tende verso il segno e il significato» (Cisotto 2017: 18).

Il percorso di acquisizione delle competenze alfabetiche si è sostanzial-
mente basato sul cosiddetto metodo sintetico, così come viene sviluppato nella
grande maggioranza dei testi adozionali, incluso quello in uso nella classe: pre-
grafismo, conoscenza dell'alfabeto una lettera alla volta a partire dalle vocali,
formazione di sillabe e parole con le lettere note⁴. Tuttavia, si è cercato di car-
atterizzare il percorso adottando due principi: ogni compito doveva essere in
qualche modo significativo per i bambini; i fatti di lingua andavano trattati
esplicitamente, evidenziando i nessi tra orale e scritto e tra lettura e scrittura,
partendo dai fenomeni più semplici, evitando eccessive semplificazioni.

Le attività di lettura e scrittura, di conseguenza, sono state distinte fin
dalla fase di presentazione delle lettere alfabetiche nei primi giorni di scuola⁵.
Nella fase di lettura si è privilegiato il riconoscimento dell'aspetto grafico delle
lettere (Figg. 3, 4) e l'identificazione di suoni naturali che permettessero di
"leggerla" (Fig. 5). Nella fase di scrittura si è partiti invece dalla ricerca, indivi-
duale (Fig. 6) o collettiva (Fig. 7), di parole che si potessero scrivere con la let-
tera in questione.



Figura 3: Oggi leggiamo la E (ottobre)



Figura 4: Oggi leggiamo la F (novembre)



Figura 5: Oggi leggiamo la F (novembre), altra pagina

⁴ Il libro di testo in uso nella classe era: Alessandra Battaglia, Pierluigi Cigolini, Lucia Pascali, *Storie curiose. Il gatto, la strega, l'armadio*, vol 1, Torino, Pearson, 2016.

⁵ Indicazioni esplicite in questo senso vengono date anche da Calvani e Ventriglia (2017: 19-21): un lavoro che si presenta come testo dedicato al solo apprendimento della lettura, ma di fatto include un percorso di «apprendimento strumentale della lettura e della scrittura» (pp. 50-79), in cui vengono trattate questioni decisamente produttive e non ricettive, come la definizione di una «fase ortografica» (72-75) e la costruzione della «competenza grafica» (75-79).

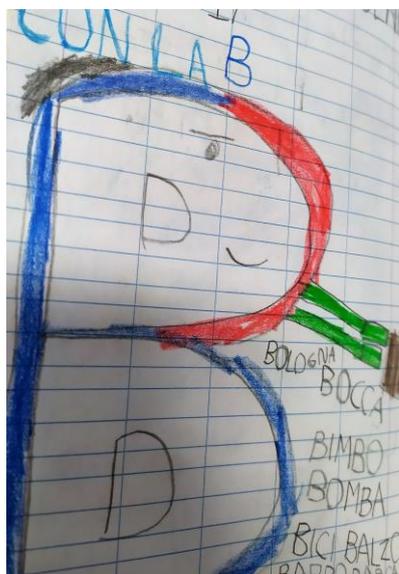


Figura 6: "Con la B" (gennaio)

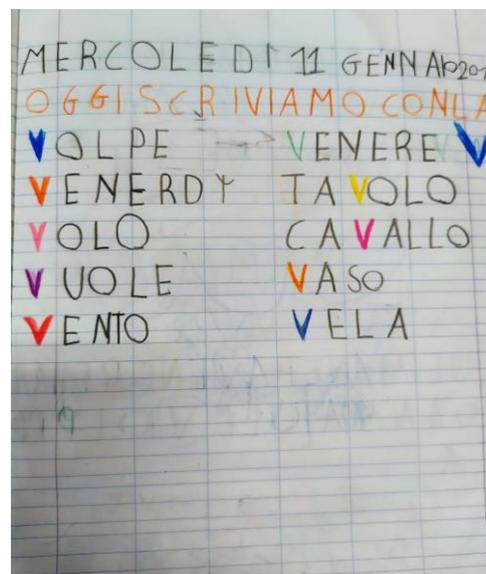


Figura 7: Oggi scriviamo con la V (gennaio)

Già nelle primissime fasi del lavoro è diventato chiaro che per essere coerenti con i principi di significatività e esplicitezza ora richiamati occorre rovesciare la diffusa prassi didattica sintetizzata in questa raccomandazione: «il metodo [...] va alleggerito da alcuni passaggi involuti, come l'enfasi sul "nome" alle letterine» (Calvani, Ventriglia 2017: 21). Per trattare suoni e lettere come fenomeni distinti e correlati (una lettera non è un suono) e non comunicare implicitamente l'idea che suoni e lettere siano la stessa cosa occorre invece individuare con chiarezza le lettere come segni visivi e quindi presentarle e richiamarle con il loro nome (ancora fig. 5). L'uso dei nomi delle lettere ha così aiutato a far diventare l'alfabeto un oggetto di conoscenza e di riflessione e non solo uno strumento da acquisire meccanicamente, per addestramento; inoltre, è stato considerato come circa metà delle lettere, anche in una lingua a ortografia definita "trasparente" come l'italiano, presentano corrispondenze multiple o sovrapposte con i suoni: il che, ci sembrava, avrebbe impedito di sviluppare un percorso uniforme e comprensibile sull'associazione grafema-fonema).⁶

