

Lettura e scrittura inclusive tra scuola dell'infanzia e primaria

Il ruolo della trasparenza ortografica e della didattica metafonologica

Tamara Zappaterra

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università degli Studi di Firenze

Elena Rosa De Luca¹

Docente di scuola primaria all'Istituto Comprensivo «Roncalli-Galilei» di Pistoia

monografia

Sommario

L'articolo presenta un'analisi della letteratura scientifica relativa all'apprendimento della lettura e della scrittura e delle variabili linguistiche che influenzano tale apprendimento. Ciò che emerge è un ruolo chiave della trasparenza ortografica sia ai fini della decodifica del testo, sia, anche se in maniera non del tutto univoca, ai fini della comprensione del testo. Da queste ricerche viene il suggerimento per una didattica che rafforzi le competenze metafonologiche nel periodo critico del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. La seconda parte del contributo presenta una ricerca svolta presso una rete di scuole della provincia di Pistoia in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze. Essa mostra come il potenziamento delle competenze metafonologiche porti gli alunni in area di criticità nell'ambito della lettura a raggiungere significativi elementi di miglioramento.

Parole chiave

Lettura, scrittura, DSA, didattica metafonologica.

¹ L'articolo è stato progettato insieme dalle autrici ed è il frutto di una collaborazione ad attività di ricerca nell'ambito di una Convenzione tra le rispettive istituzioni di appartenenza. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, si indica che sono di Tamara Zappaterra i paragrafi «Il fattore trasparenza ortografica nella decodifica del testo», «L'attività di rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura»; sono, invece, di Elena Rosa De Luca i paragrafi «Il fattore trasparenza ortografica nella comprensione del testo» e «La didattica metafonologica come didattica inclusiva. Esiti di una ricerca».

Il fattore trasparenza ortografica nella decodifica del testo

La riflessione psicopedagogico-didattica a livello internazionale da tempo ha posto la sua attenzione sui modelli di apprendimento della lettura e della scrittura e sulle modalità di insegnamento di tali strumentalità, fino a contribuire a fare di ciò un tema «classico» della scuola (Morton e Patterson, 1980; Coltheart, 1982; Temple e Marshall, 1983; Sartori, 1985; Ferreiro e Teberosky, 1985; Frith, 1985; Ehri, 1987).

Tuttavia, anche un tema classico come questo è stato oggetto negli ultimi anni di un ampio processo di rivisitazione metodologica, in relazione sia alla eterogeneità degli alunni che abitano oggi le classi della nostra scuola (e che in taluni casi non posseggono l'italiano come lingua materna), sia alla presenza oggi conclamata di alunni che hanno difficoltà specifiche proprio a livello dell'acquisizione di queste strumentalità: gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (Trisciuzzi e Zappaterra, 2014; Calvani e Ventriglia, 2017; Zappaterra, 2017).

A ciò si aggiungano il contributo delle ricerche scientifiche riguardo agli aspetti educativi e dell'apprendimento e la auspicata collaborazione tra mondo accademico e scuola, che consente, quando è presente, di dotare il docente di una nuova professionalità: chi opera nella quotidianità della scuola lo dovrebbe fare con consapevolezza metodologica e sulla base di evidenze empiriche, oltre che sulla base della propria competenza professionale.

Relativamente all'apprendimento della lettura, ogni lingua ha un proprio sistema interno di regole fonologiche, ortografiche, sintattiche, diverso da quello delle altre; le lingue europee, ad esempio, in base alla loro struttura ortografica, si distribuiscono in un *continuum* che va dalla più trasparente

alla più opaca. Un sistema ortografico viene definito trasparente quando gode di un'alta corrispondenza grafema-fonema, cioè di una sorta di biunivocità tra il segno tracciato e il suono prodotto o ascoltato. Tra le lingue europee, quella ad avere la maggior trasparenza risulta essere il finlandese, mentre la più opaca è l'inglese; tra questi due estremi si collocano tutte le altre lingue (Seymour, 2005).

