

APPUNTI DA:

“*La lettera e il senso*” un approccio interattivo all’apprendimento della lettura e della scrittura
di IVO MONIGHETTI

Prefazione

Il lavoro dell’insegnante esige;

- ❖ la redazione di un diario di bordo,
- ❖ la padronanza del tempo,
- ❖ la capacità di osservazione clinica,
- ❖ ampia flessibilità metodologica per modificare e modulare i suoi interventi in funzione delle osservazioni fatte,
- ❖ la conoscenza dei quadri teorici
- ❖ la relativizzazione dei q.t..

TRE principali concezioni o strategie caratterizzano l’evoluzione del bambino nell’acquisizione della lettoscrittura:

1. logografica (ideografica);
2. fonografica o alfabetica
3. lessicale e ortografica del linguaggio scritto in un sistema alfabetico.

Importanza cruciale hanno:

- a) coscienza fonologica e analisi segmentale
- b) passaggio dalla lettura di parole prese isolatamente, alla lettura di parole inserite nella frase. Questo passaggio presuppone il trasferimento delle competenze sintattiche del linguaggio orale al linguaggio scritto.
- c) Convergenza, da parte dell’insegnante, delle strategie destinate a favorire l’accesso del b. alla comprensione (il senso) come pure alla decodificazione (la lettera) del linguaggio scritto.

Introduzione

Teoria top down (dall’alto al basso): nei processi di riconoscimento delle parole le conoscenze semantiche e sintattiche del lettore guidano l’analisi della parole scritta fino al punto di orientare la fissazione oculare che si rivolgerebbe solo su certe parole o parti di esse. Non tutti gli indici visivi verrebbero trattati, ma solo quelli indispensabili alla comprensione del testo.(il significato anticipa la decodifica)

Teoria bottom up (dal basso all’alto): l’elaborazione parte dai dati sensoriali e tutti gli elementi grafici che costituiscono la parola verrebbero trattati indipendentemente dalle anticipazioni di significato operate dal lettore.

Modelli interattivi: al riconoscimento delle parole contribuirebbero sia i processi guidati concettualmente (dall’alto), che i processi guidati dai dati (dal basso).

La dissociazione tra i due processi è la causa principale della rigidità caratteristica del cattivo lettore per cui l’obiettivo sarà sempre puntato sulla ricerca del senso.

L’evoluzione delle strutture è lunga e lenta mentre quella delle **STRATEGIE** è più breve e rapida. Non esistono delle fasi stabili che contrassegnano il percorso verso l’alfabetizzazione: ci sono strategie diverse che possono coesistere anche in modo contraddittorio e conflittuale. Per un insegnante è più difficile agire sulle strutture che far presa sulle strategie: potrà cioè impostare una situazione didattica appropriata che le orienti verso l’uso di strategie più consone allo stadio evolutivo a cui si è giunti.

Gli scopi del leggere e dello scrivere (conoscenza metacomunicativa)

Se da subito non chiariamo ai bambini gli **scopi della lingua scritta**, ma ci concentriamo solo sulla decodifica, potrebbe manifestarsi una progressiva disaffezione verso lo scritto, e potrebbe risultare

difficile che il lettore sappia differenziare le sue modalità di lettura in funzione degli scopi diversi che si propone. Si potranno perciò osservare, più avanti negli studi, ragazzi che leggono con la stessa velocità testi di natura e di impegno diversi. La mancanza di flessibilità nell'adottare strategie funzionali alla natura diversa del testo sembra essere la caratteristica principale del "cattivo" lettore. Valore comunicativo della scrittura es.: LA CARTOLINA : attività di ipotesi su chi l'ha scritta, dove bisogna guardare sulla cartolina per saperlo, a chi è indirizzata? Quale percorso ha fatto per giungere fino a qui, ragioni per cui può andare persa, da quali mani è passata, senso dei deittici spazio-temporali ("qui fa bel tempo" rimanda al luogo da cui è stata spedita ... insomma fare inferenze!!! Questi argomenti preparano il terreno per l'altro compito della lettura cioè alla decodifica affinché non sleghi questi compiti dal fine della ricerca di senso.

È parimenti importante far cimentare il bambino con la combinatoria del sistema alfabetico ma contemporaneamente (e forse anche anticipatamente) costruire, se non ce l'ha, gli atteggiamenti giusti rispetto alla lettura attraverso esperienze significative (maneggiare libri, lettura dell'adulto, giocare con le parole). È importante per gli insegnanti fare i conti con le "rappresentazioni sociali" che guidano i genitori nel valutare il significato, gli scopi della lettura e della scrittura che sottostanno alle loro aspettative.

L'accesso al codice (conoscenza metalinguistica)

Fonologia- microprocessi che presiedono all'apprendimento della lettoscrittura in un sistema alfabetico. L'analisi esplicita delle parola scritta in *segmenti fonetici, cioè in unità astratte sprovviste di significato* è il punto critico: l'accesso al codice alfabetico non sarebbe possibile se venisse a mancare l'abilità di segmentazione del flusso sonoro del linguaggio parlato.

???? → Legame tra analisi fonologica e la capacità di decentramento cognitivo (Piaget) ←????

SUONI: unità percettive ← → FONEMI: unità rappresentative, astrazione linguistica e non un suono anche se ad esso viene identificato, il fonema ama nascondersi dentro un'unità sonora più ampia (la **n** di **vento** talvolta scompare sotto dettatura)

A causa della coarticolazione non è sempre possibile isolare molti segmenti linguistici nella produzione del parlato (la **p** in Praga, spina, pura). Queste differenze articolatorie sono i "tratti distintivi" di cui si fa uso quando si parla.

Il codice alfabetico è una **rappresentazione** strutturata dei fonemi di una lingua anche se la loro notazione è approssimativa, in quanto non in grado di rappresentare i tratti distintivi sottesi agli stessi fonemi. Per capire la diversa rappresentazione scritta di **pelo** e **palo** (percettivamente distinta) **BISOGNA PERVENIRE ALLA SEGMENTAZIONE DEI SUOI COSTITUENTI ASTRATTI** per questo alcuni errori riscontrabili nella scrittura sono di natura **rappresentativa** e non percettiva.

Non esiste un perfetto parallelismo tra leggere e ascoltare: quando si ascolta l'accesso lessicale è diretto, quando si legge, all'inizio, l'analisi segmentale avviene sul piano della coscienza, è un'operazione metalinguistica che richiede riflessione consapevole ed esplicita perché consiste nell'*individuare* e posizionare il fonema all'interno di una stringa sonora.

Nell'evoluzione dei processi di lettura sono due i problemi centrali:

1. Il carattere astratto dell'analisi segmentale
2. La sua collocazione temporale nelle fasi dell'apprendimento

QUESITO DI RICERCA: l'analisi fonologica è un prerequisito o viene acquisito nel corso dell'apprendimento della lettoscrittura?

Liberman: è un passaggio obbligato per evitare che il b. tratti il sistema alfabetico come fosse un sistema ideografico caricando la sua memoria di lavoro.

