



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Sede amministrativa: UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO 34°

“Crescere con la musica”

Migliorare le abilità di lettura a scuola:

un laboratorio ritmico musicale

Coordinatore: Prof. Michele Biasutti

Supervisore: Prof. Alessio Surian

Dottoranda: Novella Francesca

Un grazie a tutte le persone che hanno preso parte a questo percorso.

Ai bambini che ho incontrato, ai loro sguardi, alle loro voci che sono state motivo per me di crescita, emozione, apprendimento e di scoperta di abilità che non pensavo di avere.

Alle scuole, ai professori e a tutte le persone che hanno reso possibile questo progetto.

Al mio supervisore per avermi indirizzato e supportato.

Ai miei compagni di dottorato per aver condiviso quest'esperienza in un periodo particolare e che ha reso ancora più impegnativo il percorso.

Agli amici vicini, punto di riferimento, di ascolto e porto sicuro.

Alle persone lontane che trovano comunque il modo di far sentire la loro presenza e conforto.

Alla persona che cammina al mio fianco e che non ha mai smesso di trasmettermi il suo calore.

Alla musica, da sempre fonte di conforto, energia, passione ed emozione.

Grazie.

INDICE

Abstract 5

Abstract inglese..... 7

INTRODUZIONE 9

CAPITOLO 1. La dislessia in età scolastica

1.1 Definizione e rassegna della letteratura 15

1.2 Le ipotesi eziologiche 24

1.3 Criteri Diagnostici 26

 1.3.1 DSM IV TR 27

 1.3.2 L'ICD-10-F81 Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche 28

1.4 Consensus Conference 29

1.5 La normativa per gli alunni con dislessia, ruoli e interventi in ambito
scolastico 31

1.6 Identificare e prevenire 35

CAPITOLO 2. Musica e linguaggio

2.1 Musica e abilità linguistiche: lo stato dell'arte 43

2.2 Il ritmo nella musica e nel discorso 48

2.3 Dislessia: difficoltà nella lettura e percezione ritmica-sonora 54

CAPITOLO 3. L'educazione musicale dinamica e attiva

3.1 I paradigmi dell'educazione musicale 59

3.2 Il metodo attivo 62

3.3 Il corpo in movimento 65

3.4 La musica corporea 68

3.5 Suoni, movimenti e parole: un approccio multisensoriale nell'educazione musicale.....	74
---	----

CAPITOLO 4. “Crescere con la musica”: lo studio sperimentale

4.1 I presupposti al progetto “Crescere con la musica”.....	81
4.2 Obiettivi e domande di ricerca.....	85
4.3 Metodologia di conduzione degli incontri.....	87
4.4 Le attività.....	89
4.5 Metodologia di ricerca.....	110
4.4 I partecipanti alla ricerca.....	112
4.6 Gli strumenti di indagine e valutazione.....	112
4.7 Risultati.....	122
4.7.1 Studio I.....	122
4.7.2 Studio II.....	137
4.7.3 Studio III.....	143
4.8 Discussione.....	153

CAPITOLO 5. Musica: per una pedagogia attiva e comunitaria

5.1 Il “Coro Brio” dei genitori dell’Istituto.....	159
5.2 Musica oltre il banco durante la pandemia.....	162
5.3 La musica per una scuola partecipata e comunitaria.....	166

CONCLUSIONI.....	171
-------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	177
--------------------------	------------

Abstract

La ricerca qui presentata approfondisce il rapporto tra musica e movimento corporeo e come, insieme, possano essere un elemento fondamentale per i processi di apprendimento. Numerosi sono gli studi che hanno evidenziato la relazione esistente tra competenze linguistiche e musicali; in particolare, è possibile potenziare le competenze legate alla letto-scrittura dei bambini con attività centrate sul ritmo, sull'integrazione di schemi canzoni-ritmo-corpo e sul coordinamento delle capacità motorie.

A partire dalla letteratura didattica di riferimento e al "metodo attivo", viene presentata l'attività di ricerca in merito all'approccio all'educazione musicale che ha dato forma al laboratorio "Crescere con la musica": al centro dell'esperienza sono il corpo, il ritmo e il suono quali veicoli di apprendimento, con particolare riferimento alle abilità coinvolte nella lettura.

Il bambino, attraverso il corpo e il movimento, diventa protagonista dell'esperienza musicale: il suono ne orienta il movimento e sviluppa le capacità ritmiche che vengono apprese grazie al corpo. Quest'ultimo è inteso come un vero e proprio strumento musicale in grado di produrre un'infinità di suoni e, al tempo stesso, un luogo in cui nascono e si depositano esperienze, linguaggi, emozioni e sentimenti che permettono alla persona di relazionarsi con gli altri.

Dall'analisi delle evidenze empiriche e dalla lettura non si è inteso solamente rilevare i miglioramenti, effettivamente osservati, delle abilità ritmiche e funzionali alla lettura dei bambini, ma si è voluto andare a consolidare una tipologia di lavoro inserita in una prospettiva preventiva al fine di ridurre l'aumento di difficoltà di apprendimento dei bambini e di rendere più facile la scolarizzazione di tutti, rispondendo alle esigenze di una scuola che lavora per una buona integrazione e che è attenta sia ad andare incontro ai bisogni specifici, sia alla qualità educativa accompagnando, con la musica, la crescita dei suoi alunni.

Parole chiave: *ritmo, musica corporea, educazione musicale, potenziamento della lettura, prevenzione.*

Abstract inglese

This study reflects on the relationship between music and body movement, and on the ways they can act jointly in order to facilitate pupils' learning. Numerous studies have explored the relations among language and music competences; it is possible to strengthen children's reading and writing competences by involving them in activities centred on rhythm, on integrated song-rhythm-body patterns, and on coordinating motor skills.

We offer a literature review focusing on “active methods”, and we present the results of studying music education through the workshop "Growing up with music", centred on the body experience, rhythm, and sound as learning vehicles, paying specific attention to reading abilities.

By moving and by making use of his/her body the child plays a key role in experiencing music: the sound guides the movements, and it contributes to enhancing rhythm skills that are learned through the body movement and experience. The body becomes a music instrument, able to produce countless sounds and at the same time a place where experiences are born and stored, eliciting language as well as feelings and emotions that allow the child to connect with the other children.

Based on the analysis of the empirical evidence and on the literature review, the core idea that emerges goes beyond detecting the actual improvements in children's rhythmic and functional reading skills, in order to contribute to strengthen such interventions within a preventive frame finalized to reducing children learning difficulties as well as making schooling more accessible to everybody, responding to the needs of a school that works for good integration and is attentive both to meeting specific needs and to educational quality by accompanying, the growth of its pupils with music.

Keywords: *rhythm, body music, music education, reading enhancement, prevention.*

INTRODUZIONE

La musica è movimento: non si tratta solo del movimento fisico delle onde sonore, ma anche del fatto che creiamo musica muovendoci e la percepiamo mentre ci muoviamo. Il movimento del corpo sembra infatti essere parte integrante sia nell'esecuzione che nella percezione della musica in tutte le culture.

Negli ultimi anni il movimento del corpo, e la sua gestualità, hanno ricevuto un crescente interesse in diverse discipline: dalla linguistica, alla psicologia, alle scienze comportamentali alle scienze pedagogiche e dell'educazione in quanto le ricerche dimostrano quanto la musica e la percussione corporea, in particolare, siano parte fondamentale nei processi di apprendimento.

L'attività di percussione corporea, soprattutto nei primi anni della scuola infanzia e primaria, è un elemento fondamentale per lo sviluppo del bambino e come tale va favorito fin da subito, cominciando con attività psicomotorie adeguate e diversificate che permettano un potenziamento delle capacità cognitive, affettive e sociali del bambino.

Il bambino, attraverso il corpo e il movimento, diviene così protagonista attivo dell'esperienza musicale. Il suono direziona il movimento fisico e questo favorisce lo sviluppo delle abilità ritmiche, che si imparano proprio con il corpo. Il ritmo è movimento e ogni gesto può essere tradotto in ritmo; quest'ultimo, poi, può diventare linguaggio parlato: da sillaba a parola, a frase e, infine, dialogo.

Questo progetto di ricerca mira a portare, in ambito scolastico, un approccio il cui fine è stimolare l'apprendimento dei bambini e, in particolare, ad aiutare nella prevenzione della dislessia, lavorando in modo da unire musica e movimento, favorendo una stimolazione cognitiva, affettiva e sociale che permette di prestare attenzione e tutte le componenti dell'individuo, al suo essere persona unica. I movimenti o, meglio ancora, la musica e il movimento, sono fondamentali nello sviluppo globale del bambino, in quanto gli permettono di maturare la consapevolezza del proprio schema corporeo, la capacità di concentrazione, la capacità mnemonica, la capacità di ascolto, la capacità ritmica, la coordinazione e l'orientamento; inoltre, attraverso la loro combinazione, anche il linguaggio si consolida sempre più, sviluppandola memoria uditiva che risulta essere indispensabile per la ricchezza del linguaggio parlato e musicale.

