



Silvia Azzolin

## **Musica e apprendimento della lettura Dalla ricerca teorica alla pratica didattica**

*Anche i colori per me hanno un altro significato. Hanno una voce, i colori, un suono, come tutte le cose. [...]. Ci sono colori che per me significano qualcosa per l'idea che contengono. Per il rumore dell'idea che contengono. Il verde, per esempio, con quella erre raschiante, che gratta in mezzo e prude e scortica la pelle, è il colore di una cosa che brucia, come il sole. Tutti i colori che iniziano con la b, invece, sono belli. Come il bianco o il biondo. O il blu, che è bellissimo. Ecco, ad esempio, per me una bella ragazza, per essere davvero bella, dovrebbe avere la pelle bianca e i capelli biondi.*

*Ma se fosse veramente bella, allora avrebbe i capelli blu.*

(Almost Blue, C. Lucarelli)

Che il suono "b" porti nel significato delle parole che lo contengono qualcosa di 'bello' o 'buono' può non trovarci tutti d'accordo ma che per esempio il suono "brrr" rappresenti agli 'orecchi' di tutti l'esperienza del rabbrivire è un fatto condiviso: si tratta del gioco che si crea tra significato e significante, tra ciò che la parola ci dice e la sostanza con cui ce lo dice (suono). Il dibattito vede contrapporsi chi, secondo la prospettiva aristotelica, sostiene che il rapporto di nomenclatura tra una *vox* e una *res*, tra una parola e la cosa che significa, sia dettato da un codice in modo arbitrario (De Saussure e lo strutturalismo), e chi invece, sulla scia del pensiero platonico, afferma la possibilità di coincidenza sostanziale e formale tra *res* e *vox* (Jakobson ed il funzionalismo). I suoni dell'alfabeto, dunque, non sono solo codici arbitrari ma potrebbero avere un valore significante legato alla loro composizione fonica. Da queste premesse si deduce che l'acquisizione della lettoscrittura non può ridursi ad una mera acquisizione di un codice, di un rapporto uditivo-visivo tra suono e segno ma deve presupporre un'affinamento della sensibilità ai fenomeni fonoarticolatori per distinguerne le differenze, spesso minime, e per riconoscere consapevolmente il rapporto significante – significato.

Le implicazioni sociali del processo di alfabetizzazione sono evidenti: in una comunità alfabetizzata la scrittura diventa il sistema simbolico privilegiato di acculturazione e di formazione. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL<sup>1</sup>, ad esempio, mettono in stretta relazione i migliori livelli di alfabetizzazione di

---

<sup>1</sup> IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement analizzava i livelli di alfabetizzazione in 31 paesi coinvolgendo 210.000 studenti e 9.073 scuole, con l'obiettivo di rilevare i livelli di alfabetizzazione in relazione a fattori di tipo socioeconomico e culturale, diversi sistemi scolastici, curricula e metodi di insegnamento.

un paese e i suoi livelli di sviluppo tanto che l'obiettivo principale del Consiglio europeo fissati a Lisbona per il 2020 è basare la crescita su di una società della conoscenza. Il processo di alfabetizzazione è perciò stato oggetto di numerose ricerche che nel corso degli anni hanno evidenziato in particolare come «il mancato conseguimento di adeguate capacità di alfabetizzazione iniziale, oltre che costituire un limite oggettivo e specifico sul piano cognitivo, ha notevoli ripercussioni sulla più globale organizzazione della personalità. Va infatti ad incidere sulla costruzione del sé cognitivo, quella rappresentazione che un individuo fa di se stesso, riguardo alla propria capacità di capire e controllare il mondo esterno ad anche quello interno con i propri strumenti intellettuali. Lo strutturarsi di questi aspetti dell'immagine di sé prende avvio proprio nell'infanzia, nel periodo in cui generalmente i bambini avviano la scolarizzazione. [...] Studiare l'esordio dell'alfabetizzazione porta così nel vivo di questioni cruciali, tanto sulle cause quanto sugli effetti di una forma di sviluppo del pensiero [...]»<sup>2</sup>. Questa è la ragione per cui, anche alla luce dei dati sulle difficoltà di apprendimento in Italia (Consensus conference, 2009), devono essere investigati modalità diverse con cui avvicinare i bambini alla lingua scritta.

Le ricerche in ambito psicolinguistico e musicale hanno ampiamente dimostrato che la competenza fonologica, riconosciuta come uno degli elementi predittivi della futura capacità di lettura e scrittura, sia fortemente correlata con le capacità di discriminazione sonora dei bambini.

Supportato dagli studi ispirati alla teoria dell'alfabetizzazione emergente<sup>3</sup> (Ferreiro e Teberosky, 1985) che hanno dimostrato come ogni bambino, inserito in un contesto alfabetizzato, si costruisca inevitabilmente un'idea autonoma di scrittura e da sé cominci ad operare con il codice scritto, e dalle basi neuronali della lettura scoperte dalle neuroscienze<sup>4</sup>, il progetto di ricerca, qui in parte descritto<sup>5</sup>, ha voluto valorizzare queste competenze per giocare con i suoni prima che con le parole. Partendo dall'assunto che l'apprendimento della lettura e della scrittura non può ridursi ad un insieme di tecniche percettivo-motorie né alla volontà o alla motivazione, il progetto qui presentato ha voluto provare sul campo le recenti ricerche relative alla correlazione tra consapevolezza fonologica, musica e abilità di letto-scrittura e la possibilità di implementare gli strumenti didattici tradizionali anche con l'uso delle nuove tecnologie al fine di potenziare proprio la consapevolezza fonologica.

---

<sup>2</sup> Pinto G., *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma 2003, p.20.

<sup>3</sup> Alfabetizzazione emergente è una definizione coniata da Clay nel 1966 che individua da un lato le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti che si presuppone anticipino l'apprendimento formalizzato e convenzionale di lettura e scrittura e dall'altro le componenti ambientali che possono influire sul loro sviluppo e le pratiche che ne possono costituire uno stimolo (Pinto 2001, p. 25). Le ricerche sull'apprendimento del codice della lingua scritta iniziate da Ferreiro e Teberosky hanno dimostrato che anche i bambini che non sanno scrivere fanno delle ipotesi sul codice scritto e cercano attivamente delle risposte. Le risposte e i tentativi di scrittura spontanea, anche se non convenzionali e apparentemente bizzarri, sono il prodotto di ragionamenti ed ipotesi riconducibili ai 'livelli di concettualizzazione della lingua scritta'. E' proprio alle ipotesi dei bambini che dovrebbero collegarsi le proposte didattiche relative all'insegnamento/apprendimento del codice scritto.

<sup>4</sup> Dehaene S., *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

<sup>5</sup> Il progetto di ricerca descritto è il frutto del lavoro condotto nell'ambito del di Dottorato "Suoni, musiche e parole" realizzata presso la facoltà di Scienze della formazione della LUB (Libera Università di Bolzano) dalla scrivente (Tutor: Cesare Scurati) negli a.a. 2006/2009.

## Il progetto Fondamenti scientifici

Investigando la relazione tra consapevolezza fonologica e abilità di letto-scrittura, si è evidenziato che essa è in stretto rapporto con l'acquisizione della lettura e della scrittura (per una panoramica si veda Pinto 2003), con lo sviluppo del linguaggio e delle sue componenti espressive e con l'evoluzione del processo linguistico in generale (Stackhouse & Wells, 1997), anche se non c'è un'inequivocabile evidenza di questo (per quanto riguarda il panorama italiano si veda Cossu et al. 1998, Orsolini et al. 2000).

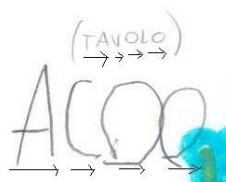
La consapevolezza fonologica può essere collocata nell'ambito della più ampia consapevolezza metalinguistica ed è la consapevolezza del modo in cui le parole e le sillabe possono essere divise in unità più piccole o del sistema sonoro del linguaggio che permette all'individuo di generare, riconoscere e manipolare rime, di segmentare una parola in sillabe, di identificare i suoni (fonemi) che la compongono e così via.

In accordo con il modello teorico di Morais (1991 e 1976) a cui può essere utile riferirsi, la consapevolezza fonologica può essere distinta in consapevolezza globale (olistica) e analitica (fonemica).