⁶ Sul ruolo della conoscenza dei nomi di lettera di nell'apprendimento della lingua scritta la rassegna di Foulon (2005: 148) conclude che essa possa rappresentare un «supportive framework» per lo sviluppo della sensibilità ai fonemi («phonemic sensitivity»). Rilevante per il percorso didattico qui discusso ci sembra l'osservazione per cui «[letter name knowledge] offers the exciting potential for novice readers to discover letter-phoneme correspondence on their own» (Foulon 2005: 140, corsivo nostro). I risultati di ricerca presentati in Piasta, Wagner 2010 sono coerenti con l'ipotesi che l'insegnamento esplicito dei nomi di lettera sia efficace per annullare gli effetti dei limiti di elaborazione fonologica nell'apprendimento dei "suoni delle lettere" in bambini di tre-cinque anni: gli autori ritengono perciò che l'istruzione sui nomi

1.3. *Libero esame alla scuola primaria*

Per limitare l'attuazione delle prassi puramente strumentali veicolate da libri di testo che propongono un'attività didattica «tutta [...] predisposta nei minimi particolari» per un bambino «sempre impegnato in attività esecutive» (Loiero 2017: 70) e sollecitare invece i bambini a prendere decisioni e a provare a comprendere e interpretare autonomamente le pagine del libro si è scelto di *non spiegare mai* le consegne relative ai compiti contenuti nel manuale scolastico, ma di invitare gli studenti a elaborarli in autonomia, da soli o in gruppo, cercando di utilizzare le indicazioni e gli indizi che riuscivano a riconoscere (Figg. 8 e 9).

I bambini hanno imparato presto - come si vede nella documentazione qui presentata - a inventare soluzioni utilizzando gli indizi grafici, alfabetici e testuali presenti sulla pagina. Nemmeno il fatto che, da un certo punto in avanti, fosse lasciata agli allievi la scelta delle pagine da svolgere, e che quindi potessero scegliere attività riguardanti argomenti non ancora affrontati insieme, ha rappresentato un problema: ritornare sul problema successivamente, insieme a tutta la classe, ha consentito nuove riflessioni e scoperte e in definitiva una più consapevole acquisizione delle regole ortografiche.

Le pratiche di revisione e correzione sono state conseguenti: accettare e discutere il risultato senza pretendere di inquadrarlo in un rigido schema “corretto/errato”; valorizzare le differenti soluzioni allo stesso problema trovate da diversi bambini o gruppi; promuovere il confronto; non indicare mai *una* soluzione “giusta”. Lo sviluppo di questa pratica è stato il confronto reciproco sui risultati (Figg. 10 e 11), introdotto progressivamente nel corso dell'anno scolastico perché diventasse pratica abituale di verifica e correzione degli elaborati negli anni successivi.

La scelta di promuovere l'uso libero del libro di testo è stata adottata consapevolmente e ha rivestito una notevole importanza nel programma di lavoro della classe, perché ritenuta fortemente innovativa (gli insegnanti non erano a conoscenza di prassi analoghe allora, né sono state successivamente trovate informazioni in questo senso). C'era consapevolezza della scarsa conformità di una simile impostazione didattica con le caratteristiche dei libri in adozione disponibili (incluso quello effettivamente in uso nella classe), che propongono per lo più percorsi rigidi e ripetitivi⁷, in cui la guida dell'insegnante è indispensabile per approdare a esiti predefiniti⁸.

di lettera sia importante soprattutto per i bambini con rischio di difficoltà in lettura per cause fonologiche.

⁷ Il testo adottato nella classe (*Storie curiose*, cit.) presenta gli stessi esercizi nello stesso ordine per tutte le lettere dell'alfabeto, presentate una dopo l'altra.

⁸ Si veda l'approfondita analisi dei testi di prima alfabetizzazione in uso nella scuola trentina svolta da Paola Baratter in Castoldi, Chicco 2017: l'autrice rileva «l'approccio top-down», la «mancanza di personalizzazione» e l'assenza di «percorsi per una scrittura e lettura motivate»

Inventandoci un uso alternativo del libro di testo per migliorare la qualità dell'intervento didattico sul piano metodologico ci sembra di essere andati nella direzione individuata da Cisotto (2017: 26):

È possibile che sullo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura, oltre al metodo per l'alfabetizzazione, eserciti un'influenza non trascurabile anche il metodo generale, in particolare l'adeguatezza dei compiti proposti, l'uso più o meno positivo della cognizione, la sensibilità verso i processi di elaborazione degli alunni e la stimolazione del potenziale di apprendimento.

L'elemento nuovo, nel nostro caso, è l'attivazione delle competenze degli studenti, una risorsa educativa messa in luce nei documenti programmatici della scuola, come le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur 2012: 36)⁹:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica [...] che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato.

Dare fiducia alla capacità degli studenti di affrontare e elaborare le pagine, dare tempo perché imparassero a farlo, accettare le loro soluzioni senza censure correttive¹⁰ e senza illuderli che fossero definitive: queste strategie sono state adottate per aiutare gli allievi a rendersi più competenti sfruttando quell'autonoma capacità di operare concettualmente sul testo che Ferreiro e Teberosky (1985: 64-65) hanno individuato nei bambini «molto prima di saper leggere».

fino a concludere: «l'impressione è che non venga dato sufficiente spazio alla libertà dell'insegnante e del bambino» (Baratter 2017: 98). Anche Calvani e Ventriglia (2017) dedicano un capitolo alla critica dei libri di testo per la scuola primaria, identificandone i limiti nell'uso simultaneo di troppi stimoli, codifiche alternative e immagini non sempre riconoscibili dai bambini dall'età di riferimento (30-32) e di testi che la maggior parte dei bambini non riescono a leggere da soli (38-39, 55). Meno convincente ci è sembrata la tendenza degli autori a motivare questi giudizi non in riferimento a categorie tecniche della didattica, ma evocando istanze valoriali generiche come il "buon senso" (28, 30, 38) o la "logica" (40). Colpiscono anche gli appelli ai pregi dei libri «del passato» (2017: 40), e alle asserite (ma non ricostruite) «radici nell'antichità» di determinati orientamenti (2017: 21, cfr. anche 2017: 15)

⁹ Converrà chiamare in causa qui anche le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del Giscel (1975), dove suggeriscono di «partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo» (Tesi III). Il testo delle *Dieci tesi* si legge ora al link <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 23.12.2019). Si rinvia inoltre all'edizione in volume più recente, con commenti: Loiero, Lugarini 2019.

