

Il ruolo della consapevolezza fonologica per l'apprendimento della lettura: una revisione descrittiva

The role of phonological awareness for learning how to read: an overview

Alessandra Neri^a, Marta Pellegrini^{b,1}

^a MIUR - Istruzione, ale24.neri@gmail.com

^b Università degli Studi di Firenze, marta.pellegrini@unifi.it

Abstract

La presente revisione descrittiva si pone l'obiettivo di indagare il ruolo svolto dalla consapevolezza fonologica all'interno del processo di apprendimento della lettura. Dopo una ricerca sui repository in rete di studi che avessero l'obiettivo di indagare il rapporto fra la consapevolezza fonologica e la lettura e che soddisfacessero i criteri di inclusione stabiliti, sono stati selezionati sette studi. Dall'analisi di queste ricerche, si conferma la tendenza a ritenere che la consapevolezza fonologica sia la competenza che maggiormente influenza l'apprendimento della lettura, anche se con qualche differenza in base al sistema ortografico di riferimento.

Parole chiave: consapevolezza fonologica; revisione descrittiva; lettura.

Abstract

This overview aims to study the role of phonological awareness for learning how to read. We have searched studies about the relationship between this competence and reading on educational electronic databases and then we have included the studies that met the inclusion criteria. Seven studies were included. The studies show that the phonological awareness is the competence that affects more reading, even if with some difference between languages.

Keywords: phonological awareness; overview of studies; reading.

¹ Il contributo è stato frutto della collaborazione delle due autrici, ma la redazione dei singoli paragrafi è stata così suddivisa: Neri paragrafi 2, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 5; Pellegrini 1, 3, 4.1, 4.2, 4.3, 6.

1. Introduzione

Indagare i prerequisiti per l'apprendimento della lettura è un'operazione non certo semplice e il dibattito sulle loro specificità ha interrogato molti autori nel corso degli anni, giungendo a conclusioni talvolta contrastanti rispetto a quali sono e a quanto influenzano il processo di apprendimento (Chauveau, 2000; Meazzini, 2012). Come è noto, i prerequisiti sono quelle conoscenze, capacità, abilità e competenze necessarie per acquisirne di nuove (Gagné, 1992). I prerequisiti per l'apprendimento della lettura sono stati più volte indagati, ma difficilmente se ne è data una definizione chiara ed univoca. Secondo alcuni autori (Cocchiaro, Sapio & Starace, 1998; Kirk, 1974; Tretti & Terreni, 2002) sembrerebbe non esistere un prerequisito dominante, ma piuttosto una serie di abilità che possono aiutare il bambino a imparare a leggere, senza tuttavia determinarne in maniera causale il successo. Tra queste abilità è possibile individuare la discriminazione visiva e uditiva, le abilità spazio-temporali, le capacità attentive e di memoria, oltre a componenti cognitive strutturali. Quando i bambini entrano alla scuola primaria hanno già acquisito alcune di queste abilità fra le quali le strutture fonologiche tipiche della lingua materna; ciò li rende capaci di individuare suoni precisi nella parola, manipolare alcuni fonemi o ripetere una parola sconosciuta (Pontecorvo & Fabbretti, 1999; Zappaterra, 2012).

In questo contributo si presentano una sintesi e un'analisi descrittiva dei dati emergenti da ricerche condotte sul ruolo della consapevolezza fonologica per la lettura; ci si chiede se e in quale misura può essere considerata un prerequisito per imparare a leggere, sia nell'inglese, classificata come lingua opaca, sia nell'italiano, che ha un sistema ortografico "trasparente" cioè caratterizzato dall'alta corrispondenza tra grafemi e fonemi. Come dimostrano alcuni studi, infatti, questa caratteristica di opacità o trasparenza può influenzare l'apprendimento della lettura, in particolare nell'accuratezza (Goswami, Gombert & Barrera, 1998; Carretti & Zamperlin, 2010). La differenza fra trasparenza e opacità delle lingue, inoltre, fa sì che l'apprendimento della lettura non avvenga ugualmente nelle varie lingue e che i requisiti siano diversi a seconda delle caratteristiche della lingua stessa.

2. Consapevolezza fonologica e lettura: background

Per consapevolezza fonologica si intende una particolare conoscenza metalinguistica che ha per oggetto la riflessione consapevole sulla struttura fonologica del linguaggio (Orsolini, 2000; Scalisi, Pelagaggi & Fanini, 2003), ovvero sugli aspetti relativi alla discriminazione e al confronto e riconoscimento degli elementi sonori delle parole (Vio & Toso, 2007; Vio, Tressoldi & Lo Presti, 2012). Essa si riferisce alla capacità di percepire e riconoscere con l'udito i fonemi che compongono le parole, permettendo così al bambino di analizzare intenzionalmente i suoni dell'alfabeto e di ridurre le parole stesse in unità sonore ridotte, ad esempio in sillabe (Pinto, 2003).