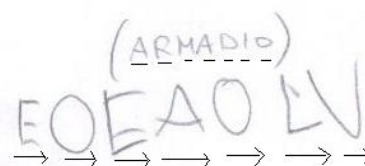
Consapevolezza globale	Consapevolezza analitica
Discriminazione sonora - discriminazione uditiva di coppie minime (male-mare)	Fusione e segmentazione - Fusione (s-o-l-e =...sole) e segmentazione di fonemi (sole = s-o-l-e)
Classificazione - Riconoscimento di rime (pacco finisce come sacco o calza?) - riconoscimento sillabico (cavallo inizia come cavolo o papero?)	manipolazione - togliere sillabe o consonanti (dire matita senza il suono con cui inizia) - spoonerismo (notte-bocca=botte-nocca)
Fusione e segmentazione - segmentazione(sole =...so-le) e fusione di sillabe (so-le =...sole)	Classificazione - ricognizione di rime - produzione di rime - fluidità lessicale

Tab. 1 Modello di Morais

La consapevolezza globale si può riscontrare già in età pre-scolare (Wagner & Torgesen 1987, Goswami, 1986) mentre quella analitica si ritrova solitamente dopo l'inizio della fase scolare con opportuno insegnamento<sup>6</sup>.



Pablo - 5 anni e 6 mesi  
Scrittura spontanea sillabico-alfabetica

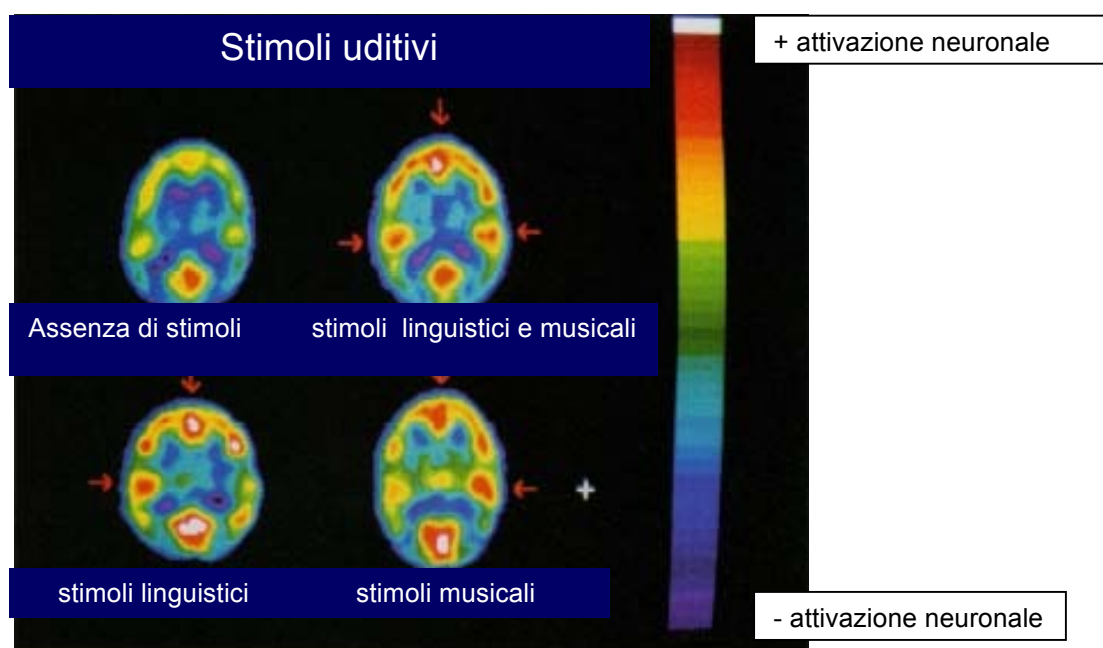


Sofia - 5 anni e 8 mesi  
Scrittura spontanea alfabetica

Alcuni ricercatori, poi, hanno riscontrato una correlazione specifica tra livello di consapevolezza fonologica e alcune abilità musicali possedute dai bambini. In

<sup>6</sup> Morais J., *Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read*, READING AND WRITING Volume 16, Numbers 1-2 (2003), 123-151.

particolare, è stato interessante osservare come l'attività musicale inserita nel curriculum della Scuola d'infanzia abbia potuto migliorare la consapevolezza fonologica in bambini di età prescolare. In effetti, la possibilità che esistano meccanismi di apprendimento simili per linguaggio e musica sono stati sostenuti dall'osservazione dell'evoluzione delle facoltà linguistiche e musicali sia in prospettiva filogenetica (studi etnomusicologici e di antropologia) che ontogenetica (studi di psicologia cognitiva, della musica, dello sviluppo), e dalle recenti scoperte, ottenute con lo studio delle neuroimmagini, che musica e linguaggio condividono alcune aree corticali e che gli stessi circuiti neuronali vengono attivati in fase di produzione e di percezione sia con stimoli linguistici che musicali.



Percezione di stimoli uditivi linguistici e musicali da *Neuroscience and music, New York Academy of Science, 2001*.

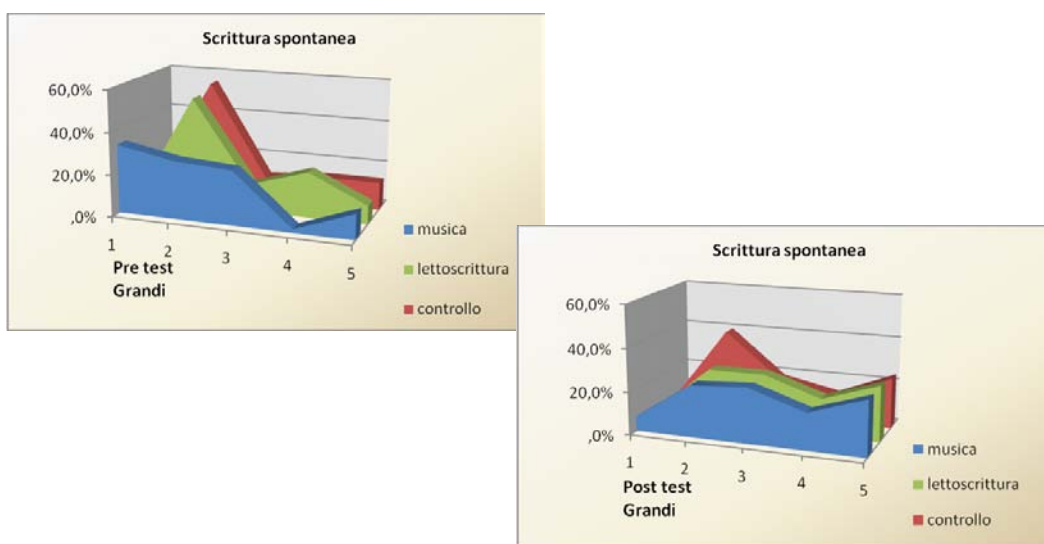
## Risultati della ricerca

Il percorso è stato testato, con strumenti quantitativi (test) e qualitativi (videoregistrazioni, interviste, circle time), inizialmente, dal ricercatore stesso all'interno di una sezione di scuola dell'infanzia suddivisa in gruppo sperimentale e di controllo e, in una seconda fase, da insegnanti curricolari con i propri alunni.

È stato scelto, allo scopo, l'approccio metodologico della ricerca basata su progetti (*Designed-Based Research*) nella ricerca didattica dei/coi docenti, al fine di proporre un modello didattico aperto, non fondato sull'evidenza empirica (*evidence based practice*), ma sulla pratica riflessiva (*reflective practice*), prendendo, dunque, a riferimento il paradigma della ricerca-azione, al fine sia di validare i risultati attraverso i criteri della triangolazione, della credibilità e della trasferibilità, sia di creare una comunità di pratica con gli altri colleghi che hanno aderito al progetto di ricerca. Sono stati coinvolti, nelle due fasi, 200 bambini e 17 insegnanti ed è stata raccolta una ricca

documentazione sia qualitativa che quantitativa. In particolare i test fonologici somministrati hanno confermato l'ipotesi in quanto i gruppi sperimentali hanno mostrato, tra pre e post test, un miglioramento rispetto ai gruppi sperimentali: essi non solo sono complessivamente migliorati ma si sono parallelamente livellati al loro interno verso prestazioni migliori, con un notevole recupero anche dei casi che inizialmente avevano ottenuto risultati significativamente bassi.

## Scrittura spontanea II fase



Grafici 1 e 2 Confronto tra le frequenze del gruppo dei grandi in valori percentuali.

Nel grafico, infatti, si evidenzia che nelle sezioni dei bambini grandi di scuola d'infanzia il gruppo sperimentale che ha svolto attività musicale (blu), pur mostrando un livello più basso in fase di pre-test, mostra dei risultati significativamente migliori degli altri gruppi in fase di post-test, in particolare si segnala il passaggio da una scrittura pre-convenzionale (livello 1) ad una scrittura sillabica (livello 3) del 30% dei bambini, superando in questo anche i risultati del gruppo di controllo denominato 'lettoscrittura' (in verde), a cui erano stati presentati, nello stesso arco di tempo, giochi di parole, produzione e riconoscimento di rime, giochi di riconoscimento di sillabe e/o parole, collegati spesso con le attività di routine (menù, calendario, appello), lettura animata, attività pensate specificamente per il miglioramento della consapevolezza fonologica.