Condizioni necessarie alla comprensione del principio che regge il sistema alfabetico:

- Realizzare l'idea che il significante può esser segmentato in fonemi;
- Saper contare il numero dei fonemi e rappresentarli nell'ordine in cui appaiono;
- Sapere che una lettera rappresenta un fonema e non una sillaba
- Segmentazione e fusione

4 gradi di concettualizzazione della sillaba (fasi evolutive), criteri che permettono alla sillaba di assumere un valore formale e astratto:

1. La sillaba non ha ancora lo statuto di parte rispetto a un tutto (4a 1m)
 2. Si prende in considerazione una sillaba per volta: una nuova sillaba costituisce un nuovo punto di partenza per una nuova ricerca (non c'è fusione) (5a 1 m)
 3. Utilizza la sillaba data ma non sa lavorare simultaneamente con tre sillabe diverse; la sillaba è parte di un tutto quindi la sa posizionare (6a 2m);
 4. Riesce sia a coordinare che a posizionare le sillabe date (6-7 a)
- distinzione fondamentale tra **sillaba** intesa come

INDICE	COSTITUENTE ASTRATTO della parola.
Carattere concreto e un'esistenza collegabile all'unità acustica	Definibile solo in rapporto alle altre parti della parole e al tutto che la comprende
Può permettere nella lettura di prevedere la parole intera senza garantire un'aderenza puntuale alla parola scritta	Garantisce un'aderenza formale e precisa alla parola scritta
Acquisito prima dei 6 anni	Acquisito tra i 6 e i 7 anni

Fattore determinante è la COSCIENZA FONOLOGICA: quando un dispositivo di tipo ideografico viene sostituito da un dispositivo di tipo fonografico.

I buoni lettori sanno trattare meglio – analizzare, percepire e ricordare – i materiali di natura verbale. La conoscenza delle lettere interagisce con i processi di analisi fonemica nel senso che può avere una funzione di sostegno nei compiti di segmentazione in quanto permette di richiamare l'immagine della lettera mentre si sta segmentando la parola, tuttavia senza una coscienza fonologica essa non ha nessun effetto.

Nelle classi sperimentali si è incominciato veramente a scrivere durante e dopo i GIOCHI DI SEGMENTAZIONE FONEMICA¹. Si è assistito ad una vera esplosione della scrittura che ha messo in secondo piano relativamente alla motivazione, anche le letture cosiddette funzionali e il lavoro sul testo mascherato (fondamentale fino ad allora per la conoscenza delle lettere). Sembra esserci un legame tra segmentazione fonemica e capacità ortografica e pare inoltre probabile che, pur incidendo anche sulla capacità di lettura, la segmentazione fonemica abbia un effetto ancora più importante sulle attività di scrittura.

Per la maggior parte dei bambini all'inizio della scolarità l'accesso all'unità fonemica, se non impossibile è quasi proibitivo. L'analisi segmentale della parola rappresenta quindi il punto critico dell'apprendimento della lettura, ma non è un prerequisito, rappresenta un fattore centrale dell'apprendimento della lettura e della scrittura: **si impara a segmentare imparando a leggere.**

Comunque l'approccio globale fornisce al bambino le condizioni ottimali per l'introduzione delle corrispondenze fonografiche, anche se i dati sperimentali sembrano indicare che l'insegnamento esplicito delle corrispondenze fonografiche facilita effettivamente l'apprendimento della lettura.

Sarà sempre l'allievo a segnalarci quando è il momento migliore per proporgli una determinata attività attraverso gli INDICATORI DI ACCESSO AL CODICE, cioè quei segnali comportamentali reperibili nel corso delle diverse attività didattiche proposte.

Il bambino non può imparare spontaneamente a segmentare in fonemi le parole che incontra: senza un insegnamento diretto l'accesso al codice non è possibile!!!! [TUNMER] E questo insegnamento deve avvenire in una fase particolarmente favorevole → quando cioè il bambino ha raggiunto un certo livello di CAPACITÀ DI DECENTRAMENTO (vedi operazioni concrete di Piaget: **operazioni logiche quali inclusione e seriazione**. Si ricordi che per saper scomporre e ricomporre una parola occorre essere in grado di trattare il segmento identificato come parte di un tutto e come parte posizionata rispetto ad altre parti.)

Per capire la genesi delle rappresentazioni mentali attraverso le quali il bambino categorizza le situazioni a cui si confronta occorre postulare l'esistenza di meccanismi o funzioni di natura generale: attorno i 6 anni avvengono dei cambiamenti qualitativi nel modo di costruire e categorizzare degli strumenti pratici, che fanno passare il b. da concezioni basate su proprietà

¹ prove di segmentazione fonemica: aggiunta e soppressione di un fonema all'inizio della parola; trasformazione di una pseudoparola in una parola mediante aggiunta o soppressione di un fonema

elementari giustapposte² (o amalgamate) a concezioni basate su una o più proprietà d'insieme definite dai rapporti che le parti dell'oggetto intrattengono tra loro. [Mounoud]

→ nella segmentazione lessicale ogni segmento assume un carattere astratto che prima non aveva in quanto era considerato come un indice di una determinata parola e quindi non relazionato ad altri se non per giustapposizione. Ne consegue che in questa fase una parola può essere riconosciuta, poiché il b. la riconduce a uno o più indici memorizzati, oppure poiché una parte della parola assume un valore analogico è cioè possibile che l'identificazione della lettera iniziale **p** permetta il riconoscimento della parola **pera**, ma ciò non significa che la stessa lettera possa rappresentare altre parole con la stessa lettera iniziale. → l'abilità di segmentazione non è insegnabile a qualsiasi livello di sviluppo, si manifesta in modo improvviso e in forma bimodale.

Il passaggio da una modalità di trattamento della parola all'altra si manifesta bruscamente, come se il bambino si rendesse conto di aver acquisito all'improvviso un dispositivo nuovo. Di botto abbandona i riferimenti al contesto, ipotizza o anticipa di meno, il suo sguardo non scorre più su tutta la riga, ma si arresta più a lungo su ogni parola. La sua attenzione sembra rivolta principalmente alla forma della parola, a scapito del significato. Ma è una dissociazione transitoria che si manifesta nel giro di pochi giorni durante i quali tutto il lavoro precedente indirizzato alla comprensione del testo sembra vanificato. Questa relativa e temporanea perdita di significato a cui si assiste in questi brevi momenti di transizione e che si presentano con l'abbandono del dispositivo ideografico per un altro di tipo fonografico, è dovuto in parte all'incapacità della memoria di lavoro di sopportare il simultaneo trattamento della forma e del significato della parola, ma soprattutto all'improvviso mutamento di strategie causato da un cambiamento più profondo di natura cognitiva da una modalità analogica può tuttavia coesistere con quello analitico e sequenziale, appena conquistato e tende a privilegiare il secondo nelle attività di scrittura (transcodificazione – dettato) mentre nella lettura specialmente quando viene richiesta una lettura veloce, le strategie che aveva imparato ad utilizzare nella lettura per ipotesi e per anticipazione siano di nuovo messe in atto.

Il lettore esperto ha la coscienza fonologica: è in grado di trattare la parola come un oggetto di conoscenza, di portare cioè la sua attenzione sugli aspetti formali del linguaggio scritto senza perdere di vista gli aspetti semantici. Questa competenza non si acquisisce spontaneamente.

