

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

IL PROCESSO DI ALFABETIZZAZIONE FORMALIZZATA TRA COMPrensIONE TESTUALE E RIFLESSIONE LIN- GUISTICA

*di Rosa Vegliante, Cristina Torre**

Accreditati studi di psicologia cognitiva, che affrontano il processo di alfabetizzazione formalizzata, evidenziano la complessità della pratica di lettura e la sua natura multidimensionale: cognitiva, emotiva e sociale. La lettura coinvolge un insieme di processi atti a tradurre, in rappresentazioni di significato, i simboli e i segni del linguaggio scritto per favorire la comunicazione. Il lavoro descrive un'indagine esplorativa condotta in due classi seconde della scuola primaria che, nell'anno precedente, hanno adottato approcci metodologici differenti nel percorso di apprendimento della letto-scrittura: il metodo fono-sillabico e il metodo complesso. Il principale obiettivo della ricerca è consistito nel verificare la relazione tra i metodi utilizzati e il livello di comprensione testuale e di riflessione linguistica, maturato nel primo anno di scuola primaria. Dal punto di vista metodologico ci si è avvalsi di un disegno sperimentale con due gruppi non equivalenti e post test ai quali è stata somministrata la medesima prova di ingresso. Gli esiti della ricerca hanno dimostrato come il rigore metodologico, tipico del metodo fono-sillabico, sviluppi una maggiore capacità nell'ambito della riflessione linguistica rispetto al metodo complesso proteso a potenziare la comprensione testuale.

Accredited studies of cognitive psychology, which address the formalized literacy process, highlight the complexity of reading

* L'articolo nasce dall'ideazione comune dei due autori che ne condividono l'impianto e i contenuti. Nello specifico, R. Vegliante ha redatto i parr. 1, 3 e 3.1, C. Torre i parr. 2 e 2.1, insieme hanno redatto le Conclusioni (paragrafo 4).

practice and its multidimensional nature: cognitive, emotional and social. Reading involves a set of processes aimed at translate, into meaning representations, the symbols and signs of written language to promote communication. This work describes an exploratory survey carried out in two secondary classes of primary school which, in the previous year, have adopted different methodological approaches in the learning path of reading-writing: the phono-syllabic method and the complex method. The main objective of the research consisted in verifying the relationship between the methods used and the level of textual comprehension and linguistic reflection, matured in the first year of primary school. From a methodological point of view, a pre-experimental design was used with two non-equivalent group and post-test to which the same entry test was administered. The results have shown that the methodological rigor, typical of the phono-syllabic method, has developed a greater capacity in the field of linguistic reflection, unlike the complex method that increases the textual comprehension.

1. La multidimensionalità del processo di lettura

Fin dai primi anni di vita il bambino acquisisce le consuetudini del contesto di appartenenza mediante l'esperienza sensoriale. In questo processo conoscitivo, il linguaggio svolge una funzione determinante, favorisce la mediazione con una realtà circostante, sempre più articolata, e consente di comprendere i significati di un sistema simbolico, traducibile in concetti, proposizioni e teorie (Nelson, 1996). Con l'avvento della psico-linguistica viene enfatizzata la relazione lettura-comprensione; in tal senso, sono significative due teorie: la prima prevede che il lettore segua un procedimento gerarchico ascendente (dai processi elementari a quelli superiori), che va dall'analisi dei grafemi alla trasformazione in fonemi, dalla costituzione delle unità lessicali all'attribuzione di significato (Gough, 1972). La seconda teoria si avvale di un modello inverso, basato su una logica di tipo discendente, dal significato ai grafemi. Nel tracciare, seppur brevemente, l'evoluzione dei processi cogni-

tivi, che spiegano come il bambino diventi un lettore, si annoverano differenti correnti di pensiero. La *psicologia cognitivista fonocentrista* valorizza la decifrazione fonologica nella lettura: il saper leggere prevede la trasformazione del grafema nell'equivalente fonema (Morais, 1994). La *pedagogia ideovisiva* sottolinea il nesso lettura-comprensione (Foucambert, 1980), a differenza di quella *computazionale* che concepisce la lettura al pari di un processo di elaborazione delle informazioni che, dal dato percettivo, risalgono al concetto, ossia, dall'informazione scritta all'analisi sintattica e semantica. La lettura rimanda a una pluralità di operazioni che coniugano attività di ordine inferiore (il lessico, la corrispondenza grafofonologica, l'orientamento spaziale) e attività di ordine superiore (processo di significazione, strategie cognitive, metacognizione). Con la *psicologia culturale*, il processo di lettura non si identifica solo con i meccanismi cognitivi, che regolano il funzionamento della lingua scritta, ma ad essa si associa l'elemento culturale del testo, mediato dal lettore adulto. Come ricorda Bruner (1983/1991), la conoscenza della lingua avviene in maniera graduale, con una forte componente socio-relazionale, a differenza di Piaget (1932/1955) che conferisce un ruolo marginale all'interazione sociale. Nel delineare i livelli di sviluppo intellettuale della conoscenza, Bruner (1966/1999; 1986/1988) rimarca il carattere sequenziale del processo apprenditivo che dalla *rappresentazione attiva*, mediante l'azione, passa alla *rappresentazione iconica*, per giungere alla *rappresentazione simbolica*. Nella suddetta classificazione le tre rappresentazioni della conoscenza coesistono, in maniera sinergica e non esclusiva, dando vita a un linguaggio multiforme, espressione della cultura del soggetto.