La conferma dei dati quantitativi è stata raccolta nei feedback dei bambini, dei docenti e dei genitori che in molti casi hanno evidenziato come i bambini si siano mostrati più motivati, curiosi e confidenti nell'approccio con la lingua scritta.

Il percorso didattico progettato e sperimentato, dunque, seppur costruito per un particolare contesto, e verificato su piccola scala, si presta a costituire un

modello non tanto nelle specifiche attività proposte quanto nei processi di apprendimento/insegnamento attivati e nell'utilizzo di un approccio ludico, interdisciplinare e multimodale, che potrebbe costituire un valido supporto alle attività iniziali volte all'insegnamento della lettura e della scrittura in classe prima.

## Attività didattiche proposte e sperimentate

### 1 – Giochiamo con i nomi

Il nome (dal latino *nomen* = "denominazione") è ciò che identifica persone e cose, ciò che ci fa riconoscere tra tutti gli altri, ciò che ci dà sostanza ('sostantivo' dal latino *substantivum* = *sub stantia*). Giocare con i nomi dei bambini significa dunque poter utilizzare 'materiali' sonori carichi di valenza simbolica e affettiva che attribuiscono particolare pregnanza e significatività alle attività che ne scaturiscono.

Giocare con i nomi delle cose permette di scegliere parole semplici – preferibilmente bisillabe piane – e frequenti, che facilitano la scansione ritmica, la divisione in sillabe e la successiva analisi fonemica. Le attività descritte appartengono al repertorio di giochi di gruppo e scolastici, quindi rappresentano proposte semplici e agevoli per un qualsiasi insegnante.

<b>GIOCHI</b>	<b>POSSIBILITÀ DIDATTICHE</b>
<p>Percorso ad ...ostacoli</p>	<p><i>Viaggio nella giungla</i>            Immaginiamo di ritrovarci nella giungla fitta, e di doverla attraversare.</p> <p><i>Prima tappa</i>            L'animatore/educatore che guida la fila di esploratori avvisa di com'è il percorso facendo passare la 'parola-segnale' al secondo della fila che la passerà al terzo e così via, mentre si mima un'azione collegata (es. parole on 'r': ramo – ci si abbassa per evitare il ramo, rovo – si fa attenzione a non pungersi, roccia – ci si arrampica, erba – ci si fa spazio tra alti cespugli, tronco - si rotola o si cammina in equilibrio).</p> <p>Durante la prima sosta ognuno deve cerca di tracciare il percorso, registrando gli ostacoli su dei 'post it' e posizionandoli in sequenza sulla mappa (di gruppo) oppure disegnando una mappa individualmente. L'animatore/educatore può proporre una mappa ideografica (solo simboli) facendo una legenda in cui a ciascun simbolo associa il nome (in questa fase può essere interessante chiedere suggerimenti ai bambini su come si scrivono i nomi degli ostacoli, cominciando così una fase analitica di corrispondenza fonema-grafema, concentrandosi per esempio sul fonema 'r' (in quali parole lo abbiamo trovato, conoscete altre parole che lo contengono, cosa succede nella nostra bocca quando pronunciamo 'rrr', ecc.)</p>

<p>Nomi a ritmo di tamburo</p>	<p><i>Seconda tappa</i>          Arriviamo ad un villaggio, il villaggio di .... (si lascia ai bambini l'ideazione del nome): si salutano gli abitanti (con un canto di saluto conosciuto) e ci si presenta a ritmo di tamburo.          Si può mettere uno jembé al centro e ciascun bambino, a turno, può presentarsi 'battendo' il suo nome sulla pulsazione regolare del gruppo (anche con gesto suono), gli altri lo ripetono ad eco. In alternativa la scansione può essere accompagnata da gesti suono o strumenti a percussione.          La scansione ritmica del nome rappresenta una prima forma di scomposizione sillabica.          Successivamente si può ripetere la scansione dei nomi in successione senza pronunciare il nome, realizzando così dei contrasti ritmici e timbrici.</p> <p><i>Terza tappa</i>          Gli abitanti del villaggio vogliono mettere in guardia sulla presenza di animali nella vicinanze ma non conoscono la nostra lingua.          L'animatore chiede a dei volontari di fingere di essere abitanti del villaggio e di proporre dei suoni (cfr. simbolismo successivo) che possono indicare la presenza di animali pericolosi (ad es. il sibilo per il serpente, tktkkt per le formiche rosse, ecc.) e i compagni devono indovinare di che animale si tratta.          Si può giocare con i suoni-segnale e far imitare al gruppo i diversi animali. I suoni-segnale possono essere poi trascritti ed eseguiti anche con strumenti, associando il timbro più adatto. Questo lavoro di discriminazione uditiva, di associazione suono-segno, di manipolazione dei suoni, della loro sequenza e successione, prelude ai processi sottesi all'analisi e sintesi fonemica nella lettura e nella scrittura.</p>
<p>Segnali ... di suono</p>	<p>Alla fine il gruppo trascrive sulla mappa i segnali.</p> <p>Al ritorno sarà necessario seguire all'inverso i segni tracciati sulla mappa.</p> <p>I materiali sonori e grafici possono essere riutilizzati, ricomposti, manipolati esattamente come le lettere dell'alfabeto, che qui vengono utilizzate soprattutto nella loro sostanza fono-simbolica.          Gli studi sulla epigenesi della lettura mostrano che i primi segni dell'uomo non sono stati i pittogrammi ma ideogrammi probabilmente legati all'oralità, al racconto.</p>
<p>Suoniamo ...le sillabe</p>	<p><i>Suoniamo a tempo di ... sillabe</i>          Inventiamo una partitura per accompagnare una musica conosciuta, omoritmica o con pulsazione chiara e con una forma semplice (le insegnanti con cui ho lavorato hanno scelto 'La marcia dei topi e dello schiaccianoci' di Pyotr Ilyich Tchaikovsky, da accompagnare con sillabe scelte dai bambini (TIC TOC BUM) oppure da nomi che identificano, per esempio, il personaggio che i bambini immaginano muoversi con la musica (es. TOPI TOPI TOPI BUM), trascriviamo l'accompagnamento con una partitura ideografica che utilizzi anche tali sillabe e facciamola dirigere i bambini.          Associamo a ciascuna sillaba un gesto suono o uno strumento ritmico diverso anche dividendo gli esecutori in gruppi</p>

Tab.1 Attività didattiche con nomi e sillabe.

## 2- Giochiamo con il fonosimbolismo

Wikipedia dà un esempio di fonosimbolismo con la gradazione semantica di <<percuotere, battere, strofinare, sfiorare>> nella quale <<si constata che l'affievolirsi della sensazione tattile rappresentata è accompagnato da una riduzione del numero delle consonanti occlusive [p, k, t, b], articolatoriamente ed acusticamente più forti, e da un aumento delle consonanti costrittive [s, f, r, n], articolatoriamente ed acusticamente più deboli>>. Dogana, nel suo *Suono e senso*, si spinge oltre e, sulla strada segnata da Alfred Kallir, un ufficiale di artiglieria di origine austriaca ma inglese di nazionalità, dedicatosi a ricercare l'origine delle lettere dell'alfabeto, ipotizza un rapporto ineludibile tra suono, segno e significato.

A titolo di esempio possiamo considerare le implicazioni didattiche delle tipologie di simbolismo descritte da Dogana (1988) nel suo *Suono e senso* come proposto in tabella n.2