Il lettore debuttante, opportunamente esercitato, sarà in grado di riconoscere le parole **cane** e **pane**, potrà riuscire a riconoscere la corrispondenza tra la lettera **c** e il fonema, ma non sarà in grado di riconoscere la differenza tra **pollo** e **collo** anche se conosce le due lettere perché non riesce a fare questa deduzione fondata sulla rilevazione del fonema iniziale; ci potrebbe riuscire su elementi più ampi, quali la parola. Es.: **piccolo cane** e **grande cane** e poi **piccolo pollo**. → i bambini di 4/5 anni riescono a fare la deduzione ma solo su unità – parola perché anche se conoscono la corrispondenza tra grafema e fonema non hanno ancora capito che il fonema iniziale della parola può essere separato dall'intera parola (p...ollo) e come tale utilizzato per formare altre parole. (è la scoperta della segmentazione in fonemi).

La presa di coscienza della natura segmentale o discreta della parola appare come una condizione necessaria per l'apprendimento della lettoscrittura in un sistema alfabetico come il nostro

→ esistono altre condizioni?? Sì, deve essere in grado di convergere le strategie legate alla comprensione (le sue competenze sintattiche, disponibili nel linguaggio orale), con quelle di decodifica.

→ in quale misura e in quale momento del curriculum scolastico la si deve insegnare??? Esiste un momento ideale che varia da bambino a bambino e comunque sono i soggetti più deboli a beneficiare dell'insegnamento dell'analisi segmentale.

Le fasi evolutive nell'apprendimento della lettura

Ipotesi di partenza: sono i processi cognitivi a dirigere le attività percettive e non viceversa (Ferreiro) → il livello di concettualizzazione raggiunto influenza le strategie messe in atto per scrivere ← tuttavia → le conoscenze metalinguistiche acquisite non necessariamente vengono

² GIUSTAPPOSIZIONE/RELAZIONE in Piaget:

utilizzate nella lettura: il b. dispone di “pacchetti” di conoscenze e procedure adattate alle diversità di compiti che non interagiscono.

MODELLI di SVILUPPO³ (vedi tabella riassuntiva da scansionare, pag 55):

1. Marsh: 4 fasi contraddistinte da diverse strategie, tutte caratterizzate dall'apprendimento mnemonico. Riconosce parole familiari dal contesto → dalle somiglianze visive rileva indici grafici (prima lettera) con l'aiuto di competenze semantiche e sintattiche → cambia la strategia a causa dello spazio occupato in memorie dalle parole e grazie al pensiero operatorio: analizza i suoni e li mette in corrispondenza al grafema → la decodifica sequenziale si generalizza a sequenze anche complesse, prime regole ortografiche.
2. Harris e Coltheart: i b. riconoscono alcune parole mediante procedura diretta d'ordine visivo anche e soprattutto in base al contesto (4/5 anni) → procede per selezione soggettiva e arbitraria di indici parziali (lunghezza parola, lettera iniziale, segni non convenzionali) (strategia utilizzata nella fase esplorativa del testo per la lettura delle strisce) → avvento del codice alfabetico anche senza un insegnamento della corrispondenza grafema/fonema → strategie di memorizzazione di pattern ortografici che sostituiscono la codifica fonologica.
3. Gough e Juel: il b. acquisisce spontaneamente un certo numero di parole per associazione selettiva di uno o più indici visivi arbitrari → viene interiorizzato un nuovo dispositivo assimilabile alla segmentazione fonologica non consapevole, criptico e non spontaneo..
4. Ehri e Wilce: rappresentazioni visive, fonologiche, sintattiche e semantiche agiscono in sinergia. Associazione selettiva di uno o più indici visivi arbitrari → grazie alla conoscenza del nome o del suono delle lettere utilizza anche degli indici fonetici sistematici (i cattivi lettori si fermano a questa fase nel senso che non sono in grado di procedere ad un'analisi completa di tutti i costituenti della parola continuando a ricorrere al contesto) → interiorizzazione del dispositivo di segmentazione fonologica;
5. Perfetti: conoscenza computazionale (implicita) le connessioni tra lettere e fonemi (parziale conoscenza delle corrispondenze) non implicano la capacità di manipolarle in un sistema combinatorio → conoscenza consapevole e riflessiva dei segmenti fonemici, dei singoli suoni di una parola e capacità di combinarli. Per iniziare l'apprendimento della lettura è sufficiente la prima fase, esercitazioni fonologiche mirate sono necessari nella seconda fase ma comunque sempre in contesti di senso. Alcune competenze specifiche come la coscienza della natura alfabetica della nostra scrittura, la conoscenza delle corrispondenze lettere – suoni, la sensibilità ai giochi di rima o ai giochi verbali sono causa ed effetto dell'apprendimento.
6. Weiss: la lettura è ricerca di significato attraverso due modalità d'accesso che interagiscono costantemente: uno immediato attraverso le unità di senso e uno mediato attraverso le unità grafiche sprovviste di significato. La scoperta delle unità di significato avviene attraverso scambi informali che gli consentono l'acquisizione di un capitale di parole attraverso la rilevazione di indici ideografici o sulla base della conoscenza di alcune lettere in seguito scopre la componente del codice. → Interazione delle conoscenze. Creazione di tre condizioni necessarie per la lettura autonoma: un capitale – parole minimo, padronanza degli elementi del codice, velocità di lettura che dipende dalle parole memorizzate per fare in modo che l'informazione, conservata nella memoria a breve termine, sia utilizzata per anticipare o inferire il significato degli elementi successivi del testo. → Perfezionamento dello strumento
7. Tumber e Bowey. Nell'apprendimento della lettura sono implicate quattro abilità metalinguistiche che assumono un carattere di dominanza a seconda della fase in cui si trova il lettore.(vedi scansione modello di pag. 67):
 - a) Consapevolezza generale: comprensione della funzione comunicativa della lettura e generalmente dei testi e dei libri attraverso esperienze concrete di lettura;
 - b) Consapevolezza lessicale:l'idea che una specifica parola detta corrisponde ad una specifica parola scritta si realizza attraverso la comprensione che il flusso sonoro della lingua parlata deve essere segmentato nelle sue componenti. (vedi giochi di composizione e scomposizione della

³ per ciascun autore saranno sottolineate le fasi o le strategie problematiche e non ben giustificate

frase nel metodo globale). In questa attività il b. procede per associazioni selettive di indici e per questo non devono protrarsi più del dovuto per non abituare il bambino a trattare il sistema alfabetico come un sistema logografico. Tuttavia queste attività consentono di stabilire delle corrispondenze a livello lessicali che aiutano nelle prove di riconoscimento rapido delle parole.