Il modello cognitivo di lettura, maggiormente riconosciuto, è quello a due vie, o anche detto a *doppio accesso*, che prevede l'attuazione dei due diversi codici di accesso del sistema semantico: *lessicale* o diretto e *fonologico* o indiretto (Coltheart, 1978; 1987). Tale modello spiega come i lettori conferiscano significato a una sequenza di lettere. Entrambe le vie, *lessicale* e *fonologica*, sono accomunate dai primordiali stadi di elaborazione (l'analisi visiva e il riconoscimento delle lettere) a seguito dei quali ogni via procede nel-

la stessa direzione, ma in modo autonomo. Secondo la via *lessicale* il passaggio successivo consiste nel riconoscimento visivo delle parole mediante i *logogens*¹, unità specializzate all'identificazione di parole scritte e orali. Il *logogen* funge da mezzo per recuperare in memoria il codice semantico corrispondente alla parola, permettendo di accedere al suo significato. Altro è il percorso seguito dalla via *fonologica*, che si esplica attraverso la fase di identificazione delle lettere, in cui la trasformazione del grafema nel suo corrispettivo fonema produce il suono finale della parola. Tale via, chiamata anche *prelessicale* (Morton & Patterson, 1980), permette di decodificare il suono della parola senza aderire al sistema semantico. Quando si attiva il processo di riconoscimento uditivo, la via *fonologica* diventa *lessicale* poiché dà accesso al sistema semantico. Ragion per cui la parola viene compresa anche in assenza della sua pronuncia ad alta voce, in quanto il suono elabora una rappresentazione fonologica che è paragonabile alla corrispondente rappresentazione mentale della parola ascoltata.

Le due vie di lettura possono essere utilizzate in modo complementare, a seconda del grado di competenza linguistica del lettore-fruitori o del metodo di insegnamento adottato per apprendere la lingua madre. Di solito ci si avvale della via *lessicale* (diretta) quando si procede nel riconoscimento delle parole note, mentre si preferisce la via *fonologica* (indiretta) per acquisire parole nuove, poco abituali, o parole senza senso.

Nel riportare gli esiti di una ricerca sugli errori da evitare nei processi di alfabetizzazione, Calvani e Ventriglia (2017) confermano quanto emerso dagli studi realizzati dal neurologo Dehaene (2009). Alla validità del metodo sillabico, si associa la necessità di sviluppare, a partire dalla scuola dell'infanzia, la consapevolezza fonologica. Tale competenza svolge un ruolo fondamentale

¹ Esiste un *logogen* per ogni parola conosciuta. Ogni *logogen* è in grado di identificare solo determinate caratteristiche; ad esempio il *logogen* della parola CANE sarà in grado di identificare solo le lettere C A N E o le sillabe CA NE o altri gruppi di lettere compresi nella parola e potrà quindi identificare alcune parti di altre parole come CA di CASA o NE di PANE ma non potrà identificare, ad esempio, nessuna lettera della parola TOPO (D'Amico, 2002, p. 17).