TIPOLOGIE DI SIMBOLISMO	POSSIBILITÀ DIDATTICHE
<p>Simbolismo <i>ecoico</i> (dell'onomatopea): il suono "fa eco", richiama le caratteristiche uditive di ciò che la parola rappresenta: es. sciabordio</p>	<p><i>I versi degli animali</i>            Immaginiamo i versi degli animali, alcuni sono facilmente associabili al nome del verso nella lingua italiana (l'ape ronzava, il lupo ulula) altri no (il cavallo nitrisce), degli altri non si conosce il tipo di verso, ce lo immaginiamo (le formiche), scegliamo dei simboli per identificare il verso e realizziamo delle composizioni/partiture 'animalesche' con i simboli scelti per poi leggerle/riprodurle, magari a gruppi prima associando il movimento dell'animale, poi solo il 'suono'. Creiamo una storia in cui solo gli animali parlano, con i loro versi. Riusciamo a capirli?</p> <p>In quanti modi 'comunicano' gli uccelli? Chi di loro si vorrebbe essere? Proviamo a far indovinare l'uccello scelto ai compagni.            Gli uccellini cinguettano.            Il gabbiano stride. La rondine garrisce.            L'usignolo gorgheggia. Il canarino canta. L'allodola trilla.            E il papagallo? Parla!  <i>Come continuare</i>            E la rana che nella favola diventa grande come l'elefante che verso farà? continuerà a gracidiare?</p>
<p>Simbolismo <i>sinestesico</i>: il suono evoca caratteristiche relative ad altre modalità sensoriali, la modalità sonora è in grado di evocare caratteristiche relative a modalità diverse da quella acustica (visiva, tattile, ecc.): 'sfiorare' dà sensazioni tattili differenti da 'strizzare'.</p>	<p><i>Che verso fa il 'mestolo'?: l'inventa versi</i>            Ascoltiamo i suoni prodotti dagli oggetti, anche di uso comune, disegniamo un simbolo per ogni suono, inventiamo delle parole per ciascun simbolo.  <i>Come continuare</i>            Realizziamo una partitura di simboli ed eseguiamola</p>
<p>Simbolismo <i>fisiognomico</i>: il suono evoca caratteristiche emotive e psicologiche e può essere percepito, ad es., come allegro o triste, si pensi a 'MaMMa'</p>	<p><i>Mostri e fantasmi</i>            Inventiamo dei nomi mostruosi o fantasmagorici, magari richiamando oggetti o personaggi o situazioni che spaventano e disegniamoli con scritto il 'nome' su un altro foglio, come siamo capaci,. Giochiamo poi a trovare il nome corrispondente per ogni disegno.</p>



	<p><i>Come continuare</i>          Inventiamo nomi e aggettivi per piatti succulenti, per amici immaginari, per luoghi di vacanza fantastici, per personaggi divertenti o strani, per maschere, ecc.</p>
--	--

Tab.2 Attività didattiche con il fonosimbolismo

### 3 – Giochiamo con la voce parlata.

L'esplorazione della voce parlata, che i bimbi naturalmente fanno fin dai primi mesi di vita, rappresenta certamente una tappa imprescindibile per l'acquisizione della competenza fono-articolatoria necessaria nell'acquisizione del linguaggio e successivamente della 'letto-scrittura'. Ma non solo: la 'voce parlata', intesa come vero e proprio oggetto sonoro, con la sua grande ricchezza di componenti espressive, timbriche, dinamiche, di durata e di articolazione, può rappresentare il 'dispositivo', come direbbe Delalande, utile ad apprendere la relazione suono-segno e, soprattutto, ad automatizzarne il processo di identificazione.

Quanti giochi di esplorazione musicale si possono fare con la voce parlata?

COSA	COME	PERCHE'
<p>Sperimentiamo con le lettere dell'alfabeto il parametro della durata: suono lungo e corto</p>	<p><u>Gioco della statua di ghiaccio</u>            i bambini sono statue di ghiaccio che si sciolgono quando sentono un suono.            Proviamo a farci sciogliere dalle lettere che compongono il nostro alfabeto: quali lettere riescono a scioglierci completamente e quali invece solo un po'? e se provassimo con i suoni di altre lingue?</p> <p><u>Disegno di punti e linee</u>            Ascoltando le lettere dell'alfabeto e/o altri suoni prodotti con la voce si "disegnano" le loro durate con punti e linee</p>	<p>I suoni punto sono i fonemi occlusivi (p/t/k/b/d/gh) che vengono prodotti per la chiusura al passaggio dell'aria prodotta dalla lingua o dalle labbra.</p> <p>I suoni linea sono:            le vocali,            le affricate g/c/            la laterale /l/            le nasali m/n/gn/            la vibrante /r/            le fricative v/s/z/            che permettono il passaggio più o meno aperto dell'aria.</p>
<p>Sperimentiamo con le lettere dell'alfabeto il parametro dell'altezza: suono sonoro o sordo (l'uno può scendere e salire, l'altro no)</p>	<p>Posizioniamo la mano sul collo e pronunciamo le lettere            Quali fanno vibrare le corde vocali?</p> <p><u>Gioco dell'astronave</u>            Proviamo a far scendere e salire i suoni (glissati vocali). Lo possiamo fare con tutti i suoni della nostra lingua?            Dirigiamo i movimenti dell'astronave.            Tracciamo il percorso dell'astronave.            Riproduciamo il percorso fatto leggendo le tracce lasciate.</p>	<p>I suoni sordi:            p/t/k/f/s/sc/z/(tz)/c(i) vengono prodotti senza l'utilizzo delle corde vocali e quindi non possono variare la loro altezza</p>

Tab 3 Giochiamo con i suoni dell'alfabeto

#### **4 Giochiamo con 'Simone Acchiappasuoni' (di Altan T.F., Emme Edizioni, 1995).**

Altan, in questo omonimo libricino, ha descritto in modo semplice, ma pregnante, il valore dell'esperienza sonora per un bambino, la sua curiosità, il suo stupore, la sua attribuzione di significato; ha collocato l'esperienza sonora in uno spazio e in un tempo precisi, ma non ha limitato le possibilità evocative in essa racchiuse perché ha scelto suoni quotidiani con grandi potenzialità autobiografiche: il trillo della sveglia, il rintocco delle campane, lo scoppio dei fuochi d'artificio. Indiscutibilmente la memoria di questi suoni è collegata ad un vissuto a noi vicino, forse un bambino dell'Africa sub sahariana arrivato da poco ha altre memorie sonore, ma proprio la pregnanza e la semplicità delle situazioni evocate può costituire un momento d'incontro significativo tra mondi differenti.

Le modalità didattiche suggerite in questo progetto prevedono un approccio attivo degli alunni in un setting laboratoriale (Frabboni, 2005) basato soprattutto sull'utilizzo esplorativo di diversi materiali dal punto di vista sonoro; l'insegnante, in qualità di facilitatore delle scoperte e degli apprendimenti, porta con sé il proprio bagaglio di esperienze con cui interagire con i bambini.

Utilizzando, come dispositivi, oggetti d'uso quotidiano (un imbuto, una cannuccia, uno stetoscopio), i bambini vengono stimolati a scoprire anche le sonorità minime dell'ambiente sonoro, degli oggetti, degli strumenti, della voce e a giocare con esse (Sedioli, 2007), creando una 'banca dei suoni', che come la 'banca della parole', costituisce un archivio sonoro legato a esperienze concrete e significative e che arricchisce la memoria 'sonora' del gruppo e del singolo bambino.

L'educatore partecipa alla scoperta come regista che allestisce gli spazi, organizza i tempi, predispone materiali stimolanti per l'esplorazione, l'invenzione e per l'ascolto, che osserva e documenta (Canevaro et al. 1985), ma soprattutto che interagisce con i bambini, come sottolineato dalla Frapat (1994), raccogliendo le loro proposte (fammi sentire ..., posso provare anch'io?), rilanciandole e trasformandole in momenti di scambio di apprendimenti ed esperienze (proviamo tutti a fare come ...), arricchendole (e se noi facessimo...?). L'insegnante, quindi, è attivamente e autenticamente coinvolto, nell'osservare, nell'accogliere e nel valorizzare il comportamento dei bambini che, attraverso le loro trovate spontanee, scoprono, inventano, apprendono, comunicano, si riconoscono e vengono riconosciuti nella loro identità: per l'adulto queste devono diventare occasioni in cui creare relazione, in cui rispondere ai bisogni non solo cognitivi ma soprattutto affettivi dei bambini, per accrescere il loro desiderio di comunicare, punto di partenza fondamentale per motivare a qualsiasi attività di espressione linguistica e artistica (perché dovrei imparare a scrivere altrimenti?).

## SIMONE ACCHIAPPASUONI

Simone acchiappasuoni era un tipo molto curioso.

Un giorno decise di scrivere tutti i suoni che sentiva.



Indice



### Scriviamo come Simone Acchiappasuoni

Ad ogni incontro, su un grande foglio che riporta una sequenza della storia, i bambini, seduti attorno, riascoltano il suono, lo riproducono come sono capaci, se ne riappropriano con altre funzioni, lo provano a suonare, ci giocano, fanno ipotesi, provano a raccontare la storia e a scrivere, come sono capaci, i rumori di quei suoni.

*Com'è questo suono? Lungo o corto? Forte o piano? Continuo o intermittente? Cosa si muove? Cosa fa la lingua? Cosa senti toccandoti la gola quando lo fai? Ti vengono in mente suoni simili nel tuo nome? Nel nome dei tuoi compagni?*

Si possono confrontare, per ciascun suono, le scritte fatte e scegliere quelle che dopo il confronto sembrano più vicine alla convenzione alfabetica all'interno di una condivisione di gruppo.

Ogni bambino disegna il suono e la sua 'traccia' su di un foglio che andrà a comporre poi il libro sonoro di ciascuno.