¹⁰ «È solo a scuola che esiste un'unica risposta valida»: così Jean Foucambert (1981: 89), su cui torneremo.



Figura 8: Lavoro di gruppo sul libro di lettura (foto non datata)



Figura 9: Elaborazione autonoma della consegna: il libro non chiede di scrivere le parole (documento non datato)



Figura 10: Diverse soluzioni allo stesso problema (documento non datato)

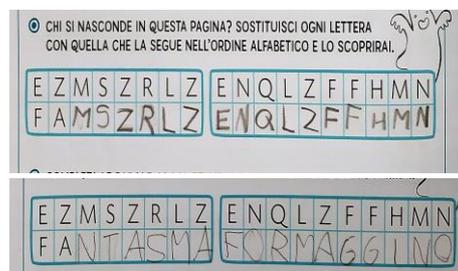


Figura 11: Anche qui, stesso problema e soluzioni diverse (documento non datato)

1.4. Il ruolo del gioco

I materiali alfabetici disponibili, soprattutto cartellini alfabetici e sillabici di diverse dimensioni, tutti realizzati in classe insieme ai bambini, sono stati usati sia per l'attività libera che per giochi strutturati come il *memory* (delle lettere e delle sillabe), le tombole, i giochi di riconoscimento e indovinamento (Figg. 12-14). Si è cercato di conservare al gioco il suo carattere gratuito e perciò di non riutilizzarne gli esiti per analisi successive o per fissazione di conoscenze alfabetiche (salvo naturalmente rispondere alle domande dei bambini). Il tempo dedicato al gioco è stato sottratto alle esercitazioni formali sulla lettura e sulla scrittura: non si è trattato tuttavia di una sostituzione integrale, ma di una modulazione delle attività, anche per controllare un rischio evidenziato nei materiali di ricerca IPRASE in Castoldi, Chicco 2017¹¹:

Quando la lettura e la scrittura diventano oggetto di insegnamento formale, può accadere che l'apprendimento del codice assuma le caratteristiche di un esercizio che impedisce ai bambini di pensare e ragionare sul codice alfabetico e sui testi (Rossi 2017: 123).

Oltre alle attività ludiche già ricordate, per stimolare il riconoscimento delle lettere, poi delle sillabe e infine delle parole sono state efficaci le gare di corsa alla lettera da fare in aula con le lettere da raggiungere scritte alla lavagna o in giardino con cartelli (Fig. 15). Molto apprezzati dai bambini, questi giochi (Fig. 15) hanno subito denunciato un difetto, che però è stato anche un vantaggio: i lettori meno esperti potevano facilmente identificare il cartello "giusto" seguendo quelli più esperti. Questa circostanza, se ha diminuito l'efficacia dello stimolo in termini di rigoroso riconoscimento dei simboli alfabetici, ha contribuito invece a motivare tutti e ha aiutato gli insegnanti a tenere sotto controllo la competitività (che si è comunque cercato di moderare usando comuni espedienti come organizzare le gare in modo da far vincere tutti almeno una volta, concludere l'attività con una vittoria collettiva e simili).

È importante chiarire che, nelle intenzioni degli insegnanti, questi giochi non avevano solo una funzione di intrattenimento, di alleggerimento dell'attività o di semplice stimolo motivazionale. Un invito a usare «corpo, voce, intonazione» a giocare «con i suoni e la loro rappresentazione grafica; [...] con letterine, cartoncini, alfabeti manuali» è per esempio presente anche in Calvani, Ventriglia 2017: 41, insieme a numerose indicazioni per la costruzione di «giochi divertenti» (2017: 18). Le puntuali esemplificazioni degli autori, però, disegnano un uso dei materiali di tipo esercitativo, costantemente diretto dall'insegnante, con esiti obbligati (2017: 68-69). Nel percorso qui esaminato, invece,

¹¹ Il volume curato da Mario Castoldi e Michela Chicco raccoglie contributi redatti come materiale istruttoria per una ricerca sul campo delle pratiche di alfabetizzazione nella scuola trentina promossa dall'Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa della Provincia Autonoma di Trento.

è prevalso il gioco libero, insieme a attività che non necessitassero di correzioni da parte dell'adulto, come il *memory* o le gare: il gioco ha avuto dunque un ruolo determinante nel processo di familiarizzazione descritto qui sopra in termini di attiva esplorazione della lingua scritta e delle sue componenti. Il confine tra gioco e compito, *almeno* nei primi anni della primaria, può (e in buona misura deve) rimanere fluido. Tra gioco e compito si sono collocate, così, attività rivelatesi determinanti nell'acquisizione delle abilità alfabetiche come la scrittura e la lettura dei nomi propri (Figg¹²) e la ricerca di singole lettere, sillabe e parole (assegnate oralmente) nei testi del libro di lettura (Fig. 18).