La consapevolezza fonologica è un'abilità multidimensionale: al suo interno, infatti, è possibile individuare processi e compiti diversi. Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1991) e successivamente altri autori (De Cagno, Mollo, Paloscia, Rossiello, Vagnoni & Ventimiglia, 2003; Medeghini, 2005) hanno individuato due tipologie di conoscenze: la consapevolezza globale e quella analitica. Con la prima si indicano tutte quelle operazioni metafonologiche relative alle rime e alle sillabe; questo tipo di consapevolezza interessa capacità come discriminazione uditiva di coppie minime (discriminazione), riconoscimento di rime e di sillabe in parole diverse (classificazione), segmentazione e sintesi sillabica

(fusione e segmentazione). La consapevolezza analitica, invece, fa riferimento alle operazioni metafonologiche condotte sui fonemi, come: sintesi e fusione fonemica (fusione e segmentazione); delezione sillabica/consonantica e inversione lettere iniziali (manipolazione); ricognizione e produzione di rime; fluidità lessicale (classificazione).

Un'altra distinzione è fra processi fonologici impliciti e processi espliciti: i primi avvengono in maniera automatica, senza che il soggetto faccia qualcosa per richiamarli, e sono connessi ad esempio alla memoria verbale a breve termine e alla denominazione rapida e automatizzata; i secondi, invece, richiedono al bambino di riflettere sui suoni e di manipolarli intenzionalmente, con consapevolezza appunto (Medeghini, 2005; Melby-Lervåg, Halaas & Hulme, 2012).

Alcuni ricercatori (Scalisi, Pelagaggi & Fanini, 2003) concordano nel ritenere che lo sviluppo dei processi fonologici espliciti avvenga secondo uno schema gerarchico, procedendo dall'abilità di isolare da unità di suono vaste (parole o sillabe), a unità intermedie (onsets e rimes nella lingua inglese), a unità piccole (fonemi). Queste diverse unità di suono, sembrerebbero influire sulla lettura in maniera differente; tra i ricercatori che hanno indagato questo ambito, c'è chi ritiene che siano le unità intermedie quelle più strettamente legate all'apprendimento della lettura; altri, invece, sostengono che il predittore più forte sia la consapevolezza fonemica (de Jong & van der Leij, 2003; Goswami & Bryant, 1990; Wagner & Torgerson, 1987; Wagner, Torgerson & Rashotte, 1994). Quest'ultima si riferisce al riconoscimento e alla manipolazione intenzionale del singolo fonema e richiede al bambino un salto cognitivo, poiché riguarda la consapevolezza delle più piccole unità sonore della lingua, rappresentabili graficamente con l'associazione grafema-fonema.

Per l'apprendimento della lettura gli orientamenti prevalenti tendono ormai a mettere in risalto il ruolo della consapevolezza fonologica e la preferenza che occorre dare al cosiddetto canale indiretto². La rilevanza di tale competenza è sottolineata da una delle teorie più diffuse sulla dislessia evolutiva, l'ipotesi del nucleo fonologico (Stanovich, 1988), secondo la quale l'insuccesso nell'apprendimento della corrispondenza tra grafemi e fonemi, necessario per imparare a leggere, è imputato al mancato sviluppo della consapevolezza fonologica. Anche secondo Dehaene, autore di un rilevante lavoro di sintesi che getta un ponte tra neurologia e psicologia della lettura (2009), la centralità delle operazioni metafonologiche è un aspetto ormai consolidato, che dovrebbe fare da base per una didattica della lettura espressamente centrata sulla decodifica fonologica. Nel testo Dehaene (2009) afferma: "Il loro [dei bambini] ritmo di apprendimento può variare ma tutti posseggono gli stessi circuiti cerebrali tutti beneficiano di un apprendimento rigoroso delle corrispondenze grafema-fonema" (p. 382). Ciò sta anche alla base del suo duro attacco al metodo globale.

² Secondo una tradizione che risale a Coltheart e collaboratori (Coltheart, 1978; Davelaar, Coltheart, Besner & Jonasson, 1978) negli anni Settanta e successivamente ripresa e condivisa da molti autori, si assume che ci siano due canali di accesso alla lettura, uno visivo (lessicale o diretto) ed uno fonologico (indiretto). Il primo è praticabile solo da lettori già esperti, mentre per i principianti è indispensabile passare dal canale fonologico.

