

# ***Early intervention* e apprendimento della letto-scrittura: un'indagine sulle percezioni dei docenti\***

di *Martina Monteverde*<sup>^</sup>, *Daniele Bullegas*<sup>°</sup>, *Antonello Mura*<sup>\*\*</sup>

## **Riassunto**

Le indagini sull'alfabetizzazione emergente offrono una prospettiva teorico-concettuale utile per ripensare l'apprendimento della letto-scrittura come processo che può essere stimolato ed orientato mediante percorsi di intervento didattico precoce (*early intervention*). Anche le indicazioni normative e le politiche educative sottolineano l'importanza di un agire didattico preventivo, assegnando ai docenti la responsabilità di predisporre ambienti di apprendimento capaci di sostenere lo sviluppo dei prerequisiti e di prevenire le eventuali fragilità nei profili di funzionamento degli alunni. Alla luce di tali considerazioni diviene necessario comprendere le condizioni e le modalità per la realizzazione di interventi precoci che tengano in considerazione, oltre alle specificità del singolo studente, la molteplicità di variabili che agiscono e intervengono nei contesti scolastici.

Il presente studio è parte di un più ampio progetto di ricerca-azione finalizzato allo sviluppo professionale di un gruppo docenti della scuola dell'infanzia e primaria, attraverso la co-progettazione di un programma di *early intervention*. Mediante l'utilizzo di *focus group* per l'esplorazione e l'analisi delle percezioni dei partecipanti, sono stati rilevati e analizzati i fattori contestuali e personali, che possono agevolare, oppure ostacolare, l'implementazione di tale programma. Il quadro di sintesi dei risultati, inerenti alle

---

\* L'intero articolo è frutto del lavoro comune degli autori. In particolare, Martina Monteverde è autrice del paragrafo "*Narrare l'esperienza professionale: le prospettive dei docenti sull'intervento didattico precoce*"; Daniele Bullegas è autore dei paragrafi "*Credenze dei docenti e intervento didattico precoce*" e "*Formazione dei docenti e pratiche riflessive: questioni metodologiche e operative*"; Antonello Mura è autore del paragrafo "*Processi di alfabetizzazione e apprendimento della letto-scrittura: il ruolo dell'intervento didattico precoce*". Il paragrafo "*Riflessioni conclusive*" è stato curato congiuntamente dagli autori.

<sup>^</sup> Università degli Studi di Macerata.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Cagliari. Corresponding author [daniele.bullegas@unica.it](mailto:daniele.bullegas@unica.it).

<sup>\*\*</sup> Università degli Studi di Cagliari.

principali dimensioni identificate, lascia intravedere i bisogni formativi dei docenti per rispondere alle esigenze e alle difficoltà individuate.

**Parole chiave:** intervento precoce, alfabetizzazione emergente, sviluppo professionale, percezioni dei docenti.

## **Early intervention and literacy learning: A survey on teachers' perceptions**

### **Abstract**

Studies on emergent literacy provide a theoretical-conceptual perspective useful for rethinking literacy learning as a process that can be stimulated through early intervention programs. Educational policies also emphasize the importance of early intervention, assigning teachers the responsibility of creating learning environments that support the development of prerequisites and prevent learning difficulties in students' functioning profiles. Given these considerations, it is necessary to understand the conditions for implementing early interventions that consider both the specific needs of each student and the variables that influence educational contexts.

This study is part of a larger action-research project aimed at the professional development of preschool and primary school teachers through the co-design of an early intervention program. Using focus groups to explore and analyze participants' perceptions, contextual and personal factors that can facilitate or hinder the implementation of such a program were identified and analyzed. The results provide a summary of the main dimensions identified, highlighting the need to design training programs that support the needs and difficulties identified by the teachers.

**Keywords:** early intervention, emergent literacy, professional development, teacher's perceptions.

*First submission: 24/07/2024, accepted 16/10/2024*

## **Processi di alfabetizzazione e apprendimento della letto-scrittura: il ruolo dell'intervento didattico precoce**

Il crescente numero di ricerche sull'importanza dei prerequisiti strumentali nell'apprendimento della letto-scrittura riflette l'importanza che le scienze cognitive e dell'educazione attribuiscono a quel complesso sistema di abilità, che consente al bambino di manipolare i suoni delle parole, di riconoscere e discriminare le lettere, di focalizzare l'attenzione e di

comprendere le finalità comunicative della lingua (Brignola et al., 2012; Gallagher et al., 2000; Hulme et al., 2020; Lonigan, 2006; Zanchi et al., 2012; Zappaterra, 2017).

Tale prospettiva d'indagine trova origine a partire dal costrutto di «*alfabetizzazione emergente*» (*emergent literacy*), con cui si indica il periodo evolutivo – dalla nascita all'inizio dell'istruzione formale – nel quale, attraverso un insieme di pratiche educative e socioculturali di arricchimento e di sollecitazione, il bambino è gradualmente accompagnato nell'apprendimento della lingua scritta (Ferreiro, 2003; Hulme et al., 2020; Pinto & Bigozzi, 2008; Pontecorvo et al., 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998)

Lungi dall'essere un fenomeno intrapersonale, l'alfabetizzazione precoce è la qualità emergente di un sistema relazionale e intersoggettivo, in cui l'adulto e il bambino sono impegnati in attività orientate alla maturazione di atteggiamenti e di abilità funzionali all'acquisizione della lettura e della scrittura (Anello, 2017; Pinto, 2003; Ravid & Tolchinsky, 2002; Teale W. N. & Sulzby, 1986). La lettura condivisa, ad esempio, rappresenta una pratica socioeducativa e culturale molto comune che, in un gioco dialogico fatto di scambi, richieste, ritmi, richiami e alternanze coinvolge il bambino e la figura di riferimento che legge per lui. La possibilità di interloquire, di porre interrogativi, di rispondere o di riformulare ciò che dice il bambino, di indicare le figure o le illustrazioni presenti nell'albo sono dinamiche che rappresentano dei momenti significativi e che alimentano il legame intersoggettivo, promuovendo lo sviluppo cognitivo, linguistico e socio-emotivo (Lorio et al., 2022; Ninio & Bruner, 1978).