- c) Consapevolezza fonologica: riconoscimento e posizionamento dei singoli fonemi all'interno della stringa sonora.
- d) Consapevolezza della forma: si inverte la rotta, si cambia la strategia: i b. devono consapevolmente cominciare ad organizzare il testo nei suoi raggruppamenti sintattici, la qualcosa è possibile a condizione che sappiano trasferire la loro competenza sintattica utilizzata nel parlato al linguaggio scritto. È molto probabile che nei bambini incapaci di comprendere quello che leggono questo trasferimento non avvenga: le strutture formali del linguaggio implicite nel linguaggio orale, non vengono esplicitate per controllare quanto leggono nel testo scritto, la cui organizzazione sintattica peraltro risulta più complessa di quella sottesa al linguaggio orale. → **cloze task**: compito rivelatore della consapevolezza della forma del testo: il lettore, alla ricerca della parole mancante, è costretto a riflettere sulle componenti della frase e in certi casi sulle componenti dell'intero testo focalizzare l'attenzione sulla forma significa essere in grado di spostarsi dal piano linguistico a quello metalinguistico.
- e) Consapevolezza pragmatica: concerne le macrostrutture del testo (scopi, struttura formale, stile, mittente,...) le quali coinvolgono le capacità di memorizzazione del lettore e la capacità di stabilire dei collegamenti tra di esse. È a questo livello che si colloca inoltre l'enciclopedia personale del lettore grazie alla quale potrà fare inferenze e sarà in grado di controllare la propria comprensione.

Le ipotesi sull'evoluzione della lettura nelle prime fasi dell'apprendimento si basano perlopiù su due assunti: 1. Ruolo determinante dei processi di riconoscimento della parole;

2. Fattore centrale della competenza fonologica per lo stretto legame con la prima.

TUTTAVIA

- a) La lettura non è mai lettura di parole isolate e il significato del testo non risulta dalla somma dei significati delle singole parole;
- b) Il lettore non è un passivo ricettore delle informazioni visive provenienti dal testo ma porta con sé:
 - un insieme di conoscenze linguistiche e di conoscenze del mondo (enciclopediche);
 - una serie di aspettative che incidono sul modo di estrarre significati dal testo e sul modo di processare l'informazione visiva (fino ad orientare addirittura i movimenti oculari e a regolare i tempi e il numero delle fissazioni).

3. fondamentale **la relazione tra decodificazione e comprensione** ed in particolare il livello evolutivo in cui si trova il lettore nel momento in cui si propongono le diverse attività (rivolte verso il senso o orientate verso l'acquisizione del codice). Nel momento in cui costituiscono le capacità di decodifica (fine della fase delle corrispondenze grafema/fonema) i b. sono naturalmente portati a far funzionare il dispositivo analitico appena scoperto, soprattutto nelle attività di scrittura, ma anche in quelle di lettura. Insomma la decodificazione diventa il sistema dominante e sarebbe un errore pedagogico volerla immediatamente compensare con attività complementari : bisogna che il b. la possa esercitare in particolare con attività di scrittura. Ma se questo tipo di strategia, dominante in questa fase diventa e si impone come strategia unica nella fase successiva, sarebbe altrettanto sbagliato non intervenire con proposte di attività complementari. È importante, nel momento in cui il b. ha acquisito i fondamenti della decodificazione, portare un'attenzione diagnostica alle sue strategie di lettura, allo scopo di rilevare se il bambino procede utilizzando solo una strategia (quella che consiste nel segmentare le parole nelle componenti grafo-fonemiche o quella che lo porta ad anticipare le parole a partire dal contesto) o se invece è in grado , senza necessariamente esserne consapevole, di farle interagire simultaneamente.

4. Sovrapposizione possibile tra le varie fasi: il passaggio ad una fase successiva non implica la scomparsa della strategia dominante nella fase precedente, ma la diminuzione della sua importanza.

5. A proposito del problema del passaggio da UNA FASE ALL'ALTRA vale il principio che una strategia di per sé ottimale può in certi casi esigere delle risorse cognitive non ancora disponibili

6. Il percorso evolutivo seguito dal b. è tributario del tipo di attività didattiche a cui viene esposto.

Modello euristico (Tunmer, Bowey)	Progetto didattico: attività/strategie
CONSAPEVOLEZZA GENERALE	
Capire la funzione comunicativa della lettura Prime intuizioni della relazione tra segni scritti e immagini acustiche	Testi funzionali e narrativi Dal contesto al testo Lecture di storie
CONSAPEVOLEZZA LESSICALE	
Prima segmentazione della frase in parole. Attenzione alla separazione tra articoli e sostantivi.	Attività con le strisce e con le paroline. Segmentazione della frase striscia. Giochi di riconoscimento di articoli, preposizioni e congiunzioni.
CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA	
Attività di segmentazione della parole.	Giochi fonologici: segmentazione in sillabe e fonemi. Identificazione e conoscenza delle lettere nel testo mascherato.
CONSAPEVOLEZZA DELLA FORMA	
Inversione delle strategie. Convergenza tra decodifica e comprensione. Mobilitazione della competenza sintattica nella lettura. Cloze task per la verifica della comprensione	Interventi individualizzati per la verifica della convergenza tra strategie dall'alto e dal basso. Uso del cloze per la verifica della comprensione
CONSAPEVOLEZZA PRAGMATICA	
Capacità di stabilire collegamenti tra le varie parti del testo. Macrostrutture testuali. Informazioni presenti nel testo e informazioni inferite	Domande sul testo che richiedono inferenze sempre più complesse, già a partire dalla seconda elementare.

Esempio di testo che richiede una serie di INFERENZE da parte del lettore proponibile già a partire dalla seconda elementare. Per rispondere alle domande il testo deve rimanere a disposizione del lettore.

Mi svegliai in piena notte. Un vento freddo sbatteva sui rami degli alberi e faceva cadere le foglie ormai ingiallite. Scesi le scale di corsa, mi infilai nell'automobile che partì a piena velocità. Sulle strade della città ancora bagnate dalla pioggia incrociammo soltanto una vettura della polizia che faceva la ronda. Arrivati sul posto, pagai in fretta, corsi verso lo sportello per chiedere dove potevo trovarlo, entrai in camera con il respiro ansimante e vidi sua moglie e mio nipote chinati su di lui. Non riuscivo quasi più a parlare sconvolto, ma Anna mi rassicurò subito dicendomi:

- Franco, non preoccuparti, mi hanno appena detto che è fuori pericolo. Invece il proprietario dell'altra macchina è morto lungo il trasporto.

DOMANDE:

1. Come si chiama il signore che è stato svegliato in piena notte?
2. Dove si recato?
3. Che cosa era capitato?
4. Chi ha avuto l'incidente?
5. Con quale macchina il signore si è recato all'ospedale?
6. Chi è Anna?
7. In quale stagione può essere capitata questa storia?

Quale modello di lettura?

Modello TOP/DOWN : la priorità è assegnata alle informazioni provenienti dall'alto, alle conoscenze linguistiche semantiche ed enciclopediche che guiderebbero le ipotesi o anticipazioni del lettore.

Modello BOTTOM/UP: rilievo delle informazioni provenienti dal basso, carattere prioritario del trattamento delle unità minime quali i tratti grafici distintivi, le lettere, i fonemi e i pattern ortografici. Processo sequenziale che dall'analisi dello stimolo porta all'accesso lessicale secondo fasi temporalmente successive.