3. Procedura di ricerca e criteri di inclusione

In questo lavoro si è cercato di raccogliere le evidenze che supportano la posizione di Stanovich (1988) e Dehaene (2009), valutando altresì se esistano eventuali difformità. Non essendo nelle nostre possibilità condurre una systematic review o una meta-analisi questo lavoro si limita a raccogliere e commentare i dati più recenti sull'argomento descrivendo i risultati degli studi considerati. L'overview presenta, inoltre, un altro limite: la ricerca degli studi è stata condotta solo su database educativi senza estenderla a motori di ricerca psicologici come Scopus, WOS e PsycARTICLES.

Si è proceduto mediante una ricerca online su alcuni database educativi (Eric, Science Direct, Google Scholar) inserendo combinazioni di parole chiave diverse ("metaphonological skills", "phonological awareness", "reading", "primary school", "preschool") così da poter condurre una ricerca più estesa ed è stata analizzata la bibliografia degli studi selezionati e del testo di riferimento di Dehaene (2009). La selezione degli studi è stata condotta mediante questi criteri:

- gli studi devono essere pubblicati in lingua inglese o italiana;
- gli studi possono essere condotti in qualsiasi Paese;
- gli studi devono essere svolti nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria, non sono accettati studi svolti in altri centri specializzati;
- gli studi devono avere un campione di studenti fra il pre-k (2-3 anni) e il quinto grado d'istruzione (fine scuola primaria);
- si preferiscono meta-analisi, in subordine graduale studi sperimentali con campione randomizzato o quasi sperimentali; studi correlazionali, single-subject e qualitativi purché utilizzino sistemi e tecniche per il controllo della soggettività del ricercatore.

4. Consapevolezza fonologica e lettura: alcuni risultati della ricerca

A conclusione della ricerca sui repository in rete e della selezione secondo i criteri di inclusione sono stati selezionati sette articoli internazionali e due svolti in Italia. Gli studi sono presentati nella Figura 1 insieme alle seguenti informazioni: scopo della ricerca, contesto, metodo di ricerca, campione/numero di studi.

Autori e anno	Scopo della ricerca	Contesto scolastico	Metodo di ricerca	Campione
Ehri et al. (2001)	Sistematizzare in maniera quantitativa tutti gli studi a supporto dell'insegnamento della consapevolezza fonemica	Scuola dell'infanzia e scuola primaria	Meta-analisi	52 studi inclusi
Castles & Coltheart (2004)	Analizzare studi longitudinali e training studies esistenti, per verificare l'esistenza di un nesso causale tra consapevolezza fonologica e lettura	Gli studi analizzati sono stati tutti condotti in scuole dell'infanzia e primarie	Systematic review	81 studi rilevati, di cui 44 studi longitudinali e 37 training studies

Melby-Lervåg & Halaas Lyster (2012)	Indagare, nelle ricerche esistenti, tre aspetti della consapevolezza fonologica e il loro impatto sulla lettura	Gli studi analizzati sono stati tutti condotti in scuole dell'infanzia e primarie	Systematic Review	235 studi inclusi
Lonigan, Purpura, Wilson, Walker & Clancy-Menchetti (2012)	Verificare i miglioramenti di bambini a rischio per problemi di lettura, in relazione a specifici interventi a cui sono stati sottoposti	Scuola dell'infanzia	Training study	318 partecipanti
Deacon (2011)	Esaminare i contributi indipendenti di consapevolezza fonologica, processi ortografici e consapevolezza morfologica nelle prime fasi di lettura	Scuola primaria	Studio trasversale	202 partecipanti
Pinto, Bigozzi, Accorti, Gamannossi & Vezzani (2012)	Valutare il potere predittivo delle varie componenti di un modello di emergent literacy per l'italiano nelle prime abilità di scrittura	Scuola dell'infanzia e scuola primaria	Studio longitudinale	72 partecipanti
Bigozzi, Tarchi, Pezzica & Pinto (2014)	Confrontare le prestazioni di lettura di soggetti con dislessia e non, in relazione alle componenti di un modello di emergent literacy per l'italiano	Scuola dell'infanzia e scuola primaria	Studio longitudinale	450 partecipanti

Figura 1. Studi inclusi nell'analisi critica.