Si tratta, pertanto, di un fenomeno situato nell'intersezione fra pratiche didattico-educative che oscillano tra l'informale e il formale, finalizzate al potenziamento cognitivo, percettivo, linguistico e motorio, indispensabili per consentire al bambino di transitare in maniera agevole verso i percorsi di istruzione formale in cui si apprende a padroneggiare il codice scritto (Anello, 2017; Pinto, 2003; Ravid & Tolchinsky, 2002; Teale W. N. & Sulzby, 1986).

Nei contesti scolastici, tali attività possono trovare supporto nelle pratiche di intervento precoce (*early intervention*), che costituiscono un approccio metodologico orientato a sostenere tempestivamente l'apprendimento dei prerequisiti e a prevenire le fragilità identificate nei profili di funzionamento degli alunni (Foorman et al., 1997; González-Valenzuela & Martín-Ruiz, 2017; Neuman & Dickinson, 2003).

In contrasto con un atteggiamento reattivo «*wait-to-fail*», l'*early intervention* si pone come metodologia preventiva che, attraverso accurate valutazioni multidimensionali e azioni di supporto e di monitoraggio sul singolo e sulla classe, è finalizzata a sostenere i processi di insegnamento-

apprendimento della lettoscrittura e a rispondere efficacemente alle specifiche esigenze di ciascun alunno (Bullegas et al., 2024; Reynolds & Shaywitz, 2009). Tale metodologia, ponendosi in linea con le principali politiche educative, reclama un agire didattico preventivo, orientato a rilevare le fragilità nei processi di apprendimento della letto-scrittura e ad organizzare attività di potenziamento e di recupero per tutti gli studenti (MIUR, 2010; 2011; 2013; OECD, 2016).

Tuttavia, pur essendo coerenti con le indicazioni nazionali e internazionali, i programmi di *early intervention* vengono realizzati molto spesso da professionisti esterni alla scuola. Ciò contribuisce a consolidare nei docenti posizioni attendiste o di delega all'esperto, le quali rischiano di comprometterne l'*expertise* e l'*agency*, deresponsabilizzandoli dinnanzi alle sfide educative che quotidianamente sono chiamati ad affrontare (Justice et al., 2003; Segal, 2022; VanDerHeyden et al., 2007). Comprendere le modalità e le condizioni per l'implementazione di percorsi di intervento precoce, pertanto, risulta particolarmente significativo, per identificare quei fattori contestuali e personali che possono agevolare, oppure ostacolare i docenti nella realizzazione di tali programmi.

## **Credenze dei docenti e intervento didattico precoce**

Tra i fattori di maggiore rilevanza nella realizzazione di programmi di intervento didattico precoce è possibile individuare le cognizioni dei docenti, intese come un complesso insieme di credenze e di convinzioni, che orientano gli obiettivi, le decisioni, le emozioni e le reazioni e fungono da cornice interpretativa per le esperienze, le decisioni e le azioni (Pajares, 1992). In tale direzione, le ricerche hanno esteso il campo di indagine ai significati che i docenti attribuiscono alle pratiche di prima alfabetizzazione e all'insegnamento della letto-scrittura (Altet, 2002; Besser-Biron et al., 2024; Bianco et al., 2020; John et al., 2001; Pozzo, 2020).

La realizzazione di programmi di intervento precoce sembra, dunque, influenzata dalle convinzioni degli insegnanti sulle dinamiche di apprendimento. A tal proposito è possibile distinguere fra prospettive che interpretano l'acquisizione della letto-scrittura come fenomeno naturale e, dunque, prevalentemente indipendente dalle competenze del docente, ed altre, orientate in senso socioculturale, che restituiscono, invece, all'insegnante la responsabilità di guidare e di sostenere, attraverso specifiche azioni didattiche, i processi di apprendimento del codice scritto (Matsumoto & Tsuneda, 2019; Rossi, 2017). Altrettanto significative sono le credenze dei docenti sull'impatto delle loro azioni: una maggiore efficacia percepita è di solito associata

ad un intervento intenzionale, precoce e sistematico (Clark & Teravainen, 2015; Sandvik et al., 2014).

Considerare la reciproca relazione di interdipendenza fra le pratiche del docente e le sue credenze permette di rilevare anche il ruolo svolto dai fattori individuali e contestuali, nell'ostacolare o facilitare la realizzazione di percorsi per l'alfabetizzazione emergente. Gli ostacoli più evidenti si identificano nel senso di solitudine percepito dal docente, nella carenza di risorse materiali e nella numerosità degli alunni presenti in classe (Werts et al., 2014). A tal proposito, Hadley e collaboratori (2022) hanno rilevato che le pratiche di supporto allo sviluppo dei prerequisiti possono variare in base alle dimensioni del gruppo (classe intera o piccolo gruppo) e alle caratteristiche degli studenti, quali lo *status* socioeconomico, linguistico e culturale. Tali criticità non si riducono alla dimensione logistica, ma riguardano anche l'esperienza professionale dei docenti e la mancanza di formazione sui temi dell'*early literacy*. Il senso di competenza e di efficacia del docente sembra essere uno dei principali fattori individuali atti a mediare la realizzazione di interventi precoci sui prerequisiti (Clark & Teravainen, 2015; Louden & Rohl, 2006).