Le fasi in sintesi possono essere:



- racconto e sonorizzazione
- contestualizzazione e confronto
- rappresentazione degli elementi della storia con immagini a traccia figurativa debole (simbolismo di I grado, elementi dell'immagine).
- avvio al simbolismo di II grado (scrittura spontanea, confrontano i diversi modi con cui li scrivono, cercano le soluzioni più adeguate)



## Esempio di dialogo registrato in fase di ricerca<sup>7</sup>

Es.

### suono (sveglia)

- Bambino 1 - E' la sveglia  
Insegnante - Come fa questa sveglia?  
B 2 - Drrrrrrrrrrrrrr  
I - Fa sempre rrrrrrrrr? Ascoltiamo ... (la faccio risentire)  
B 3 - No prima fa tic tac  
I - Volete che proviamo a scrivere, come Simone, i suoni che abbiamo sentito?  
B 1 - Non sono capace.  
I - Come sapete ....  
B 2 - Io scrivo rrrrrrrrrrrrr...  
B 4 - Anch'io  
I - Provate a mettere una mano sul collo mentre fate la sveglia, cosa sentite?  
B 5 - Trema tutto  
I - Come la sveglia quando suona ..  
B 1 - Io faccio così ... tutto tremante, guarda .  
B 5 - Io scrivo così  E' come la lettera del mio nome.  
B 4 - E' vero, anche nel mio nome c'è quella lettera, è quella della lingua che trema, senti ...  
B A R B A R A.  
I - Ci sono altri nomi o altre parole in cui sentite la lettera della lingua che trema, la 'RRRR'?'  
B 2 - Rosso  
B 7 - Roberto  
B 8 - Bravo  
B 6 - Dove scriviamo?  
I - Secondo voi?  
B 5 - Qui in alto (indica l'angolo in alto a sinistra)  
B2 - Posso scrivere da un'altra parte del foglio?  
I - Certo ...  
B 9 - Possiamo fare anche il disegno?  
I - Se volete sì, io scrivo il suono della sveglia così, copiando da tutte le vostre scritte, chissà cosa verrà fuori ...  
B 2 - E' una sveglia fatta di scritte!

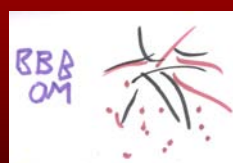
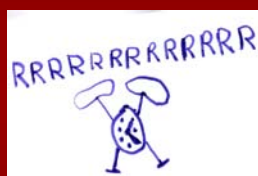
### Poi Simone sente il suono ... (goccia d'acqua)

- I - Che suono è?  
B 6 - pioggia  
I - potrebbe essere ma oggi c'è il sole a casa di Simone, ci assomiglia però Comincia per /GO/ ..... e lo sente in bagno.  
B 7 - Goccia  
I - Come fa?  
B 7 - [schiocca la lingua]  
I - E come potresti scriverlo  
B 6 - io scrivo TTTTTT  
B 10 - no io ci metto anche la L perché senti non è la T di 'Taverna' (il cognome) e rifà il suono della schiocco, ci sta la L, la lingua sta in mezzo.  
I - è vero, c'è un suono strano che non è né T né L ma possiamo usare entrambe le lettere per scriverlo TL TL TL

<sup>7</sup> Le attività descritte sono state realizzate con bambini dell'ultimo anno di scuola d'infanzia nell'ambito della ricerca di Dottorato "Suoni, musiche e parole" realizzata presso la facoltà di Scienze della formazione della LUB (Libera Università di Bolzano) dalla scrivente (Tutor: Cesare Scurati) negli a.a. 2006/2009.

## Il libro dei suoni

Ogni bambino ha indovinato i suoni che ha ascoltato dal vivo e li ha trascritti come era capace componendo così il proprio libro dei suoni come Simone



### 5 Giochiamo con la tombola sonora e la realizzazione delle 'carte sonore'

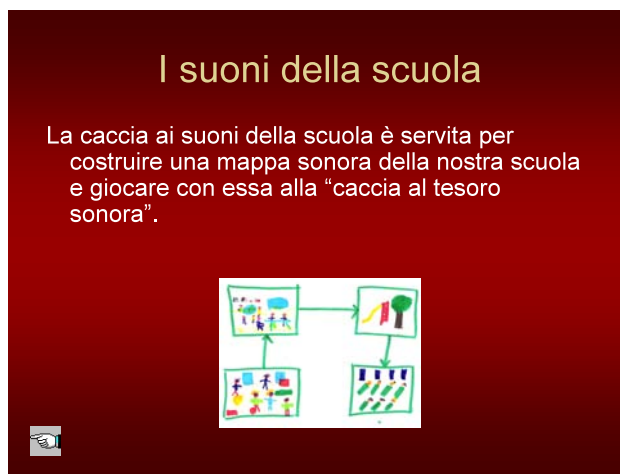
(visualizzazioni grafiche degli spettrogrammi e delle forme d'onda dei suoni prodotti dai bambini o registrati in ambiente)

L'utilizzo della storia come stimolo iniziale è servita per stimolare poi i bambini ad ascoltare i suoni del proprio ambiente e creare la *mappa sonora della scuola* e per scoprire i suoni di altri oggetti sonori e di strumenti.



Con l'orecchio gigante si è andati ad esplorare i suoni della scuola e con le stesse modalità di confronto, analisi e classificazione adottate nell'attività svolta con la storia di Simone si è tracciata una mappa sonora della scuola dove ad ogni ambiente corrispondono diverse tracce sonore. La si è disegnata

su un grande cartellone e poi ciascun bambino, ascoltando gli stimoli registrati, doveva posizionarsi nell'ambiente corrispondente.



Come per gli ambienti anche gli oggetti hanno un proprio suono che si è voluto scoprire usando il 'fonendoscopio'.

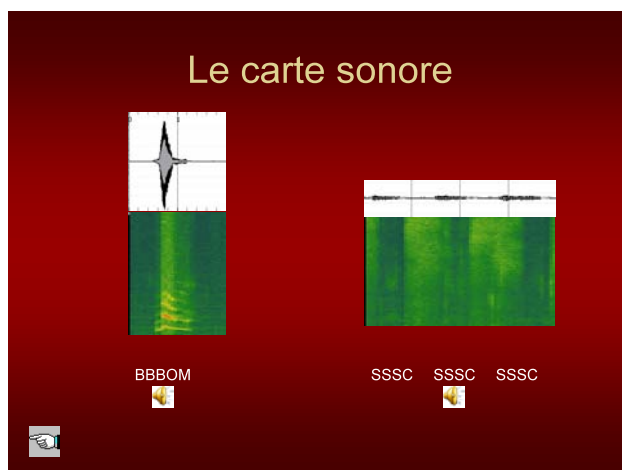
I bambini sceglievano diversi tipi di carta, stoffe, materiali che trovavano nell'aula e andavano alla ricerca dei suoni di ciascun oggetto. Si sono riempiti palloncini di semi, pasta e si scuotevano per sentire che suoni facevano. Anche con semplici bicchieri di carta i bambini hanno potuto esplorare le diverse qualità di suono e modalità di produzione. Lo stesso percorso è stato strutturato per gli strumenti presenti a scuola. Spesso, durante queste esplorazioni sonore, i bambini si fermavano assorti, forse per ricreare uno spazio vuoto, il silenzio, sul quale catturare le sensazioni uditive. È allora emersa la necessità che l'adulto accetti di giocare con loro, provi a farsi guidare dalle loro condotte, cercando di indovinare le emozioni che stanno provando e creare così occasioni di relazione e di scambio rilanciando la proposta 'sonora' e condividendola anche con altri.

Per condividere le scoperte e facilitare la loro memoria, si è cercato di giocare a imitare con la voce i suoni che si sentivano (tr tr, bz bz, dii), e si è utilizzato un microfono, strisciandolo sulle superfici e facendolo diventare una lente di ingrandimento uditivo che riusciva ad amplificare e ad ingrandire appunto i suoni, per focalizzare l'attenzione dei bambini sulla dimensione sonora dell'azione.

Come sostiene Delalande, il microfono aiutava a separare il suono dall'azione che lo produceva. Usando il 'fonendoscopio', invece, i bambini scoprivano l'immagine sonora di carta di diverso tipo, stoffe, materiali che trovavano nell'aula, del proprio corpo, della propria voce. L'attenzione veniva, poi, rivolta alla compilazione delle carte sonore da aggiungere alla banca dei suoni e alla compilazione da parte di ciascun bambino del proprio libro dei suoni, che quindi risultava essere diverso dagli altri, a seconda dei suoni scelti. Utilizzando le carte sonore, poi, ogni bambino poteva organizzare percorsi sonori diversi.