Figura 12: La scatola delle lettere (gennaio)

¹² Sul ruolo del nome proprio nell'attivazione dei conflitti cognitivi che portano i bambini a elaborare il funzionamento del sistema alfabetico, cfr. Ferreiro, Teberosky 1985: 259-269.



Figura 13: Il *memory* delle lettere (marzo)



Figura 14: Gioco libero con i cartellini alfabetici (gennaio)



Figura 15: La caccia alle sillabe (novembre)



Figura 16: Scriviamo i nostri nomi con i cartellini dell'alfabeto (novembre)



Figura 17: Come si chiamano queste farfalle? (febbraio)



Figura 18: Ricerca di parole nel testo (documento non datato)

1.5. Far funzionare l'alfabeto

La consapevolezza delle corrispondenze tra suoni e segni¹³ è stata dunque tematizzata nel percorso come obiettivo e non come premessa della capacità di leggere (o come “prerequisito”, termine comunque estraneo alla cultura didattica cui si è ispirato tutto il lavoro)¹⁴. Sul piano didattico il lavoro in classe cercava di rispondere alle esigenze sintetizzate così da Rossi (2017: 124):

¹³ Per una definizione di “consapevolezza fonologica” si rimanda a Calvani, Ventriglia 2017: 113-116.

¹⁴ Il modello sotteso alle scelte didattiche potrebbe essere avvicinato a quello dell'alfabetizzazione emergente (Cisotto 2017: 16; Pinto, Accorti Gamannossi, Camilloni 2017), alternativo a

Il riconoscimento del percorso concettuale del bambino [...] permette agli insegnanti di vedere negli alunni progressi dove prima vedevano errori.

Una volta assunto questo punto di vista, è stato possibile impostare in modo coerente anche il tema dell'errore, da intendere come «conoscenza non convenzionale, che spesso ha una sua ragione e una sua coerenza» (Pontecorvo-Noce 1985: XV)¹⁵. Per quanto riguarda la lettura, ne consegue una certa perdita di rilevanza di quelle indicazioni di metodo secondo le quali è opportuno assegnare in lettura solo parole e frasi formate da lettere già presentate¹⁶; inversamente, appare coerente con il percorso in esame l'accettazione dei risultati degli studenti come esiti provvisori, da rielaborare e discutere ma non da correggere in termini di correttezza formale¹⁷.

Si riteneva infatti che i conflitti cognitivi e i tentativi di interpretazione innescati dalla presenza di segni alfabetici sconosciuti avrebbero generato altrettante occasioni di imparare in autonomia, garantite da una pratica didattica che accogliesse le «previsioni [e] autocorrezioni» dei bambini, nella consapevolezza che «quando c'è il progresso, questo è sempre in relazione con la necessità di superare una situazione conflittuale» (Ferreiro, Teberosky 1985: 123).

Proprio alla fine dell'anno scolastico, per segnare i risultati raggiunti nella conoscenza delle lettere e dei suoni della lingua, sono stati realizzati i pannelli dei suoni dell'alfabeto (Fig. 19), in cui i bambini hanno rappresentato, in modo intuitivo e con l'impiego di oggetti e materiali, la corrispondenza di ogni lettera con uno o più suoni della lingua (un elastico da far scattare per produrre il suono della D, le bolle di sapone che scoppiano per la B, un palloncino che si sgonfia per la F...).

quello della consapevolezza fonologica laddove quest'ultimo vede nell'acquisizione dell'associazione fonema-grafema una premessa della lettura, l'altro in qualche modo una conseguenza. Non mancano peraltro ricerche e riflessioni che indicano come la capacità di riconoscere i suoni delle parole e operare con essi siano non una premessa, ma una conseguenza, diretta o indiretta, dell'alfabetizzazione. Senza considerare la lapidaria conclusione di Coltheart, Besner, Jonasson, Davelaar 1979: 504 («pre-lexical phonological recoding is not used in normal reading»), argomenti in questa direzione portano Castles, Coltheart 2004 (su cui vedi anche l'intervento di Hulme, Snowling, Caravolas, Carroll 2005). Si veda, con orientamenti analoghi, anche il contributo di Orsolini *et al.* 2003.

¹⁵ Cfr. anche Ferreiro, Teberosky 1985: 337.

¹⁶ Così ci pare si debba intendere la raccomandazione di Calvani: «non vanno mai mostrati elementi testuali se il bambino non possiede già il meccanismo per decodificarli» (Calvani, Ventriglia 2017: 20-21).

¹⁷ L'opportunità di accettare «pienamente» l'errore è asserita anche in Calvani, Ventriglia 2017: 21, anche se appare non del tutto in accordo con altre indicazioni didattiche degli autori, come quella ora citata di fornire ai bambini solo parole formate da lettere già note, che sembrano orientate invece a garantire un percorso di memorizzazione delle forme il più possibile esente da errori e inciampi.



Figura 19: I suoni dell'alfabeto (maggio)

1.6. Fare insieme, capire insieme

Il tipo di lavoro impostato con le attività che abbiamo visto fin qui, insieme alla scelta di limitare il più possibile l'intervento dell'insegnante in fase di "spiegazione" delle "consegne" rende necessario un approccio partecipato: oltre a svolgere gran parte delle attività in gruppi autogestiti, i bambini sono stati chiamati sistematicamente a guidare attività e a restituire alla classe i risultati del loro lavoro (Figg. 21 e 22). Questa organizzazione delle attività sembra trovare una certa consonanza con le indicazioni di diversi autori del volume IPRASE (Castoldi, Chicco 2017), convergenti nell'ipotesi di un passaggio graduale tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formale, in un percorso radicato nell'esperienza del bambino e risolto nell'incontro tra la «costruzione spontanea» del bambino e i processi formali che permettono l'acquisizione di «forme di consapevolezza» più strutturate e che «non [...] si sviluppano autonomamente» (Pinto, Accorti Gamannossi, Camilloni 2017: 44).