Le evidenze richiamate, per quanto sintetiche, sottolineano l'influenza che le credenze possono avere sull'azione dei docenti e sulla realizzazione di ambienti didattici capaci di stimolare quel repertorio di abilità utili a sostenere i processi di apprendimento della letto-scrittura.

In tal senso, al fine di indagare le condizioni per la realizzazione di un intervento didattico precoce, il presente lavoro restituisce gli esiti di un percorso formativo, che ha coinvolto un gruppo di docenti della scuola dell'infanzia e della primaria in un progetto di ricerca-azione sull'*early intervention* e sullo sviluppo professionale. Partendo dalla loro esperienza e attraverso attività di discussione, di approfondimento e di riflessione collettiva, mediate dai ricercatori, i partecipanti hanno identificato e analizzato le barriere e i facilitatori per l'implementazione di un agire didattico finalizzato a supportare preventivamente i prerequisiti della letto-scrittura.

## **Formazione dei docenti e pratiche riflessive: questioni metodologiche e operative**

La pluralità dei bisogni educativi che contraddistingue il contesto classe, la progettazione di ambienti didattici accessibili e l'attenzione agli allievi più fragili sotto il profilo cognitivo, linguistico, emotivo o comportamentale reclamano lo sviluppo di una professionalità docente capace di gestire efficacemente i processi di insegnamento-apprendimento (Mura, 2019; Mura et al., 2019; Sibilio & Aiello, 2018). Si tratta di ambiti di complessità che, oltre a

richiedere il possesso di una solida identità professionale, impongono ai docenti il superamento di modelli formativi basati su logiche compensatorie o normalizzanti e l'attuazione di prospettive metodologiche capaci di garantire la piena partecipazione di tutti gli studenti alle attività proposte, tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno (Cottini, 2017; d'Alonzo et al., 2015; Pavone, 2015). Di fronte a tali richieste assume sempre maggior rilievo la formazione continua dei docenti finalizzata a offrire risposte di qualità alle esigenze educative degli allievi, attraverso lo sviluppo, l'aggiornamento e la trasformazione del repertorio didattico-metodologico.

In quest'ottica assumono rilevanza i paradigmi riflessivi della formazione, che pongono al centro dell'analisi teorico-concettuale ed operativa i costrutti di «esperienza professionale» e di «pratica». Sono modelli per i quali i docenti svolgono un complesso processo di auto-analisi e di confronto con ciò che pensano e ciò che fanno (Fabbri et al., 2008; Mura et al., 2022, 2024). All'interno di questa prospettiva, i processi di sviluppo professionale vengono sostenuti, aiutando gli insegnanti a rielaborare consapevolmente le loro pratiche didattiche a partire da un'analisi critica degli assunti e dei significati che le orientano (Fabbri, 2007; Taylor, 2015). In tale dinamica le pratiche riflessive possono rappresentare sia un dispositivo formativo utile per intercettare le credenze, i valori e le cornici di riferimento che guidano l'agire didattico sia una disposizione del pensiero, che deve contraddistinguere la biografia professionale dei docenti (Damiano, 2004; Fabbri et al., 2008; Mezirow, 1998; Schön, 1983).

All'interno di un disegno di ricerca-azione collaborativa, il presente studio rappresenta il primo *step* di un più ampio progetto dottorale finalizzato a sostenere lo sviluppo professionale dei partecipanti attraverso azioni di co-progettazione fra ricercatori e insegnanti volte all'elaborazione di un programma di intervento precoce sui prerequisiti della letto-scrittura (Creswell, 2012; Gravett, 2004).

Attraverso la realizzazione di un ciclo di *focus group*, nove docenti della scuola dell'infanzia e primaria, appartenenti ad un Istituto Comprensivo della Sardegna, sono stati supportati nell'identificazione delle barriere, dei facilitatori e dei principali bisogni formativi per realizzare un programma di *early intervention* (Tabella 1).

Tabella 1 - Caratteristiche partecipanti

ID	Età	Genere	Ruolo ricoperto	Titolo di studio	Servizio su posto curricolare	Servizio su posto di sostegno	Ordine scolastico
<b>Ins1</b>	44	Femminile	Sostegno	Laurea	5 anni	7 anni	Infanzia
<b>Ins2</b>	60	Femminile	Curricolare	Diploma	27 anni	11 anni	Primaria
<b>Ins3</b>	60	Femminile	Curricolare	Diploma	27 anni	11 anni	Primaria
<b>Ins4</b>	43	Femminile	Curricolare	Laurea	0	6 anni	Primaria
<b>Ins5</b>	53	Femminile	Sostegno	Diploma	0	10 anni	Primaria
<b>Ins6</b>	65	Femminile	Curricolare	Diploma	19 anni	0	Infanzia
<b>Ins7</b>	48	Femminile	Curricolare	Laurea	1 anno	10 anni	Infanzia
<b>Ins8</b>	58	Femminile	Curricolare	Laurea	33 anni	0	Primaria
<b>Ins9</b>	52	Femminile	Curricolare	Diploma	14 anni	0	Infanzia

La prima fase del progetto, realizzata tra febbraio e marzo 2024, ha coinvolto i docenti in un processo di discussione e di riflessione sui temi dell'apprendimento della letto-scrittura, dell'agire didattico preventivo e dello sviluppo dei prerequisiti.

Ciascuna sessione ha affrontato una tematica specifica, partendo dalla condivisione di alcune "vignette educative", che sintetizzano dei potenziali momenti critici nella vita scolastica del docente. L'utilizzo di tale approccio è giustificato dalla necessità di sollecitare e di attivare le esperienze professionali, stimolando nelle insegnanti la narrazione e la condivisione di episodi simili e l'ascolto reciproco fra pari.