Modello INTERATTIVO: necessità di comprendere entrambi i modelli precedenti; diverse fonti conoscitive interverrebbero nell'atto di riconoscimento di lettere e di parole. (una lettera presentata isolatamente è riconosciuta meno rapidamente che all'interno di una parola): ortografiche, lessicali, sintattiche e semantiche. Relativa indipendenza dei processi: non sono soltanto le componenti superiori d'ordine semantico a dirigere i processi inferiori, ma sono anche questi ultimi a porre dei vincoli a quelli superiori. (Rumelhart). La percezione degli elementi minimi (tratti e grafemi) attiverebbe un insieme di parole nella memoria lessicale e ne inibirebbe delle altre (processo ascendente); le parole attivate nel lessico interno reagirebbe sullo stimolo iniziale (tratti o lettere) limitando le possibilità di occorrenza degli elementi minimi successivi (processo discendente).

Anticipare o fare ipotesi non è peculiare ai buoni lettori: anzi, sono i lettori meno abili (e quelli ai primi passi dell'apprendimento) che utilizzano in modo consistente le informazioni non visive. Ciò che fa la differenza è l'uso di strategie diverse

L'analisi fonetica è più adatta all'apprendimento della scrittura.

Letture e scrittura

Studi sulla SCRITTURA: → concettualizzazioni intorno al linguaggio scritto.
→ Scrittura come produzione e composizione testuale.
→ motricità fine

Letture mette in atto operazione di RICONOSCIMENTO, la scrittura di RICOSTRUZIONE, la prima è più facile della seconda perché si fonda su elementi figurativi mentre la seconda si basa su elementi astratti di natura essenzialmente operativa che risulta tardiva.

► Si parte dalla lettura e poi si passa alla scrittura dopo i giochi di segmentazione fonologica (circa dopo i primi due mesi di scuola).

Non c'è un ordine naturale per la scrittura e la lettura, ma quest'ordine, se esiste, è sempre indotto dall'esterno.

Quando un maestro si deve concentrare sul nesso ineliminabile tra anticipazione del significato e decodifica dei simboli è costretto ad operare delle scelte, a definire un percorso. L'importante è che sappia quello che sta facendo e che sia attento alla **coerenza tra obiettivi che tende a raggiungere e strategie messe in atto.**

► nelle fasi iniziali dell'apprendimento l'obiettivo centrale era quello di portare gli allievi a capire le finalità comunicative della lingua scritta e la necessità quindi di andare alla ricerca del significato. Il punto di riferimento doveva essere il testo e non la lettera o la singola parola. Di qui il ricorso al testo narrativo e al testo epistolare strumenti privilegiati di comunicazione. La scoperta del rapporto convenzionale tra lingua parlata e lingua scritta (e quindi l'accesso al codice) doveva avvenire attraverso l'esplorazione sempre più ravvicinata del testo, evitando che la riflessione sulla natura fonografica del codice procedesse separatamente dalla ricerca del significato.

PAG. 97

La segmentazione sillabica o fonetica pone serie difficoltà e i bambini NON sono portati ad utilizzare i segni scritti per operazioni fonologiche, sono invece più attenti ad esplorare le caratteristiche visive della lingua scritta. Le conoscenze relative al linguaggio verbale e al linguaggio scritto sembrano restare separate per un lungo periodo di tempo. La convergenza delle ipotesi o delle concettualizzazioni del b. sulla lingua scritta e sulla lingua parlata richiede l'intervento dell'insegnante e può avvenire nel corso dello sviluppo della scrittura o nel corso dello sviluppo della lettura.

Però → partire dai testi e quindi dalla lettura consente la mobilitazione sia dall'inizio di conoscenze più ampie d'ordine semantico e sintattico non riducibili alla conoscenza dell'unità lessicale.

Due livelli di abilità linguistica:

EPILINGUISTICA: prime abilità che implicano regole e procedure "inconsapevoli" volte alla scoperta dei significati, conoscenze procedurali e non dichiarative;

METALINGUISTICA :riflessione esplicita sul linguaggio e controllo deliberato dei diversi aspetti. Si manifesta quando il significato non è prioritario, come nelle attività di manipolazione dei fonemi e nei dettati: il linguaggio da strumento di comunicazione diviene oggetto di conoscenza.

Prima si deve consolidare la natura comunicativa e gli scopi della lettura, senza soffermarsi unicamente sugli aspetti semantiche e sintattiche ma avviando con essa (la lettura) le capacità metafonologiche, poi avviene l'accesso al codice attraverso la scrittura.



L'attività di segmentazione lessicale della frase (**strisce**), la ricerca delle parole funzionali nel continuum sonoro della frase, il loro riconoscimento nella forma grafica (**paroline**) e soprattutto le segmentazioni operate sul **testo mascherato** preparano il terreno per l'emergenza della competenza fonologica, mentre le attività specifiche di **segmentazione fonetica** la consolidano dando avvio ad attività di scrittura che per il b. rappresentano il terreno privilegiato per verificare l'avvenuta scoperta del funzionamento del codice.

NO ad attività mirate alla memorizzazione delle lettere dell'alfabeto.

Nella fase iniziale la copiatura di parole fa mettere in gioco strategie globali e visive e non analitiche ed anzi forse ritarda l'utilizzo di procedure più analitiche ed efficaci.

SECONDA PARTE

Principi di riferimento

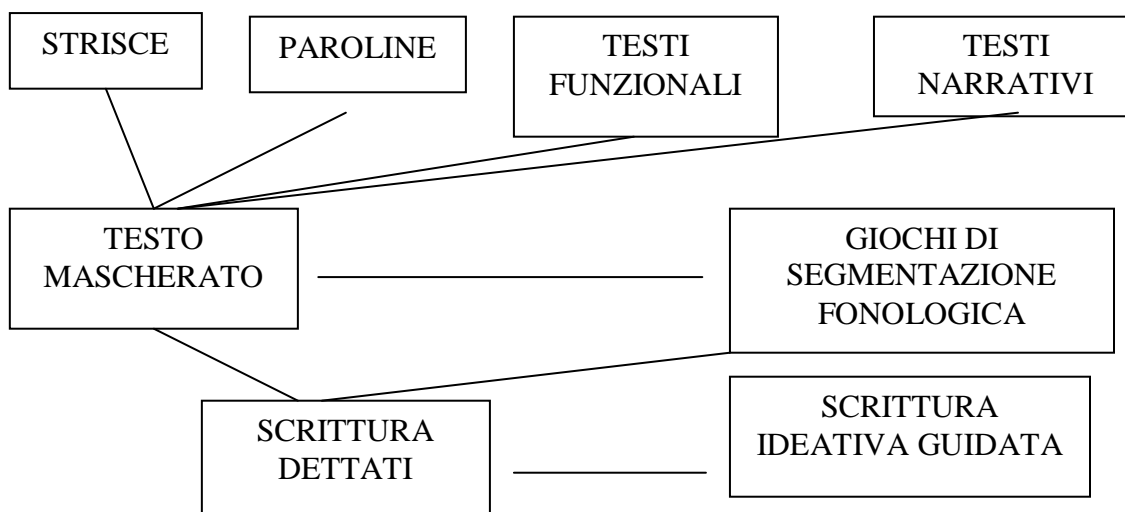
Ogni metodo ha una sua coerenza; ci sono due generi di coerenza: una che prende in considerazione la natura logica del compito in rapporto ai risultati che si vogliono raggiungere; l'altra che si dirige simultaneamente verso l'analisi del compito e verso i processi di apprendimento che risultano attivati nella mente del singolo allievo

Criteri guida:

1. saper differenziare gli atti di insegnamento. Non è solo una questione di proporre diverse attività in rapporto alle competenze, ma anche la manifestazione di livelli di apprendimento dissimili (che si situano su piani di concettualizzazioni definibili gerarchicamente) di fronte alla stessa situazione didattica. Afferrare il momento giusto! È una questione di tempo.