È un modello di articolazione dei percorsi di apprendimento della lingua scritta che suggerisce tra l'altro l'adozione di un approccio il più possibile integrato tra scuola dell'infanzia e primaria, senza cesure tra apprendimenti emergenti e formali. La scuola primaria ha molto da guadagnare mutuando raccomandazioni per la costruzione di «condizioni favorevoli per l'apprendimento di lettura e scrittura» come obiettivo dei «curricoli per l'alfabetizzazione emergente» (Cisotto 2017: 19): può così essere ridotto il gap segnalato da Cisotto con riferimento al

diverso significato di cui si connota un intervento volto al potenziamento della competenza fonologica nella scuola dell'infanzia e in quella primaria. Nel primo caso, esso rientra nel curriculum ordinario e può essere condotto con la levità e la forma ludica delle attività informali; se effettuato a scolarità avviata, assume il carattere dell'esercizio di tipo rimediativo (Cisotto 2017: 19)¹⁸.

Un altro elemento che si è rivelato facilitante per i bambini è stato il *setting* d'aula aperto e variabile: si è privilegiata la disposizione in cerchio o intorno a un unico lungo tavolo (Fig. 20), ma si sono lasciati liberi i bambini, ogni volta che questo era possibile, di sistemarsi nello spazio dell'aula nel modo che trovavano più adatto e confortevole per lo svolgimento del compito (Fig. 23).



Figura 20: Lettura in classe (maggio)

¹⁸ Considerazioni simili si possono svolgere a proposito degli scritti raccolti in Rossi, Pontecorvo 2017: perché le linee di lavoro individuate nei lavori di ricerca e innovazione presentati non dovrebbero prolungarsi nella scuola primaria? Processi di alfabetizzazione emergente quali quelli descritti in Teubal, Pontecorvo, Zazzera 2017 e in Zazzera, Rossi-Ciancamerla, Campagnano 2017 sembrano suscettibili di influenzare profondamente i percorsi formalizzati di apprendimento e potrebbero essere efficacemente rilanciati anche dopo i sei anni, a meno di non rassegnarsi all'idea che l'ingresso nella scuola primaria debba equivalere all'avvio di una didattica esclusivamente ricettiva e esecutiva.



Figura 21: Leggiamo le sillabe fatte con le foglie secche e il Vinavil (novembre)



Figura 22: I bambini guidano la lettura di sillabe alla lavagna (gennaio)



Figura 23: Disposizione libera in aula (foto non datata)

1.7. Compiti a casa

Un altro strumento ideato per promuovere la familiarizzazione con i segni della scrittura è stata l'assegnazione di compiti a casa che comportavano la realizzazione di lettere con una caratteristica fantastica, talvolta legata alle caratteristiche dei suoni o alla forma della lettera (Figg. 24-27). Un "alfabeto secondo noi" da fabbricare a casa e condividere a scuola secondo precise consegne: costruire le F colorate, S serpente, le R con la faccia, le B enormi, le Z rumorose... L'idea, probabilmente, è stata una conseguenza dell'impostazione dei compiti a casa: questi, oltre a essere sempre tali da poter essere svolti autonomamente dai bambini, sono stati assegnati oralmente fino alla fine dell'anno scolastico, evitando una mediazione scritta incompatibile con le competenze dei bambini.



Figura 24: Le F colorate e le S serpente

Figura 25: le Z rumorose

Figura 26: Le B enormi

Figura 27: Le H trasparenti

2. I bisogni linguistici del lettore bambino. Competenze da integrare

È possibile che la descrizione del percorso didattico svolta fin qui abbia indotto a sovrastimare il peso della dimensione ludica entro un percorso in cui invece, inevitabilmente, hanno avuto una parte importante le ben note esercitazioni a tavolino: aste e dettati, copie e compitazioni, anche se ci si augura di aver contenuto tutto questo nei limiti dell'esercizio necessario e soprattutto di avere tolto centralità a queste attività di servizio. E di avere così dato peso al percorso di elaborazione in proprio del funzionamento della lingua scritta, al lavoro di comprensione dei bambini, all'attivazione delle loro competenze.

Alla radice di tutto il percorso didattico non c'era, infatti, l'intenzione di costruire una didattica ludica e accattivante, ma la convinzione che il percorso di prima alfabetizzazione andasse connesso in qualche modo all'apprendimento della lettura per la comprensione. A tutte le scelte era sottesa un'ipotesi di lavoro che si può formulare così: il processo di alfabetizzazione non è neutro rispetto alla costruzione della capacità di comprendere il testo; di conseguenza, fin dalle prime fasi dell'apprendimento della lingua scritta gli studenti vanno guidati all'incontro, sia pure mediato e parziale, con i fenomeni testuali.

Il nesso tra prima alfabetizzazione e costruzione della competenza testuale rimane piuttosto in ombra nella ricerca, nei curricoli educativi e nei libri scolastici. Non si hanno a disposizione – a nostra conoscenza – manuali, guide

o altri strumenti per l'insegnante che siano dedicati a coniugare le due dimensioni della lettura: o si parla di imparare l'alfabeto, o si parla di testi da capire¹⁹. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (Miur 2012: 36) propongono una «alfabetizzazione funzionale», orale e scritta, in cui la distinzione tra le abilità di decodifica e abilità di comprensione e produzione testuale è marcata: «da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta». La dicotomia si ripropone significativamente quando si passa agli orientamenti didattici sulla scrittura: «L'acquisizione della competenza strumentale [...] entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario *requisito*» (37, corsivi nostri).