Il *focus group* è divenuto, dunque, un dispositivo conversazionale in cui i docenti hanno potuto confrontarsi attivamente, de-centrarsi rispetto ai

posizionamenti iniziali, acquisire maggiore consapevolezza e riflettere sulla loro esperienza (Hennink, 2014; Pineda et al., 2022).

Gli incontri sono stati audioregistrati e, successivamente, trascritti *ad verbatim*. Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica attraverso il software MAXQDA (v. 22.2.0), che ha consentito di ottenere un resoconto ricco e dettagliato del punto di vista dei partecipanti (Braun & Clarke, 2012; Naeem et al., 2023; Nowell et al., 2017). L'analisi si è sviluppata su tre livelli distinti: 1) una codifica "libera" delle trascrizioni; 2) l'organizzazione dei codici identificati in aree sovrapposte e correlate; 3) lo sviluppo di temi analitici. Quest'ultimo passaggio è stato svolto induttivamente, traendo i principali temi dai dati (Saldana, 2013) (Tabella 2).

Tabella 2 - Esempio di codifica e generazione dei codici attraverso l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2012)

Citazioni	Sotto-codici	Codici	Temi	Interpretazione
«In base all' <b>osservazione</b> costruisci il percorso, il lavoro che tu intendi portare avanti. È normale che le <b>osservazioni sono sistematiche</b> , avvengono quotidianamente» (Ins2).	Osservazione sistematica	Competenze metodologiche	Profilo professionale del docente	Fattori promotori
«Dobbiamo pensare a noi come <b>corpo docente</b> . Nell'avvicinarci alla famiglia, dobbiamo mostrare ciò che abbiamo osservato da più punti di vista» (Ins4).	Coesione del <i>team</i> docente	Competenze relazionali		
«Per me la prima cosa sono i diritti dell'infanzia, nell'incuria educativa rientra la mancata attenzione e la diagnosi precoce. Se io ho un <b>codice deontologico</b> la mia <b>responsabilità</b> è quella di vedere» (Ins1).	Responsabilità educativa	Deontologia professionale		



## Narrare l'esperienza professionale: le prospettive dei docenti

Come rappresentato nella figura 1, a partire dalle riflessioni condivise, è stato possibile elaborare due polarità distinte, che descrivono i fattori individuali relativi al profilo professionale del docente e i fattori contestuali associati alla rete educativa, i quali possono assumere il ruolo di barriere e/o di facilitatori per la realizzazione di un efficace programma di alfabetizzazione.

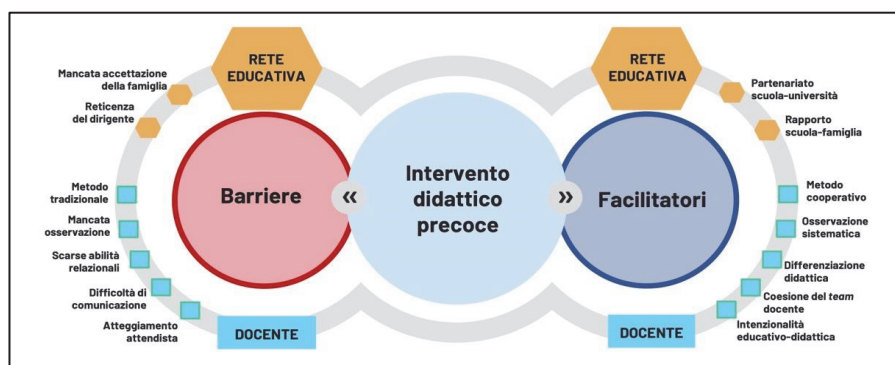


Figura 1 - Rappresentazione dei temi e dei codici

### ***Una rete educativa fragile: gli ostacoli e i facilitatori per un intervento didattico precoce***

Nel corso degli incontri, si è prestata particolare attenzione al ruolo che il contesto sociale e familiare può rivestire nell'orientare le scelte educative degli insegnanti.

In particolare, l'osservazione delle difficoltà in classe e l'identificazione degli alunni con maggiori fragilità può essere ostacolata dall'influenza che le famiglie possono esercitare nei confronti del corpo docente. Nei posizionamenti narrativi delle partecipanti è soprattutto il timore genitoriale di veder assegnato un insegnante specializzato al proprio figlio a rappresentare un potenziale ostacolo a forme di rilevazione ed intervento precoce: «Già il fatto che possa avere un insegnante di sostegno a scuola può essere visto dalle famiglie come qualcosa che [...] non si deve sapere» (Ins 7). «La cosa più temuta dalle famiglie è il sostegno» (Ins 1).

Gli stralci condivisi lasciano trasparire la persistenza di uno stigma che ancora condiziona le dinamiche educative e che, talvolta, conduce ad un atteggiamento di resistenza e di opposizione da parte delle famiglie: «La famiglia non sempre accetta, o comunque ci vuole del tempo e del lavoro con loro» (Ins 4). «Nonostante questo, loro non hanno assolutamente accettato

*e il bambino poi è arrivato in quinta [...]. Non hanno accettato l'idea che il bambino potesse avere un disturbo» (Ins 2).*

Spesso ciò si traduce in una mancanza di fiducia e di ascolto nei confronti del docente, il quale si percepisce disorientato di fronte a scelte educative che sembrano trascurare il benessere primario del bambino: *«Un bambino era incapace di stare al passo con l'attività dei compagni. La madre sembrava uno scoglio insormontabile, non riuscivo a comunicare con lei per farle capire che lui aveva bisogno di aiuto» (Ins 2).*