L'approccio parte dalla pratica e permette così ai bambini di avvicinarsi alla musica in modo concreto, lasciando spazio alla loro creativa e personale improvvisazione, elaborazione e composizione. Il bambino, attraverso il suo corpo in movimento, è protagonista attivo dell'esperienza musicale (Bottero & Padovani, 2000). Il corpo, di ogni bambino, va inteso come un vero e proprio strumento musicale in grado di produrre un'infinità di suoni e, al tempo stesso, un luogo in cui nascono e si depositano esperienze, linguaggi, emozioni e sentimenti che permettono alla persona di connettersi con gli altri.

La domanda da cui si è partiti è la seguente: è possibile che una partecipazione attiva alla musica possa stimolare e potenziare capacità cognitive strettamente non musicali nei bambini, con un'attenzione particolare per quelle linguistiche? Tale interrogativo si collega alle ricerche di Usha Goswami (2002) e di altri ricercatori che hanno rilevato come, alla base della dislessia, vi sia un deficit di elaborazione temporale del segnale acustico della lingua parlata. Quest'ultimo si caratterizza per delle piccole variazioni acustiche e di frequenza che la nostra corteccia uditiva deve essere in grado di elaborare correttamente per poter comprendere bene il linguaggio. Lo sviluppo corretto di questo meccanismo porta ad una buona consapevolezza fonologica e, proprio questa, risulta essere compromessa nella dislessia, con conseguenti difficoltà di lettura. Ovviamente, essendo parzialmente compromessi i meccanismi alla base della discriminazione ritmica, altrettanto compromessi saranno i comportamenti ritmici come, per esempio, la sincronizzazione dei movimenti con la pulsazione ritmica. Gli studi, infatti, rilevano delle evidenti difficoltà nei bambini dislessici nei compiti di percezione e riproduzione ritmica e nella sincronizzazione senso-motoria.

Goswami (2017), però, sostiene che sia possibile rafforzare la consapevolezza ritmica del linguaggio attraverso l'esercizio musicale particolarmente incentrato sul ritmo: facendo combaciare ritmo musicale con quello del parlato si rafforza l'accuratezza della sincronizzazione tra i due.

Elena Flaugnacco (2015) ha supportato questa idea con ricerche che hanno evidenziato dei miglioramenti delle abilità di lettura in quei bambini che avevano frequentato delle lezioni di musica con una didattica attiva che prevede giochi di sincronizzazione senso-motoria, movimenti ritmici del corpo, suonare uno strumento a percussione o sperimentare con sequenze ritmiche di sillabe (tali miglioramenti sono risultati più

significativi rispetto a chi aveva frequentato delle lezioni di pittura). Ottimi risultati sono stati riscontrati nell'accuratezza di lettura; inoltre, vi furono buoni risultati riguardo allo sviluppo nei compiti di ripetizione delle pseudo-parole e di fusione delle sillabe, nella memoria di lavoro, nell'attenzione uditiva e nell'abilità di percezione e riproduzione degli stimoli.

Un altro studioso, Habib (2016), ha realizzato attività che riguardano la percezione e riproduzione delle variabili musicali come il tono, la pulsazione, il tempo, il ritmo e la durata, coinvolgendo anche l'aspetto visivo, uditivo e motorio tramite esercizi di sincronizzazione con la musica del battito delle mani, oppure di riproduzione di brevi melodie. È arrivato alla conclusione che l'esercizio musicale influenza positivamente la percezione dei suoni nei processi temporali, l'integrazione delle informazioni di diverso genere (per esempio sensoriali e motorie) e, di conseguenza, i processi di identificazione e differenziazione sillabica.

In linea con queste scoperte scientifiche, il presente progetto di ricerca ha voluto rafforzare le abilità musicali che possono, per un principio di trasferibilità degli effetti, influenzare positivamente le abilità di lettura, con l'obiettivo di contribuire alla prevenzione della dislessia.

Le attività che sono state proposte sono centrate sul ritmo: si tratta della costruzione di serie ritmiche attraverso un linguaggio simbolico, della sincronizzazione con una pulsazione, della riproduzione ritmica, della coordinazione motoria attraverso l'utilizzo della percussione corporea, del collegamento canto-ritmo-corpo, dello sviluppo della memoria, dell'attenzione e dell'orientamento spaziale.

Le attività sono state svolte con tutto il gruppo classe, dalla prima alla terza della scuola primaria, e, vista la numerosità degli allievi, è stato fondamentale creare innanzitutto un legame con loro: era importante ascoltare ciò che avevano da dire, le loro esigenze e problematiche, creare connessione e comunicazione, cercare di entrare in empatia con loro e creare un ambiente in cui potersi esprimere e divertire insieme a tutti i compagni di classe.

Grazie alla musica e alla parola si è cercato di animare un dialogo creativo tra mondi, sonorità e linguaggi non dimenticando mai l'unicità di ognuno. Ogni bambino, con la sua ricchezza ed i suoi talenti, è al centro del progetto: attorno vi ruota una pedagogia attiva,

dinamica e creativa (Monti & Bartoli, 2008), in cui il suono ed il movimento sono stati scelti come mezzi per crescere, per conoscersi, per entrare in relazione con l'altro.

Si è cercato, inoltre, di aprire le porte della scuola portando il progetto al di fuori di essa, mostrandolo alla comunità locale attraverso esibizioni e spettacoli, facendo partecipare anche altri attori del mondo scolastico: i genitori. Attraverso il "Coro Brio" dei genitori degli allievi si è voluto puntare sulla relazione scuola-famiglia, portando così i bambini e gli adulti ad essere protagonisti insieme, capaci di partecipare attivamente alla trasformazione della realtà che li riguarda, portando la propria voce.

Il lavoro di tesi si articola in cinque capitoli: tre sono dedicati alla dimensione teorica, il quarto alla parte empirica con la discussione dei risultati e alcune riflessioni conclusive, per concludere con l'ultimo capitolo dedicato ad alcune esperienze legate al progetto "Crescere con la musica".

Il capitolo 1 si sofferma sugli aspetti clinici della dislessia, le ipotesi eziologiche, la normativa per gli alunni con dislessia e l'importanza del saper identificare e prevenire.

Il capitolo 2 presenta una rassegna di studi che mostrano il percorso che la ricerca musicale ha compiuto in questi anni, portando a maturare l'idea che l'esperienza musicale possa sviluppare e potenziare abilità extra musicali, in particolare le abilità di lettura.

Vengono approfondite le analogie strutturali e funzionali tra linguaggio verbale e musicale e le difficoltà ritmico-sonore nei bambini dislessici, evidenziando e riassumendo le conclusioni.

Nel capitolo 3, a partire dalla letteratura pedagogica e didattica di riferimento, viene approfondito il "metodo attivo", un approccio all'educazione musicale che pone al centro dell'esperienza il corpo, il ritmo e il suono quali veicolo di apprendimento, con particolare riferimento alle abilità coinvolte nella lettura. Si chiarisce la valenza della musica in ambito educativo-scolastico, al fine di proporre un approccio multisensoriale nell'educazione, ponendo l'attenzione su tre elementi: suono, movimento e corpo.

Il capitolo 4 descrive l'esperienza concreta del progetto "Crescere con la musica" avvenuta con 14 classi dell'Istituto Briosco di Padova; presentando le premesse, così come la realizzazione del progetto, vengono approfonditi gli obiettivi e le domande di

ricerca, le attività svolte e la metodologia utilizzata. Vengono presentati i risultati ottenuti dedicando una parte alla discussione dei diversi studi presentati.

Il capitolo 5, infine, riporta alcune esperienze legate al progetto “Crescere con la musica”: l’esperienza del “Coro Brio” dei genitori dell’Istituto che ha visto alunni, genitori e scuola protagonisti attivi nella propria comunità attraverso spettacoli ed esibizioni portando, al di fuori della scuola, la propria voce; infine, viene descritto come, nonostante la pandemia, sia stato possibile trovare delle alternative didattiche creative che hanno permesso, a questi tre attori di continuare a far sentire la loro voce, a relazionarsi nuovamente, seppur a distanza, attraverso una pratica con una spiccata potenzialità nel creare legami: la musica.

