

---

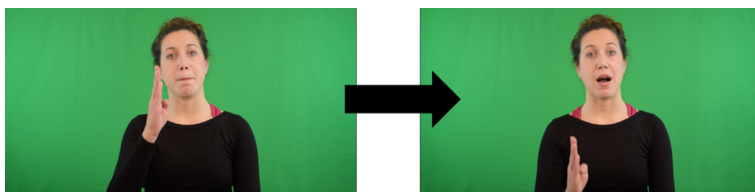
## 8 **Una proposta di adattamento di *Sillabiamo***

---

**Sommario** 8.1 *Sillabiamo adattato* alla scuola dell'infanzia (studio di caso).  
– 8.1.1 Obiettivo. – 8.1.2 Contesto. – 8.1.3 I partecipanti. – 8.1.4 Metodologia.  
– 8.1.5 Valutazione pre-intervento. – 8.1.6 Discussione.

Come abbiamo visto nei capitoli 6 e 7, durante i nostri laboratori abbiamo notato che alcuni bambini (in particolare quelli con scarsa memoria a breve termine e difficoltà di natura motoria) mostravano qualche difficoltà nel passaggio tra consonante e vocale durante la realizzazione delle sillabe in dattilologia. Le due configurazioni, che dovrebbero essere collegate da un movimento fluido, risultavano in realtà scattose e talvolta intervallate da tentativi di correzione delle stesse. Inoltre, il partecipante F. (capitolo 7), osservando l'input dattilologico della sillaba, non riusciva a interpretarla interamente, ma pronunciava solo l'ultima configurazione visualizzata, ossia quella della vocale. La sillaba LO veniva quindi pronunciata [o] e così via. Questi errori erano probabilmente dovuti a una scarsa memoria di lavoro.

Abbiamo pensato allora a una soluzione che potesse risolvere entrambi i problemi e ridurre la difficoltà di articolazione manuale, da utilizzare nel caso in cui i bambini presentino carenze nella memoria a breve termine o nella motricità fine. Nell'adattamento, anziché realizzare le due configurazioni della consonante e della vocale, le sillabe CV vengono presentate eseguendo la configurazione manuale relativa alla consonante e, mantenendo tale configurazione, si integra



**Figura 23**  
item 13-15 VMI lungo  
(Beery, Buktenica 2000)

un movimento della mano associato alla vocale.<sup>1</sup> Qui di seguito vengono rappresentati i movimenti relativi alle vocali:

Ad esempio, la sillaba BA viene realizzata come nella figura 23. Per una dimostrazione dinamica, si consiglia la visione del video riportato dal QR-code [fig. 23].

Tale procedimento aiuta a far sì che il bambino mantenga l'intera sillaba rappresentata in modalità visivo-gestuale per tutta la durata della sua realizzazione, senza dover modificare la posizione delle dita della mano. Si vuole così ridurre la difficoltà esecutiva del compito. Si risolve così anche il problema di una realizzazione 'a specchio', che può indurre l'apprendente in confusione su quale sia la corretta direzione del movimento della mano. A tal proposito, non sono stati inseriti movimenti speculari destra-sinistra. Si propone l'utilizzo dell'adattamento per l'avviamento alla lettura in caso di disprassia motoria, generali anomalie nella motricità fine e scarsa memoria a breve termine. Il metodo potrebbe essere adatto anche per bambini in età prescolare. Ai fini di valutarne l'efficacia, il nuovo adattamento è stato utilizzato all'interno del percorso di avviamento alla lettura in una scuola dell'infanzia in provincia di Vicenza.

**1** Il movimento convenzionalmente intrinseco nella realizzazione delle lettere G, S non viene inserito nella presentazione della sillaba; le lettere J e Z non vengono presentate in questa fase.