4.1. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis (Ehri et al., 2001)

In questo caso ci troviamo di fronte ad una rilevante meta-analisi, elaborata all'interno del National Reading Panel³, che si è proposta di sistematizzare in maniera quantitativa tutti gli studi a supporto dell'insegnamento della consapevolezza fonemica, partendo da alcuni interrogativi:

- l'insegnamento della consapevolezza fonemica è efficace nell'aiutare i bambini ad apprendere la lettura?
- in quali circostanze e per quali bambini è più efficace?
- gli studi che mostrano questa efficacia sono stati progettati con qualità metodologica elevata?
- come possono essere applicabili questi risultati nelle classi?

Per rispondere a questi quesiti, gli autori hanno analizzato 52 studi che fanno riferimento a programmi di insegnamento sulla consapevolezza fonemica. Dall'analisi dei risultati, gli

³ Organo costituito dall'U.S. Congress nel 1997 al fine di effettuare rassegne e una valutazione sull'efficacia dei vari approcci all'insegnamento della lettura.

autori evidenziano come gli interventi che lavorano sulla consapevolezza fonologica siano efficaci. Nello specifico sono enucleate alcune differenze, ad esempio tra i gruppi di lettori. Questi ultimi, infatti, sono stati suddivisi in tre gruppi: a rischio, con disabilità e a sviluppo tipico. Per i primi sono stati registrati effect size maggiori ($d = 0,95$), dimostrando come la consapevolezza fonemica fornisca loro una spinta notevole nell'apprendimento della lettura. Un simile dato, al contrario, non è stato ottenuto per gli studenti (più grandi in termini di età) con disabilità, probabilmente a causa di difficoltà nell'apprendimento della lettura che richiedono interventi mirati.

Altre differenze riguardano i livelli scolastici interessati, dalla scuola dell'infanzia alla fine della scuola primaria; qui si evidenzia come l'influenza della consapevolezza fonemica sull'apprendimento della lettura non sia costante nel tempo: i valori di effect size, infatti, sono significativamente maggiori nei bambini della scuola dell'infanzia ($d = 1,25$ per la lettura e $d = 0,97$ per lo spelling) e del primo anno della scuola primaria, dopodiché l'efficacia della consapevolezza fonemica sull'apprendimento della lettura diminuisce.

Nella presente meta-analisi, gli studi sono analizzati anche in base alle competenze di consapevolezza fonemica insegnate; alcuni studi, infatti, si focalizzano su una o due, mentre altri puntano su più competenze. Dai risultati è emerso come sia più efficace intervenire su una sola competenza o su due: fusione e segmentazione fonemica. La prima aiuta i bambini a decodificare parole sconosciute o non familiari, la seconda li aiuta a farne lo spelling e a memorizzarlo.

4.2. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? (Castles & Coltheart, 2004)

La systematic review considera complessivamente 81 studi suddivisi in due tipologie: longitudinal studies e training studies. Circa i longitudinal studies principali, gli autori si sono chiesti quali aspetti della consapevolezza fonologica predicono l'acquisizione della lettura e quali unità fonologiche sembrano svolgere un ruolo più importante. Relativamente alla prima questione, sono presi in esame alcuni studi in cui si identificano due variabili latenti nella consapevolezza fonologica: analisi e sintesi⁴. Queste due variabili sono state indagate in bambini dal kindergarten al secondo grado ed è emerso come esse siano altamente correlate. Tuttavia, se inserite in un modello che esamina anche le preesistenti abilità di lettura e vocabolario, si evince come soltanto l'analisi fonologica abbia un'influenza nella lettura dei bambini nel primo grado, mentre la sintesi entri in gioco nel grado successivo di scuola.

Per quanto riguarda le unità fonologiche, invece, Castles e Coltheart analizzano studi riguardanti la consapevolezza sillabica, di rime e fonemica. La segmentazione sillabica è indagata in uno studio che misura tale competenza in 238 bambini della scuola dell'infanzia, concludendo che essa non costituisce una variabile che agisce nel processo di acquisizione della lettura. Relativamente alla consapevolezza di rime lo stesso studio mostra che essa è l'unità fonologica che ha un nesso causale diretto con l'acquisizione della lettura. Un altro studio di de Jong e Van der Leij (1999) ha evidenziato come la consapevolezza di rime alla fine del primo grado di scuola primaria possa essere un

⁴ "Phonological analysis" include la delezione dei suoni, la categorizzazione e la segmentazione; "phonological synthesis" include la fusione dei singoli suoni (Castles & Coltheart, 2004).

predittore dell'abilità di lettura, anche quando sono tenuti sotto controllo altri aspetti (intelligenza non verbale, vocabolario, memoria di lavoro e abilità di lettura preesistenti).