La scuola ha quindi l’opportunità di incoraggiare l’apprendimento musicale tanto più se lo considera quale un’area chiave educativa, in grado di promuovere lo sviluppo di abilità chiave: visuo-percettive, motorie, cognitive, linguistiche, relazionali e sociali. Ciò è tanto più efficace nella misura in cui si favorisce un approccio dinamico, multisensoriale, in cui il bambino è protagonista attivo attraverso il corpo e il movimento, con i quali la musica ha uno strettissimo legame.

Ne deriva l’importanza di educare il corpo con la musica e di educare alla musica attraverso il corpo.

CAPITOLO 1 La dislessia in età scolastica

1.1 Definizione e rassegna della letteratura

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono classificati nel Dsm 5 (2014) all'interno dell'area dei Disturbi Evolutivi, i quali possono manifestarsi nel corso della crescita del bambino e interessare lo sviluppo cognitivo o l'acquisizione delle abilità di linguaggio e/o di apprendimento. Vengono definiti "specifici" in quanto questi disturbi interessano la compromissione di uno specifico dominio cognitivo o una determinata abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando così intatto il funzionamento intellettuale generale.

In particolare, i DSA, interessano le competenze strumentali degli apprendimenti scolastici: infatti si manifestano attraverso una difficoltà specifica e persistente nell'acquisizione di una determinata abilità, esplicitamente insegnata a scuola in presenza, però, di capacità cognitive, di presupposti socioculturali e di condizioni d'istruzione adeguate e nella norma. Tali difficoltà nell'apprendimento devono però persistere nel tempo, per almeno 6 mesi, nonostante la messa in atto di aiuti e supporti extra sia a casa sia a scuola e non devono essere dovute ad altre patologie neurologiche o deficit sensoriali (Dsm 5, 2014).

A causa di queste difficoltà le prestazioni scolastiche del bambino risultano quindi al di sotto della media per l'età; possibili segnali sono un rendimento scolastico basso o medio ma livelli elevati di impegno e sforzo.

Questi problemi sono evidenti dai primi anni della scolarizzazione, anche se possono presentarsi dei segnali, che definiamo "predittivi", già alla scuola dell'infanzia: ritardi o deficit di linguaggio, difficoltà di attenzione e memoria, difficoltà con le rime e il conteggio, difficoltà motoria e di coordinazione o manifestazioni comportamentali. Tuttavia, è possibile che questi segnali non si manifestino in maniera compromettente fino ad anni scolastici successivi di più alto grado, durante i quali la richiesta di apprendimento aumenta e supera le capacità individuali.

Giunti poi alla scuola primaria, tipicamente mostrano difficoltà nell'apprendimento della corrispondenza lettera-suono, della decodifica fluente delle parole, dello spelling; hanno difficoltà di tipo matematico, come mettere in sequenza i numeri, ricordare dati numerici o le procedure (l'addizione e le altre); hanno problemi nel completare in tempo i compiti a casa e i test; possono presentare una scarsa comprensione del testo a causa di una lettura lenta, faticosa e imprecisa; hanno una scarsa produzione scritta; leggono correttamente la prima parte delle parole, inventando poi il seguito in maniera arbitraria; possono manifestare paura o rifiuto di leggere ad alta voce.

Per la diagnosi di DSA, è necessaria un'analisi approfondita della storia medica, evolutiva, educativa e familiare dell'individuo; della cronologia delle difficoltà di apprendimento e dell'impatto di queste sul funzionamento scolastico e sociale; della documentazione scolastica come, ad esempio, le pagelle; dei punteggi individuali passati e presenti nei test standardizzati sul rendimento scolastico. La diagnosi viene fatta poi valutando sia la discrepanza tra il livello dell'abilità individuale nel dominio distintivo e il valore di riferimento dei coetanei, sia il livello di intelligenza generale, che viene stimato nella norma con un valore di quoziente intellettivo pari circa a 70 (Dsm 5, 2014).

Sulla base dello specifico dominio compromesso, si distinguono quattro condizioni cliniche differenti: la dislessia, che prevede difficoltà nelle abilità di decodifica del testo; la disortografia, un problema nella scrittura; la disgrafia, un disturbo nella grafia intesa come capacità grafo-motoria e la discalculia, una difficoltà nell'abilità di numero e di calcolo (Dsm 5, 2014).

La disortografia è rappresentata da una difficoltà nel processo di conversione fonografica e nelle competenze ortografiche; è un disturbo che riguarda la competenza ortografica e che si manifesta con un deficit significativo a carico delle componenti fonologiche della codifica scritta e/o a carico del recupero delle forme ortografiche delle parole. Nei compiti di scrittura, infatti, si trovano un numero di errori fonologici e ortografici superiore al valore atteso per l'età scolare del bambino.

La disgrafia invece riguarda la difficoltà nella realizzazione dei movimenti fini della mano finalizzati alla scrittura; si manifestano allora in una minor scorrevolezza ed

efficacia nel movimento e in una scarsa qualità grafica. È un disordine delle componenti periferiche esecutivo-motorie.

La discalculia è un disturbo che coinvolge a diversi livelli la cognizione numerica e comporta dei problemi nella gestione della quantità o negli aspetti esecutivi, come nello svolgimento di operazioni.

La dislessia evolutiva è un disturbo che riguarda la lettura, e si manifesta con un significativo deficit a carico della componente della fluenza (velocità) della lettura e/o della correttezza. Spesso i bambini dislessici compiono errori caratteristici come lo scambio di grafemi, difficoltà nel cambio di riga, omissioni di sillabe o parole, sostituzione di parole con non parole; errori che sottendono anche difficoltà di analisi visiva, uditiva e fonologica. Sicuramente l'aspetto che più appare implicato in un disturbo di lettura è la velocità, la quale risulta difficilmente automatizzabile. Per porre una diagnosi è necessario attendere il completamento del primo ciclo della scuola primaria, ed è necessario accertarsi che il livello intellettivo sia nella norma e che non sussistano patologie neurologiche o condizioni mediche generali che spieghino tale profilo (Dsm 5, 2014).

Quando si parla di dislessia è molto importante comprendere che il disturbo della lettura coinvolge unicamente il processo di interpretazione dei segni dell'ortografia. Solitamente con il termine "lettura" s'intende un meccanismo che consente di comprendere il contenuto di un testo scritto. Questa attività, che alla maggior parte delle persone scolarizzate sembra molto semplice e viene svolta in modo automatico, in realtà è il risultato di una serie di processi molto complessi che comprendono:

1. il riconoscimento dei segni dell'ortografia;
2. la conoscenza delle regole di conversione dei segni grafici in suoni;
3. la ricostruzione delle stringhe di suoni in parole in lessico;
4. la comprensione del significato delle singole frasi e del testo.

La lettura è quindi un processo d'interpretazione di segni ortografici che, dopo una prima fase di apprendimento, diventa automatico e viene eseguito senza sforzo alcuno già da un bambino di terza primaria e che gli permette di comprendere i testi e raccogliere informazioni nuove mentre legge. Questa capacità automatica viene definita dagli insegnanti "abilità strumentale"; è la stessa capacità che ci permette di andare in bicicletta mentre ci guardiamo attorno o che ci permette di suonare senza preoccuparti troppo della tecnica e pensando più all'interpretazione.

“Questa abilità è costituita da una sequenza di atti molto semplice e soprattutto sempre uguale a sé stessa, molto più facile da apprendere [...] in particolare i miglioramenti sono calcolabili in funzione della quantità di ripetizione della sequenza in un certo arco di tempo. Queste sequenze stabili di atti vengono anche chiamate routine e la loro ripetizione in genere porta ad una automatizzazione dell'intera sequenza”

(Stella & Apolito, 2004)¹

Il miglioramento continuo di queste abilità come camminare, correre, andare in bici, mangiare o parlare è frutto di un processo di apprendimento che si basa su una predisposizione innata, ovvero l'apprendimento. Nel caso dei DSA, siamo di fronte ad un bambino che non riesce ad apprendere una o più capacità in tempi attesi, a causa della mancanza dei prerequisiti per svilupparla. Il continuo allenamento, l'impegno, l'aumento dell'esercitazione risultano essere inefficienti e non producono grandi risultati. Infatti, la loro difficoltà nell'eseguire un compito è persistente, ovvero si mantiene nel tempo, nonostante i tentativi messi in atto, extra o scolastici, al fine di ridurla, provocando così molta frustrazione, disagio, ansia e aumentando la probabilità di dispersione scolastica.

Ma è proprio riconoscendo la persistenza di tale difficoltà di apprendimento che possiamo veramente comprendere la caratteristica di questi disturbi e quindi possiamo porci in un'ottica che consente al bambino di affrontare la propria vita scolastica in un

¹ Stella G. & Apolito A. (2004). *Lo screening precoce nella scuola elementare* (pp 111-120). Dislessia. Volume 1.

modo diverso, senza sentirsi incapace, diverso, offrendogli nuovi metodi e strategie di studio e strumenti compensativi più efficaci per lui.