nell'avvio alla lettura, transitando dalla fase alfabetica a quella ortografica mediante attività metafonologiche che favoriscono la scoperta delle diverse dimensioni del linguaggio. L'acquisizione e la padronanza della lingua rappresentano un sistema complesso di funzioni espressive e comunicative indipendenti dalla grammatica, dall'ampliamento del lessico e dall'analisi dei fonemi. Nel periodo prescolare prende avvio l'esperienza del bambino con la lingua scritta (alfabetizzazione emergente) attraverso una serie di attività che richiamano quell'insieme di abilità che si intersecano tra loro e che costituiscono i precursori della lettura e scrittura convenzionale (Cisotto, 2011; Pinto, 2003; Sulzby Teale, 1991). L'ingresso a scuola segna il passaggio dall'*alfabetizzazione emergente* all'*alfabetizzazione formalizzata* (Fabbretti, 1999; Ferreiro, 2003; Pontecorvo, 1991; Pinto et al., 2008). Nella fase iniziale dell'alfabetizzazione formalizzata, come emerge dal Rapporto Eurydice del 2011, rientrano l'esercizio della *consapevolezza fonologica e fonemica*, la *fonetica* e la *fluidità della lettura* (Rapporto Eurydice, 2011). La *consapevolezza fonologica* è la capacità di individuare e manipolare i segmenti sonori delle parole pronunciate (Puffpaff, 2009); la *consapevolezza fonemica* è un sottoinsieme della consapevolezza fonologica, in quanto permette la comprensione di unità minime dei suoni (i fonemi). Intorno ai sei anni, quando il bambino fa il suo ingresso alla scuola primaria, è in grado di riconoscere le sillabe delle parole ma non sempre di utilizzare i suoni delle parole. In questa fase, già identifica la sillaba iniziale di una parola, per poi passare a quella finale, che gli permette di individuare il fonema iniziale, finale e intermedio (Perrotta & Brignola, 2010). La *fonetica*, ovvero la corrispondenza grafema-fonema, è rilevante nell'imparare a leggere perché permette al bambino di comprendere come le lettere sono collegate ai suoni in modo da formare una corrispondenza lettera-suono. La *fluidità della lettura*, ossia «la capacità di leggere brani scritti con accuratezza, rapidamente, senza sforzo e con espressività adeguata ("prosodia")» (Rapporto Eurydice, 2011, p. 34), elemento notevole per le competenze di base nell'ambito dell'apprendimento della lettura.

2. Metodi di letto-scrittura tra teoria e pratica

Dal punto di vista pratico-operativo, quando si parla di apprendimento della letto-scrittura si è soliti riferirsi alla classificazione riportata dall'Unesco nel 1951, sintetizzabile nei tre metodi principali: *sintetici* o *fonici*; *analitici* o *globali*; *analitico-sintetici*. I metodi *sintetici* o *fonici*, caratterizzati da un processo graduale, dalle lettere alle unità linguistiche complesse (parole o frasi)². I metodi *analitici* o *globali* che prevedono, sin dalle fasi iniziali, la lettura dal tutto (parola o frasi) a unità parcellizzate o minime (le lettere). Il processo si esplicita nell'acquisizione di parole in contesti significativi, nella memorizzazione e nel trasferimento della parola memorizzata in contesti diversi³. I metodi *analitico-sintetici*, o misti, attuano il passaggio da una prima presentazione globale della parola all'analisi e sintesi delle lettere, mediante una modalità strutturata e graduale, step by step, con esercizi regolari.

Sul piano didattico, i *metodi sintetici* o *fonici* seguono un percorso sistematico e strutturato; ciononostante l'eccessiva meccanicità e la prevalenza del lavoro individuale, l'astrattezza e la lettura lenta e sillabata rappresentano le principali criticità di tali metodi. L'insegnamento si incentra su esercizi ripetuti sul codice per poi passare alla comprensione del significato della singola parola. I metodi *analitici* o *globali* si avvalgono di un approccio costruttivo e si connotano per essere flessibili, non predisposti ma richiedono il coinvolgimento attivo dei bambini nei processi automotivanti. Il metodo di insegnamento conferisce valore alla percezione visiva rispetto a quella uditiva, così come alla lingua scritta rispetto a quella orale. Per questo motivo, i metodi *fonici* o *sintetici* favoriscono i bambini più intraprendenti, a discapito di coloro che presentano

² In questa categoria rientrano il metodo sillabico di Mialaret (1966/1996), il metodo della Montessori e quello di Altieri Biagi che seguono un procedimento *bottom up* che va dalla lettera al significato del testo (Cisotto, 2006; Scenini, 2011).

³ Tra i metodi globali, si annoverano il metodo ideo-visivo di Decroly e il metodo naturale di Freinet che si basano su una logica *top down* che va dal significato alla lettera, operando la distinzione tra comprensione e decifrazione (Caltafamo, 2002).

delle difficoltà nell'attuare una decodifica veloce e nel seguire un percorso con una guida discreta. Nei metodi fonici le storie fungono da sfondo, il ruolo del contesto è marginale in quanto gli ascoltatori-lettori sono ricettori passivi, intenti a seguire la logicità degli episodi e le vicende dei personaggi. Nei metodi *analitici* o *globali*, invece, i bambini fungono sia da narratori che da ascoltatori nel presentare le storie e la classe si trasforma in una comunità di autoapprendimento, nella quale si condividono nuove parole e si innescano processi di transfer (Shankweiler & Fowler, 2004). In questo caso, si potrebbero riscontrare problemi nell'elaborazione della forma della parola e nell'acquisizione di nuove parole. I metodi analitico-sintetici fungono da cerniera tra i due metodi sopracitati, anche se il modo di procedere, per certi versi, li avvicina ai metodi sintetici.