## 8.1 *Sillabiamo adattato alla scuola dell'infanzia* (studio di caso)

Lo studio coinvolge 14 bambini di una scuola dell'infanzia in provincia di Vicenza ed è stato condotto con il supporto e la collaborazione di Noemi Costa, studentessa del corso di laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio dell'Università Ca' Foscari Venezia.

### 8.1.1 Obiettivo

Questo studio ha l'obiettivo di valutare l'efficacia dell'applicazione del metodo *Sillabiamo adattato* in un gruppo di bambini in età prescolare. *Sillabiamo* non è stato inserito nell'offerta formativa della scuola a scopo di ricerca, ma come proposta ludico-didattica mirata a presentare ai bambini i processi che dominano la decodifica scritta, e prepararli così all'ingresso nella scuola primaria. L'evoluzione di alcune competenze dei bambini è stata però monitorata a scopo di ricerca.

Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, il metodo *Sillabiamo* è in fase di sperimentazione. Finora la sua efficacia è stata testata in contesti creati appositamente con l'obiettivo di verificare se un approccio multisensoriale, basato sulla sillabazione e sulla dattilologia, possa influenzare la qualità dell'apprendimento della lettura nei bambini. Questo ci ha permesso di osservare l'influenza di questo approccio in un contesto eterogeneo come quello scolastico, in cui sono inclusi bambini con caratteristiche e competenze molto diverse tra loro (capitolo 6) e in caso di disabilità comunicativa (capitolo 7). La consapevolezza della validità di alcuni aspetti e l'individuazione di limiti specifici, ci ha spinto ad effettuare nuove sperimentazioni, nel tentativo di trovar le soluzioni più vantaggiose sia per gli insegnanti che per gli alunni.

In questo studio, l'esperimento ha coinvolto un gruppo frequentante l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, composto da bambini italiani e stranieri e a sviluppo tipico e atipico.

### 8.1.2 Contesto

Il progetto è stato attivato su richiesta delle insegnanti della scuola. Durante l'anno scolastico 2017/2018 nella scuola coinvolta era stato attivato un percorso di introduzione alla lingua dei segni, basato su un approccio ludico-didattico che prevedeva, tra l'altro, l'insegnamento dell'alfabeto manuale e le prime produzioni in dattilologia. L'operatrice LIS e la coordinatrice didattica del plesso notano che i bambini più grandi (tra i 5 e i 6 anni) apprezzano in modo

particolare queste attività e sembrano acquisire ora una maggiore consapevolezza e conoscenza del codice scritto. Pensano allora di proporre attività simili, ma esplicitamente mirate all'apprendimento dei meccanismi della lettoscrittura, anche nel gruppo di bambini 'grandi' dell'anno scolastico successivo, 2018/2019. Viene così attivato il progetto.

La scuola coinvolta è una scuola dell'infanzia paritaria parrocchiale che ospita circa 30-40 bambini totali ogni anno. Nell'anno 2018-2019, ad esempio, erano presenti 15 bambini del primo anno, 8 del secondo e 14 del terzo. La gestione delle attività è affidata a due insegnanti e a una coordinatrice psicopedagogica. La scuola stimola l'apprendimento dei bambini attraverso proposte didattiche diversificate tra cui laboratori di teatro, laboratori artistici, percorsi di motricità, avviamento all'inglese, orticoltura e, appunto, il progetto LIS. Il progetto *Sillabiamo* viene inserito dunque in un contesto in cui i bambini hanno già una certa esperienza con la comunicazione di tipo visivo-gestuale, ma non sono mai stati introdotti ad attività mirate all'avviamento alla lettura.

### 8.1.3 I partecipanti

I partecipanti totali ai laboratori *Sillabiamo* sono 14 bambini di età compresa tra 4;9 e 6;1, di cui 7 maschi e 7 femmine. Tuttavia, solo 13 sono stati inseriti nel gruppo sperimentale perché un partecipante (C12) non risultava presente in tutte le fasi di valutazione pre- e post-intervento.