Il modello evolutivo di Uta Frith cerca di ipotizzare il punto di arresto nello sviluppo del processo della lettura.

Secondo Frith (1985) lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura avviene grazie al susseguirsi di una serie di quattro stadi che il bambino deve essere in grado di padroneggiare per poter acquisire delle adeguate abilità di decodifica e codifica.

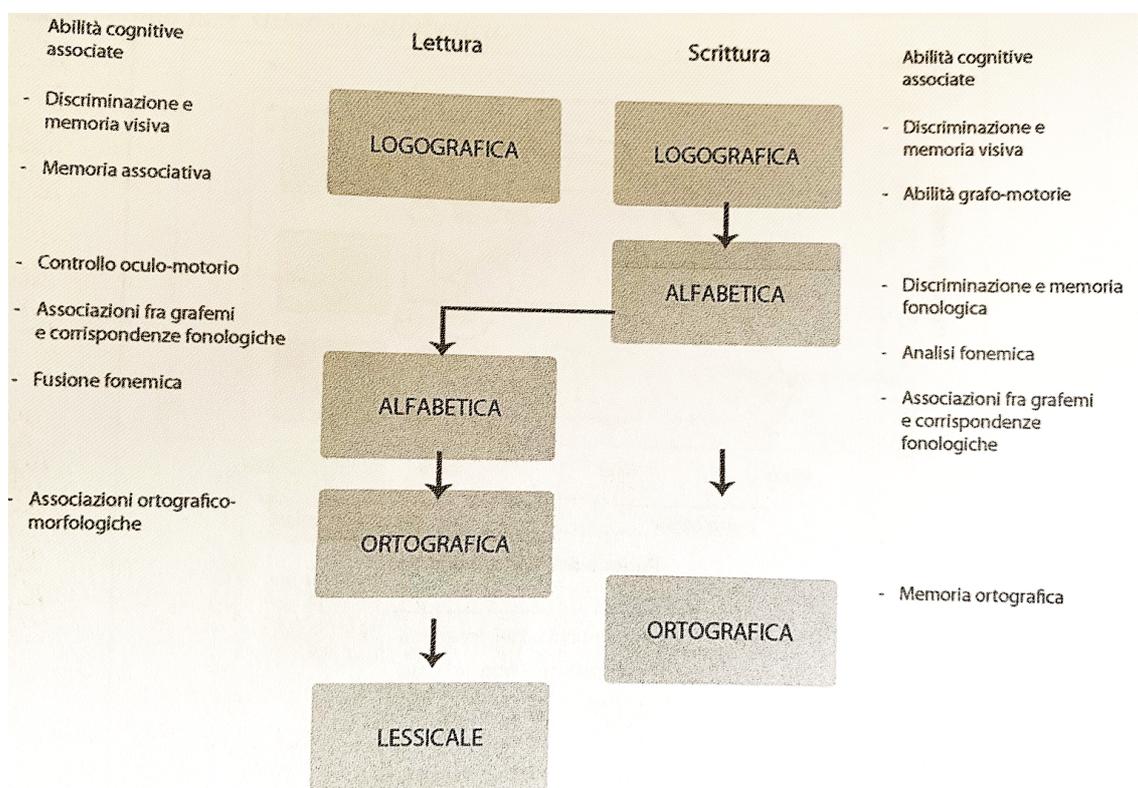


Figura 1. Modello di apprendimento della lettura e scrittura secondo Uta Frith²

A partire dallo *stadio logografico* in cui il bambino ancora non conosce la conversione fonema-grafema e viceversa, attraverso la continua esposizione alla lingua,

² Figura 1 In Sechi G., *Guida alla valutazione, alla diagnosi e al trattamento dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento* (pp.46). Galton.

ne diventa sempre più sensibile. Con l'ingresso allo *stadio alfabetico*, il bambino impara ad associare un fonema al grafema e viceversa; è in grado di leggere attraverso la via fonologica, la quale consente di leggere e scrivere parole note che non ha mai incontrato prima; diventa sempre già consapevole dei suoni, delle sillabe, prefissi e morfemi. Egli diventa sempre più abile nel riconoscere rapidamente anche gruppi di grafemi, accedendovi non più mediante la conversione fonema-grafema ma recuperando direttamente la forma fonologica: questa fase di lettura viene definita *stadio ortografico*. In pratica, il bambino, leggendo, apprende le forme ortografiche ricorrenti, le memorizza e le recupera con una maggiore rapidità. Per esempio, se deve leggere il gruppo "s-c-i" riconosce la sequenza di grafemi in un'unica configurazione verbale, ovvero "sci", associando la corrispondenza forma fonologica; anche in scrittura, la forma fonologica "sci", che non può esser scritta appoggiandosi sulle regole di conversione fonema-grafema, viene elaborata come un unico gruppo. Questo diventa un processo fondamentale per l'apprendimento di gruppi ortografici complessi, per all'apprendimento di forme irregolari delle lingue (come le parole omofone non omografe) e per l'apprendimento delle doppie. A questo punto si passa allo *stadio lessicale*, in cui il bambino abbandona la conversione fonema-grafema per le parole note, recuperando direttamente la loro forma fonologica. La lettura della parola intera (lettura lessicale) è il segnale che ci dice che il bambino ha raggiunto il livello finale dell'apprendimento di base: la lettura può definirsi automatica (Frith, 1985).

In sostanza, la completa acquisizione delle prime tre fasi descritte dalla Frith rende completa la modalità di lettura tramite la via fonologica mentre il raggiungimento della quarta fase permette al bambino di utilizzare correttamente la via lessicale e di leggere le parole conosciute senza bisogno di operare la conversione grafema-fonema. E, proprio grazie a questa conversione, la parola viene letta.

È una via di accesso che si usa quando si devono leggere parole non familiari o non parole ed è la via prevalentemente usata dai bambini all'inizio dell'acquisizione della lettura. Nel lettore adulto, dunque, i due modelli si integrano e vengono usati a seconda delle necessità: via di accesso fonologica per lettura di parole non note; via di accesso lessicale visiva per lettura di parole familiari o note.

Nel caso di dislessia può avvenire un arresto nello sviluppo di questo processo di lettura in uno dei diversi stadi, i quali determinano anche diversi tipi di dislessia:

- 1) arresto allo stadio logografo o alfabetico: dislessia fonologica e/o superficiale;
- 2) rallentamento allo stadio ortografico: dislessia superficiale.

Integrando la letteratura³ sulle manifestazioni della dislessia evolutiva con il modello evolutivo di Uta Frith, si possono distinguere tre differenti tipi di dislessia: una dislessia fonologica, una superficiale e una mista.

- La *dislessia fonologica*, caratterizzata da una difficoltà di lettura delle non-parole, di parole senza senso rispetto a parole che hanno una minore frequenza d'uso o sono irregolari (in italiano le uniche irregolarità riguardano l'accentazione delle parole); considerando il modello adulto di lettura, un dislessico fonologico si dovrebbe avvalere esclusivamente della via lessicale e avere un danno alla via fonologica.

- La *dislessia superficiale* riguarda un'adeguata lettura delle non-parole e un'inefficiente lettura delle parole irregolari; caratteristica ulteriore della dislessia superficiale è la difficoltà nella discriminazione di parole omofone (ad esempio *l'ametta-lametta, l'uva-luva*): in questo caso la via preservata sarebbe quella fonologica.

- La *dislessia* cosiddetta *mista* presenta manifestazioni non completamente ascrivibili né alla dislessia fonologica né a quella superficiale.

Un'ulteriore categorizzazione dei sintomi della dislessia evolutiva può essere fatta considerando due differenti livelli: fonologico e visivo.

a) *livello fonologico*: difficoltà nel riconoscimento dei suoni associati alle lettere

³ Seymour P. H. K., & Elder, L. (1986). *Beginning reading without phonology* (pp.1-36). *Cognitive Neuropsychology*, 3.

(consapevolezza fonologica); difficoltà nella ripetizione di suoni linguistici (memoria fonologica a breve termine); difficoltà nella velocità di articolazione dei suoni.

b) *livello visivo*: difficoltà persistenti nell'analisi e memorizzazione visiva delle forme, grafemi (scambia la «p» con la «q» o la «b» con la «d»); difficoltà con l'analisi seriale visiva ovvero nel discriminare parole all'interno di un testo in cui vi è un elevato numero di stimoli; difficoltà nell'integrazione visivo-uditiva, ovvero nel passare da una rappresentazione visiva alla corrispondente rappresentazione uditiva e viceversa, e questo comporterà un problema ad associare la forma di una lettera o di più lettere al suono corrispondente.