2.1. Metodo sillabico vs metodo complesso

La scelta del metodo da adottare per l'apprendimento della letto-scrittura non dipende da un unico fattore ma da una pluralità di fattori. Nell'ambito delle neuroscienze, come riportato da Dehaene (2009), si riconosce l'unicità del metodo analitico o fonico da adottare per l'avvio alla lettura, poiché tutti i bambini sono dotati della medesima struttura cerebrale. Partendo da questo presupposto, il presente lavoro intende evidenziare i punti di forza e le criticità del metodo *sillabico* e del metodo *complesso* (Frasnedi, Martari & Panzietti, 2009; Frasnedi & Poli, 1989; 1990; 1999; Martari & Poli, 2009) che, per alcuni aspetti, si avvicina al metodo globale. Il metodo sillabico parte dall'assunto che i bambini imparino a leggere mediante le sillabe che compongono le parole, secondo un processo naturale ed evolutivo⁴. Dalla corrispondenza fonema-grafema, gradualmente si passa alla fase ortografica, ossia al segno grafico che rappresenta il codice. Si inizia dalle sillabe con un massimo contrasto tra loro (NO, SI, MA, RE), ma che formano un numero sempre maggiore di parole e di generatività (mare, remo, mano). In questa fase

⁴ Come sostenuto anche dagli studi di Ferrero e Teberosky (1985), i quali ritengono fondamentale la segmentazione in sillabe.

viene preferito lo stampato maiuscolo perché considerato più facile da acquisire e riprodurre, ma anche perché la scrittura, nel mondo circostante, è data in tale carattere (BAR, SUPERMERCATO, CAFFÈ). Lo step successivo consiste nella decodifica e transcodifica delle parole dotate della medesima struttura fonologica complessa, ovvero gruppi di consonanti (FRA, STO, SPA), in modo da permettere al bambino di leggere e scrivere sempre un maggior numero di parole. Si presentano anche i digrammi ortografici e le sillabe con suoni particolari (CI, GE) per promuovere il passaggio dalla fase fonologica alla fase lessicale, cioè dallo stadio alfabetico a quello sillabico, secondo il modello di Uta Frith (1985). In questa fase, di maggiore sicurezza per l'alunno, si introducono gli altri caratteri di scrittura, la cui esecuzione richiede più impegno, in quanto il bambino non solo è in grado di segmentare la parola e di associare al fonema il corrispondente grafema, ma riconosce le unità morfologiche (Malaguti, 2000). Quando il bambino ha acquisito dimestichezza nella lettura e scrittura di semplici parole, si introduce all'autodettato di parole: dato il disegno, il bambino completa le parole, legge e codifica le singole parole e il treno di parole, legge le frasi e brevi testi, sino a comporre frasi multiuso (Bertelli, Belli, Castagna & Cremonesi, 2014).

Benché gli studi di settore abbiano criticato l'utilizzo del metodo globale, nel processo di alfabetizzazione formalizzata, esistono approcci apparentemente innovativi che nascondono le peculiarità di suddetto metodo, fra questi il "metodo complesso" di Frasnedi et al. (2009), che mira a trasformare l'aula in una bottega, nella quale il bambino è guidato dal maestro nel ripercorrere tre stadi evolutivi, paragonabili a quelli teorizzati da Bruner nella classificazione della conoscenza. Il percorso didattico di lettura ha inizio con la presentazione di testi di ogni genere per poi analizzare immagini, disegni, quadri, fotografie, per attivare la capacità creativa del bambino. In tale processo viene esplicitato quanto detto, ovvero il bambino fa esperienza diretta del testo (fase attiva), riproduce una rappresentazione grafica, che esplicita l'elaborazione cognitiva attivata dal lettore (fase iconica), risale a tutte le componenti della lingua e costruisce il senso della storia (fase simbolica). La scelta del

testo è l'incipit di tutte le attività, viene preferito un testo narrativo, più vicino alla realtà dei bambini che saranno in grado di attivare delle connessioni con il mondo circostante. Il docente lo propone suddividendolo in "stazioni"⁵ (Bagnaroli, Fabbri & Martari, 2009, p. 77), in modo da innescare la curiosità dell'alunno, così da ottenere tempi ampi per l'analisi e l'interpretazione del significato. La lettura viene organizzata in tre fasi: *narratologica*, nella quale vengono presentati i personaggi e le loro vicende; *interpretativa*, con un rimando al contesto della storia; *filologica*, caratterizzata da una riflessione sintattico-morfologica. Nelle tre fasi centrale è il ruolo dell'insegnante che sollecita e guida l'alunno a rilevare gli indirizzi verbali e iconici presenti nel testo. Nel primo step, il dialogo e la partecipazione dei bambini danno spazio all'elaborazione creativa; si attiva un primo processo di significazione globale e infine ci si sofferma sulle parti variabili e invariabili del discorso e sul loro significato per giungere alla sillaba.