Dopo aver passato in rassegna gli studi longitudinali, Castles e Coltheart analizzano i training studies. I risultati che emergono sottolineano la maggiore efficacia di training sulla consapevolezza fonologica accompagnati da lettere di plastica manipolabili per illustrare i suoni delle parole rispetto a quelli senza materiale scritto. In un altro studio, Schneider et al. (2000) hanno messo a confronto le performance in lettura e spelling di bambini che hanno ricevuto o un training solo sulla consapevolezza fonologica o soltanto sulla corrispondenza lettera-suono oppure entrambe (consapevolezza fonologica e corrispondenza lettera-suono). Quest'ultimo gruppo ha raggiunto risultati significativamente migliori nello spelling (non nella lettura) rispetto agli altri gruppi; i bambini che hanno ricevuto il training sulla sola consapevolezza fonologica non hanno differito in modo significativo dagli altri nei risultati.

La review giunge a risultati contrastanti poiché alcuni training studies, a differenza di quelli longitudinali, evidenziano che interventi su rime, analisi e sintesi o su competenze metafonologiche non producono effetti significativi sulle competenze di lettura.

4.3. Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review (Melby-Lervåg et al., 2012)

Questo lavoro consiste in una revisione meta-analitica che considera studi correlazionali e sperimentali e intende studiare i processi coinvolti nello sviluppo della lettura nei bambini, soffermandosi su due questioni: la natura della consapevolezza fonologica esplicita e il suo possibile ruolo nello sviluppo delle competenze di lettura nei bambini; il possibile ruolo delle competenze fonologiche implicite, soprattutto quelle riguardanti la memoria fonologica, nello sviluppo della lettura.

Le ipotesi di partenza sono:

- fra consapevolezza fonemica, consapevolezza di rime e memoria verbale a breve termine la consapevolezza fonemica è l'elemento più strettamente associato alle differenze individuali nelle competenze di lettura;
- la consapevolezza fonemica è un predittore indipendente.

Tutte le ipotesi di partenza sono state supportate dai risultati emersi nell'analisi dei dati. Negli studi che hanno confrontato bambini con dislessia e bambini con una lettura normotipica, è emerso che la consapevolezza fonemica è correlata con le abilità di lettura dei bambini. Al contrario, la consapevolezza di rime e la memoria verbale a breve termine sono correlate in maniera significativamente debole con le competenze di lettura.

Relativamente alle variabili moderatrici, non si rilevano particolari differenze, se non per quanto riguarda il linguaggio orale: qui emerge infatti come il deficit dei bambini con dislessia nelle misurazioni di consapevolezza fonemica sia maggiore quando i bambini mostrano abilità di linguaggio orale più povere.

4.4. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties (Lonigan et al., 2012)

Il presente training study considera un campione composto da 147 bambine e 171 bambini tra i 38 e i 74 mesi (al momento del pretest); questi bambini sono considerati ad alto rischio per future difficoltà di apprendimento, in quanto possiedono un linguaggio orale povero e

abilità cognitive non-verbali basse. Ciascun bambino è stato assegnato casualmente ad un gruppo sperimentale o di controllo, in ognuno dei quali sono stati attuati interventi diversi: training su lettura dialogica e competenza fonologica; training su lettura dialogica e conoscenza di lettere; lettura dialogica e training su consapevolezza fonologica e conoscenza di lettere; lettura tradizionale unita alla combinazione di training su consapevolezza fonologica e su conoscenza di lettere; gruppo di controllo che ha ricevuto soltanto il normale svolgimento del curriculum tradizionale.

Alla fine dell'anno di scuola dell'infanzia, le competenze dei bambini erano aumentate in tutti i gruppi tenendo conto di età e abilità cognitive generali. In particolare i gruppi che hanno ricevuto interventi di lettura dialogica, consapevolezza fonologica o conoscenza delle lettere hanno evidenziato risultati migliori del gruppo in cui è stato attuato il tradizionale curriculum. Tuttavia, è necessario tener presente come i vari effetti siano dominio-specifici, cioè strettamente riferiti a quella particolare area d'intervento; di qui l'importanza, secondo gli autori, di mettere in atto interventi multipli che agiscano su varie competenze.

4.5. Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy (Deacon, 2011)

Il presente studio trasversale misura le competenze fonologiche, morfologiche e ortografiche e l'accuratezza nella lettura di parole e pseudo-parole in un gruppo di bambini nel primo e nel terzo grado di scuola primaria.

I partecipanti allo studio sono 202 (123 di classe prima e 79 di classe seconda), tutti parlanti l'inglese come prima lingua, scelti da sette scuole rurali in Canada, ciascuna delle quali adotta l'approccio di *balanced literacy* nell'insegnamento della lettura, nel quale i bambini sono chiamati ad estrapolare il significato dai testi riflettendo su vari "aiuti" e suggerimenti presenti nello stampato. Questo metodo, così impostato, richiede sia attenzione all'aspetto fonologico delle parole sia a quello sintattico all'interno delle frasi.