È importante specificare che la dislessia interessa solo i primi tre stadi, precedentemente elencati, necessari all'acquisizione della capacità di lettura (apprendimento dei meccanismi di transcodifica suono-segno), ma non riguardano la fase di comprensione della frase o del testo, aspetto che impegna fortemente il sistema cognitivo. È importante fare questa differenziazione soprattutto quando si parla di lingue "trasparenti", come l'italiano, caratterizzate da una relazione diretta e biunivoca tra fonemi e grafemi corrispondenti, in cui si legge come è scritto, rispetto a lingue definite "opache", come l'inglese, caratterizzate da una relazione completa e poco prevedibile tra grafemi e fonemi. Proprio per questo i parametri fondamentali di valutazione della lettura nelle lingue trasparenti sono rappresentati dalla velocità, espressa in sillabe al secondo, e dalla correttezza, ovvero il numero di errori che il lettore commette; mentre, nelle lingue non trasparenti, come l'inglese, l'accuratezza diventa il parametro fondamentale di valutazione.

In Italia (Consensus Conference, 2009) l'indice più usato per misurare tali competenze è rappresentato dalla velocità espressa in sillabe al secondo, ovvero quante sillabe si leggono in un secondo. Il parametro velocità è un ottimo indice di automatizzazione del processo di decodifica. Infatti, se la lettura è automatica, significa che non necessita di un elevato grado di controllo e avviene più rapidamente. Misurare quante sillabe un lettore riesce a codificare al secondo permette di rendersi conto dei processi maturativi sottostanti in un certo intervallo di tempo e parallelamente costituisce un riferimento per valutare l'adeguatezza del profilo rispetto ai valori attesi.

L'altro parametro usato nella valutazione è la correttezza; rispetto a questo parametro, però, non vi è pieno accordo sia sulle tipologie di errore da considerare tali che sul punteggio da assegnare. Questo disaccordo si traduce in una difformità dei dati longitudinali, riportati da autori che si avvalgono di diversi metodi di registrazione degli errori.

Uno studio di Tressoldi, Stella e Faggella (2001) ha mostrato come bambini che leggono senza difficoltà accrescono la loro rapidità di lettura mediamente di mezza sillaba per secondo l'anno, mentre tipicamente i bambini dislessici presentano un miglioramento medio quasi dimezzato, di circa un terzo di sillaba.

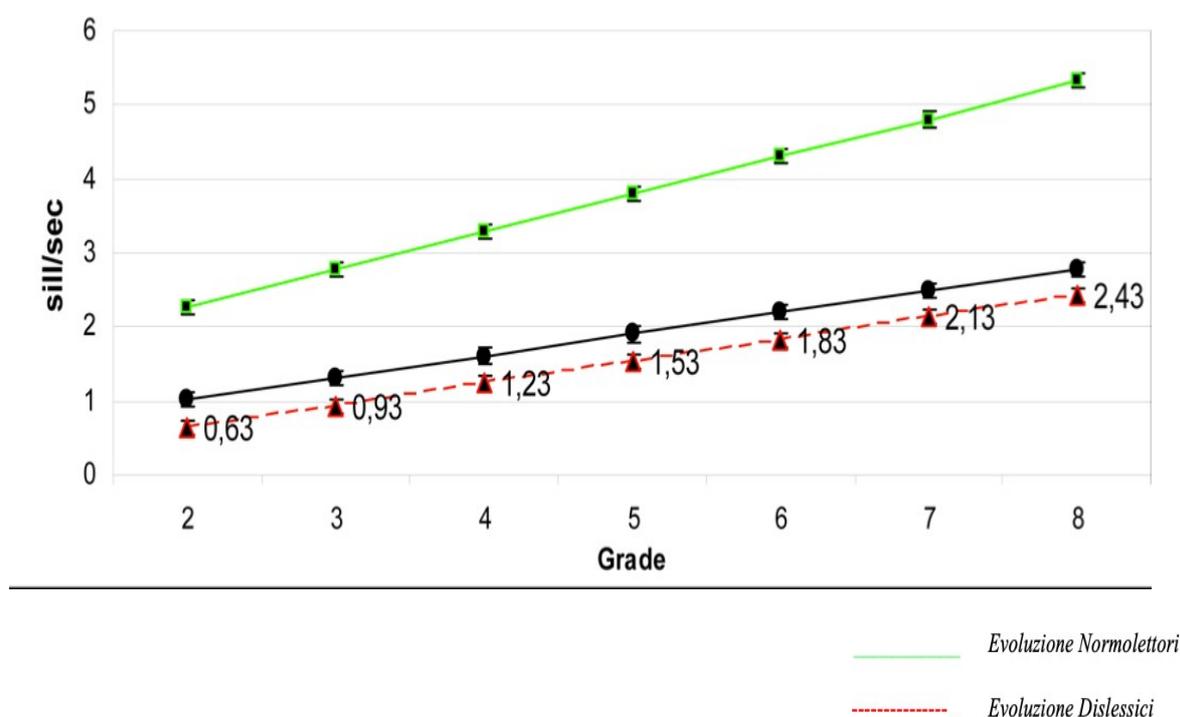


Figura 2. Evoluzione della velocità di lettura di un brano in bambini che leggono normalmente e bambini con dislessia ⁴

Rispetto alla velocità di decodifica, a partire dalla classe seconda della scuola primaria si assiste ad un incremento costante della velocità di lettura pari a circa 0,5 sillabe al secondo l'anno (Figura 2) e tale incremento si mantiene costante durante tutto

⁴ Tressoldi P. E., Stella G. & Faggella M. (2001). *The development of reading speed in Italians with dyslexia: a longitudinal study*. Journal of Learning Disabilities.

l'arco della scuola primaria e secondaria di primo grado. Alla fine della seconda primaria, i normolettori italiani decodificano ad una velocità di circa 2,5 sill/sec e, a questo livello, la prestazione può considerarsi sufficientemente automatica da consentire lo studio autonomo. La continua esposizione al testo e l'aumentare delle richieste scolastiche sembrano inoltre avere un effetto sullo sviluppo di questa competenza anche in termini di correttezza. L'accuratezza sembra infatti migliorare con la scolarità, comportando un numero minore di errori durante l'arco temporale considerato in figura 2.

Se i normolettori migliorano di circa 0,5 sillabe al secondo l'anno, i dislessici italiani non trattati migliorano, invece, di circa 0,3 sillabe al secondo anno.

Dalle figure è interessante notare come la velocità di lettura dei dislessici raggiunga, nella lettura di brano, un livello di automatizzazione considerato sufficiente a consentire uno studio autonomo solo nella classe terza della scuola secondaria di primo grado; i normolettori raggiungono questo livello alla fine della seconda primaria.

Questo dato fa sicuramente riflettere sull'importanza che l'identificazione precoce assume nei casi che presentano specifici fattori di rischio per il successivo sviluppo di un DSA e sull'importanza di adottare specifiche attività di prevenzione già a partire dalla prima classe della scuola primaria.

1.2 Le ipotesi eziologiche

Sono diversi i modelli che spiegano l'eziologia della dislessia; infatti, sono molte le teorie e le ricerche in quest'ambito che hanno cercato di individuare e spiegare le possibili cause.

Le ricerche convergono sul fatto che si tratti di una disabilità specifica di origine neurobiologica che prevede l'interazione tra fattori genetici, epigenetici e ambientali che vanno a colpire le capacità cerebrali relative al percepire, processare e automatizzare le diverse informazioni verbali e non verbali in modo preciso e funzionale (Habib, 2000).

L'eziologia della DE (dislessia evolutiva) sembra ricondurre a due principali ipotesi: la prima riguarda un deficit fonologico (sublessicale), tale per cui, alla base di questo disturbo, è presente una difficoltà di elaborazione e manipolazione di suoni

linguistici (fonemi); ciò ostacola l'acquisizione delle capacità di decodifica della lingua scritta traducendosi in difficoltà nel tradurre le lettere scritte in suoni, mettendo in difficoltà le abilità fonologiche (Vellutino et al., 2004). Tali competenze possono essere valutate, per esempio, chiedendo ad un individuo di identificare, in un insieme di parole, quella che inizia con un altro suono, o quale suono si trova in mezzo o con quali termini; altri compiti possono essere le creazioni di rime o la discriminazione e la creazione di esse. Questo disturbo specifico sarebbe quindi da attribuire alla disfunzione di un modulo, o di un circuito di moduli, preposti all'elaborazione fonologica, i quali farebbero riferimento alle aree del giro angolare dell'emisfero sinistro a causa di una disfunzione di un insieme di geni che regolano la migrazione neuronale in questa circoscritta area neuroanatomica. Proprio queste aree si riferiscono al complesso circuito linguistico che sembra presiedere alle funzioni di percezione, di elaborazione e di memoria dei fonemi: gli studi di neuro immagine suggeriscono che l'identificazione visiva delle parole è controllata da due diversi circuiti posteriori dell'emisfero sinistro. Nella DE questi circuiti risultano essere danneggiati da un punto di vista funzionale.