Nel metodo complesso, dalla storia si ricava la frase, per poi passare all'aspetto morfologico e fonologico, quindi alla sillaba. Con le sillabe apprese, anche in precedenza, gli alunni in collaborazione tra loro costruiscono un nuovo testo che, oltre ad essere rappresentato graficamente, permette la presentazione dei quattro caratteri di scrittura.

3. Descrizione della ricerca

In tale scenario si inserisce l'indagine esplorativa che ha coinvolto due classi seconde (sezioni A e B) della scuola primaria nelle quali sono adottati approcci metodologici differenti (il metodo fonosillabico e il metodo di Frasnedi, Martari e Poli) nel percorso di apprendimento della letto-scrittura nella classe prima.

Il principale obiettivo della ricerca consiste nel verificare l'esistenza di una relazione tra i metodi utilizzati e il livello di comprensione testuale e di riflessione linguistica, maturati dai bambini

⁵ Il termine "stazione" rievoca il viaggio, le parti di testo selezionate dall'insegnante che il bambino dovrà analizzare sin dal primo momento.

nel primo anno di scuola primaria. A tal proposito ci si è avvalsi di un disegno pre-sperimentale con due gruppi non equivalenti con medesimo post-test (Lucisano & Salerni, 2002). Sebbene il disegno prescelto riprenda l'impianto metodologico del disegno sperimentale, manca il pre-test, trattandosi di gruppi già esistenti e non selezionati mediante un campionamento probabilistico. Questo modello consente di verificare se le misure in uscita derivino dal trattamento sperimentale o meno, pur non conoscendo il livello di partenza.

Nella classe II A (gruppo di controllo) si è adottato il metodo fono-sillabico, seguendo un trattamento ordinario, mentre la classe II B (gruppo sperimentale) si è avvalsa del metodo, ritenuto dalla docente, "creativo e innovativo". Il gruppo di controllo è formato da 20 alunni (9 femmine e 11 maschi) di cui una DSA certificata con 3 anticipatori maschi e insegnante prevalente dalla classe prima. Il gruppo sperimentale è composto da 24 alunni (13 femmine e 11 maschi) con 5 anticipatori (3 maschi e 2 femmine). Nella prima settimana di ottobre 2018, è stata somministrata la medesima prova di ingresso nelle classi coinvolte. Tale prova consta di due parti: una prima parte relativa alla comprensione del testo con domande a scelta multipla e una seconda parte dedicata alla riflessione linguistica con esercizi di riordino e completamento delle parole.

Per testare la comprensione generale del testo si è ricorso alla prova criteriale, tratta dalla *Nuova guida alla comprensione del testo* (vol. II di Beni, Cornoldi, Caponi & Gasparetto, 2010). L'opera intende raccogliere in maniera articolata e ordinata prove di livello graduale, destinate ad alunni dai 5 ai 15 anni. L'intenzione di strutturare la prova di ingresso in due parti (comprensione del testo e riflessione linguistica) è determinata dal fatto che la lettura e la comprensione si basano su processi cognitivi differenti (Pazzaglia, Cornoldi & Tressoldi, 1993). Pertanto al modo in cui il bambino è in grado di decodificare le parole si associa la capacità di coglierne il significato.

La prova criteriale prevede la lettura di un breve testo al quale seguono 12 domande chiuse con tre alternative di risposta accom-

pagnate da immagini di cui una è quella esatta. Le domande mirano a verificare le 10 abilità⁶ racchiuse nelle tre macro aree relative alla comprensione generale del testo. Nella griglia di correzione viene specificata la componente a cui afferisce ogni domanda.

La seconda parte della prova di ingresso (riflessione linguistica) è volta a verificare la conoscenza della coppia fonema-grafema attraverso la combinazione di sillabe e vocali da inserire nei complementamenti per ricostruire la parola, a cui si alternano gruppi ortografici complessi e stringhe di lettere. Si articola in cinque esercizi: i primi due sono completamenti, nello specifico nel primo esercizio si chiede di completare quattro parole con le consonanti mancanti, supportate da immagini; nel secondo di completare nove parole con le sillabe *ca, co, cu, ce, ci*. I rimanenti esercizi sono di natura ortografica: il terzo consiste nell'individuare la parola giusta in un gruppo composto da quattro parole per un totale di tre gruppi; il quarto prevede di riordinare le sillabe per formare quattro parole di senso compiuto e il quinto di individuare le parole giuste all'interno di tre frasi.