Dall'analisi dei risultati è emerso come ciascuna delle tre componenti – fonologica, morfologica e ortografica⁵ – dia un contributo unico sia alla lettura di parole sia a quella delle pseudo-parole, anche controllando per età e diversa conoscenza del vocabolario. I risultati suggeriscono inoltre che tale contributo indipendente da ciascuna variabile non è equo né stabile nel corso del tempo. Per quanto riguarda la consapevolezza fonologica, questa offre un contributo significativo alla lettura in entrambi i gruppi, risultando anche un valido supporto nella lettura di parole non conosciute. Anche la consapevolezza morfologica svolge un ruolo indipendente e significativo in entrambi i gruppi, benché sia ridotto rispetto alla consapevolezza fonologica. Relativamente alla consapevolezza ortografica, invece, è stato evidenziando un cambiamento nel corso del tempo: nei bambini di classe terza, infatti, questa variabile sembra influire molto di più, anche in relazione allo sviluppo delle conoscenze ortografiche stesse.

Riassumendo i risultati, è emerso che ciascuna delle tre variabili agisce in modo indipendente, affermando come quella fonologica e quella ortografica siano le più influenti nel processo di lettura; in particolare, la consapevolezza fonologica risulterebbe importante

⁵ Per consapevolezza morfologica s'intende l'abilità di riflettere e manipolare la struttura morfemica di una parola, cioè i vari morfemi (più piccole unità di significato) di cui essa si compone; la consapevolezza ortografica, invece, si riferisce alle convenzioni usate nel sistema di scrittura (Deacon, 2011).

nella lettura di pseudo-parole in entrambe le classi, mentre quella ortografica sembrerebbe aumentare d'importanza nel corso del tempo.

4.6. Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: a four-year prospective cohort study (Bigozzi et al., 2014)

Il presente studio longitudinale analizza le differenze nelle competenze di emergent literacy tra bambini con una futura lettura a sviluppo normotipico e bambini con dislessia, mettendo a confronto le performance in consapevolezza fonologica, conoscenza concettuale del sistema di scrittura e competenza testuale. Con emergent literacy ci si riferisce all'insieme di competenze, conoscenze e atteggiamenti che si presume siano dei precursori allo sviluppo di forme convenzionali di lettura e scrittura; in questo studio si fa riferimento ad un modello di emergent literacy a tre fattori: competenza testuale (l'abilità di "fare i conti" con le singole unità di significato trasmesse attraverso le parole e di formare reti di relazioni tra le parole stesse all'interno di un testo), conoscenza concettuale del sistema di scrittura (la conoscenza delle lettere e delle regole che compongono le parole) e consapevolezza fonologica.

I bambini partecipanti a questo studio erano 450, seguiti per un periodo di quattro anni, dalla fine della scuola dell'infanzia alla classe terza di scuola primaria; in questo campione, nessuna classe della scuola dell'infanzia era stata esposta ad una "formal literacy", ovvero ad un approccio formale alla lettura e alla scrittura. La ricerca è stata condotta in quattro fasi:

- all'inizio dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, con un campione di 450 bambini;
- alla fine dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, con lo stesso campione;
- all'inizio della prima classe di scuola primaria, con un campione di 427 bambini (ridotto a causa di bambini che sono andati in scuole primarie non incluse nello studio);
- all'inizio della terza classe di scuola primaria, con lo stesso campione della fase precedente.

Al termine della procedura, 12 bambini hanno ricevuto una diagnosi ufficiale di dislessia; 3 di questi sono stati esclusi dallo studio, poiché i loro dati nelle prime due fasi non erano accessibili: il campione finale di bambini con dislessia è stato di 9 studenti, nessuno dei quali aveva un qualche altro disturbo in comorbilità. Per confrontare le prestazioni di questi bambini con dislessia con quelle dei loro pari, gli autori hanno selezionato un gruppo, all'interno dell'intero campione abbinato con quello degli studenti con dislessia sulla base di alcune variabili.