Alcuni studi hanno dimostrato come questa caratteristica di opacità o trasparenza possa influenzare diversi elementi: la rapidità dell'accesso lessicale; l'accuratezza nella lettura strumentale; il ruolo svolto da decodifica e comprensione del linguaggio orale nello sviluppo dell'abilità di comprensione del testo. Per quanto riguarda l'accuratezza, è stato messo in evidenza che quanto maggiore è la trasparenza dell'ortografia di una lingua, tanto più è facilitato l'apprendimento della lettura strumentale (Goswami, Gombert e Barrera, 1998).

Le differenze fonologiche tra le lingue si evidenziano anche nella struttura sillabica, che può essere semplice o complessa. Tale complessità deriva principalmente dalla distinzione tra lingue romanze o neolatine e lingue germaniche. Le prime sono costituite per la maggior parte da parole la cui struttura richiama sillabe aperte, consonante-vocale (CV), con pochi gruppi consonantici iniziali o finali (ad esempio italiano e spagnolo); le lingue germaniche (ad esempio, tedesco, danese, inglese) sono invece caratterizzate da numerose sillabe chiuse (CVC) e da gruppi consonantici complessi sia all'interno sia alla fine della parola (Seymour, Aro e Erskine, 2003).

Anche la diversa struttura sillabica, così come quella ortografica, sembrerebbe influenzare l'acquisizione del linguaggio e della successiva lettura nel corso dell'infanzia. Tutti questi fattori fanno sì che l'apprendi-

mento della lettura non avvenga ugualmente nelle varie lingue europee. Infatti, i bambini finlandesi, tedeschi, greci, austriaci e italiani sembrerebbero commettere la percentuale più bassa di errori, mentre quelli inglesi la percentuale più alta; nel mezzo, troviamo i bambini francesi, portoghesi e danesi (ibidem).

Conclusioni simili a quelle a cui sono giunti Seymour, Aro e Erskine si ritrovano anche negli studi di Blomert (2009), in cui si confrontano le capacità cognitive di singoli bambini di scuola primaria in sei paesi europei. In questo studio è stato dimostrato che i bambini, nel processo di apprendimento della lettura, procedono più o meno lentamente in base alla struttura ortografica di riferimento: «La responsabilità è della differenza linguistica strutturale nella complessità sillabica e nella coerenza ortografica. Lo sviluppo delle competenze basilari di lettura nelle lingue con ortografia irregolare sembra avere bisogno del doppio di tempo rispetto alle lingue con ortografie regolari» (Eurydice, 2011, p. 33).

Il fattore trasparenza ortografica nella comprensione del testo

Il grado di trasparenza ortografica influenza anche la comprensione del testo e il rapporto che intercorre tra questi due fattori. Il lavoro condotto da Megherbi, Seigneuric e Erlich (2006), ad esempio, valuta quanto decodifica e comprensione orale influiscano sulla futura abilità di comprensione del testo in alunni di prima e seconda primaria, parlanti il francese. L'analisi dei risultati ha portato gli autori ad affermare che, in riferimento alla comprensione del testo, la comprensione del linguaggio orale è un predittore più forte della decodifica (Megherbi, Seigneuric e Erlich, 2006; Carretti e Zamperlin, 2010).

Per quanto riguarda la lingua italiana emerge chiaramente come in un'ortografia trasparente la comprensione orale sia un predittore più forte per la comprensione del testo, anche nelle prime fasi di apprendimento; nel considerare la relazione esistente tra decodifica e comprensione del testo, dunque, è importante tener presente il ruolo svolto dal grado di trasparenza ortografica.

Molti studi hanno indagato i predittori dell'abilità di lettura: tra questi, sembrano emergere conoscenza delle lettere, consapevolezza fonologica, denominazione rapida automatizzata, memoria verbale e a breve termine, ripetizione di pseudo-parole o non-parole e vocabolario espressivo. Tuttavia, gli studi riguardanti la consapevolezza fonologica sono stati eseguiti per la maggior parte all'interno di sistemi linguistici «opachi».

All'interno dei vari sistemi linguistici non si riscontra un modello univoco e generalizzabile di *emergent literacy*; per l'italiano, Pinto et al. (2009) hanno elaborato un modello a tre fattori, in cui competenza testuale e conoscenza concettuale del sistema di scrittura influenzano l'acquisizione della lettura tanto quanto la consapevolezza fonologica.