Tre partecipanti (C8, C9 e C10) sono di origine straniera, al momento dell'intervento sono in Italia da meno di un anno, in famiglia utilizzano esclusivamente la loro lingua madre (inglese), mentre a scuola predomina l'italiano. La loro competenza nella lingua italiana è, ad oggi, piuttosto limitata e le insegnanti spesso veicolano loro informazioni in inglese per assicurarne la comprensione. Sono inoltre presenti due bambini che, pur non avendo ricevuto una diagnosi specifica, presentano alcuni tratti atipici. C2 mostra caratteristiche associabili a disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD). Le maestre segnalano difficoltà a gestire la sua partecipazione in classe perché il bambino si mostra incapace di controllare il proprio comportamento, con espressioni di irrequietezza e impulsività. C6, nonostante uno sviluppo motorio e cognitivo nella norma, manifesta un ritardo di natura linguistica. Rispetto a quello dei compagni, l'eloquio di C6 appare povero e meno fluente. Gli enunciati sono perlopiù costituiti da una o due parole e evidenziano difficoltà di produzione di alcuni fonemi. Si osserva l'omissione di fonemi in posizione iniziale di parola come in /e'lefono/ al posto di /te'lefono/, sostituzione di fonemi in posizione iniziale come in /'duna/ al posto di /'luna/ o

centrale come in /ku'tina/ al posto di /ku'tfina/, e inversione e sostituzione di sillabe come in /se'rafo/ al posto di /se'maforo/ (*semaforo*).

La bambina C7 sta frequentando l'ultimo anno di scuola dell'infanzia con un anno di anticipo rispetto ai compagni, come consentito a tutti i bambini nati prima del 30 aprile di ciascun anno scolastico (D.P.R. 89/2009, art. 2 comma 2).

Non avendo a disposizione un altro gruppo di bambini di pari età cronologica e frequentanti la stessa scuola, le performance non vengono confrontate con quelle di un gruppo di controllo.

#### 8.1.4 Metodologia

I bambini sono stati testati prima e dopo l'intervento. L'intervento è consistito in 10 ore suddivise in 15 laboratori distribuiti tra marzo e maggio 2019. Ogni laboratorio ha avuto la durata di un'ora o mezz'ora alternativamente.

L'organizzazione e la progettazione delle attività sono state concordate di volta in volta con la studentessa responsabile del progetto, in base ad alcune linee guida da noi fornite prima dell'inizio della serie di incontri. Nel mese di febbraio è stato stabilito un calendario di partenza, che ha poi subito alcune modifiche in base alle esigenze della scuola e al successo o meno delle attività proposte.

Per questa applicazione è stato proposto il metodo *Sillabiamo adattato*, che prevede la realizzazione della sillaba CV attraverso l'articolazione della lettera manuale della consonante e l'integrazione di un movimento corrispondente alla vocale.

Prima di iniziare è stata effettuata una valutazione delle abilità linguistiche dei bambini attraverso test standardizzati. In particolare, è stato somministrato il test fonologico-lessicale (TFL) (Vicari, Marotta, Luci 2007), quattro prove del test meta-fonologico (CMF) (Marotta, Trasciani, Vicari 2008) e tre prove del test di valutazione dei prerequisiti per la lettoscrittura (PRCR-2) (Cornoldi et al. 2009).

Per quanto riguarda il TFL sono state somministrate entrambe le prove previste, quella di produzione e quella di comprensione; dal CMF sono state selezionate le prove di sintesi e segmentazione sillabica e quelle di discriminazione di coppie minime di parole e non parole, mentre dal PRCR-2 le prove di memoria visiva (AV1/AV2), riconoscimento di lettere (AV3) e di mantenimento in memoria di span di vocali (MUSFU1). Per la descrizione delle prove si rimanda ai §§ 6.4 e 7.3. La somministrazione è avvenuta in un locale silenzioso della scuola, in presenza di due esaminatori. Ai 3 bambini americani le istruzioni sono state fornite in inglese, mantenendo comunque le prove in italiano.