Per ogni suono si è cercato di far fare diverse esperienze ai bambini, esperienze significative, non solo dal punto di vista sonoro-cognitivo ma anche affettivo-emotivo, lasciando i bambini sperimentare il suono, giocare col suono e con la situazione in cui era contestualizzato ma anche portandolo fuori dalla stessa.

I suoni sono stati registrati su un supporto (mp3) e con i bambini sono stati riascoltati mostrando a video 'l'immagine sonora' del suono elaborata dal programma sonic-visualizer 1.4. Sono state costruite delle carte sonore di sezione con riportati il disegno, la traccia sonora elaborata a video e la trascrizione del suono scelta con i bambini, queste carte sono andate a formare la banca dei suoni (come nelle scuole ci sono la banca delle parole) che sarebbe poi stata arricchita da altri suoni successivamente.



## 6 Giochiamo con canti e filastrocche

Nella filastrocca, vero e proprio tesoro educativo del repertorio orale, emerge proprio il valore ludico della parola nella sua ricchezza di sensi e di non-sensi, nelle sue possibilità articolatorie ed espressive, il cui valore evocativo e creativo va ben oltre il senso comune con cui la si usa comunemente.

Le filastrocche sono proprio come Rodari amava definirle, dei veri giocattoli, che hanno tutte le funzioni di un buon giocattolo, non solo quelle affettive e cognitive, ma anche quelle di divertire, di far ridere, di lasciare spazio ad inventare. <<Gli elementi verbali sono semplici e ripetitivi, come quelli di un mandala, ma le interpretazioni, i rimandi, le fantasie sono ogni volta nuove: basta voltare una carta per scoprire mondi inaspettati, vicende assurde, personaggi fantastici. [...] Sappiamo che ogni volta che si fa un gioco, il gioco è diverso, anche le regole e i materiali sono gli stessi. La molteplicità delle combinazioni e il sempre rinnovantesi senso del giocare si combinano con la rigidità delle regole e dei materiali: ognuno nel gioco scopre sempre qualcosa di nuovo e di diverso, attivando ogni volta nuove rappresentazioni fantastiche si sé e del mondo.>><sup>8</sup>

Le filastrocche, in particolare, rappresentano una forma particolare di parlato in cui il ritmo è molto evidente perché le frasi sono solitamente isosillabiche, quindi della stessa lunghezza, con la presenza di rime che sottolineano la chiusura delle frasi, e di assonanze, allitterazioni, onomatopee che ne enfatizzano la componente timbrica.

E allora perché non giocare con le parole? Smontarle e rimontarle come le costruzioni, metterle in fila come un trenino, comporle come un puzzle, ricreare con esse ritmi, effetti sonori, usarne i timbri come veri e propri

<sup>8</sup> Mario Piatti, Enrico Strobino, *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*, con CD, Edizioni ETS, Pisa, 2003 p.11.

strumenti musicali, lasciarci emozionare dalla combinazione dei loro suoni, muoversi sospinti dal loro fluire, dipingerne la pesantezza, la leggerezza, toccarne la corposità, ascoltarne la musica?.

La manipolazione degli aspetti fonologici (rime, allitterazioni), sintattici (ripetizioni modificate), semantici (metafore), caratteristiche queste che si ritrovano nel gioco linguistico, rappresentano un <<un punto di intersezione fondamentale tra le abilità linguistiche e la competenza metalinguistica [...] e di esse è stata ampiamente documentata la rilevanza ai fini dell'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura>><sup>9</sup>

La filastrocca, quindi, rappresenta un'importante e complessa esperienza nello sviluppo armonico infantile dal punto di vista linguistico, relazionale e non ultimo creativo: <<dato il carattere fluido e mutevole della filastrocca, essa è strumento utile, e, oseremmo dire, necessario, in una educazione musicali che privilegi lo sviluppo dell'immaginazione, della fantasia, dell'emozione, della sensorialità.>><sup>10</sup>

Dobbiamo inoltre considerare che nell'ambito delle filastrocche-giochi cantati, le parole e il canto al di là della semplice esecuzione cantata, sono intimamente legati al gioco, prevalentemente motorio:

*La musica e il movimento rappresentano gli elementi più caratteristici dei giochi cantati: tutte le varie evoluzioni-gioco sono scandite da un ritmo stabilito dal canto. Musica e movimento formano il gioco stesso. Il valore musicale e motorio di questi giochi sta nel fatto che essi richiedono ai bambini movimenti ritmici e ginnici senza essere per questo ginnastica o danza. [...] Lo stesso discorso vale per l'aspetto musicale che è anch'esso inserito in un contesto che motiva l'apprendimento ritmico e melodico.* <sup>11</sup>

Il canto e il movimento diventano così strumenti di socializzazione, di 'palestra' socio-affettiva con la messa in campo di dinamiche interpersonali più complesse di quelle che si hanno rimanendo seduti sul banco, di costruzione di mappe concettuali che contribuiscono allo sviluppo intellettuale ed emotivo, di attivazione e orientamento delle risorse individuali per un progetto collettivo il cui senso è chiaramente percepito in un clima motivazionale ricco e gratificante.

### **Quali attività?**

- Scandire la pulsazione con gesti-suono, con giochi di movimento, con strumenti;
- Rinforzare gli accenti accompagnando i testi con strumenti;
- Utilizzare come ostinati fonemi o parole;
- Camminare la filastrocca;
- Completare i versi o inventarne altri sul ritmo della stessa, manipolarne la composizione fonetica, le parole, il loro ordine, creando nuove immagini e nuove combinazioni;
- Inventare una melodia, un ritmo, un gioco musicale da accompagnare;

<sup>9</sup> Giuliana Pinto, *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma, 2003, p. 73.

<sup>10</sup> Mario Piatti, Enrico Strobino, *Ibidem*, p.13.

<sup>11</sup> Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, *Apriteci le porte*, Giunti&Lisciani, Teramo, 1988, p. 23.



L'opportunità di utilizzare questo materiale in questo senso si ritrova dunque nei suoi caratteri peculiari:

- testi brevi, ripetitivi, scanditi e chiari sia dal punto di vista fonologico che ritmico;
- presenza di rime, assonanze, allitterazioni, onomatopee, nonsense, con grande pregnanza timbrica;
- temi vicini al vissuto del bambino;
- associabili a gesti che li accompagnano;
- la linea melodica si muove solitamente per gradi congiunti con un'estensione vocale adatta allo sviluppo vocale e percettivo dei bambini;
- rispondono al piacere del gioco, sia esso motorio, simbolico o di regole.

## Esempi di attività con canti e filastrocche

### Bambini so suonare

Oh, bam-bi - ni io so suo-na - re... e che co - sa sai suo-na - re?

So suo-na - re il tam - bu - ro u - ro, u - ro, u - ro fail tam - bu - ro.

Titolo: Bambini so suonare<sup>12</sup>.

Origine Italia (canto con forma responsoriale: domanda-solo/risposta-tutti)

#### Testo

Solo: Oh, bambini io so suonare.

Tutti: E che cosa sai suonare?

Solo: So suonare il tamburo.

Tutti: Uro-uro-uro fa il tamburo.

Solo: Oh, bambini io so suonare.

Tutti: E che cosa sai suonare?

Solo: So suonare la chitarra.

Tutti: arra-arra-arra fa la chitarra, uro-uro-uro fa il tamburo.

Solo: Oh, bambini io so suonare.

Tutti: E che cosa sai suonare?

Solo: So suonare il violino.

Tutti: ino, ino, ino fa il violino, arra-arra-arra fa la chitarra, uro-uro-uro fa il tamburo.

Solo: Oh, bambini io so suonare.

Tutti: E che cosa sai suonare?

Solo: So suonare la trombetta.

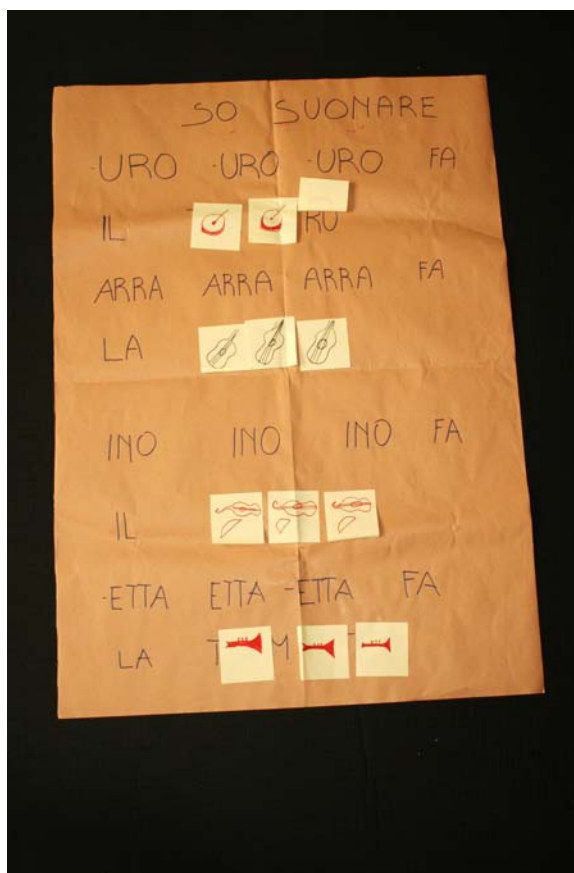
Tutti: etta-etta-etta fa la trombetta, ino, ino, ino fa il violino,  
arra-arra-arra fa la chitarra, uro-uro-uro fa il tamburo.