Le insegnanti hanno adottato anche la stessa griglia di valutazione, attribuendo 1 punto alle risposte corrette e 0 punti alle risposte sbagliate o omesse, per un totale di 36 punti (12 riguardanti gli esercizi di comprensione e 24 inerenti la riflessione linguistica). La somministrazione della prova è avvenuta nello stesso giorno e nella stessa fascia oraria con le docenti che hanno fornito pari indicazioni per la compilazione del test, con un tempo aggiuntivo per l'alunna DSA, presente nel gruppo di controllo.

3.1. Analisi dei dati

L'analisi dei dati ha permesso di confrontare i due gruppi così da verificare l'efficacia del percorso intrapreso. Nelle tabelle di se-

⁶ In cui sono racchiuse 10 componenti-abilità fondamentali nel processo di comprensione: 1. Personaggi, luoghi, tempi e fatti; 2. Fatti e sequenze; 3. Struttura sintattica; 4. Collegamenti; 5. Inferenze lessicali e semantiche; 6. Sensibilità al testo; 7. Gerarchia del testo; 8. Modelli mentali; 9. Flessibilità; 10. Errori e incongruenze.

guito si riportano i valori conseguiti dal gruppo sperimentale e di controllo sia nell'ambito della comprensione testuale che in quello della riflessione linguistica. Da un punto di vista statistico è stato calcolato il punteggio della media e della deviazione standard per evidenziare la variabilità delle risposte, sottolineando di quanto i punteggi si discostino dalla media. Nella Tabella n. 1 si evince come le prestazioni dei soggetti, appartenenti al gruppo sperimentale, siano superiori ($M=9,5$) nella comprensione testuale rispetto a quelle del gruppo di controllo ($M=8,5$). Lo scarto quadratico medio indica una maggiore variabilità nel gruppo di controllo per ciò che concerne la comprensione del testo rispetto al gruppo sperimentale (1,50 contro 1,17), anche se il valore della media del gruppo sperimentale è superiore a quello del gruppo di controllo.

Tabella n. 1. Esiti comprensione del testo

	M	Varianza	D.S.	C.V.
GC	8,5	2,26	1,50	0,17
GS	9,5	1,38	1,17	0,13

Di contro, il gruppo di controllo riporta un valore della media (18,5) superiore nella riflessione linguistica rispetto al gruppo sperimentale (17,2), anche in questo caso, come si evince dalla Tabella n. 2, il gruppo di controllo presenta una deviazione standard maggiore rispetto al gruppo sperimentale (1,98 contro 1,17).

Tabella n. 2. Esiti riflessione linguistica

	M	Varianza	D.S.	C.V.
GC	18,5	3,94	1,98	0,11
GS	17,2	2,51	1,17	0,06

Il coefficiente di variazione ci consente di confrontare le variabilità delle due distribuzioni, aventi medie diverse. Nella Tabella n.

1, il gruppo di controllo riporta un coefficiente di variazione maggiore (0,17) rispetto al gruppo sperimentale, segnalando così la presenza di un più elevato squilibrio delle prestazioni relative alla comprensione del testo. Nella Tabella n. 2, il gruppo di controllo, pur presentando una media superiore al gruppo sperimentale, registra al suo interno un basso equilibrio tra i valori rispetto al gruppo sperimentale.

A sostegno di questi risultati, trattandosi di due gruppi non equivalenti ma appartenenti alla medesima popolazione, si è utilizzato il test dell'ANOVA a una via che ha considerato i seguenti fattori: il gruppo (di controllo e sperimentale inteso nella sua globalità) e la prestazione ottenuta nell'ambito della comprensione testuale e nella riflessione linguistica. Dal confronto tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale è emersa un'interazione significativa tra il fattore gruppo sperimentale e la prestazione ottenuta nella comprensione del testo. Avendo ipotizzato come livello di significatività $p=0,05$, viene rifiutata l'ipotesi nulla secondo la quale non esiste alcuna differenza statisticamente significativa tra i gruppi considerati, in quanto il test della varianza riporta un valore di p pari a 0,018 che è inferiore al livello di significatività adottato, ciò significa che la media dei punteggi del gruppo sperimentale è significativamente più alta rispetto al gruppo di controllo e che il parametro considerato (metodo) incide sulla prestazione ottenuta.