2. nella lettura e nella scrittura si manifestano le competenze cognitive e le conoscenze linguistiche dei b. evitare distacco e contrapposizione tra fase strumentale e fase di comprensione.
3. (la segmentazione sublessicale in sillabe avviene all'inizio del sesto anno; quella in fonemi si manifesta verso il settimo anno.) Per favorire l'avvento di comportamenti metalinguistici è necessario proporre ai bambini situazioni ricche di senso (significato) e funzionali alla comunicazione che induca *sentimenti di necessità* (spia di vera coscienza metalinguistica) che si manifesta quando il b. comprende che le sue strategie di ordine *logografico* (disegno della parola) non sono più funzionali alla lettura di un testo, di una frase, di una parola. Con il testo mascherato il b. si rende conto che per verificare la validità delle sue ipotesi (anticipazioni) deve imparare a scomporre la parola (comprensione della natura *fonografica* del sistema alfabetico). Solo a questo punto (quando sente questa necessità) gli si propongono giochi di segmentazione fonologica che gli permetteranno di consolidare strategie già in atto. Si tratta quindi di favorire all'inizio una serie di comportamenti volti a costruire un atteggiamento di interrogazione del senso (dispiegamento orale dei discorsi sui testi) Con le **strisce** e le **parole** che precedono il **testo mascherato**, sono previste operazioni di segmentazione della frase (non ancora sulla parola) che portano il bambino a riflettere *sulla natura articolata e combinatoria del linguaggio* (prima articolazione). All'interno del lavoro che il b. compie sui testi ricchi di significato si dovranno cogliere gli indicatori di accesso al codice man mano che si presentano. In base ad essi si deciderà se proporre al b. attività chiaramente e totalmente finalizzate alla comprensione del funzionamento del sistema alfabetico. (giochi **di segmentazione fonologica e dettati**) e al consolidamento delle regole di trascrizione.
4. La scrittura, intesa come trascrizione delle unità fonetiche nelle corrispondenti unità grafemiche, richiede l'acquisizione della capacità di segmentazione della stringa sonora da un lato e la conoscenza delle lettere dall'altro. Rappresenta un punto d'arrivo al termine di alcune tappe: da una concezione prefonografica della scrittura si passa attraverso una fase sillabica e un fase sillabico-alfabetica. L'esigenza di *stabilità* (capire che la stessa parola deve essere scritta allo stesso modo) e l'esigenza di *differenziazione* (comprendere che parole diverse si scrivono combinando in modo diverso i segni) si manifestano con le riflessioni sui **testi funzionali**. → non si tratta tanto di ritardare l'accesso alla scrittura, ma di costruirla progressivamente all'interno degli stessi atti di lettura cosicché, una volta in grado di praticare i giochi di segmentazione fonetica, il b. è pronto per scrivere. (I BAMBINI SCRIVONO ALFABETICAMENTE). La componente grafomotoria della scrittura è allenata nei primi giorni con attività di prescrittura sottoforma di allenamenti della mano e in un secondo momento si curerà l'orientamento dei movimenti e il posizionamento unitario delle lettere nello spazio della pagina facendo leva essenzialmente su *condotte di tipo imitativo*.

Situazioni didattiche:



1. le prime quattro attività vanno presentate simultaneamente già a partire dalle prime tre settimane di scuola (con un'alternanza equilibrata e comunque con le paroline dopo le strisce) e per i primi due mesi dell'anno.
2. in questo primo periodo è importante la dimensione orale della comunicazione : fruizione e produzione (col prestamano) narrativa.
3. da dicembre a maggio si passa al testo mascherato per le prime acquisizioni del codice alfabetico e per le osservazioni "cliniche". Da esso partiranno le prime vere differenziazioni in sottogruppi di lavoro. Con esso scade il lavoro su strisce e paroline. Utile anche per valutare le loro competenze lessicali.
4. i giochi fonologici sono l'ultimo passo per l'acquisizione del codice. La differenziazione in sottogruppi è fondamentale in quanto è molto variabile la loro competenza: con alcuni b. può iniziare subito dopo le prime attività di mascheramento, con altri soltanto a gennaio e febbraio, con altri ancora più tardi a dipendenza degli indicatori di accesso al codice rilevati. La segmentazione deve avvenire sul significante, sulla stringa sonora e non sulla stringa scritta!!!! Le prime attività di scrittura sono simultanee ai giochi di segmentazione o immediatamente successive, ma comportano la conoscenza delle lettere acquisita generalmente attraverso le attività sul testo mascherato. Le prime parole sono generalmente bisillabe e molte sono prese dalle paroline conosciute. In questa fase di giochi sul significante, con la scoperta delle regole di trascrizione, le attività si concentrano sull'esercizio di dettati di parole, di pseudoparole, di scrittura spontanea e dei primi interrogativi su digrammi e sulle difficoltà ortografiche.
5. riflettere sul grado di incidenza di queste attività rispetto al *codice* e al *senso*. *Vedi tabella sotto.*

Indicatori di accesso al codice

Nel corso dei primi 2-3 mesi di scuola la maggior parte dei bambini dovrebbe riconoscere alcune parole per via unicamente visiva, si avvicina cioè al testo per il tramite di un approccio essenzialmente **logografico** e generalmente solo a partire dal testo mascherato entra nella fase **fonografica**, mediante strategie, modi e tempi differenziati.

Il passaggio da una fase all'altra viene segnalato dal b. attraverso indici di comportamento che bisogna saper individuare nelle attività di LETTURA, magari attraverso brevi colloqui individuali utilizzando le prove di accertamento iniziale di Ferreiro, Pontecorvo o Stella.

NON indicatori di accesso al codice	Indicatori di accesso al codice
1. Riconoscimento di una parola che avviene sulla base della sua lunghezza o sulla base della sua posizione nel testo;	1. individuazione della parola che avviene in base al grafema (attraverso negazione e/o opposizione tra unità sublessicale. Es.: se comincia con la /p/ non può essere Magistrale perché inizia con /ma/;
2. il riconoscimento nel testo delle paroline;	2. le rilevazioni spontanee di analogie. Es. In Sandro c'è /andr/ come in Andrea;
3. riconoscimento delle parole più frequentemente incontrate e memorizzate nelle strisce o nei testi narrativi o nelle cartoline;	3. l'individuazione di pattern sublessicale. Es. in Locarno c'è /lo/;
4. l'individuazione di singole lettere all'inizio, alla fine o all'interno della parola quando la lettera è intesa come INDICE	4. le prime spontanee forme di segmentazione. Es. guardando un nome scritto riconosce la /f/ e la /d/;

I testi funzionali: le cartoline postali, lettere, messaggi

Scopo: mettere il bambino nella condizione di capire sin dall'inizio del suo apprendimento la funzione comunicativa del testo scritto, in modo da non confondere lo scopo dalle tecniche di apprendimento del codice. Passare dal contesto al testo

- ✓ Devono seguire il normale percorso postale
- ✓ Essere recapitati nella buca per le lettere in modo da farle ritirare dai bambini
- ✓ Forte dimensione motivazionale, carica di attesa, rito
- ✓ Situazione veridica;

Procedura:

- soffermarsi sull'immagine della cartolina e fare ipotesi relative al luogo da cui è partita e al mittente;
- verificare le ipotesi utilizzando altre informazioni: proiettando la facciata, riprodotta su lucido, a tutta la classe disposta in semicerchio intorno al proiettore ci si interroga su francobollo, timbro, indirizzo, data, firma,...