Alla fine del mese di maggio, dopo l'intervento con *Sillabiamo*, è stata somministrata un'altra batteria di test composta dalle prove sopra citate del CMF (Marotta, Trasciani, Vicari 2008) e del PRCR-2

(Cornoldi et al. 2009). Non è stato invece somministrato il test TFL (Vicari, Marotta, Luci 2007) perché, a causa di impegni inerenti alle attività di fine anno scolastico della classe, il tempo a disposizione per la valutazione finale era ridotto.

### 8.1.5 Valutazione pre-intervento

In questo paragrafo vengono riassunti i risultati emersi dalla valutazione pre-intervento effettuata in due sessioni nel mese di febbraio.

Nella valutazione delle competenze fono-lessicali effettuata nel periodo immediatamente precedente all'intervento, quattro soggetti risultano al di sotto della soglia del 5° percentile, in base all'età cronologica di ciascuno, nel test di comprensione (Vicari, Marotta, Luci 2007). I tre soggetti stranieri C8, C9 e C10, come ci aspettiamo, mostrano un'ampiezza del lessico in italiano ancora limitata ma molto simile tra loro in termini di accuratezza nella risposta (tra il 42 e il 44%). Il soggetto C2, sospetto ADHD, ottiene un punteggio molto basso, pari a quello registrato in media dai bambini di 3;5 anni (Vicari, Marotta, Luci 2007).

Per quanto riguarda la produzione si presenta una situazione simile. Si evidenziano cinque casi di difficoltà. Tra questi, tre sono stranieri. Abbiamo chiesto loro di nominare la figura in italiano, ma spesso hanno utilizzato il termine nella loro lingua madre. In termini di accuratezza, vengono considerate solo le risposte fornite in italiano ed essi risultano quindi al di sotto la media per età. Riteniamo che la loro scarsa performance non sia da ricondurre a un deficit fonollessicale, ma piuttosto alla scarsa esposizione all'italiano. Stupisce invece il risultato del bambino C11. Nel test di comprensione aveva ottenuto un punteggio di accuratezza pari al 57° percentile, mentre nella produzione risulta ampiamente al di sotto della media per l'età. Durante l'esecuzione del test effettua sostituzioni di varia natura, ne vengono riportate alcune:

anziché *rema* → *è nella barca*

anziché *pinne* → *scarpe che si nuota*

anziché *fulmine* → *liga*

anziché *vino* → *birra*

anziché *camicia* → *maglia*

Queste produzioni rivelano una certa incapacità a reperire lessico specifico, che viene sostituito da circonlocuzioni, parole semanticamente vicine o parole inesistenti. Tale difficoltà non era stata segnalata né dalla famiglia né dalle insegnanti.

Anche le competenze metafonologiche (test CMF) appaiono eterogenee all'interno del gruppo, ma per la maggior parte attese. C2

ottiene risultati considerati 'a rischio' in tutte le prove del CMF. Il bambino era però già stato segnalato dalle insegnanti a causa di comportamenti atipici. Raramente riesce a fornire una risposta a tutti gli item proposti prima di alzarsi o chiedere di cambiare attività, non riuscendo a mantenere l'attenzione sul compito. I tre bambini stranieri mostrano difficoltà nella sintesi sillabica, ma non in quella di segmentazione; la prima potrebbe quindi essere legata a una difficoltà nel reperimento lessicale dell'italiano. C4 realizza un punteggio molto basso nelle prove di sintesi e segmentazione sillabica, fatto difficilmente spiegabile da una compromissione a livello fonologico, ma piuttosto da un'incomprensione delle istruzioni del compito. C3 e C6 incontrano invece qualche difficoltà in solo una prova, rispettivamente quella di coppie minime di parole e quella di sintesi sillabica. Il fatto che la difficoltà non sia generalizzata ma limitata a una prova non fa di loro dei soggetti a rischio (Marotta, Trasciani, Vicari 2008) e non si ritiene necessaria la progettazione di un intervento mirato al recupero di queste competenze.