Partendo da questo modello di riferimento, tali autori hanno analizzato le differenze nelle competenze di *emergent literacy* tra bambini con una futura lettura a sviluppo normotipico e bambini con dislessia, mettendo a confronto le performance relativamente a consapevolezza fonologica, conoscenza concettuale del sistema di scrittura e competenza testuale. Essi hanno rilevato che la consapevolezza fonologica, misurata alla scuola dell'infanzia all'interno di ortografie trasparenti, sembrerebbe essere maggiormente una componente dell'istruzione formale o un segnale dell'inizio della lettura, piuttosto che un predittore. Quando però la consapevolezza fonologica si inserisce

all'interno di altri fattori, quali le funzioni esecutive e la conoscenza di regole convenzionali in un sistema di scrittura specifico, andando così a formare quella che è stata denominata «conoscenza concettuale» del sistema di scrittura, allora si hanno differenze statisticamente significative.

La didattica metafonologica come didattica inclusiva. Esiti di una ricerca

L'esperienza di laboratorio metafonologico «La casa di Pepo» viene attuata dall'Istituto «Roncalli-Galilei» in collaborazione con l'AID di Pistoia. La Responsabile scientifica è la dott.ssa Luciana Ventriglia, la Responsabile d'aula è l'insegnante Elena Rosa De Luca. Il laboratorio viene realizzato in un contesto scolastico in cui anche nel quotidiano si realizza la didattica metafonologica.

Alcuni imprescindibili elementi costituiscono la premessa teorica: la *consapevolezza fonologica* è il prerequisito fondamentale per l'apprendimento della letto-scrittura e consiste nella capacità di riflettere sull'aspetto sonoro delle parole; le competenze metafonologiche consentono di individuare, distinguere, analizzare e confrontare i suoni che compongono le parole primariamente nella loro veste «orale» e successivamente in quella «scritta»; le competenze metafonologiche sono evocabili tramite un intervento linguistico semplice e didatticamente efficace; il laboratorio metafonologico si presenta come una risposta alle richieste della normativa e si può considerare un'efficace attività di *potenziamento* da realizzare in ambito scolastico ed extrascolastico. Tale attività laboratoriale deve accompagnare e incrementare l'azione didattica giornaliera che necessariamente si incentra su esperienze didattico-metodologiche adeguate alla acqui-

sizione delle diverse fasi dell'apprendimento della scrittura e della lettura.

Gli obiettivi sono: focalizzare l'attenzione sulla didattica metafonologica nella fase dell'alfabetizzazione emergente e nei primi due anni di scuola primaria, per portare l'attenzione del bambino sull'aspetto sonoro delle parole, separandolo dal significato; sostenere l'apprendimento di tutti i bambini, particolarmente di coloro che mostrano fragilità e fattori di rischio di DSA e ritardi di apprendimento; indagare i precursori critici dell'apprendimento della scrittura e lettura per accompagnare l'avvio proficuo all'insegnamento formale della fase alfabetica della scrittura e lettura; favorire la continuità metodologica-didattica e la sinergia progettuale tra scuola dell'infanzia e primaria.

Vengono attuate le seguenti azioni: attività per la didattica metafonologica (scansione e fusione sillabica); scansione e fusione fonemica attraverso l'uso di mediatori specifici (pupazzi per la scansione sillabica e fonemica delle parole); utilizzo di strumenti cartacei semplici (griglie sillabiche, cerchi colorati per la scansione fonemica), come supporto alla memoria; costruzione del «sillabiere» per ogni bambino, utile per la memorizzazione delle corrispondenze tra sillabe e simboli visivi di riferimento; strategie per l'apprendimento stabile dei gruppi consonantici omosillabici ed eterosillabici; strategie per l'apprendimento di lettere che non rispettano il vincolo univoco con il corrispondente fonema; strategie per l'apprendimento dei suoni complessi: digrammi e trigrammi ortografici (avvio alla fase ortografica).