 1. come si fa a sapere chi ci ha scritto? Dove bisogna guardare? (firma in calce al testo)
 2. come si fa a sapere da dove ci ha scritto? Dove bisogna guardare? (il timbro, l'eventuale didascalia del luogo, il luogo prima della data);
 3. a chi è stata spedita? (alla maestra, alla classe a qualcuno in particolare? Dove si guarda per saperlo? (l'indirizzo)
 4. quando è stata scritta? (la data e il timbro)
 5. che cosa ci sarà scritto? dove bisogna guardare? Perché ci avrà scritto? (il testo)

- con le ipotesi formulate, discusse e combattute durante la lettura contestuale si sono tratte informazioni che aiuteranno nella ricerca del senso del testo che a questo punto sono pronti ad affrontare: lettura esplorativa e le parole sono dei logogrammi. L'insegnante si sofferma su determinate parole che si ripetono con frequenza chiedendo che siano anticipate dopo che l'insegnante ha letto ciò che precede il loro apparire. Se ci sono b. che sanno leggere è giusto valorizzarli: potranno fornire dei riscontri oggettivi circa le ipotesi espresse in precedenza.

- Alla fine l'insegnante si stacca dall'analisi della cartolina proiettata e si portano i b. a riassumere il senso del messaggio ricevuto ed eventualmente ad aprire nuove congetture sulle ragioni che hanno spinto il mittente a corrispondere con la classe.
- A seguito lasciare esprimere liberamente le iniziative di risposta.

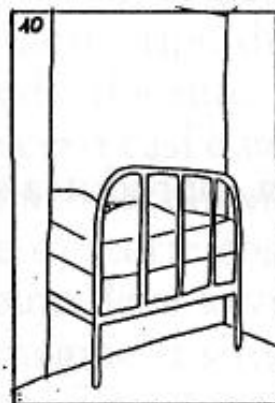
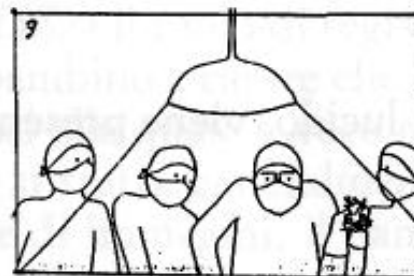
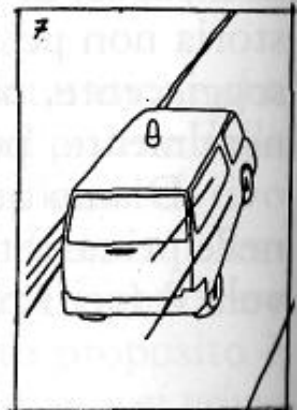
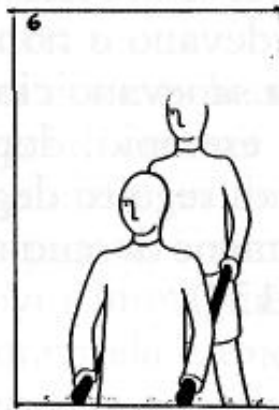
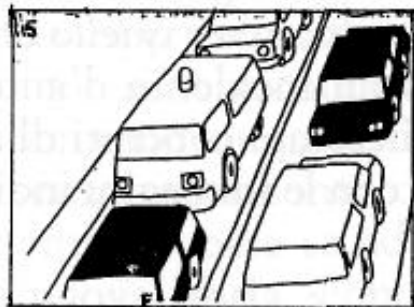
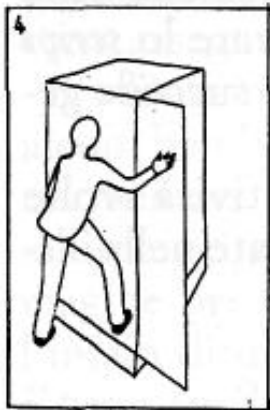
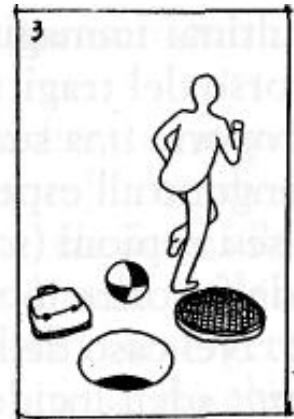
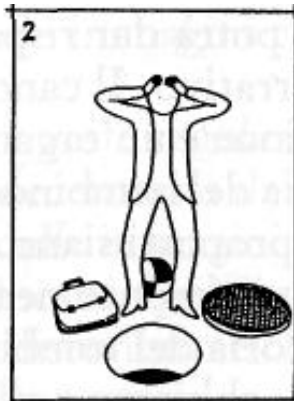
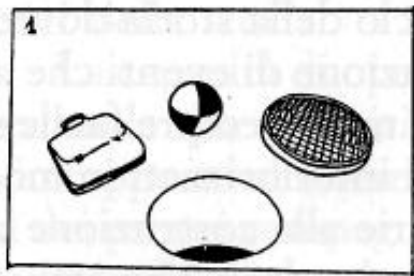
I testi narrativi

Scopo: preparare il b. ad avanzare ipotesi sulla base delle conoscenze che già possiede per poi verificarle sul testo. Portare il b. a rendersi conto che una volta formulata un'ipotesi narrativa è necessario regolare con coerenza la successione delle altre ipotesi ed essere in grado di abbandonare una propria ipotesi allorché essa non trova riscontro nelle immagini che rappresentano i contenuti di una storia.

Un bambino che non è in grado, all'inizio della scolarità di raccontare una storia o di narrare una pur semplice sequenza di avvenimenti non potrà porsi di fronte a un testo per coglierne il significato. Alcuni bambini non sono ancora capaci di entrare nell'ordine della narrazione: si limitano spesso a descrivere l'immagine senza tener conto di quanto è stato detto sull'immagine precedente, è come se ad ogni immagine corrispondesse l'inizio di una nuova storia. Per questo è importante aiutare il b. a capire che ogni immagine si situa in una doppia relazione: per rapporto alla precedente e per rapporto alla successiva.