Per quanto riguarda le prove di prerequisito per la lettoscrittura (Cornoldi et al. 2009), si nota un risultato positivo per tutti nella prova di memorizzazione e riproduzione di elementi grafici (AV1/AV2), ad eccezione di un partecipante (C1). Più problematica invece è l'abilità di riconoscere lettere scritte (AV3). Il 50% dei soggetti ha una performance al di sotto della norma per l'età. Essi riconoscono le lettere e le sanno nominare nella maggior parte dei casi, ma non distinguono quando la lettera è orientata in modo errato nello spazio. La prova di ripetizione di vocali è anche nel complesso positiva. Solo il soggetto C6, in cui si osservano specifiche difficoltà di linguaggio, non riesce a svolgere la prova, il suo punteggio è quindi pari a 0.

## Risultati

I risultati dopo l'intervento con *Sillabiamo* mostrano un generale miglioramento, nella classe coinvolta, in tutte le prove selezionate. Nelle tabelle 25 e 26 sono riportati i dati relativi alle due somministrazioni, prima e dopo l'intervento, con l'obiettivo di un confronto.

La tabella 25, in particolare, mostra i risultati delle quattro prove selezionate dal test CMF (Marotta, Trasciani, Vicari 2008), mentre la tabella 26 quelle selezionate dal PRCR-2 (Cornoldi et al. 2009) [tabb. 25-6]. La differenza tra pre- e post-test è evidente in tutte le prove, mostrando una tendenza molto positiva. I casi in cui la performance, nonostante un certo miglioramento, si colloca ancora al di sotto della soglia di normalità sono evidenziati in grigio. I valori cerchiati corrispondono invece alle performance che apparivano problematiche nella prima valutazione e che nella seconda superano invece la soglia di normalità.

Tabella 25 Risultati pre- e post-intervento CMF

Part.	Età	Info	Sintesi sillabica		Segmentazione sillabica		C.m. parole		C.m. non parole	
			pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
C1	6;0	ST	93	100	67	100	80	93	73	93
C3	5;9	ST	87	100	100	100	53	100	67	100
C4	6;0	ST	20	40	20	93	93	100	100	100
C5	5;8	ST	80	100	53	80	60	87	100	100
C7	4;9	ST	93	100	100	100	100	100	93	100
C11	5;10	ST	87	100	87	100	87	100	100	100
C13	5;9	ST	93	93	87	100	93	100	87	100
C14	6;1	ST	100	100	87	93	80	87	80	93
<b>M gruppo ST</b>			81,63	91,63	75,13	95,75	80,75	95,88	87,50	98,25
<b>SD gruppo ST</b>			25,59	21,00	27,40	7,11	16,52	5,99	13,02	3,24
C8	5;3	S	67	80	53	73	60	73	33	73
C9	5;5	S	67	93	53	100	53	67	67	80
C10	5;4	S	67	80	33	100	67	93	87	93
<b>M gruppo S</b>			67,00	84,33	46,33	91,00	60,00	77,67	62,33	82,00
<b>SD gruppo S</b>			0,00	7,51	11,55	15,59	7,00	13,61	27,30	10,15
C2	5;6	SA	33	93	53	93	20	47	43	67
C6	5;4	SA	33	60	60	80	67	93	67	73
<b>M gruppo SA</b>			33	76,5	56,5	86,5	43,5	70	55	70
<b>SD gruppo SA</b>			0,00	23,33	4,95	9,19	33,23	32,53	16,97	4,24
<b>M gruppo</b>			70,77	87,62	65,62	93,23	70,23	87,69	76,69	90,15
<b>SD gruppo</b>			26,49	18,60	25,08	9,49	21,88	16,18	21,33	12,36
<b>M gruppo &gt; soglia</b>			90,43	94,45	70,91	93,23	78,7	87,69	83,73	90,15
<b>SD gruppo &gt; soglia</b>			6,37	12,42	22,37	33,94	14,56	16,18	13,68	12,36