Gli alunni destinatari frequentano le classi prime e seconde della scuola primaria, che presentano problematiche relative alla competenza metafonologica (scansione fonemica, manipolazione sillabica e fonologica delle parole).

A ogni laboratorio partecipano gruppi di 4-5 bambini; ogni incontro ha la durata di 45 minuti, la frequenza degli incontri ha cadenza settimanale e il periodo di realizzazione del laboratorio coincide con il secondo quadrimestre dell'anno scolastico.

Il carattere laboratoriale degli incontri prevede l'accesso alla scrittura e all'analisi della struttura fonotattica della parola, «senza scrivere», eliminando cioè la parte esecutiva motoria del processo di codifica del suono nel segno corrispondente.

Ogni bambino possiede una cartellina personale, dove è presente il seguente materiale per la manipolazione della struttura delle parole: Matrici sillabiche (cartoncini gialli rettangolari) per la scansione in sillabe della parola; matrici fonemiche (cerchietti rossi e blu per la scansione in vocali e consonanti delle parole); matrici (rettangoli verdi) per la rappresentazione dei suoni complessi GNA/GLI/CHI/ la cui codifica prevede la rottura del rapporto elementare tra lettera e suono; «Sillabiere» con sillabe aperte (CV) accompagnate da immagini per facilitarne la memorizzazione; cartella con sillabe aperte con gruppi consonantici omosillabici; cartella con sillabe chiuse con gruppi consonantici eterosillabici; matrici per le sillabe chiuse (geminate); un cappellino per l'accento; una piumetta per l'apostrofo; le cassette per le doppie a due/a tre stanze.

L'insegnante ha a disposizione tre pupazzi, che rappresentano tre diversi piani di metalinguistica, dalla parola, alla sillaba, al fonema: il «Mago delle parole», che pronuncia parole intere, la «mucca Camomilla», che pronuncia sillabe, «Tuca Tucano», che parla pronunciando singoli fonemi.

Didattica nella fase logografica

Concetto di frase (numero di parole in una frase) senza presentazione formale del codice

scritto. Il personaggio «Mago delle parole» pronuncia una frase e, per ogni parola, fa un salto. I bambini, senza scrivere formalmente, ma con tappi, bottoni e nuvolette, rappresenteranno la frase.

Didattica nella fase ortografica

Segmentazione e fusione sillabica. La «mucca Camomilla» parla per sillabe e i bambini devono riuscire a riconoscere la parola pronunciata.

Attività da svolgere:

- Riconoscimento della sillaba iniziale;
- Riconoscimento della sillaba intermedia;
- Riconoscimento della sillaba finale;
- Riconoscimento della parola.

Segmentazione e fusione fonemica. «Tuca Tucano» parla per singoli suoni e i bambini devono riuscire a riconoscere la parola pronunciata.

Attività da svolgere:

- Riconoscimento del suono iniziale;
- Riconoscimento del suono intermedio;
- Riconoscimento del suono finale;
- Riconoscimento della parola.

L'attività di rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura

L'Istituto Comprensivo «Roncalli-Galilei» di Pistoia costituisce un modello di riferimento in Toscana per la didattica della lettura e della scrittura in senso inclusivo. Da anni ha intrapreso un percorso di ricerca-azione (in collaborazione con la dott.ssa Luciana Ventriglia, esperta di apprendimento della scrittura e della lettura), che ha visto coinvolti fin dal 1998 gli insegnanti di lingua italiana della scuola primaria.

Dal 2005 è entrato a far parte, insieme a 13 istituzioni scolastiche, collegate in una rete di cui è il capofila, di un progetto di rilevazione precoce delle difficoltà di lettura e scrittura, in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia, denominato «SCO.le.DI» (la scuola scopre le difficoltà).

Nel 2013 ha siglato una lettera di intenti, trasformatasi poi in una Convenzione ai fini di ricerca scientifica, con il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, su un progetto denominato «Didattica della letto-scrittura e Disturbi Specifici di Apprendimento: il rafforzamento delle competenze metalinguistiche tra scuola dell'infanzia e scuola primaria».