Procedura:

- Ideazione della storia: ogni figura, riprodotta su un lucido, viene presentata, una alla volta, con la lavagna luminosa. È importante, per ogni immagine chiedere: "Cosa succede?"
- Chiedere di anticipare il contenuto dell'immagine successiva prima di mostrarla chiedendo: "Cosa succederà?"
- Con domande opportune far arricchire la descrizione motivando gli eventi.
- Verificare, con l'apparire dell'immagine le ipotesi fatte e ricordare sempre il contenuto dell'immagine precedente chiedendo: Cosa è successo?
- È importante attribuire un nome proprio ai personaggi della storia.
- Costruzione del testo (dettato all'adulto). Quando i bambini hanno acquisito una certa abilità di ideazione narrativa, grazie ad un buon numero di storie raccontate, si passa al momento del dettato all'adulto: la costruzione scritta del testo narrativo.
- Far attenzione alle riflessioni metalinguistiche e metatestuali atto embrionale di scrittura ideativi. Che cosa fare del testo scritto? Usarlo per discutere con la classe intorno ad alcune regole che lo costituiscono: significato del titolo, scrittura e lettura da sinistra a destra e dall'alto verso il basso, spazi e interpunzioni, funzione delle maiuscole, posizionamento di un momento particolare della storia nello spazio del testo (dove troveremo scritto un determinato episodio della storia? In alto, in mezzo, in basso?)



La storia del tombino

Le strisce

Scopo: portare i bambini al riconoscimento rapido della frase; scomposizione lessicale della frase per individuare gli elementi fondamentali.

Striscia: unità frase scritta su una striscia di cartone facilmente visibile dai bambini anche da lontano.

Procedura:

- sin dall'inizio la classe decide di ricordare, quasi quotidianamente, un particolare avvenimento di cui sono protagonisti su una striscia di cartone poi raccolta in un classatore..
- si presenta ai bambini la striscia, che, nel giro di circa un secondo, si fa poi scomparire; i bambini devono individuare di quale avvenimento si tratta, ricordandolo però nella precisa forma verbale nella quale era stato scritto. Il processo di riconoscimento rapido è caratterizzato dalla associazione selettiva. Il b. preleva dalla frase degli indici figurativi in base ai quali seleziona la frase dall'insieme delle altre.
- In base alla prima articolazione del linguaggio, si chiede al b. di analizzare la frase nelle sue componenti lessicali, gli si chiede cioè di far corrispondere perfettamente i costituenti lessicali della catena sonora con i costituenti lessicali della catena scritta.. Il bambino ripercorre mentalmente la catena sonora e contandone gli elementi ritrova i corrispondenti scritti nella frase, in un primo tempo aiutandosi con una strategia di appoggio che consiste nell'indicare con la mano le singole parole. Chiedere di fare una corrispondenza biunivoca tra le due catene, quella sonora (dove c'è scritto /Marco/?, e quella scritta (cosa c'è scritto qui?)
- Una volta che il b. ha acquistato questa strategia (riconoscimento ideografico) si possono proporre esercizi più complessi:
 - Si nasconde una parola della striscia e si chiede al b. di individuarla;
 - Si copre una parte della striscia e si chiede di leggere la parte visibile e successivamente di ricordare ciò che è stato mascherato;
 - Si legge la frase cambiando una determinata parola e si chiede: “Dove è stato commesso l'errore?”;
 - Ricostruire le strisce con le singole parole ritagliate e poste in una busta.

Praticata sin dai primi giorni questa attività si esaurisce nel giro di un paio di mesi

Le paroline

Quelle componenti della lingua (in genere connettori, preposizioni, articoli e deittici cioè articoli, funzionali e parole – legame) che, pur avendo un'importante funzione grammaticale, non rinviano per se stesse ad un referente.

Scopo: identificare le paroline all'interno della sequenza sonora rompendo ad esempio la classica unità articolo-nome; riconoscere le parole nella forma scritta e infine portare i b. a riconoscere le vocali.

Procedura:

- attraverso l'esplorazione dei testi (strisce, testi funzionali e narrativi) il b. rileva la loro presenza e l'insegnante le scrive su dei cartellini che rimangono esposti in classe.
- Una volta acquisito un certo numero di paroline scritte ed esposte si fanno una serie di esercizi: l'insegnante dice una frase (anche non del repertorio) e l'allievo deve riconoscere in essa una o più paroline e identificarle sul cartellone (attività di gruppo)
- In alcuni bambini si innescano spontaneamente delle strategie di segmentazione fonografica adottate ad esempio per correggere eventuali errori (/di/ - /da/) che porta gran parte dei bambini ad identificare tutte le vocali senza un insegnamento esplicito ma come conquista spontanea.

Il testo mascherato

Con le attività sui *testi funzionali e narrativi* si situa l'apprendimento iniziale della lettura in un contesto :

significativo	funzionale.
Fare in modo che il significato non vada mai perduto, anche nei momenti intenzionalmente orientati verso la scoperta del codice; evitare o attenuare lo scollamento tra significante e significato	Fare in modo che l'apprendimento della lettura avvenga in una situazione reale di comunicazione.

Con le attività complementari ma vicarianti sulle *strisce* e sulle *paroline* si propongono situazioni di apprendimento che permettano ai lettori debuttanti di interrogare la relazione tra catena sonora e catena scritta e di procedere verso una prima segmentazione, quella relativa alla prima articolazione del linguaggio.

Il testo mascherato rappresenta il punto di convergenza delle conoscenze acquisite nelle attività precedenti e segna il passaggio da una lettura esplorativa, essenzialmente ideografica, a una lettura chiaramente fonografica. Di qui l'importanza cruciale che esso riveste è un cloze con discussione!

Scopo: attivare processi di *anticipazione* e di *verifica* del significato del testo. L'anticipazione riguarda la capacità del bambino di utilizzare il con-testo e il co-testo⁴ per scoprire la parola mancante e si rivolge al senso; la verifica riguarda invece la capacità del piccolo lettore di controllare, attraverso la segmentazione della parola scritta, la veridicità delle sue ipotesi, e si rivolge alla forma.

Procedura:

- si mascherano alcune parole di un testo funzionale in base a criteri a seconda degli obiettivi che si vogliono raggiungere (arricchire la competenza lessicale – si mascherano aggettivi, sostantivi o verbi- facilitare l'anticipazione delle parole – evitare i connettivi- ragionamenti su inferenze complesse . parole per ipotizzare le quali è necessario riferirsi ad elementi non immediatamente rilevabili dal testo). L'anticipazione ha diversi gradi di difficoltà in funzione della posizione, dello statuto grammaticale delle parole, dell'informazione contenuta nella frase, delle conoscenze e delle esperienze possedute dal lettore.
- Si presenta il testo proiettato con mascheramento. Si usano mascherine mobili.
- Si discute con il solito schema di interrogazione dei testi funzionali (domande sul contesto: l'immagine, il timbro, il mittente, destinatario ..)
- Si concede il tempo necessario per esplorare, ognuno a suo modo.....
- Con l'aiuto dell'insegnante e di chi sa già leggere si inizia ad esplorare e a leggere il testo. Di fronte alle parole mascherate si formula una serie di ipotesi che vengono scritte alla lavagna. Poi l'insegnante, in ordine, partendo dalla fine smaschera una lettera e così via per escludere di volta in volta le parole che non terminano allo stesso modo.

⁴ per comprendere il significato di un enunciato situato all'interno del testo, il lettore può essere guidato dagli altri enunciati che costituiscono il testo; in questo caso parleremo di co-testo. Ogni testo si inserisce in un ambito più ampio di aspettative e di conoscenze che costituiscono il contesto.