Tabella 26 Risultati pre- e post-intervento PRCR-2

Part.	Età	Info	AV1/AV2		AV3		MUSFU1	
			pre	post	pre	post	pre	post
C1	6;0	ST	35	70	83	100	60	80
C3	5;9	ST	95	95	92	100	80	100
C4	6;0	ST	65	100	58	100	80	80
C5	5;8	ST	55	85	50	67	60	60
C7	4;9	ST	80	95	75	100	80	100
C11	5;10	ST	75	95	83	100	60	100
C13	5;9	ST	85	100	100	100	100	100
C14	6;1	ST	80	75	92	100	60	80
	<b>M gruppo ST</b>		71,25	89,38	79,13	95,88	72,50	87,50
	<b>SD gruppo ST</b>		19,04	11,48	17,36	11,67	14,88	14,88
C8	5;3	S	60	100	42	67	100	100
C9	5;5	S	90	100	83	100	100	100
C10	5;4	S	80	100	42	92	60	60
	<b>M gruppo S</b>		76,67	100,00	55,67	86,33	86,67	86,67
	<b>SD gruppo S</b>		15,28	0,00	23,67	17,21	23,09	23,09
C2	5;6	SA	55	40	67	75	60	100
C6	5;4	SA	70	45	75	100	0	40
	<b>M gruppo SA</b>		62,50	42,50	71,00	87,50	30,00	70,00
	<b>SD gruppo SA</b>		10,61	3,54	5,66	17,68	42,43	42,43
	<b>M gruppo</b>		71,15	84,62	72,46	92,38	69,23	84,62
	<b>SD gruppo</b>		16,73	21,16	19,29	13,27	26,60	20,25
	<b>M gruppo &gt;soglia</b>		74,17	92,27	88,83	99,20	75,00	88,33
	<b>SD gruppo &gt;soglia</b>		13,29	10,81	9,30	2,53	17,32	15,86

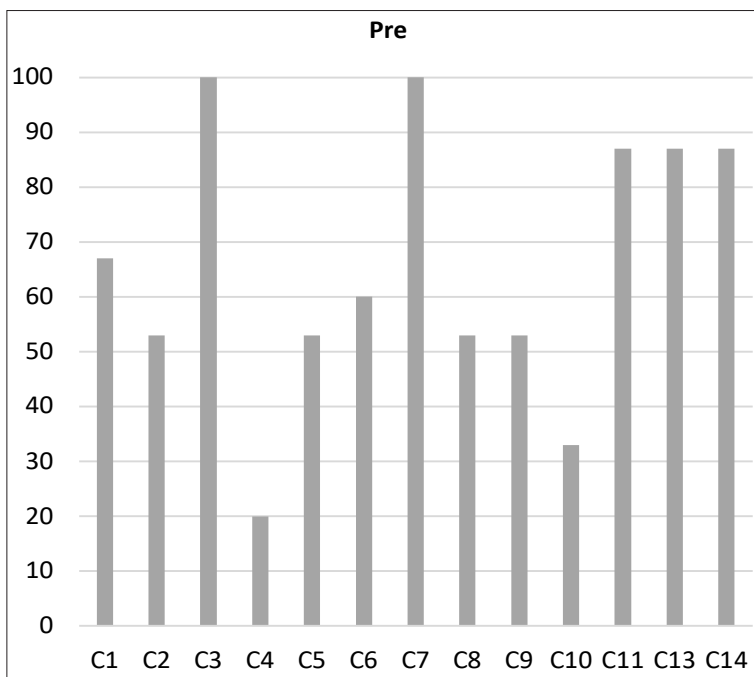
Il miglioramento riguarda tutte le prove e tutti i partecipanti, ma appare ancora più incoraggiante nei soggetti che presentano bisogni complessi. C2, ad esempio, risultava al di sotto della soglia di normalità in tutte le prove di valutazione metafonologica. Nel post-test, invece, solo una permane negativa, quella di riconoscimento di coppie minime di parole, mentre le altre appaiono ora decisamente positive, raggiungendo anche il 93% di accuratezza nelle prove di sintesi e segmentazione sillabica. Il vantaggio ottenuto dal bambino nelle abilità valutate dal PRCR-2 sembra invece meno importante. Fa eccezione la prova di memoria e ripetizione di span di vocali, che nel post-test viene eseguita perfettamente; egli riesce infatti a ripetere fino a cinque vocali consecutive, ascoltandole una sola volta.