Riaffiora anche nelle *Indicazioni*, dunque, l'idea che le capacità alfabetiche (e fonologiche) siano semplici "requisiti", premesse indispensabili ma povere, da esaurire in fretta nei primi due anni di scuola per non ritornarci mai più (salvo i casi difficili); e che solo dopo si possa iniziare davvero a leggere per capire, a scrivere per dire. Anche i libri di testo rinforzano questa partizione riproponendola fin nella suddivisione del percorso in un volume di "metodo" o "propedeutica", destinato all'apprendimento dell'alfabeto, e uno di "letture", dedicato evidentemente all'uso delle capacità acquisite studiando sul primo²⁰.

E il problema non è nuovo, se in un articolo del 1982 Daniela Bertocchi poteva scrivere (e difficilmente si potrebbe non sottoscrivere oggi):

Credo che non sia azzardato affermare che, ancora oggi, nella maggior parte delle scuole non c'è *insegnamento* della lettura dopo la conclusione del ciclo elementare (e non infrequentemente dopo la conclusione del primo ciclo elementare). Si *legge*, non si *insegna* a leggere. Ciò dipende dal fatto che della lettura, implicitamente, si considera come "insegnabile" solo la capacità tecnica di decodificazione dei segni grafici, rispetto alla quale, infatti, esiste un preciso ed organico curriculum (Bertocchi 2015: 79, corsivi dell'autore).

La consuetudine scolastica che vuole il percorso di alfabetizzazione *strumentale* separato dall'apprendimento della comprensione e integralmente svolto nei primi due anni della scuola primaria trova inoltre conferme in una

¹⁹ Una parziale eccezione è il percorso di lettura a domande intercalate proposto in Colombo 2002: 14-23.

²⁰ Un'impostazione che si può considerare pressoché universale. L'esame di una ventina di libri di testo per la scuola primaria proposti in adozione nell'anno scolastico in corso non ha permesso a chi scrive di individuarne nessuno che non presentasse la distinzione tra "metodo" e "lettura" in volumi separati. Così anche i volumi esaminati da Baratter (2017) e Loiero (2017).

letteratura scientifica che promuove – e anzi prescrive – metodi e approcci unilateralmente schiacciati sul versante della decifrazione, vista come *unica* strada per l'apprendimento della lingua scritta.

Secondo questi orientamenti insegnare a leggere è un «problema [...] chiuso» (Calvani, Ventriglia 2017: 7), un insieme di «questions [...] fermement résolues» (Dehaene 2007: 423): «Tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, bénéficient d'un apprentissage explicite et le plus précoce possible des correspondances entre lettres et sons *du langage*» (Dehaene 2007: 423, corsivo nostro). Si disegna così un percorso lineare e obbligato, al di fuori del quale non ci sono che “errori da evitare”, tanto che su questo punto «expérimenter ou [...] exercer sa liberté d'enseignant, serait criminel» (Dehaene 2007: 423).

Gli strumenti da privilegiare, con il supporto di tali rassicuranti e autorevoli prescrizioni scientifiche, corrispondono almeno apparentemente proprio alle pratiche più familiari: a cooperare virtuosamente alla costruzione delle competenze fonologiche e alfabetiche sembrano poter essere proprio il dettato, la sillabazione, la lettura a voce alta, la memorizzazione dei caratteri alfabetiche e delle corrispondenze tra lettere e suoni. La ricerca finisce per rinforzare le prassi abitudinarie²¹.

Non è nuova, in compenso, nemmeno la consapevolezza delle opportunità educative offerte dalla proposta di una didattica del testo. Una consapevolezza presente, già in anni lontani, negli esponenti di una scuola e di una ricerca innervate da atteggiamenti militanti che possono sembrare fuori tempo e invece sono una ragione di forza e pertinenza all'oggi, almeno per chi non accetta le cose come sono. «Verso una prospettiva testuale» si spingeva – e con i mezzi del 1981 – il lavoro di Cardinale e Giachino (1981: 33), in cui l'idea che «leggere non è tanto “trarre il senso da...” quanto piuttosto “dare un significato a...”» si chiarisce così:

L'attività semiologica messa in atto nella lettura [...] implica [...] una ricerca sistematica del significato, attraverso ipotesi e anticipazioni, in un contesto di continua interazione con gli adulti e con la comunità (Cardinale, Giachino 1981: 54-55)²².

²¹ Sul funzionamento delle pratiche didattiche consuetudinarie si veda la ricerca di Elisa Farina (2017) sull'uso del dettato, presentata in Rossi, Pontecorvo 2017.

²² Cardinale e Giachino stabiliscono un fecondo dialogo con i lavori di Jean Foucambert, che a sua volta mette al centro la dimensione testuale della lettura («il testo è là» Foucambert 1981: 106; sulla didattica della comprensione: Foucambert 1981: 133). Di Foucambert (1981: 42-43) andrà qui richiamata anche la concezione della lettura come «pratica», da apprendere dunque come tale: «Se la situazione non è una situazione reale di lettura, il bambino non imparerà una vera e propria lettura». Sui lavori di Foucambert cfr. le osservazioni di Ferreiro e Teberosky (1985: 330-331). Tra l'altro, le autrici individuano acutamente nell'“enfasi” un carattere

Sono piste²³ da ripercorrere, partendo anche da un'idea di alfabetizzazione come processo «articolato», «situato», non riducibile alle «sole abilità di codifica e decodifica» (Cisotto 2017: 13): con fiducia nelle competenze e nella partecipazione dei bambini, capaci di una costruzione «reale e intelligente» di quell'«oggetto, culturale per eccellenza», che è la lingua scritta (Ferreiro, Teberosky 1985: 325).