A partire dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia, vengono somministrate alcune prove, tra cui: il test di Bender; le prove CMF; le prove di scrittura di Formisano; le prove SCO.le.DI. di Giacomo Stella. Nella restituzione dei risultati, in ogni elaborato dei bambini, considerati nell'area critica, viene indicata la tipologia degli errori fonologici o non fonologici effettuati, per permettere ai docenti di progettare un percorso di potenziamento mirato ed efficace, che viene successivamente svolto nell'ambito del Laboratorio metafonologico «La casa di Pepo».

Tipologia delle prove di monitoraggio

Sono previste diverse tipologie di prove. Le prove per la classe prima sono:

- Monitoraggio di entrata (gennaio) – Dettato di 16 parole (fase alfabetica). Le parole dettate sono bisillabe e trisillabe con una crescente difficoltà nella struttura fonotattica e sono bilanciate per frequenza di uso e hanno un buon grado di immaginabilità.
- Monitoraggio di uscita (maggio) – Dettato di 16 parole (diverse dalla prova prece-

dente, ma sempre appartenenti alla fase alfabetica). Una prova di lettura (a tempo), che prevede un test di riconoscimento di 10 parole senza significato (TRPS), che si pone l'obiettivo di identificare le difficoltà di elaborazione fonologica della parola.

Per la classe seconda:

- Monitoraggio finale (Novembre) – Dettato di 26 parole (fase alfabetica e ortografica). Una prova di lettura collettiva (a tempo) che prevede un test di riconoscimento di 16 parole senza significato (TRPS).

Dall'analisi dei risultati delle prove di dettato del protocollo di monitoraggio «SCO.le.DI», effettuate per cinque anni consecutivi, dall'anno scolastico 2012-2013 al 2016-2017, emerge che, nelle tre prove di dettato previste, il numero dei bambini in area di difficoltà è significativamente diminuito tra la prima e la terza prova per il gruppo sperimentale, mentre nel gruppo di controllo non c'è stato un miglioramento significativo. Il gruppo sperimentale, composto dagli alunni delle classi prime di scuola primaria degli anni 2013-2014 e 2014-2015, è stato sottoposto a didattica metafonologica in classe e potenziamento delle attività metafonologiche in orario aggiuntivo attraverso il Laboratorio metafonologico predisposto ad hoc; il gruppo di controllo invece, in cui per scelta non sono state attuate le metodologie didattiche del gruppo sperimentale, è costituito dagli alunni delle classi prime degli anni 2012-2013, 2015-2016 e 2016-2017. La tabella 1 riporta i risultati in modo dettagliato.

Conclusioni

La didattica metafonologica attuata presso l'Istituto «Roncalli-Galilei» di Pistoia e le atti-



TABELLA 1
Prove di dettato «Sco.le.di». Bambini in area di difficoltà. Istituto «Roncalli-Galilei», Pistoia

	PROVA DETTATO 1	PROVA DETTATO 2	PROVA DETTATO 3
ANNO 2012-13 131 ALUNNI	9	5	7
ANNO 2013-14 136 ALUNNI	13	3	2
ANNO 2014-15 150 ALUNNI	11	4	3
ANNO 2015-16 124 ALUNNI	13	1	10
ANNO 2016-17 133 ALUNNI	7	4	7

Nota. In tabella sono evidenziati in neretto i dati relativi al gruppo sperimentale, composto dagli alunni delle classi prime di scuola primaria degli anni 2013-2014 e 2014-2015.

attività di potenziamento condotte nel Laboratorio metafonologico extracurricolare sono il frutto di una precisa scelta didattica, che segue, come si è detto, le indicazioni metodologico-didattiche suggerite dalla letteratura scientifica attuale riguardo all'efficacia degli interventi

per alunni con difficoltà specifiche o generiche di lettura. L'efficacia di tali attività didattiche è stata confermata ulteriormente dagli esiti emersi dalla ricerca longitudinale effettuata con il protocollo di monitoraggio «SCO.le.Di», attuato presso il medesimo Istituto.