Nonostante gli episodi di incertezza e di criticità che possono caratterizzare il rapporto scuola-famiglia, le partecipanti sottolineano l'importanza e ricercano attivamente un maggiore coinvolgimento genitoriale nei processi educativi: *«I genitori lo chiedono, magari notano qualcosa a casa e chiedono se anche a scuola abbiamo notato qualcosa. Così si confrontano con noi per capire se devono preoccuparsi e attivarsi in qualche modo o se, invece, possono aspettare» (Ins 7).* *«Noi parliamo con i genitori ogni volta, periodicamente, durante i colloqui oppure li chiamiamo, se vediamo qualcosa che non va. Le comunicazioni con loro sono essenziali» (Ins 3).* *«Dobbiamo pensare come corpo docente nell'avvicinarci alla famiglia. Dobbiamo essere capaci di mostrare quello che abbiamo osservato. Mostrarlo da più punti di vista, in modo che la famiglia veda quello che vediamo noi» (Ins 4)*

La collaborazione sinergica fra sistema familiare e scolastico è, dunque, un potenziale facilitatore non solo per promuovere interventi didattici precoci, ma anche per incidere significativamente sul benessere e sul successo scolastico di ciascuno studente.

Talvolta, anche le dinamiche interne alla scuola possono rappresentare un fattore ostativo per la realizzazione di interventi a supporto delle difficoltà degli studenti. Nell'esperienza di alcune insegnanti, ciò sembra dipendere soprattutto dal ruolo svolto dalla dirigenza, nell'offrire supporto o nell'ostacolare le scelte didattiche, rendendo più complesse le comunicazioni scuola-famiglia: *«Io ho esperienza di realtà educative paritarie in cui non si usava comunicare. Il dirigente non voleva che si dicessero certe cose [...]. Poi il genitore venne a rivendicare i suoi diritti per il mancato intervento sulla figlia una volta giunta alla scuola elementare» (Ins1).*

I docenti sottolineano elementi di criticità anche per quanto concerne le opportunità di formazione che il contesto scolastico può offrire, supportando un percorso di crescita professionale. La quasi totalità concorda nel ritenere i momenti di aggiornamento strumenti fondamentali per implementare consapevolezza e competenze didattico-metodologiche che facilitino l'azione relazionale ed educativa.

Al contempo, anche il rapporto con i colleghi può rappresentare un elemento ostacolante, soprattutto, a causa della mancata condivisione di valori

e di prospettive: *«Trovai che in quella classe moltissimi bambini in grandi difficoltà. [...] In quei due anni si erano sedimentate quelle strutture scorrette che creavano negli studenti difficoltà talmente grandi da ostacolare gli apprendimenti»* – (Ins 3). *«Noi tendiamo a fare le segnalazioni quando osserviamo qualche difficoltà. Però ci sono persone che non ne fanno, o perché non le vogliono fare o perché non ne hanno le competenze. È pieno il mondo di insegnanti così pieno»* (Ins 4). *«Personalmente non condivido le insegnanti che aspettano all'ingresso della prima, perché se vedo una difficoltà devo assolutamente iniziare subito un intervento»* (Ins 2).

Nonostante le criticità identificate nelle dinamiche scolastiche, i docenti rintracciano anche i fattori necessari per promuovere pratiche di intervento precoce e processi di insegnamento-apprendimento efficaci. Tra gli elementi maggiormente significativi vi sono i rapporti di collaborazione con professionisti esterni al mondo della scuola o con altre istituzioni del territorio. In particolare, per alcune insegnanti la partecipazione a progetti di ricerca e i rapporti di partenariato con l'Università rappresentano un'importante occasione di sviluppo professionale, che determina le condizioni per l'innovazione didattica: *«Con il team stiamo portando avanti un progetto di sperimentazione didattica. Adesso siamo al quinto anno. Abbiamo studiato tanto in questi anni, siamo cresciute perché a fianco a noi c'è stato sempre un gruppo di ricercatori che sin dall'inizio ci ha ascoltato, ci ha dato quell'input»* (Ins 3). *«Avere degli occhi esperti che osservano con noi è importante per me»* (Ins 1).

La coesione e il rapporto con i colleghi sono visti come un'ulteriore variabile contestuale particolarmente significativa: *«Noi siamo un team, dobbiamo lavorare concordando determinati interventi. Non posso fare quello che voglio io, ho bisogno di concordare e di condividere gli interventi»* (Ins3). *«Nel team devi metterti a tavolino e ragionare insieme su questo bambino che è in difficoltà. Devi capire come fare se è meglio chiamare i genitori, come coinvolgerli e soprattutto come comunicare loro quello che stiamo osservando»* (Ins4).

Gli stralci delle conversazioni testimoniano il ruolo che le docenti attribuiscono alla scuola, alla famiglia e alle istituzioni del territorio, quali nodi strategici di una rete indispensabile per la realizzazione di interventi precoci, seppure non sempre all'altezza delle loro responsabilità. La fragilità che contraddistingue tali rapporti diviene, infatti, uno dei principali ostacoli alla realizzazione di una cultura didattica orientata all'alfabetizzazione precoce. Per tale motivo la rete educativa è considerata la dimensione sulla quale intervenire prioritariamente e con maggiore significatività, poiché si struttura come un facilitatore essenziale per creare le condizioni per la realizzazione di un intervento precoce.

## ***Le pratiche degli insegnanti: aspetti di incertezza e consapevolezza per un agire didattico proattivo***

L'indagine tematica ha identificato i principali fattori ambientali che, secondo le partecipanti, possono influenzare i percorsi di *early intervention*, anche se, in un approccio ecosistemico, è necessario definire i principali fattori personali che possono influenzare le pratiche didattiche.