E così via: legnetti, il triangolo, piatti.

<sup>12</sup> Da Elita Maule e Silvia Azzolin, 2009, *Suoni e musiche per i piccoli*, Trento, Erikson, p.134.

Il canto si presta ad essere accompagnato dagli strumenti nel richiamo ripetuto del nome (es. tre battiti di tamburo su uro-uro-uro).

E' interessante far proseguire i bambini nell'inventare altre strofe perché devono individuare non solo lo strumento ma anche la parte del nome che si ripete (esercizio di consapevolezza fonologica).



Partitura sillabico-musicale

### Filastrocche e rime con i suoni per favorire la corrispondenza fonema-grafema<sup>13</sup>.

*Ciccio cena con la ciccia  
E più cena più pasticcia  
Si cibasse invece a ceci  
e ciucciasse con la bocca  
non farebbe più pasticci  
questo Ciccio degli impicci.*

La filastrocca Ciccio cena si presta ad un lavoro di articolazione della consonante /c/ dolce<sup>14</sup> (post-palatale - africata - sorda)<sup>15</sup> combinata con le vocali /i/ - /e/ o i dittonghi /io/ - /ia/ - /iu/ con alcune presenze della /c/ dura (velare - occlusiva - sorda). I versi sono tutti ottonari con 4 accenti principali ( $\leq \_ \leq \_ \leq \_ \leq \_$ ), Dal punto di vista fono-articolatorio la filastrocca si presta per l'articolazione della lingua (con le velari, le post-palatali e le dentali), e delle labbra (con le bilabiali /b/ /p/), in particolare nell'orchestrazione con gli ostinati, e per un'accentuazione evidente dei tempi forti anche grazie alla presenza dei numerosi raddoppiamenti.

Possibilità esecutive:

<sup>13</sup> Per una trattazione più completa si veda di S. Azzolin, *Filastrocche e alfabetizzazione*, in D. Zamboni, S. Maculan, S. Azzolin, *L'omero Picinin, canti e danze della tradizione popolare veneta: proposte didattiche*, Bandabrian e Coro giovanile di Thiene, Vicenza, 2008 e S.Azzolin, *In...cantiamo...ci*, in S. Lucchetti (a cura di), *Bimbinmusica*, Cleup, Padova, 2011, p.59.

<sup>14</sup> Nell'alfabeto fonetico internazionale (IPA) il suono /c/ di Ciccio viene identificato con il simbolo *t/* mentre il suono /c/ di casa con *k*. In questo contesto si utilizza la definizione di /c/ dolce e /c/ dura come nella tradizione didattica.

<sup>15</sup> La descrizione delle consonanti italiane individua il modo di articolazione (africata), il punto di articolazione (post-palatale) e la sonorità (sorda).

- Eeguire la filastrocca a canone<sup>16</sup> a 2 gruppi:
  - 1° Ciccio cena con la ciccia e più ecc.
  - 2° Ciccio cena con la ciccia e più ecc.

Oppure ad entrate ravvicinate

- 1° Ciccio cena con la ciccia e più ecc.
- 2° Ciccio cena con la ciccia e più ecc

- Eeguire la filastrocca accompagnata dagli ostinati<sup>17</sup> verbali, ad esempio:

The image shows a musical score for three groups (gr.1, gr.2, gr.3) in 2/4 time. Each group has a staff with a treble clef and a common time signature. The lyrics are written below the notes. To the right of each staff, an instrument is indicated: legnetti for gr.1, tamburi for gr.2, and maracas for gr.3. The lyrics for gr.1 are 'Cic - cio pa - stic - cio', for gr.2 'Si ci - bas - se', and for gr.3 'Cic - ci coc - co cic - ci cò'.

- Eeguire la filastrocca accompagnata dagli ostinati strumentali con gli strumenti indicati
- Cambia parole: inventiamo altri versi
  - Es. Ciccio cena con la Ciccia  
Ma la cena si bruciacchia  
Bruciacchiandosi la cena  
Va a prendersi una pizza  
Che gli cade proprio in piazza  
Ecc.

Scansione ritmica della filastrocca su 4 pulsazioni di semiminima (TA)<sup>18</sup>:

CIC-	-CIO	CE-	-NA
CON	LA	CIC-	-CIA
E	PIU'	CE-	-NA
PIU'	PA-	-STIC-	-CIA
ecc.			

<sup>16</sup>Forma esecutiva che prevede la proposta musicale ripetuta dell'intero brano ad entrate successive, da due o più gruppi di esecutori, come il famoso Fra' Martino.

<sup>17</sup>Cellula ritmica e/o melodica ripetuta sempre uguale.

<sup>18</sup>La figura è stata ideata e realizzata graficamente da Francesco Moretti.

ATTIVITA': Gioco dei cartelli

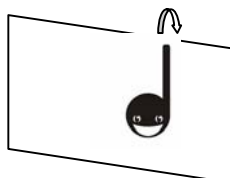
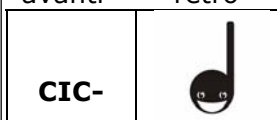
Si possono trascrivere le sillabe su dei cartellini e:

- consegnarne ritmicamente una per bambino mentre si scandisce la filastrocca
- con i bambini disposti in riga, scandire la filastrocca toccando il cartellino di ciascun bambino
- far disporre i cartelli che riportano le sillabe per terra di fronte a ciascun bambino e mentre si scandisce la filastrocca camminare sulle stesse
- far scandire la sillaba a ritmo al bambino che ne 'possiede' il cartellino 'camminando' le sillabe (l'insegnante può mantenere la pulsazione, lenta per permettere ai bambini di camminare sopra i cartoncini scandendo le sillabe, con i legnetti)
- nascondere alcuni cartelli inserendo perciò nella scansione alcune sillabe 'mute' (ma che vengono scandite internamente per poter riprendere alla sillaba successiva, la scansione ritmica e sillabica interiore è molto importante per la formazione del senso ritmico e per l'autodettato.)

ATTIVITA': partiture di sillabe e ritmi

Se i cartellini riportano la sillaba da un lato e il corrispondente valore ritmico dall'altro,

avanti      retro



i bambini, scegliendo il lato da mostrare, possono far scandire la sillaba (se il lato riporta la sillaba scritta), con gesti-suono o strumenti (se il lato riporta la figura ritmica)

ATTIVITA': come proseguire con altri giochi.

Distribuiamo i cartoncini a terra di fronte ad altrettanti bambini con la consegna di scandire la sillaba riportata quando viene calpestata: il resto del gruppo si disporrà in fila all'attacco della filastrocca e uno alla volta la 'camminerà', scegliendo se calpestare in ordine tutte le sillabe o se saltarne qualcuna, se andare avanti o tornare indietro, in una sorta di *pastiche* sillabico. Questa idea si può sviluppare anche a canone, facendo partire i bambini ogni quattro pulsazioni

## Conclusione

In aggiunta ai risultati che confermano l'ipotesi di ricerca, un'attività musicale che valorizzi la sostanza fonica dei suoni che compongono il linguaggio, inserita nel curriculum della scuola dell'infanzia e svolta dalle stesse insegnanti, favorisce la maturazione della consapevolezza metafonologica, l'esperienza condivisa ha dato sicuramente modo alle insegnanti di sperimentarsi in modelli didattici nuovi e di confrontarsi su pratiche condivise seppur diversificate dalle attitudini e dalla professionalità di ciascuna. La ricerca di senso nel loro operare rappresenta probabilmente il valore aggiunto di questa ricerca azione che le ha inoltre aiutato a capire meglio quali sono i processi di apprendimento di ciascun bambino e le sue tappe di sviluppo, nella teorizzazione della lingua scritta. Offrendo stimoli didattici variegati è stata garantita una migliore individualizzazione della proposta formativa in ordine agli stili cognitivi di ciascuno. I bambini hanno dimostrato che, motivati in un contesto non di performance ma di gioco, hanno maggiori possibilità di esprimere le proprie potenzialità e migliorare così la propria autostima e senso di adeguatezza ad un compito tanto complesso quanto importante come quello della lettura e della scrittura. Il percorso di scrittura spontanea di ciascuno si è rivelato, durante e dopo l'esperienza, notevolmente stimolato e in progressivo miglioramento. Nonostante il compito di lettura e di scrittura sia un compito di 'dominio specifico', attivi cioè particolari circuiti neuronali ad esso deputati, poiché la percezione e la produzione 'musicale' per alcuni aspetti segue percorsi paralleli e a volte coincidenti con quella del linguaggio, può contribuire a stimolare processi correlati, soprattutto se vengono proposte attività multimodali che meglio rispondono allo stile percettivo globale dei bambini.