Tale teoria ha successivamente dato luogo a varie correnti, che fanno riferimento ad una seconda ipotesi che prende in considerazione un deficit dei meccanismi percettivi non linguistici quale causa di difficoltà di elaborazione visiva e uditiva (Wright et al., 2000). La difficoltà di discriminazione dei suoni (Tallal et al., 1993) che compongono successivamente le parole, porterebbe ad una non corretta categorizzazione e ad una difficoltà di riconoscimento fonetico al variare delle sue caratteristiche acustiche. Alla base vi sarebbe un deficit di processamento temporale, che risulterebbe essere più lento nei soggetti a rischio di sviluppare dislessia, un deficit nella discriminazione, manipolazione dei fonemi ed anche nella capacità di recepire ed elaborare i cambiamenti acustici rapidi a livello intra-sillabico: tutto ciò comporterebbe, alla fine, un deficit nella lettura.

Partendo da queste ricerche poi, il gruppo di Usha Goswami portò avanti diversi studi che dimostrano come la dislessia evolutiva sia collegata a una difficoltà specifica nell'elaborazione uditiva e, in particolare, una difficoltà nella percezione del linguaggio, la sua frequenza, altezza e tipologia di ritmo. Goswami (2011) ritiene che tali problematiche derivino da un deficit di elaborazione temporale del segnale acustico della

lingua parlata: quest'ultimo è caratterizzato da micro-variazioni acustiche e di frequenza che la nostra corteccia uditiva deve essere in grado di elaborare in modo preciso per una corretta comprensione linguistica. L'attività neuronale deve sincronizzarsi esattamente con il segnale parlato, il quale è regolato da una sorta di ritmo interno e da una gerarchia prosodica tra gli elementi della frase. Quando lo sviluppo di questo meccanismo di regolazione avviene correttamente porta ad una buona consapevolezza fonologica.

I processi cognitivi coinvolti nella lettura e relativi alle abilità fonologiche sarebbero allora collegati a processi di elaborazione temporale, allo stesso modo di quelli propri delle competenze musicali. Dato che le due abilità, linguistica e musicale, sembrano essere correlate, fare musica potrebbe permettere di affinare sia i processi di elaborazione temporale sia le abilità fonologiche e di lettura.

Il rischio maggiore di molte di queste ipotesi è quello di ricondurre la molteplice variabilità e complessità di tale disturbo ad un'unica causa e ad un unico aspetto. Esistono diverse forme di dislessia e diversi livelli di gravità. È quindi importante avere un'accortezza in più riguardo a tutti gli aspetti potenzialmente in gioco al fine di una corretta identificazione che diventa fondamentale sia per un eventuale percorso riabilitativo, sia per lavorare sul potenziamento e sulla prevenzione, tenendo in considerazione i diversi aspetti in gioco: visivi, uditivi, fonetici e ritmici.

1.3 Criteri Diagnostici

I documenti italiani redatti nel corso di questi anni prendono come riferimento internazionale per la definizione e classificazione del DSA i due principali sistemi nosografici: il DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders dell'American Psychiatric Association) e l'ICD-10 (International Classification of Mental and Behavioural Disorders, la classificazione internazionale delle malattie pubblicata dall'Organizzazione mondiale della sanità).

Di seguito, verranno riportati brevemente con le relative definizioni e classificazioni dei DSA.

1.3.1 DSM IV TR

Il manuale diagnostico, curato dalla American Psychiatric Association (2014), specifica che i disturbi dell'apprendimento sono caratterizzati da un funzionamento scolastico che è sostanzialmente inferiore a quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica, la valutazione psicometrica dell'intelligenza, e una educazione appropriata all'età del soggetto.

Nello specifico individua:

- Disturbo della Lettura (dislessia)
- Disturbo del Calcolo (discalculia)
- Disturbo dell'Espressione Scritta (disgrafia)
- Disturbo dell'Apprendimento non altrimenti specificato

I criteri diagnostici cui è necessario riferirsi per porre una diagnosi di dislessia evolutiva sono:

1. Criterio A: il livello di capacità di leggere raggiunto (cioè, precisione, velocità, o comprensione della lettura misurate in test standardizzati somministrati individualmente) si colloca sostanzialmente al di sotto di quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica del soggetto, la valutazione psicometrica dell'intelligenza, e un'istruzione adeguata all'età.
2. Criterio B: l'anomalia della lettura interferisce notevolmente con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura.
3. Criterio C: se è presente un deficit sensoriale, le difficoltà nella lettura vanno al di là di quelle di solito associate con esso. Se fosse presente una condizione neurologica o un'altra condizione medica generale oppure un deficit sensoriale, questi dovrebbero essere codificati nell'Asse III.

1.3.2 L'ICD-10- F81 Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche

Nell classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali (ICD-10), redatta dall'OMS (1992), i disturbi specifici di apprendimento sono inseriti all'interno dei disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche e sono definiti come delle abilità scolastiche che si manifestano con specifiche e rilevanti compromissioni dell'apprendimento delle abilità scolastiche. Queste compromissioni nell'apprendimento non sono il risultato diretto di altre patologie, sebbene essi possano manifestarsi contemporaneamente a tali ultime condizioni. È altresì frequente che questi disturbi si presentino insieme con altre sindromi cinetiche o ad altri disturbi evolutivi.

L'ICD-10 chiarifica il carattere evolutivo dei DSA, specificando il fatto che tali disturbi si manifestano in un periodo specifico della vita del soggetto. Essi si distinguono dai disturbi di tipo acquisito in quanto si ritiene che questi ultimi subentrino dopo un'età definita come "evolutiva" e per cause di carattere neurologico, come traumi o neoplasie cerebrali. Per evolutivo s'intende tutto ciò che riguarda quei disturbi che impediscono un lineare apprendimento scolastico.

Per quanto riguarda il "Disturbo specifico della lettura", la sua principale caratteristica è una significativa compromissione dello sviluppo della capacità di lettura, che non è spiegata solamente dall'età mentale, da problemi di acutezza visiva o da inadeguata istruzione scolastica. La capacità di comprensione della lettura, il riconoscimento della parola nella lettura, la capacità di leggere ad alta voce e le prestazioni nei compiti che richiedono la lettura possono essere tutti interessati. Difficoltà nella compilazione sono frequentemente associate con il disturbo specifico della lettura e spesso persistono nell'adolescenza anche dopo che qualche progresso è stato fatto nella lettura. I disturbi specifici della lettura frequentemente sono preceduti da una storia di disturbi evolutivi specifici dell'eloquio e del linguaggio. Disturbi emozionali e comportamentali associati sono anche comuni durante il periodo dell'età scolare.

Nello specifico:

Punto A. Il livello raggiunto nella lettura, come misurato da test standardizzati somministrati individualmente sulla precisione o sulla comprensione della lettura, è

sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e a un'istruzione adeguata all'età.

- L'anomalia descritta al punto A interferisce in modo significativo con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura.
- Se è presente un deficit sensoriale, le difficoltà di lettura vanno al di là di quelle di solito associate con esso.

La procedura diagnostica verrà svolta dagli specialisti ed avrà come obiettivo innanzitutto escludere condizioni di ritardo mentale, deficit sensoriali e gravi carenze di stimoli (fattori di esclusione). Si procederà poi nella valutazione particolare delle compromissioni segnalate, tramite test standardizzati che misurano le diverse abilità scolastiche (fattori di inclusione) (Cornoldi, 2008).

La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È infatti necessario che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria).

1.4 Consensus Conference

L'Associazione Italiana Dislessia (AID, 2010) ha promosso, nel dicembre del 2010, una Consensus Conference (CC), ovvero una conferenza di consenso tra professionisti e laici in merito ai DSA che vuole dare una risposta a dei quesiti clinici basandosi sui più aggiornati dati scientifici, cercando così di adattare l'approccio ai DSA al contesto italiano.

In particolare, questa conferenza si inserisce in un momento particolare della politica scolastica e sanitaria italiana data dalla disposizione della Legge 170/2010, la quale definisce i diritti, le iniziative e le misure da adottare per un'efficace promozione dello sviluppo delle persone con DSA. Ad oggi i documenti di riferimento nazionale sul tema dei DSA rappresentano un modello condiviso a partire dall'esperienza dei clinici e ricercatori sul tema.