Tra le dimensioni più critiche riportate dalle docenti è possibile rintracciare l'atteggiamento attendista, che connota l'agire di alcuni colleghi. Sono soprattutto gli insegnanti della scuola dell'infanzia a sottolineare come tale disposizione determini/acuisca le difficoltà di apprendimento negli alunni e mascheri l'assunzione di una precisa responsabilità deontologica e professionale: «*Non condivido le insegnanti che aspettano all'ingresso della prima [...] Io in quel momento attiverai subito un intervento*» (Ins2). «*Trovai che in quella classe alcuni bambini in grandi difficoltà. Nessuno però voleva segnalare*» (Ins 3). Secondo quanto sostenuto dalle docenti, ciò potrebbe essere condizionato anche dal timore di essere giudicate per il proprio operato, considerato motivo delle difficoltà. Una tendenza che contribuisce a disincentivare le pratiche di osservazione sistematica e di intervento precoce: «*Molti insegnanti hanno la preoccupazione che tutti i bambini siano bravi, perché se qualcuno non è allo stesso livello degli altri, allora la responsabilità è del docente*» (Ins7).

L'incapacità di abbandonare modelli didattici e prospettive sull'apprendimento di tipo trasmissivo rappresenta un ulteriore fattore ostativo: «*Certe insegnanti vorrebbero che con tutti i bambini si facesse la stessa cosa*» (Ins2). «*Alcuni vorrebbero una classe perfetta, dove tutti sono uguali e sono capaci di lavorare tutti allo stesso modo*» (Ins7). Gli elementi descritti evidenziano la presenza di incertezze, di dubbi e di difficoltà che contraddistinguono l'esperienza professionale delle docenti coinvolte, evidenziando le influenze che tali dimensioni possono assumere nell'agire didattico.

Dalle narrazioni, comunque, è possibile rilevare anche la presenza di facilitatori nella realizzazione di programmi di *early intervention*: le prospettive delle partecipanti convergono sul concetto di "identità professionale", intesa come un complesso insieme di valori, di atteggiamenti e di competenze che definiscono il ruolo e le pratiche del docente.

La dimensione etico-deontologica che contraddistingue il profilo professionale del docente è l'elemento al quale gli insegnanti ascrivono maggiore significatività: «*[...] Io ho un codice deontologico, è la mia responsabilità è quella di vedere, segnalare e intervenire [...] proprio perché poi il genitore può tornare e lamentarsi. Il mancato intervento precoce è sempre la violazione di un diritto del bambino e del genitore*» (Ins1). «*Per me la prima cosa*

*sono i diritti dell'infanzia, nell'incuria e nella trascuratezza educativa rientra la mancata attenzione, [la mancata] osservazione e la mancata diagnosi precoce» (Ins5).*

La dimensione valoriale rappresenta la cornice concettuale entro la quale le tensioni etiche trovano concretizzazione in specifiche capacità. Tra queste le insegnanti identificano nelle abilità relazionali e in quelle comunicative due fra le principali dimensioni per intervenire efficacemente sui processi di alfabetizzazione emergente.

L'analisi delle conversazioni lascia intravedere l'importanza attribuita alle competenze relazionali del docente, le quali si esplicano non solo nel saper creare un clima di classe positivo e accogliente, ma anche nell'agire come attivatore e mediatore di percorsi formativi per gli studenti: *«La classe è un essere vivente che ha tantissime relazioni, tutti i giorni ci sono delle dinamiche che si sviluppano, osservi, incoraggi, sgridi, fai tanto. Lo fai solo perché stai osservando, altrimenti non ti accorgeresti quotidianamente della crescita del gruppo» (Ins2).* *«In realtà il tuo progetto didattico si deve fondare su quello che è il bambino che hai di fronte; quindi, è inevitabile che dobbiamo conoscere il bambino e i suoi prerequisiti, inevitabilmente, se non stiamo fondando un progetto didattico su che cosa? Su un mio ideale» (Ins3).*

Quelle richiamate sono sensibilità e competenze metodologiche ed operative, che consentono alle docenti di riconoscere nell'intenzionalità educativo-didattica il motore per la realizzazione di interventi precoci capaci di supportare le fragilità e valorizzare le risorse di tutti gli studenti: *«Devi produrre pensando alla classe, tu non puoi pensare che in quel momento la scheda va bene per tutti. [...] Quando vedi che le attività cominciano ad essere un po' pesanti per alcuni e per altri no, diversifichi, semplifichi l'attività tenendo sempre il bambino all'interno del gruppo, semplificando per lui, per lei, le abilità che portano allo stesso obiettivo, magari con tempi diversi o più lunghi, più distesi» (Ins2).*

Altrettanto significative risultano le competenze comunicative indispensabili, soprattutto, nei confronti delle famiglie: *«Ad esempio, alle tirocinanti ho sempre spiegato quanto è difficile comunicare, essere autentici con i genitori e anche obiettivi» (Ins1); «E' difficilissimo comunicare con le famiglie, ci vuole competenza» (Ins6).* Si tratta di un aspetto fondamentale per sostenere i genitori in un processo di autentico coinvolgimento nel percorso educativo del proprio figlio: *«Uno degli aspetti fondamentali che abbiamo imparato è quello di porci come docenti nei panni del genitore, di sviluppare una grande empatia e di essere sempre coscienti che abbiamo di fronte il padre e la madre di quel bambino: le persone che maggiormente amano quell'individuo» (Ins3).* *«Noi dobbiamo curare, prima che il bambino arrivi alla scuola primaria, tutto un discorso da veicolare al genitore in maniera*

*adeguata, attenta [...]. Dobbiamo dire che ci possono essere delle difficoltà e che tutti insieme, grazie al patto educativo, possiamo affrontarle» (Ins1).*