Si segnala che l'interfaccia visiva della composizione del suono (carte sonore) all'inizio ha incuriosito molto i bambini ma poi ha perso il suo fascino e i bambini non chiedevano più di vedere 'la foto' del suono, anche se spesso si divertivano a provare a disegnarla loro stessi confrontando le parole con suoni uguali al loro interno.

Per i bambini l'impatto con la traccia scritta in codice alfabetico ha richiesto tempo: molti di loro continuavano a riprodurre il suono attraverso il simbolo (disegnavano le foglie per indicare il rumore delle foglie) ma anche in questo il confronto senza giudizio con ciò che elaboravano i compagni è stato utile per una riflessione tra e con i bambini e per valorizzare lo spazio di sviluppo prossimale teorizzato da Vigotskij.

I supporti informatici hanno dato stimoli interessanti ma con le insegnanti si è rilevato il bisogno forte, a questa età, di relazione e di sensomotricità, oltre che di esperienze globali, per cui, a conclusione, si sostiene la necessità che lo strumento informatico rappresenti appunto uno strumento, mentre la finalità principale, anche nell'utilizzo dello strumento stesso e nelle attività che si possono realizzare attraverso questo, sia il creare relazioni significative tra alunni e alunni e alunni e docenti, relazioni nelle quali l'apprendimento sia un processo naturale di risposta a un bisogno emotivo oltre che cognitivo, che non generi senso di inadeguatezza in chi sta apprendendo ma aumenti la sua autostima e la sua motivazione a continuare ad apprendere.

## Riferimenti bibliografici

### Musica e apprendimento della lettura.

#### Dalla ricerca teorica alla pratica didattica.

Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., Levy, B.A., "Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 2002, 111-130

Azzolin S., In...cantiamo...ci, in S. Lucchetti (a cura di), *Bimbinmusica*, Cleup, Padova, 2011.

Barwick, J., Valentine, E., West, R., & Wilding, J., "Relations between reading and musical abilities", *British Journal of Educational Psychology*, 59, 1898, 253-257.

Besson M. , Schon D., "Comparison between Language and Music", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (1) , 2001, 232-258.

Bird J., Bishop D.V.M., Freeman N.H., "Phonological Awareness and Literacy Development in Children With Expressive Phonological Impairments", *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1995, 446-462.

Bradley, P., & Bryant, L., "Categorizing sounds and learning to read: A causal connection", *Nature*, 301, 1983, 419-421.

Brown, S., "Are Music and Language Homologues", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930 (1), 2001, 372-374.

Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M., Crossland, J., "Nursery rhymes, phonological skills and reading", *Journal of Child Language*, 16, 1989, 407-428.

Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H, "Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies", *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 1999, 403-414.

Canevaro A., Lippi G. e Zanelli P., *Una scuola uno sfondo*, N. Milano, Bologna, 1988

Carroll, J. & Snowling, M., 'The speech and language skills of children at risk of reading difficulties', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 2004, 631-640.

Castles, A., Coltheart, M., "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?", *Cognition*, 2004, 91, 77-111.

Cossu, G., Rossini, F. e Marshall, J.C., "When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome", *Cognition*, 46, 1993, 129-139.

Dehaene S., *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009

Dogana F., *Suono e senso*, Milano, Franco Angeli, 1988

- Edmonston, N., Thane, N., *Test TCR - Concetti di relazione spaziale temporale*, tr. it. Erikson, Trento 1994.
- Ehri, L.C., & Wilce, L.S., "The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words", *Applied Psycholinguistics*, 1, 1980, 371-385.
- Frabboni F., *Società della conoscenza e scuola*, Erickson Trento, 2005
- Frapat M., *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 1994
- Gasperini, F. *Denominazione rapida, consapevolezza fonologica e apprendimento della lettura e della scrittura in bambini di lingua italiana: un contributo di ricerca*, tesi di dottorato di ricerca, Università di Pisa, 2008.
- Goswami, U., "A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers", *Journal of Child Psychology*, 31, 1990, 301-311.
- Goswami, U., "Children's use of analogy in learning to read: A developmental study", *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 1986, 73-83.
- Goswami, U., & Bryant, P., *Phonological skills and learning to read*, NJ Erlbaum, Hillsdale 1990
- Gromko, J.E., "The effect of music Instruction on phonemic awareness in Beginning Readers", *JRME*, 53 (3), 2005, 199-209.
- Hulme C., snowling M., "The classification of children with reading difficulties", *Developmental Medicine and Child Neurology*, 30, 391-406
- Lamb, S.J., & Gregory, A.H., "The relationship between music and reading in beginning readers", *Educational Psychology*, 13, 1993, 13-27.
- Maess, B., Koelsch S., Gunter T.C., & Friederici A.D., "Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study", *Nature Neuroscience*, 4, 2001, 540 - 545.
- Marotta, L., Trasciani, M., Vicari, S., *Valutazione Delle Competenze Metafonologiche*, Erikson, Trento, 2004.
- Marsh, H. W., Byrne B. M., & Shavelson, R., "A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Maule E. e Azzolin S., 2009, *Suoni e musiche per i piccoli*, Trento, Erikson, p.134.
- Mcmullen, E., Saffran, J.R., "Music and Language: A Developmental Comparison", *Music Perception*, 21(3), 2004, 289-311 .
- Morais, J., "Phonological Awareness: A bridge between language and literacy" in Sawyer, D.J., Fox, B.J., (eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. Springer-Verlag, New York, 31-71,1991.

- Morais, J., Alegria, J., & Content, A., "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 1985, 1-24
- Orsolini, M. (a cura di), *Il suono delle parole*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Papoušek, M., "Infant Behavior and Development, "Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning", *Infant Behavior and Development*, 30, 2, 2007, 258-266.
- Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M. J., & Labrecque, R., "Processing prosodic and musical patterns: A neuropsychological investigation", *Brain and Language*, 61, 1998, 123-144.
- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L.C., & Hughes, C., "Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children", *Merrill Palmer Quarterly*, 33, 1987, 283-319.
- Piatti M., Strobino E., Anghingò, *Viaggi tra giochi di parole e musiche*, Edizioni ETS, Pisa, 2003
- Pinto G., *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma, 2003,
- Rustioni, D., Metz, L.D., Lancaster, D., *Prove di valutazione della comprensione linguistica*, Organizzazioni Speciali, Firenze 1994.
- Saffran, J. R., Johnson, E. K., Aslin, R. N., & Newport, E. L., "Statistical learning of tone sequences by human infants and adults", *Cognition*, 70, 1999, 27-52.
- Scalisi, T.G., Orsolini, M. & Maronato, C. (a cura di) *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta* (p.255-262). Edizioni Kappa, Bologna, 2003.
- Schön, D. et al., "The music of speech: electrophysiological study of pitch perception in language and music", *Psychophysiology*, 41, 2004, 341-349.
- Sedioli A., *Suoni per giocare*, Artebambini, Bologna 2007.
- Staccioli R., Ritscher P., *Apriteci le porte*, Giunti&Lisciani, Teramo, 1988, p. 23.
- Stackhouse, J., & Wells, B., "Children's speech and literacy difficulties", Whurr, London, 1997.
- Stanovich, K. "Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", *Reading Research Quarterly*, 21, 1986, 360-407.
- Sutherland, D. & Gillon, G. T., "Development of phonological representations and phonological awareness in children with speech impairment", *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42 (2), 2007, 229-250.
- Tressoldi, P., Vio, C., Nicotra, D., Malgaro, G., "Validità predittiva delle difficoltà in lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonetica", *Età Evolutiva*, 1993, 46, 15-26.



Wagner, R.K. & Torgesen, J.K., "The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills", *Psychological Bulletin*, 101 (2), 1987,192-212.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., Hummer, P., "The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequence than precondition but still important", *Cognition*, 40 (3), 1991, 219-49.

Wong. P.C.M. et al., "Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns", *Nature Neuroscience*, 10, 2007, 420-422.

Zamboni Z., Maculan S., Azzolin S., *L'ometo Picinin, canti e danze della tradizione popolare veneta: proposte didattiche*, Bandabrian e Coro giovanile di Thiene, Vicenza, 2008