Inclusive reading and writing between nursery school and primary school

The role of spelling transparency and metaphonological teaching

Abstract

This article presents an analysis of scientific literature on learning reading and writing and the linguistic variables that influence this learning. A key role of spelling transparency emerges both for the purpose of decoding the text and, while not completely univocally, for the purpose of understanding the text. This research leads us to suggest a teaching methodology that reinforces metaphonological skills during the critical period of transition between nursery school and primary school. The second part of the paper presents a study carried out within a network of schools in the province of Pistoia in collaboration with the Department of Education and Psychology of the University of Florence. It shows how the strengthening of metaphonological skills leads students with critical issues in reading skills to achieve significant levels of improvement.

Keywords

Reading, writing, Specific Learning Disorders, metaphonological teaching.

Autore per corrispondenza

Tamara Zappaterra
 Università degli Studi di Firenze
 Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia
 Via Laura, 48
 50121 Firenze
 E-mail: tamara.zappaterra@unifi.it

Bibliografia

- Blomert L. (2009), *Cognitive and educational profiling of reading and reading support within the EU*, Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.
- Calvani A. e Ventriglia L. (2017), *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci.
- Carretti B. e Zamperlin C. (2010), *Relazione tra lettura strumentale, comprensione da ascolto e comprensione del testo in studenti italiani*, «Ricerche di Psicologia», vol. 3, pp. 361-373.
- Coltheart M. (1982), *The psycholinguistic analysis of acquired dyslexia. Some illustrations*, «Philosophical Transactions in the Royal Society», vol. 298, n. 1089, pp. 151-164.
- Ehri I.C. (1987), *Learning to read and spell words*, «Journal of Reading Behaviour», vol. 19, n. 1, pp. 5-31.
- Eurydice (2011), *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche, pratiche*, Bruxelles, Commissione Europea.
- Ferreiro E. e Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Frith U. (1985), *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall e M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, London, Routledge & Kegan, pp. 301-330.
- Goswami U., Gombert J.E. e Barrera L. (1998), *Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading*

- in *English, French, and Spanish*, «Applied Psycholinguistics», vol. 19, n. 1, pp. 19-52.
- Megherbi H., Seigneuric A. e Erlich M.F. (2006), *Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children. Contribution of decoding and language comprehension*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 21, n. 2, pp. 135-147.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*, hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/.../linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12
- Morais J. (1994), *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- Morton J. e Patterson K.E. (1980), *A new attempt at an interpretation, or; an attempt at a new interpretation*. In M. Coltheart, K.E. Patterson e J.C. Marshall (a cura di), *Deep dyslexia*, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 91-118.
- Nespor M. (2002), *Fonologia*, Bologna, il Mulino.
- Pinto G., Bigozzi L., Gamannossi B.A. e Vezzani C. (2009), *Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 24, n. 1, pp. 61-78.
- Sartori G. (1985), *La lettura. Processi normali e dislessia*, Bologna, il Mulino.
- Seymour P.H. (1999), *Foundation-level dyslexia. Assessment and treatment*, «Journal of Learning Disabilities», vol. 32, n. 5, pp. 394-405.
- Seymour P.H. (2005), *Early reading development in European orthographies*. In M.J. Snowling e C. Hulme (a cura di), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*, pp. 296-315.
- Seymour P.H., Aro M. e Erskine J.M. (2003), *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, «British Journal of Psychology», vol. 94, n. 2, pp. 143-174.
- Storch S.A. e Whitehurst G.J. (2002), *Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model*, «Developmental Psychology», vol. 38, n. 6, pp. 934-947.
- Temple C.M. e Marshall J.C. (1983), *A case study of developmental phonological dyslexia*, «British Journal of Psychology», vol. 74, n. 4, pp. 517-533.
- Trisciuzzi L. e Zappaterra T. (2014), *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Milano, Guerini e Associati.
- Zappaterra T. (2012), *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*, Pisa, ETS.
- Zappaterra T. (2017), *Insegnare ad apprendere a leggere. Metodi e strumenti*, «Form@re», vol. 17, n. 2, pp. 1-11.
- Ziegler J. e Goswami U. (2005), *Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory*, «Psychological Bulletin», vol. 131, n. 1, pp. 3-29.