Tabella n. 3. Confronto tra medie nell'ambito della comprensione

<i>Origine della variazione</i>	<i>SQ</i>	<i>gdl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>F crit</i>
Tra gruppi	10,73	1	10,73	6,02	0,018	4,07
In gruppi	74,91	42	1,78			
Totale	85,64	43				

Il test dell'ANOVA ha rilevato, inoltre, un'interazione significativa tra il gruppo di controllo e il livello di prestazione nell'ambito della riflessione linguistica: il metodo fonosillabico sembra essere particolarmente efficace in tal caso, determinando un incremento consistente nei soggetti che hanno seguito il cosid-

detto percorso ordinario. Questo è quanto emerge dalla Tabella n. 4. Anche in questo caso viene confutata l'ipotesi nulla e il valore di $p=0,02$ è inferiore al livello di significatività considerato ($p=0,05$), di conseguenza viene confermato che i due gruppi presentano medie significativamente diverse.

Tabella n. 4. Confronto tra medie nell'ambito della riflessione linguistica

Analisi Varianza						
<i>Origine della variazione</i>	<i>SQ</i>	<i>gdl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>Valore di significatività</i>	<i>F crit</i>
Tra gruppi	18,20	1	18,20	5,75	0,02	4,07
In gruppi	132,96	42	3,17			
Totale	151,16	43				

Dall'analisi della varianza emerge quindi che nel gruppo di controllo, ovvero nella classe II A, che ha adottato il metodo fonosillabico nel processo di alfabetizzazione, si siano registrate migliori prestazioni nella sezione della prova riguardante la riflessione linguistica; viceversa nel gruppo sperimentale, classe II B, il percorso didattico basato sul metodo complesso è risultato efficace ai fini della comprensione testuale.

4. Conclusioni

Leggere non è un atto passivo, ma è un pratica che richiede coinvolgimento attivo, cognitivo, emotivo e sociale, connotato da una molteplicità di abilità. Come viene riportato dall'analisi diacronica, non esiste l'univocità del metodo nel processo di alfabetizzazione della letto-scrittura, ma una pluralità di metodi che, in maniera diversificata, hanno articolato i momenti e le fasi dell'insegnamento della lettura, considerando i tempi di apprendimento e lo sviluppo evolutivo del singolo. La gradualità e la sistematicità del metodo fonosillabico si contrappongono alla globalità

e creatività del metodo complesso. Alla base di tale metodo vi è la convinzione che partire dal testo dia la possibilità, al bambino, di familiarizzare con la narrazione, la forma più potente della comunicazione umana e, in tale percorso, vengono facilmente assimilate le forme grammaticali (Bruner, 1990/1992). Il metodo complesso si definisce tale perché considera la lingua un fenomeno articolato anche se dal punto di vista didattico rispecchia in parte il modello globale, ampiamente screditato dagli studi sulle neuroscienze, che hanno riconosciuto l'impossibilità di adeguare il modo di procedere nella lettura di parole nuove. Dal punto di vista metodologico, i percorsi didattici descritti sono differenti ma la finalità è la medesima, in entrambi è centrale l'esperienza dell'alunno e il ruolo dell'insegnante che, nel progettare le unità di apprendimento, deve tener conto delle caratteristiche degli allievi e adottare la giusta metodologia. L'evento educativo ha origine nella pratica, con le sue incertezze e i suoi imprevisti, e in esso convivono la multidimensionalità delle variabili che vi entrano in gioco. Nel processo di alfabetizzazione formalizzato si riconoscono due elementi fondamentali: la lingua e i modi di rapportarsi con il mondo del bambino, resi espliciti nello sviluppo cognitivo e narrativo dell'alunno. In tal senso, la lettura, oltre ad essere lo strumento culturale per eccellenza, diviene una competenza trasversale e l'attuazione di un percorso, così pensato, risponde alle finalità di una didattica attiva che trasforma la classe in una bottega del fare, un laboratorio di elaborazione creativa e personalizzata in cui l'acquisizione delle parole è frutto dell'esperienza personale della propria percezione della realtà. Dagli esiti della ricerca è emerso che il rigore e la sistematicità di un metodo, quello fonosillabico, basato sulla corrispondenza grafema-fonema va a confermare quanto dichiarato dagli studi che attestano la possibilità di generalizzare la procedura di letto-scrittura a parole nuove. Le prestazioni del gruppo di controllo sono risultate migliori nella seconda parte della prova (riflessione linguistica) volta a cogliere la combinazione di sillabe e vocali in esercizi di completamento. Di contro, il gruppo sperimentale, che ha seguito un percorso didattico fondato sul metodo complesso, dando preminenza al racconto e avvalendosi di un approccio più flessibile, ha

registrato esiti significativi nella prima parte della prova dedicata alla comprensione del testo. Questa evidenza empirica conferma quanto dichiarato da Martari (2009), ovvero la possibilità del metodo complesso di favorire l'intersezione tra il repertorio testuale e quello del lettore che è dato dalla comprensione.