Il partecipante C6 era stato segnalato per un possibile disturbo del linguaggio e la sua valutazione iniziale aveva rilevato alcune difficoltà. In particolare, le sue abilità risultavano carenti nelle prove di sintesi sillabica del CMF e nelle prove di riconoscimento di lettere e ripetizione di vocali del PRCR-2. In questa seconda valutazione permane una

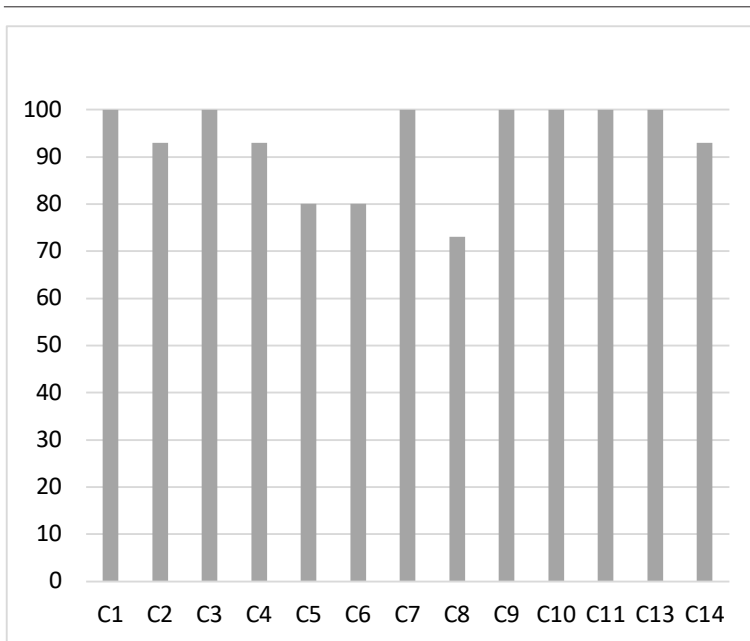
difficoltà nelle stesse prove, registrando però un punteggio ora maggiore nella prova di sintesi e in quella di ripetizione di vocali.

Un altro caso particolarmente degno di attenzione è quello dei tre bambini stranieri. L'utilizzo del metodo *Sillabiamo* sembra supportarli nella manipolazione di input vocali italiani. Essi migliorano in particolar modo nella prova di sintesi sillabica, risultando ora in linea con la media dei coetanei, mentre prima dell'intervento si posizionavano sotto la soglia di normalità.

Così come osservato nel primo intervento di gruppo di *Sillabiamo*, descritto al capitolo 6, anche l'applicazione del metodo adattato sembra portare degli ottimi risultati a livello del gruppo classe. I grafici sottostanti [graf. 12-13] mostrano, a titolo esemplificativo, l'effetto sul gruppo sperimentale nella prova di segmentazione sillabica del test CMF. Come si può notare, la classe prima dell'intervento risultava estremamente eterogenea nelle competenze indagate, con bambini che mostrano performance molto diverse tra loro e con i quali sarebbe stato complesso programmare attività comuni in preparazione, ad esempio, alla scuola primaria. Dopo l'intervento invece le competenze sono più omogenee e il nuovo contesto classe sembra offrire le condizioni per una progettazione comune.