3. Tra l'alfabeto e il testo: una verifica

Proviamo ora a verificare in termini operativi l'ipotesi di partenza mediante l'identificazione della corrispondenza tra i diversi aspetti del percorso qui ricostruito e quelle componenti di una competenza testuale ricettiva cui i primi dovrebbero aver concorso. Utilizzeremo un modello empirico, quello presentato in *Tutto chiaro* del Gruppo di lavoro "Non solo Dsa" (2016)²⁴. Gli autori di *Tutto chiaro* hanno elaborato materiali e percorsi per una comprensione testuale intesa come un processo molteplice, sviluppato su più piani, in cui testo e abilità del lettore interagiscono in modo complesso. In particolare, hanno individuato un *set* di sette componenti del lavoro del lettore (Gruppo di lavoro "Non solo Dsa" 2016: 6):

- a) processi cognitivi aspecifici (per esempio le inferenze);
- b) competenze linguistiche;
- c) abilità di decifrazione a livello fonico-grafico;
- d) strategie per orientarsi nel testo e per raccogliere le informazioni;
- e) conoscenze enciclopediche;
- f) conoscenza di *frame* e *script*;
- g) conoscenza delle tipologie testuali.

È possibile ricondurre le pratiche caratterizzanti del percorso didattico qui discusso a queste componenti e verificare così l'efficacia di tali pratiche in relazione all'obiettivo di avviare la costruzione della capacità di comprendere

determinante e anche in qualche modo problematico dei percorsi argomentativi di Foucault.

²³ Sull'opportunità e sulla fattibilità dell'integrazione nei curricoli di un punto di vista radicalmente testuale, con riferimento a competenze dello studente in tema di segni, codici e testi, si vedano i programmi presentati da Gensini (1991) e Petöfi (1991), ambiziosi quanto rimasti fuori da ogni elaborazione curricolare: I termini del problema erano stati già posti da Cardinale e Giachino (1981: 54-55).

²⁴ Il volume è stato realizzato da un gruppo di componenti del Giscel (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica costituito in seno alla Società di linguistica italiana) con la consulenza di esperti dell'AID (Associazione Italiana Dislessia); il coordinamento del lavoro è di Daniela Bertocchi, Adriano Colombo e Elena Martinelli. È stato scelto qui come riferimento perché ne è in programma l'utilizzo in classe negli anni successivi.

testi fin dalla fase di prima alfabetizzazione. Si ritiene che l'accesso libero e frequente ai libri della biblioteca di classe, ad esempio, possa aver contribuito (insieme all'ascolto di storie lette dall'insegnante) allo sviluppo di *iniziali* capacità di orientamento testuale, di previsione degli sviluppi narrativi o argomentativi di un testo, di riconoscimento delle tipologie testuali. Ricadute sulla capacità di orientarsi nel testo dovrebbero essere state ottenute – insieme all'attività basilare di raccolta di informazioni – con la ricerca nel testo di singole lettere, poi di sillabe e infine di parole indicate oralmente. La distinzione tra lettura e scrittura e l'uso dei nomi di lettera sono stati altrettanti modi di sostenere una profonda comprensione autonoma della natura del codice alfabetico; ci si augura che abbia aiutato i bambini a comprendere progressivamente che la lettera non “è” un suono, ma lo rappresenta. L'uso libero del libro di testo ha consentito a ciascuno di svolgere le attività secondo il livello di sviluppo raggiunto, rispettando le diverse modalità di concettualizzazione dello scritto.

Infine, va rivendicato un ruolo nell'avvio della costruzione della capacità di comprendere testi anche ai caratteri dell'azione didattica: modalità collettive di elaborazione dei compiti, autogestione di momenti della lezione, impronta ludica (si spera autentica) di molte attività.

Si può obiettare che attività ludiche, empatia, risorse motivazionali possono servire anche a approcci diversi:

Il tradizionale LA, LE, LI, LO, LU [...] è stato visto come il simbolo di una coercizione inaccettabile perpetrata sul bambino identificando erroneamente il contesto in cui il metodo alfabetico si è collocato (clima punitivo, selettivo della scuola) con il metodo in sé. Sono stati cercati percorsi diversi [...] senza considerare che il metodo alfabetico può essere tradotto in giochi divertenti, capaci di gratificare il bambino (Calvani, Ventriglia 2017: 18).

Resterà legittimo, anche senza identificare metodo e sistema educativo, quantomeno ipotizzare che se un certo tipo di istruzione (ha) pratica(to) certi approcci anziché altri è perché li trova(va) adatti ai suoi fini, o almeno non contraddittori. Introdurre *giochi divertenti* cambia le cose? E quanto?

Vale la pena richiamare le parole di Bruno Ciari (2012: 11-13), uno che non ha certo avuto paura di partire alla ricerca di “percorsi diversi”:

Le tecniche [...] non sono procedimenti neutri. [...] La tecnica non è altro che la *realizzazione* dei valori.