Le linee guida della CC hanno confermato la necessità di porre un'attenzione particolare ai possibili segnali predittivi che potrebbero già emergere alla fine della classe prima della scuola primaria, predisponendo, in caso, interventi di potenziamento a scuola o suggerendo poi un percorso in campo clinico. Se i casi diventassero più severi e significativi e accompagnati da una diagnosi, ufficializzata alla fine della classe seconda della scuola primaria, la Circolare Ministeriale n.8, prof. 562, del 6 marzo 2013, riconosce la possibilità di attuazione di un PDP, Piano Didattico Personalizzato, con la possibilità di dispensare l'alunno da alcune attività e l'integrazione di altri strumenti compensativi più idonei in base alle sue difficoltà.

I Disturbi Specifici di Apprendimento devono presentare, secondo la CC, tali caratteristiche:

- un carattere evolutivo, ciò significa che tali abilità evolvono nel tempo senza però raggiungere i parametri attesi;
- la diversa manifestazione del disturbo nelle varie fasi evolutive della suddetta;
- l'associazione ad altri disturbi (comorbilità);
- il carattere neurobiologico delle anomalie processuali che caratterizzano i DSA.

Per quanto riguarda i criteri necessari alla formulazione di diagnosi di DSA, la CC riconosce come principale criterio quello della “discrepanza” tra l'abilità nel dominio specifico interessato, che deve risultare inferiore rispetto alla classe ed età di riferimento, e il QI, l'intelligenza generale, che deve essere nella norma.

1.5 La normativa per gli alunni con dislessia, ruoli e interventi in ambito scolastico

Per presidiare il diritto allo studio dei bambini, l'8 ottobre del 2010 è stata emanata la Legge n.170⁵ denominata "Nuove norme in materia dei disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", la quale evidenzia la necessità della personalizzazione degli apprendimenti per i DSA. In particolare, tale legge dispone che vengano messe in atto misure didattiche di supporto per favorire il successo scolastico, per garantire una formazione adeguata promuovendo lo sviluppo delle potenzialità individuali; prevede inoltre che le forme di verifica e di valutazione messe in atto dagli insegnanti siano adeguate alle necessità formative degli studenti.

In particolare, nell'articolo 2 di tale legge, si specifica che per un bambino con DSA si deve:

- a) garantire diritto all'istruzione;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantendo una formazione adeguata e promuovendo lo sviluppo delle sue potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emotivi;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori sul tema DSA;
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) incrementare la comunicazione e collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e formazione;
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

⁵ Bianchi M. E., Rossi V., Ventriglia L. (2001). *Dislessia: la legge 170/2010*. Firenze. Libri Liberi.

Sicuramente l'elemento importante di tale normativa è proprio il riconoscimento giuridico dei disturbi specifici dell'apprendimento attraverso una certificazione che viene stilata grazie anche alla collaborazione con gli insegnanti stessi. Infatti, di fronte ad un alunno con delle difficoltà di apprendimento, l'insegnante deve essere innanzitutto in grado di riconoscere le difficoltà ma soprattutto adottare delle strategie didattiche di supporto; se poi dovessero mantenersi costanti nel tempo, senza margine di miglioramento, allora si potrà ipotizzare la possibilità che si tratti di un disturbo vero e proprio che necessita l'invio a dei specialisti nel settore. La legge, infatti, stabilisce che la scuola deve segnalare le difficoltà presentate dall'alunno alla famiglia interessata, la quale dovrà richiedere l'attivazione della procedura specialistica che potrà, eventualmente, condurre alla certificazione. Risulta fondamentale che si crei una sinergia, una rete tra docenti, scuola e famiglia al fine che vi sia un corretto e funzionale scambio di informazioni (Giannellini, 2015).

Con la successiva introduzione del Decreto Ministeriale 5669 del 2011⁶, si vuole offrire una guida ai contenuti della legge n.170 ribadendo la grande responsabilità che la scuola ha in tutto ciò, soprattutto nell'osservazione, recupero e la comunicazione delle difficoltà dello studente alla famiglia, che dovrà provvedere ad una visita presso uno specialista, il quale, se necessario, compilerà una certificazione del disturbo di apprendimento. Quest'ultima dovrà poi essere consegnata alla scuola e permetterà così di delineare il Profilo Funzionale dello studente, ovvero la descrizione delle sue capacità e competenze sia dal punto di vista linguistico, metafonologico cognitivo, attentivo, mnemonico; e ancora, dal punto di vista visuo-spaziale, motorio e prassico, oltre ad una valutazione sulle competenze di lettura, calcolo, comprensione, scrittura e metodo di studio. Inoltre, si indagherà anche la situazione affettivo relazionale, con un occhio di riguardo sul proprio livello di autostima, motivazione e competenze relazionali.

Per legge i bambini con disturbo di apprendimento non possono essere paragonati ad alunni con disabilità ed infatti non necessitano di un insegnante di sostegno; nonostante ciò, le maestre devono comunque confrontarsi per scegliere e definire le

⁶ Miur. (12 luglio 2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegato al Decreto Ministeriale n. 5669*

strategie didattiche più efficaci e funzionali al proprio studente, anche sulla base del Profilo Funzionale fornito proprio dallo specialista.

Infatti, la scuola, in collaborazione con lo studente e la famiglia potranno poi elaborare insieme il PDP, Piano Didattico Personalizzato. Questo documento va compilato entro il primo trimestre dell'anno scolastico, ma è possibile modificarlo in qualsiasi momento in base alle esigenze e cambiamenti che avvengono in corso d'opera. Deve essere poi sottoscritto dalla famiglia, e/o dallo studente se maggiorenne.

In questo decreto (2011) si parla quindi di un'offerta didattica individualizzata e personalizzata: individualizzata, in quanto è mirata al raggiungimento di obiettivi didattici comuni attraverso delle strategie e supporti differenti in base al bambino e alle sue capacità e difficoltà e personalizzata in quanto si mette al centro la persona, il suo sviluppo, la sua crescita professionale e umana attraverso l'analisi dei suoi punti di forza e difficoltà, cercando di raggiungere gli obiettivi più idonei, operando sulle aree più abili e puntando sui punti di forza. Si fa inoltre riferimento anche alle misure dispensative e compensative: le prime riguardano la dispensa (esonero) da alcune prestazioni considerate troppo difficili, come per esempio la lettura ad alta voce o il prendere appunti; le seconde invece riguardano quegli strumenti che permettono allo studente di compensare le sue difficoltà derivanti dal disturbo, aiutandolo e facilitandolo nell'esecuzione di alcune attività, come per esempio l'uso della sintesi vocale, le mappe, la calcolatrice o computer, il registratore o software didattici specifici. Le ricerche in tal senso dimostrano che il computer è lo strumento migliore per compensare le difficoltà che in genere hanno i bambini con DSA, soprattutto con DE: l'uso di programmi tecnologici con sintetizzatore vocale, permettono di ascoltare un brano invece di stare ore ed ore davanti ad un libro cercando di decodificare il testo parola per parole, per riuscire ad afferrare il significato del brano, permettendo al bambino dislessico di raggiungere l'autonomia e sviluppare un atteggiamento positivo verso l'apprendimento.

Con la successiva introduzione della Direttiva Ministeriale del 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" si ribadisce la necessità che la scuola offra soluzioni mirate e qualificate capaci di personalizzare i percorsi di apprendimento e rispondere ai bisogni speciali di tutti, compresi coloro con disturbo d'apprendimento, con la finalità di

potenziare la cultura dell'inclusione e rendere concreti i principi della personalizzazione dei percorsi di studio. Il sistema giuridico allora, fondato sul riconoscimento giuridico dei DSA, sulla centralità dello studente, sul forte rapporto scuola-famiglia e sulla sinergia tra tutti i soggetti interessati, pone le basi per un'infrastruttura solida e di supporto intorno agli alunni con disturbo dell'apprendimento.

Con l'emanazione della Legge n.170, il numero di allievi con certificazione è aumentato considerevolmente: il report statistico curato dal MIUR⁷ nell'anno scolastico 2017-2018 segnala una percentuale di alunni con DSA del 3,5%, rispetto allo 0,7% nel 2010/2011, con una continua tendenza alla crescita. La percentuale di studenti con DSA nel sistema nazionale di istruzione è intorno al 2% nella scuola primaria, al 5,6% nella scuola secondaria di primo grado ed al 4,7% nella scuola secondaria di secondo grado.