I rapporti con le famiglie costituiscono un elemento da sostenere con intenzionalità e sensibilità pedagogica, poiché le incomprensioni con i genitori possono condurre al rifiuto di qualsiasi potenziale misura preventiva o di supporto alla didattica. A tal proposito, le docenti, sottolineano l'importanza di saper comunicare e collaborare anche con i colleghi e le colleghe: *«Ti senti di fallire nel tuo ruolo di sostegno perché non riesci a comprendere, a spiegare alla collega o a chi c'è in quel momento che bisogna collaborare, lavorare e provare insieme delle strategie per aiutare chi ha bisogno» (Ins4).*

Le competenze relazionali e comunicative identificate dalle partecipanti sono supportate anche dall'utilizzo di pratiche metodologiche come l'osservazione, la quale è essenziale a strutturare un intervento precoce che tenga in considerazione, oltre alle specificità del singolo alunno, la molteplicità di variabili che agiscono e intervengono nei contesti educativi: *«Quante volte ha visto, ha osservato questa cosa, questo fenomeno nella bambina? È la prima volta? Aspetto, lo faccio un'altra volta» (Ins3).* *«Valutare le variabili, cosa è intercorso in quel dato momento, il clima» (Ins1).* *«Le osservazioni servono al docente per costruire il percorso su quel bambino» (Ins3).* *«Magari si rende conto che quello che ha messo in atto non va bene. Che deve utilizzare un'altra strategia» (Ins7).* *«In base all'osservazione costruisci il percorso, il lavoro che tu intendi portare avanti. È normale che le osservazioni sono sistematiche, avvengono quotidianamente» (Ins2).*

La totalità degli aspetti identificati a partire dall'analisi delle narrazioni lascia intravedere un complesso sistema di fattori personali e interpersonali, che nella loro interazione possono ostacolare o facilitare la predisposizione di percorsi di potenziamento e di intervento didattico precoce. Sono elementi che rappresentano lo sfondo integratore e che consentono di riflettere e intervenire, anche con percorsi di ricerca-azione come quello in fase di realizzazione, per supportare i docenti nella progettazione e nella realizzazione di un agire intenzionale, precoce e proattivo.

## **Considerazioni conclusive**

Il percorso formativo realizzato insieme alle docenti ha consentito di riflettere sulle principali dimensioni da tenere in considerazione per promuovere processi di *early intervention*. È in tale dinamica che le insegnanti, attraverso l'analisi delle variabili contestuali, hanno circoscritto e delimitato i vincoli materiali e relazionali che influiscono nella quotidianità della loro azione didattica, ricercando attivamente le risorse e le soluzioni per superarli.

Nel far ciò, hanno anche potuto discutere e meditare sull'*agency* del docente e sulle caratteristiche più rilevanti della sua *expertise* professionale. Il dialogo e il confronto fra pari hanno permesso di identificare dimensioni valoriali ed etico-deontologiche, che, accompagnate da specifiche competenze metodologiche ed organizzative, consentono di predisporre interventi precoci di alfabetizzazione. Si tratta di elementi rilevanti dal punto di vista didattico-educativo, che trovano autentica realizzazione nelle abilità socio-relazionali e comunicative: la capacità di interfacciarsi con le famiglie, di accompagnare e di accogliere le preoccupazioni dei genitori, di creare dinamiche di collaborazione con i colleghi, di relazionarsi autenticamente con gli allievi, supportandone le eventuali fragilità.

L'opportunità di condividere le biografie professionali all'interno di un contesto gruppale, inoltre, ha consentito alle insegnanti di oggettivare la loro esperienza e di identificare specifiche necessità, con riferimento ai bisogni di aggiornamento e formazione e al potenziamento delle reti interistituzionali.

I risultati condivisi rappresentano solo la prima fase di un più ampio processo orientato alla costruzione di uno spazio comunitario di *shared inquiry*, in cui le insegnanti, partendo da situazioni problematiche e centrali nei loro vissuti, in collaborazione con i ricercatori, si sono cimentate nell'identificazione delle soluzioni più efficaci, per l'individuazione delle condizioni idonee alla realizzazione di programmi di intervento precoce.

## Ringraziamenti

Gli autori ringraziano coloro che hanno supportato la ricerca e la pubblicazione del presente articolo. In particolare, la dirigente dell'Istituto comprensivo per la disponibilità e il supporto nella realizzazione del progetto e le insegnanti per la partecipazione attiva e proficua alla realizzazione dei *focus group*.

## Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 85-93.
- Anello, F. (2017). Developing emergent literacy in infant schools: a laboratory experience for the construction of the written language. *Form@re*, 17(2), pp. 39-51.

- Besio, S., & Bianquin, N. (2017). Partire dai criteri diagnostici dei DSA per effettuare l'identificazione precoce. La proposta di Protocollo della Valle d'Aosta. *Form@re-Open Journal*, 17(2), pp. 238-254. Doi: 10.13128/formare-21017.
- Besser-Biron, S., Bergman Deitcher, D., Elimelech, A., & Aram, D. (2024). Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it. *Reading and Writing*. Doi: 10.1007/s11145-024-10549-0.
- Bianco, A., Amadio, S., & Braidotti, D. (2020). *Narrare la scuola. Sguardi dall'interno. Contesti per imparare la lingua scritta, tra scuola dell'infanzia e primaria* (G. Pozzo, M. T. Mignone, & A. Teberosky, Eds.). Aracne.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57-71). American Psychological Association. Doi: 10.1037/13620-004.
- Brignola, M., Perrotta, E., & Tigoli, M. C. (2012). *Sviluppare i prerequisiti per la scuola primaria: giochi e attività su attenzione, logica, linguaggio, pregrafismo, spazio e tempo*. Erickson.
- Bullegas, D., Monteverde, M., & Mura, A. (2024). Intervento precoce e sviluppo professionale: una sintesi narrativa delle percezioni dei docenti sulla Response to Intervention. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1), pp. 327-340.
- Clark, C., & Teravainen, A. (2015). Teachers and Literacy: Their perceptions, understanding, confidence and awareness. In *National Literacy Trust*. National Literacy Trust.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. La Scuola.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. La Scuola.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci.
- Fabbri, L., Melacarne, C., & Striano, M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Jack M. Fletcher. (1997). The Case for Early Reading Intervention. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention* (pp. 191-213). Routledge.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of Literacy Delay among Children at Genetic Risk of Dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), pp. 203-213. Doi: 10.1111/1469-7610.00601.
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), pp. 259-272. Doi: 10.1080/09650790400200248.



- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruiz, I. (2017). Effects on Reading of an Early Intervention Program for Children at Risk of Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*, 38(2), pp. 67-75. Doi: 10.1177/0741932516657652.
- Hadley, E. B., Scott, M., Foster, M. E., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2022). Preschool Teachers' Fidelity in Implementing a Vocabulary Intervention. *Topics in Language Disorders*, 42(4), pp. 319-335. Doi: 10.1097/TLD.0000000000000294.
- Hennink, M. M. (2014). *Understanding Focus Group Discussions*. Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:osobl/978019985616-9.001.0001.
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), pp. 372-377. Doi: 10.1177/0963721-420923684.
- John, W. L., Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). *Preschool Teachers' Self-Reported Beliefs and Practices About Literacy Instruction*.
- Justice, L. M., Chow, S.-M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), pp. 320-332. Doi: 10.1044/1058-0360(2003/078).
- Lonigan, C. J. (2006). Development, Assessment, and Promotion of Preliteracy Skills. *Early Education & Development*, 17(1), pp. 91-114. Doi: 10.1207/s15566935eed1701\_5.
- Lorio, C. M., Delehanty, A. D., & Romano, M. K. (2022). A Systematic Review of Parent-Child Shared Book Reading Interventions for Infants and Toddlers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(3), pp. 222-233. Doi: 10.1177/027112-1421998793.
- Louden, W., & Rohl, M. (2006). "Too many theories and not enough instruction": perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools. *Literacy*, 40(2), pp. 66-78. Doi: 10.1111/j.1467-9345.2006.00440.x.
- Matsumoto, H., & Tsuneda, M. M. (2019). Teachers' beliefs about literacy practices for young children in early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), pp. 441-456. Doi: 10.1080/09669760.2018.1547630.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), pp. 185-198. Doi: 10.1177/074171369804800305.
- MIUR (2010). *Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- MIUR (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- MIUR (2013). *Linee Guida per la predisposizione di protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10), pp. 108-112.

- Mura, A., Bullegas, D., Tatulli, I., & Mallus, A. (2024). Mediazione didattica e accessibilità: percorsi di formazione per lo sviluppo professionale dei docenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, *XLI*(7), pp. 121-128.
- Mura, A., Bullegas, D., Tatulli, I., & Zurru, A. L. (2022). ADHD a scuola: analisi dei bisogni e traiettorie trasformative per la formazione dei docenti. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, *7*(2), pp. 80-92.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, *10*(2), pp. 123-136. Doi: 10.3280/ess2-2019oa8654.
- Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*. Doi: 10.1177/16094069231205789.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, *5*(1), pp. 1-15. Doi: 10.1017/S0305000-900001896.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2003). *Handbook of Early Literacy Research*: Vol. 1. Guilford Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1). Doi: 10.1177/1609406917733847.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264276253-en.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), pp. 307-332. Doi: 10.3102/00346543062003307.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori.
- Pineda, J. L. de L., Villanueva, R. L. de D., & Tolentino, J. A. M. (2022). Virtual Focus Group Discussions: the new normal way to promote reflective practice. *Reflective Practice*, *23*(2), pp. 190-202. Doi: 10.1080/146-23943.2021.2001322.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Carocci.
- Pinto, G., & Bigozzi, L. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano Di Psicologia*, *XXXV*(4), pp. 961-978.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., & Resnick, L. B. (2014). *Children's Early Text Construction*. Routledge.
- Pozzo, G. (2020). Narrare le pratiche. Una ricerca-azione tra infanzia e primaria. In G. Pozzo & M.T. Mignone (Eds.), *Narrare la scuola. Sguardi dall'interno. Contesti per imparare la lingua scritta tra scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 15-43). Aracne.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, *29*(2), pp. 417-447. Doi: 10.1017/s0305-000902005111.

- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), pp. 130-145. Doi: 10.1037/a0016158.
- Rossi, F. (2017). Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura. In *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. (pp. 123-138). Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Saldana, J. (2013). The Coding Manual fo Qualitative Researchers. In *The Coding Manual For Qualitative Researhers* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), pp. 28-52. Doi: 10.1177/1468798413478026.
- Segal, A. (2022). When the student is the 'problem' and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32. Doi: 10.1016/j.lcsi.2021.100597.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner* (trad. It. 1993). Basic Books.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*. Edises.
- Taylor, E. W. (2015). Teacher transformation: a transformative learning perspective. *Italian Journal of Educational Research*, 8(15), pp. 17-26.
- Teale W. N., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Cambridge University Press.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45(2), pp. 225-256. Doi: 10.1016/j.jsp.2006.11.004.
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), pp. 3-11.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), pp. 848-872.
- Zanchi, P., Bruzzone, L., Marcotti, S., & Marzocchi, G. M. (2012). Consapevolezza fonologica e competenza narrativa nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici. *Dislessia*, 9(2), pp. 153-174.
- Zappaterra, T. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere. Metodi e strumenti. *Form@re*, 17(1), pp. 1-11.