In tale prospettiva, la lettura traduce in rappresentazioni di significato i simboli e i segni del linguaggio scritto per favorire la comunicazione. L'atto della lettura comprende altresì tre funzioni: *culturale*, dettata dall'interesse del bambino a conoscere il mondo; *comprensiva*, scaturita dalla ricostruzione del testo per comprendere il significato letterale; *strumentale*, volta all'attuazione di specifiche abilità che consentono di esaminare il testo scritto. Queste tre funzioni convergono nelle finalità, negli obiettivi e nelle procedure di analisi dell'informazione grafica (Chauveau, 2000).

Bibliografia

- Bagnaroli M., Fabbri F., & Martari Y. (2009). La Lettura. In F. Frasnedi, Y. Martari & C. Panzieri (a cura di), *La lingua per un maestro. "Vedere" la lingua: per insegnare, per capire, per crescere* (pp. 57-87). Milano: FrancoAngeli.
- Bertelli B., Belli P.R., Castagna M.G., & Cremonesi P. (2014). *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*. Trento: Erikson.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi*. Milano: UTET.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1986).
- Bruner J. (1991). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando. (Original work published 1983).
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1990).
- Bruner J. (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando. (Original work published 1966).
- Calvani A., & Ventriglia L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini*. Roma: Carrocci.
- Catalfamo A. (2002). *Il metodo fonico nell'apprendimento della lettura*. Cosenza: Pellegrini Editore.

- Chauveau G. (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Roma: Armando.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione: valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Cisotto L., & Gruppo RDL (2009). *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Erickson.
- Coltheart M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing* (pp. 151-216). San Diego: CA, Academic Press.
- Coltheart M. (1987) (Ed.). *The Psychology of Reading (Attention & Performance XII)*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Beni R., Cornoldi C., Caponi B., & Gasparetto R. (2010). *Nuova guida alla comprensione del testo, vol.2*. Trento: Erickson.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Cortina.
- Ferreiro E., & Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Foucambert J. (1980). *Come si impara a leggere*. Torino: Emme.
- Frasnedi F. (1999). *La lingua, le pratiche, la teoria*. Milano: Longanesi.
- Frasnedi F., & Poli L. (1989). *Letture e azione cognitiva*. Bologna: Thema.
- Frasnedi F., & Poli L. (1990). *La retorica dei ritmi e del senso*. Bologna: Thema.
- Frasnedi F., Martari Y., & Panzieri C. (2009) (a cura di). *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere*. Milano: FrancoAngeli.
- Frith U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Goodman K.S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman K.S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 259-272). Newark, DE: International Reading Association.
- Gough P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hébrard J. (1988). La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque modern. *Histoire de l'éducation*, 38, 7-58.
- Malaguti T. (2000). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL. Un programma fonologico ortografico lessicale. Manuale per l'insegnante*. Trento: Erickson.

- Martari Y., Bagnaroli M., & Fabbri F. (2009). La lettura. In F. Frasnedi, Y. Martari & C. Panzieri (a cura di), *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere* (pp. 57-87). Milano: Franco-Angeli.
- Martari Y., & Poli L. (2009). Il metodo complesso. In F. Frasnedi, Y. Martari & C. Panzieri (a cura di), *La lingua per un maestro. Vedere la lingua: per insegnare, per capire, per crescere* (pp. 29-56). Milano: FrancoAngeli.
- Mialaret G. (1996). *L'apprendimento della lettura: studio psicopedagogico*. Roma: Armando (Original work published 1966).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*.
- Morais J. (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Morton J., & Patterson K.E. (1980). MIA New Attempt at an Interpretation, or, an Attempt at a New Interpretation. In M. Coltheart, K.E. Patterson & J.C. Marshall (Eds.), *Deep Dyslexia* (pp. 91-118). London: Routledge & Keagan Paul.
- Nelson K. (1996). *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediate Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Pazzaglia F., Cornoldi C., & Tressoldi P. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 247-258.
- Perrotta E., & Brignola M. (2010). *Giocare con le parole. Nuove attività fonologiche per parlare meglio e prepararsi a scrivere*. Trento: Erikson.
- Piaget J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Editrice Universitaria. (Original work published 1932).
- Piaget J. (1977), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1936).
- Pinto G. (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti Gamannossi B., & Vezzani C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXV(4), 961-978.
- Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29-53). Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C., & Fabbretti D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp.173-194). Bologna: Il Mulino.
- Pufpaff L.A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.

- Rapporto Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. European Commission. Disponibile in: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/thematic_reports_en.php#2011 [13 giugno 2018].
- Scenini F. (2011). *Transliteracy visions. Come scrivono i bambini se la scuola è digitale: un caso di studio in one laptop per child*. Milano: Ledizioni.
- Shankweiler D., & Fowler A.E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 483-515.
- Smith F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sulzby E., & Teale W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2 (pp. 727-757). New York: Longman.