**Grafico 12** Risultati pre-intervento del GS nella prova di segmentazione sillabica del CMF



**Grafico 13** Risultati post-intervento del GS nella prova di segmentazione sillabica del CMF

### 8.1.6 Discussione

Nel § 8.1 viene presentata la prima applicazione del metodo *Sillabiamo* non espressamente effettuata ai fini di valutazione della sua efficacia. I bambini coinvolti hanno infatti partecipato alle attività su iniziativa della scuola stessa, che riteneva necessario fornire loro, già dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia, le basi per poter affrontare l'apprendimento della lettura nella scuola primaria. Essendo presenti in classe due bambini con caratteristiche comportamentali e linguistiche non comparabili a quelle dei coetanei e tre studenti con madrelingua diversa dall'italiano, le insegnanti sentono la necessità di un approccio strutturato e che possa coinvolgere tutti. Il metodo *Sillabiamo* si ritiene adatto a questo contesto e al raggiungimento di questo obiettivo e viene quindi inserito tra le attività scolastiche per la classe di riferimento. Viene dunque programmata e realizzata una serie di laboratori mirati all'inclusione didattica e al rafforzamento delle abilità necessarie all'apprendimento della lettura.

Prima dell'intervento, i bambini coinvolti nei laboratori vengono valutati sulle loro abilità fono-lessicali, metafonologiche e su alcuni prerequisiti alla lettura. Nel complesso il gruppo classe mostra una situazione eterogenea. Metà gruppo presenta difficoltà di natura fono-lessicale sia in produzione che in comprensione. I partecipanti

mostrano poi buone competenze metafonologiche (nella maggior parte dei casi), di analisi visiva e di memoria uditiva. Si discostano tre soggetti stranieri, in particolare nelle abilità fono-lessicali dell'italiano, un soggetto con sospetto ADHD, in tutte le prove, e un soggetto con sospetto disturbo del linguaggio, nelle prove di sintesi sillabica, di riconoscimento di lettere e ripetizione di vocali.

Alla fine dell'intervento, la seconda valutazione fa emergere un generale miglioramento delle competenze. Tutti i partecipanti mostrano abilità superiori a quelle iniziali nelle diverse prove, miglioramento che potrebbero essere riconducibile all'attività laboratoriale a cui hanno partecipato nel periodo appena concluso. Nel limitato periodo di tempo (3 mesi) in cui le abilità dei bambini sono state monitorate, e considerata l'età dei partecipanti (tra i 4;9 e i 5;6 anni), un cambiamento così diffuso e importante è sorprendente e non può essere ricondotto solo alla naturale evoluzione del gruppo (Vicari, Marotta, Luci 2007; Marotta, Trasciani, Vicari 2008). Il miglioramento appare inoltre particolarmente evidente nelle abilità meta-fonologiche, su cui le attività proposte prevedevano un rinforzo mirato. Il miglioramento ottenuto nei test meta-fonologici, di cui si è riportato in particolare il grafico relativo alle prove di segmentazione sillabica, risulta particolarmente interessante se osservato a livello di gruppo classe. È evidente infatti il raggiungimento di una maggiore omogeneità tra le performance dei vari partecipanti e dunque una maggiore uniformità a livello di classe nel suo insieme. Questo aspetto è fondamentale ai fini della valutazione dell'utilità del tipo di intervento proposto.

Si ritiene dunque, nel complesso, che, nonostante i risultati non possano essere generalizzati ai fini statistici, possano fornire un'ulteriore prova dell'efficacia del metodo in funzione del consolidamento delle abilità coinvolte nell'avviamento alla lettoscrittura.