Dall'analisi dei risultati è emerso come le differenze tra i due gruppi riguardo ai fattori di emergent literacy valutati nella prima fase non fossero statisticamente significative; al termine dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, invece, soltanto la conoscenza concettuale del sistema di scrittura lo era. Gli autori in questa ricerca hanno rilevato che la consapevolezza fonologica (misurata nella scuola dell'infanzia) non differisce nei due gruppi, ipotizzando come in sistemi ortografici trasparenti questa sia meno importante nel determinare futuri deficit di lettura. Quando però la consapevolezza fonologica si inserisce all'interno di altri fattori, quali le funzioni esecutive e la conoscenza di regole convenzionali in un sistema di scrittura specifico, andando così a formare quella che è stata qui denominata conoscenza concettuale del sistema di scrittura, allora sembra essere un fattore che possa determinare deficit di lettura futuri.

4.7. Emergent Literacy and Early Writing Skills (Pinto et al., 2012)

La finalità di questo studio longitudinale⁶ è identificare lo specifico valore predittivo del modello di emergent literacy elaborato dagli autori alla luce di una nuova classificazione degli errori ortografici, distinguendoli tra errori omofoni ma non omografi ed errori non omofoni.

Gli autori riflettono su come bambini con uno sviluppo normotipico della lettura diano talvolta risposte basate su informazioni ortografiche piuttosto che fonologiche; nei bambini con dislessia, invece, i dati ortografici sono meno accessibili, probabilmente a causa di una scarsa connessione tra rappresentazione ortografica e rappresentazione fonologica. Infatti, per i bambini con dislessia (almeno in quelli di lingua italiana) è più facile avere accesso alla rappresentazione fonologica della parola piuttosto che a quella ortografica.

I risultati di questo studio evidenziano che la competenza notazionale (relativa alla conoscenza concettuale del sistema di scrittura) sia un predittore delle prime abilità ortografiche e che la competenza fonologica da sola non predica la correttezza ortografica nella scuola primaria. La sola consapevolezza fonologica, valutata durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, avrebbe piuttosto una funzione di mediazione verso l'acquisizione della competenza notazionale, che acquisterebbe così un ruolo di maggior rilievo. Tuttavia, gli autori concludono sottolineando come in sistemi di scrittura non trasparenti l'abilità fonologica giochi un ruolo di maggiore importanza rispetto alla lingua italiana.

5. Discussione

Dalle ricerche analizzate sembrerebbe emergere un dato più o meno diffuso: la consapevolezza fonologica è tra le competenze più importanti per l'apprendimento della lettura insieme a quelle collegate al linguaggio orale e al vocabolario. Tuttavia, Castles e Coltheart (2004) al termine della loro rassegna concludono che tale competenza è sicuramente rilevante per il processo di apprendimento della lettura, ma non vi sono risultati chiari ed inequivocabili che sostengano una diretta relazione causale tra le due. Questo, in realtà, dipende in parte anche dalla natura stessa della consapevolezza fonologica, che la rende una competenza complessa, sia da indagare sia da insegnare/apprendere. Tale consapevolezza, infatti, può riferirsi a differenti unità fonologiche, come sillabe, rime o fonemi, ognuna delle quali sembra avere un'influenza diversa nel processo di apprendimento della lettura (Castles & Coltheart, 2004). Questo aspetto viene sottolineato anche negli studi di Ehri et al. (2001) e Melby-Lervåg et al. (2012), in cui si evidenzia come la consapevolezza di fonemi sia più rilevante nell'apprendimento della lettura rispetto a quella di sillabe e rime.

Inoltre, la consapevolezza fonologica va considerata anche nel suo rapporto con altre competenze, come ad esempio quelle morfologiche e quelle ortografiche, anche se queste tre competenze metalinguistiche sembrerebbero influire sullo sviluppo della lettura in maniera indipendente l'una dalle altre (Deacon, 2011), andando a richiamare una caratteristica emersa in più studi: la specificità di dominio. Infatti, nello studio di Lonigan et al. (2012) si evidenzia come ciascun intervento proposto abbia portato a miglioramenti soltanto nel dominio di competenza, indipendentemente dall'attuazione di altri interventi.

⁶ Poiché il presente studio si focalizza maggiormente sulla scrittura, saranno descritti solo i risultati relativi all'apprendimento della lettura.

Questa interconnessione tra consapevolezza fonologica e altre competenze è sottolineata anche nelle ricerche effettuate nel contesto italiano, in cui si afferma il ruolo svolto dalla competenza metafonologica insieme alle funzioni esecutive e alle regole convenzionali del sistema di scrittura (conoscenza concettuale o competenza notazionale). In queste ricerche si può osservare che le competenze che entrano in gioco nell'apprendimento della lettura siano pressoché le stesse delle ricerche internazionali; ciò che cambia è il peso che ciascuna competenza ha all'interno dell'apprendimento formale.