Le scelte didattiche generali richiamate qui sopra (che, se pure non ambiscono a fondare delle “tecniche”, hanno almeno istituito sul campo alcune pratiche inedite) sono state coerenti con gli scopi didattici concreti (connettere alfabetizzazione e comprensione testuale) non perché divertenti e motivanti, ma perché hanno favorito il libero confronto dei bambini con il materiale

scritto in alternativa all'apprendimento di un sapere già dato; hanno consentito la ricerca autonoma di soluzioni pratiche invece dell'applicazione di istruzioni e definizioni assegnate; hanno promosso la costruzione del significato al posto della ripetizione del detto. Non si trattava dunque di porre questioni valoriali astratte (certo, qui pure quelle hanno il loro peso), ma di proporre attività coerenti con l'idea di lettore che si aveva in mente: un lettore che scopre e risolve problemi, fa ipotesi e le verifica, costruisce attivamente un significato del testo che non preesiste alla lettura. Ci abbiamo provato.

Riferimenti bibliografici

- Baratter, Paola (2017), *Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura*, in Castoldi, Chicco 2017: 81-100.
- Bertocchi, Daniela (2015), *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, a cura di Adriano Colombo, Edoardo Lugarini, Saeda Pozzi, Roma, Aracne, pp. 77-103 (ed. originale in *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, a cura di Graziella Pozzo, Milano, Bruno Mondadori, 1982, pp. 15-37).
- Calvani, Antonio – Ventriglia, Luciana (2017), *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci.
- Cardinale, Ugo – Giachino, Silvana (1981), *La lettura*, Bologna, Zanichelli.
- Castles, Anne – Coltheart, Max (2004), *Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?*, in «Cognition», 91, pp. 77-111.
- Castoldi, Marco – Chicco, Michela (a cura di) (2017), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*, Rovereto, IPRASE.
- Ciari, Bruno (2012), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'Asino (ed. orig. Roma, Editori Riuniti, 1961).
- Cisotto, Lerida (2017), *Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese*, in Castoldi, Chicco 2017: 13-28.
- Colombo, Adriano (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Coltheart, Max – Besner, Derek – Jonasson, Jon Torfi – Davelaar, Eileen (1979), *Phonological encoding in the lexical decision task*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», 31, pp. 489-507.

- Dehaene, Stanislas (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob (trad. it. di Corrado Sinigaglia, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009).
- Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, trad. it. di Grazia Noce, Firenze, Giunti Barbèra (ed. orig. Messico, Siglo XXI, 1979).
- Foucambert, Jean (1981), *Come si impara a leggere. La lingua scritta come codice autonomo rispetto alla lingua orale*, trad. it. di Francesca Rotondo, Milano, Emme Edizioni (ed. orig. Paris, Sermap, 1976).
- Foulin, Jean Noel (2005), *Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?*, in «Reading and Writing», 18, pp. 129-155.
- Gensini, Stefano (1991), *Il problema semiotico del testo tra ricerca e didattica*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, a cura di Paola Desideri, Firenze, La Nuova Italia, pp. 69-91.
- Gruppo di lavoro “Non solo Dsa” (2016), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi*, s.l., s.e. (print in demand su lulu.com).
- Hulme, Charles – Snowling, Margaret – Caravolas, Marketa – Carroll, Julia (2005), *Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on Castles and Coltheart*, in «Scientific Studies of Reading», 9/4, pp. 351-365.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (2012), D.M. 16 novembre 2012 n. 254, in «Annali della pubblica istruzione», 88/n. speciale (http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, ultima consultazione: 23.12.2019).
- Loiero, Silvana (2017), *Ricognizione critica relativa a libri di testo e sussidi didattici diffusi nella scuola italiana per il primo insegnamento della letto-scrittura*, in Castoldi, Chicco 2017: 61-78.
- Loiero, Silvana – Lugarini, Edoardo (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Cesati.
- Orsolini, Margherita – Fanari, Rachele – Serra, Giulia – Cioce, Roberta – Rotondi, Alessandra – Dassisti, Angela – Maronato, Cristina (2003), *Primi progressi nell’apprendimento della lettura: una riconsiderazione del ruolo della consapevolezza fonologica*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», VII/3, pp. 403-436.

- Petőfi, János (1991), *Testologia semiotica e didattica*, in *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, a cura di Paola Desideri, Firenze, La Nuova Italia, pp. 7-23.
- Piasta, Shayne B. – Wagner, Richard K (2010), *Learning Letter Names and Sounds: Effects of Instruction, Letter type, and Phonological Processing Skill*, in «*Journal of Experimental Child Psychology*», 105/4, pp. 324-344.
- Pinto, Giuliana – Accorsi Gamannossi, Beatrice, Camilloni, Monica (2017), *Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale*, in Castoldi, Chicco 2017: 29-46.
- Pontecorvo, Clotilde – Noce, Grazia (1985), *Il bambino e la lingua scritta*, in Ferreiro, Teberoski 1985: V-XXII.
- Rossi, Franca (2017), *Ricognizione sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura*, in Calstoldi, Chicco 2017: 123-138.
- Rossi, Franca – Pontecorvo, Clotilde (a cura di) (2017), *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, Roma, Valore Italiano.
- Teubal, Eva – Pontecorvo, Clotilde – Zazzera, Ilaria (2017), *Testi grafici: strumenti per potenziare le capacità cognitive di bambino dai 3 ai 5 anni*, in Rossi, Pontecorvo 2017: 11-26.
- Zazzera, Ilaria – Rossi, Franca – Ciancamerla, Claudia – Campagnano, Ruben (2017), *Cominciare a scrivere prima di qualsiasi insegnamento sistematico in contesti con due sistemi di scrittura*, in Rossi, Pontecorvo 2017: 27-38.
-