In tutte le ricerche esaminate, dunque, la consapevolezza fonologica risulta essere un valido aiuto, in particolare – ma non solo – per bambini dislessici, e sembra ricoprire un ruolo di rilievo come predittore della lettura. Nei contributi italiani (Bigozzi et al., 2014; Pinto et al., 2012), però, il suo ruolo si ridimensiona, facendo emergere che tale competenza è di maggiore importanza per l'apprendimento della lettura in lingue con sistemi ortografici opachi, come l'inglese, piuttosto che in sistemi trasparenti, come l'italiano, dove rimane comunque un ottimo supporto per alunni/e con dislessia.

6. Conclusioni

Dagli studi analizzati emerge come la consapevolezza fonologica sia rilevante nell'acquisizione della lettura; in particolare, sembra avere ricadute significative sull'accuratezza, cioè sul numero di errori commessi durante la lettura, e questo, di conseguenza, andrebbe ad influenzare anche le abilità di comprensione del testo. Insieme alla conoscenza delle lettere, alla memoria verbale a breve termine e a competenze ortografiche e morfologiche, la consapevolezza fonologica risulta essere una tra le competenze principali per l'acquisizione della lettura. Ognuna di queste competenze offre al processo di lettura un contributo indipendente, dominio-specifico, che ha una diversa durata nel tempo. In particolare, lo sviluppo della consapevolezza fonologica risulterebbe fondamentale alla scuola dell'infanzia e nel primo anno di scuola primaria.

Concludendo, da questa revisione descrittiva della letteratura si evince l'importanza e la complessità di questa competenza all'interno dello sviluppo della lettura; il suo ruolo, infatti, non è omogeneo poiché contiene aspetti e unità fonologiche diversi (rime, fonemi, etc.), né universale poiché dipendente dal contesto linguistico e dal sistema ortografico. Lavorare sulla consapevolezza fonologica fin dalla scuola dell'infanzia si conferma essere di rilevante importanza per la scuola primaria, quando tale competenza diventa un supporto alla decodifica e dunque all'apprendimento della lettura.

Bibliografia

- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G., (2014). Emergent Literacy and Early Writing Skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173, 330–354.
- Carretti B., & Zamperlin, C. (2010). La relazione fra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani. *Ricerche di Psicologia*, 3, 361–373.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77–111.

- Chauveau, G., (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Roma: Armando Editore.
- Cocchiaro, C., Sapio, A., & Starace, F. (1998). Indici predittivi dell'apprendimento della capacità di lettura: studio longitudinale. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 65, 753–766.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.), *Strategies of Information Processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.
- Davelaar, E., Coltheart, M., Besner, D., & Jonasson, J.T. (1978). Phonological recoding and lexical access. *Memory & Cognition*, 6(4), 391–402.
- De Cagno, A.G., Mollo, F., Paloscia, M., Rossiello, B., Vagnoni, S., & Ventimiglia, F. (2003). I suoni delle parole: giocare con la fonologia. In T.G. Scalisi, M. Orsolini & C. Maronato (eds.), *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta* (pp. 206-211). Roma: Edizioni Kappa.
- de Jong, P.F., & van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450–476.
- de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22–40.
- Deacon, S.H. (2011). Sounds, letters and meanings: the independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 35, 456–475.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Varese: Raffaello Cortina Editore.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Gagné, R.M. (1992). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- Goswami, U., & Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and Learning to Read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U., Gombert, J.E., & de Barrera, L.F. (1998) Children's orthographic representations and linguistic transparency: nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19–52.
- Kirk, S.A. (1974). *Slow and disabled readers*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M., & Clancy-Menchetti, J. (2012). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130.
- Meazzini, P. (2012) *La lettura prima. Guida all'analisi e al trattamento dei pre-requisiti della lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Medeghini, R. (2005). *Perchè è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*. Gussago: Vannini Editrice.

- Melby-Lervåg, M., Halaas Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *138*(2), 322–352.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1991). Does awareness of speech as sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, *7*, 323–331.
- Orsolini, M. (2000). *Il suono delle parole: percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*. Milano: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 173-194). Bologna: Il Mulino.
- Pinto, G. (2003) *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2012). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: a four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, *49*, 1–14.
- Scalisi, T.G., Pelagaggi, D., & Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 284–295.
- Stanovich, K.E. (1988), Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, *21*, 590–612.
- Tretti, M.L., & Terreni, A. (2002). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie e interventi*. Trento: Erickson.
- Vio, C., & Toso, C. (2007). *Dislessia evolutiva. Dall'identificazione del disturbo all'intervento*. Roma: Carocci.
- Vio, C., Tressoldi, P., & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*, 192–212.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: new evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *30*, 73–87.
- Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo*. Pisa: ETS.