Diversi possono essere i motivi che giustificano tale incremento: negli ultimi anni vi è stata una maggiore attenzione al voler riconoscere le effettive difficoltà di allievi precedentemente "etichettati" come distratti, demotivati o svogliati; inoltre, grazie all'introduzione della suddetta legge 170 che ha prodotto una maggiore sensibilizzazione rispetto al mondo dei DSA, sono state effettivamente riconosciute le diverse difficoltà di apprendimento e si è posta attenzione sulle necessità di personalizzazione degli apprendimenti attraverso misure didattiche di supporto volte a favorire il successo scolastico di ciascun allievo e una formazione adeguata per tutti.

A livello territoriale, si registrano maggiori certificazioni nelle regioni del Nord-Ovest, Centro e Nord-Est rispetto alle regioni meridionali; ciò, però, non sempre è lo specchio della situazione nelle classi. Va rilevato che la mancata identificazione e certificazione delle difficoltà presenti a livello scolastico può contribuire a compromettere la sfera personale, sviluppando disagi dal punto di vista psicologico e sociale nel rapporto con i compagni di scuola e con gli insegnanti.

Oltre a bambini che, pur non avendo nessuna certificazione, presentano difficoltà nell'ambito dell'apprendimento si aggiungono anche i bambini provenienti da

⁷ Miur, *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*.

contesti familiari poveri culturalmente e linguisticamente con delle difficoltà non solo con la lingua italiana ma con tutta la sfera inerente agli apprendimenti.

Gli insegnanti si trovano così di fronte ad un contesto di estrema complessità che chiede loro di individuare le migliori modalità con cui la scuola può assolvere il proprio ruolo, assumendo una prospettiva inclusiva e modificando radicalmente l'approccio alle differenze, l'organizzazione didattica del curriculum e della classe. È richiesto loro un grande impegno soprattutto nel sapersi e saper rinnovare e differenziare i percorsi didattici tradizionali, rendendoli più appropriati alle nuove caratteristiche di questa società e ai bisogni educativi di ogni alunno, soprattutto di coloro con difficoltà.

La scuola deve quindi continuamente aggiornarsi e rimodularsi per riuscire a stare al passo con i continui cambiamenti della società. La sfida attuale della didattica è proprio quella di trovare forme, modalità e dispositivi volti a costruire e sviluppare apprendimenti significativi mettendo in atto un insegnamento efficace, che si avvalga anche delle nuove tecnologie, dei nuovi saperi e conoscenze per poter potenziare la propria efficacia.

1.6 Identificare e prevenire

Quanto più è precoce l'identificazione del disturbo, tanto più positivi saranno gli effetti di una didattica che tiene conto delle difficoltà e potenzialità del bambino. In mancanza di una corretta diagnosi, il vissuto scolastico dello studente con un disturbo d'apprendimento sarà pieno di difficoltà, di sentimenti di disistima e di sfiducia nei confronti della scuola che potrebbero portare anche all'abbandono degli studi.

La progressiva crescita del numero di certificazioni testimonia una maggiore capacità da parte degli insegnanti di individuare correttamente le situazioni potenzialmente a rischio che, se necessario, vengono successivamente certificate da clinici esperti. Tutto ciò ha però spostato l'attenzione più sul versante riabilitativo e meno su quello preventivo; sentiamo parlare molto più spesso di attivazione di sportelli, laboratori specifici, nuove strategie didattiche per i DSA, ma in misura minore di attività di prevenzione o di potenziamento in questo campo.

Se invece vi fosse una maggiore attivazione di laboratori preventivi, già a partire dalla scuola dell'infanzia o nei primi anni della scuola primaria, sarebbe possibile giocare d'anticipo, monitorando l'evoluzione degli apprendimenti scolastici di tutti i bambini lavorando, in base ad una didattica inclusiva, con l'obiettivo di potenziare le abilità funzionali alla lettura e, di conseguenza, contribuendo a diminuire, per quanto possibile, il numero, attualmente crescente, di certificazioni. Ricordiamo che queste ultime possono essere rilasciate solamente a partire dal terzo anno della scuola primaria e ciò comporta un margine abbastanza ampio di tempo e di lavoro in chiave di prevenzione per gli esperti in questo settore. Inoltre, l'aumento di bambini con genitori stranieri che presentano difficoltà riguardo alla lettura, alla scrittura e nel parlare la lingua italiana, impone di distinguere la natura di un effettivo disturbo da una mancanza di sostegno da parte del contesto socioculturale nel favorire l'apprendimento della lingua italiana.

Come suggeriscono Stella e Apolito (2004), la scuola dell'infanzia ha un ruolo fondamentale nella formazione di quello che sarà poi l'alunno del domani. La Legge 170/2010 e il Decreto Ministeriale del 2012 specificano, infatti, l'importanza che questo contesto scolastico acquista nelle attività di identificazione precoce e di prevenzione attraverso attività didattiche ed educative specifiche.

Agire preventivamente in questo ambito non significa solamente sviluppare e potenziare le abilità linguistiche e prassiche; si tratta di un lavoro molto più ampio che comprende tutta la sfera dei prerequisiti alla lettura, includendo anche abilità visuo-spaziali, percettive e ritmico-musicali.

Attualmente le conoscenze sugli attuali rapporti che collegano la fonologia all'apprendimento della letto-scrittura, e sui prerequisiti fondamentali all'apprendimento di queste abilità permettono già di individuare i bambini potenzialmente a rischio DSA con la conseguente possibilità di poterli aiutare creando e sviluppando dei percorsi specifici prima dell'ingresso alla scuola primaria in cui saranno poi totalmente immersi nell'alfabetizzazione.

Lo screening è quindi uno strumento importante che può essere inserito all'interno della prevenzione in quanto, oltre a permettere l'individuazione precoce di bambini che presentano difficoltà di acquisizione della letto-scrittura, dà la possibilità di attuare un intervento tempestivo a carattere pedagogico-didattico e, eventualmente,

clinico- riabilitativo, mirato al supporto di queste difficoltà. La Consensus Conference (2010) ha specificato l'importanza dello screening come strumento di individuazione precoce di casi a rischio di DSA, tramite degli indicatori di rischio. Con il termine screening ci si riferisce ad una metodologia di rilevazione volta a predire un disturbo sulla base di un segno critico individuato in precedenza. Il test predittivo misura un forte fattore di rischio per il disturbo ed è basato sull'assunzione che il risultato della prova indichi una condizione di rischio che prelude al disturbo. Lo screening, perciò, permette un processo di identificazione che avviene in età molto bassa o nelle prime fasi di manifestazione delle difficoltà; infatti non evidenzia il disturbo ma piuttosto cerca di individuare i possibili soggetti a rischio. Può essere condotto dagli stessi insegnanti in collaborazione con degli esperti clinici che offrono consulenze.

Non si vuole fare diagnosi ma piuttosto avere a disposizione un campanello d'allarme che permetterà di capire come intervenire, che tipo di attività di potenziamento mettere in atto, puntando così sulla prevenzione dell'insorgenza di difficoltà (Consensus Conference, 2010). Purtroppo, le attuali attività di screening in Italia sono ancora poco diffuse in quanto da una parte vi è ancora una scarsa conoscenza sull'argomento, dall'altra non vi sono strumenti riconosciuti validi nell'identificazione precoce di queste difficoltà. Sicuramente le pratiche di screening straniere sono più diffuse e consolidate da anni e anch'esse hanno confermato la connessione che vi è tra l'insorgenza delle difficoltà di apprendimento e la precocità dell'appropriatezza degli interventi.

Negli ultimi anni, però, sono in aumento le diverse esperienze, training e attività che testimoniano, sempre di più, l'importanza di intervenire precocemente. L'apprendimento linguistico-cognitivo inizia con la scuola dell'infanzia; per questo motivo è importante costruire un ambiente stimolante fatto di attività plurisensoriali che permettano di attivare più aree cerebrali e rendere il bambino protagonista attivo dell'esperienza. Le attività dovrebbero quindi avere una ricaduta globale sul bambino, coinvolgendo tutto il corpo e tutti i sensi. È altresì fondamentale l'interazione tra gli stessi bambini, che risulta essere già una prima modalità di apprendimento significativo e funzionale alla costruzione degli apprendimenti, non solo di tipo linguistico. (Stella & Stradi, 1991).

I problemi evidenti già dai primi anni della scolarizzazione o che emergono già alla scuola dell'infanzia e che sono poi correlati all'insorgenza di difficoltà di apprendimento riguardano dei ritardi o deficit nell'area del linguaggio, difficoltà di attenzione e memoria, difficoltà con le rime e il conteggio, difficoltà motoria e di coordinazione o manifestazioni comportamentali. Per questo risulta fondamentale un lavoro su quelli che sono definiti i prerequisiti, ovvero una serie di abilità specifiche che sono necessarie affinché si possa struttura una competenza più complessa (Tretti et al., 2002). I prerequisiti scolastici consistono quindi in una serie di competenze cognitive il cui scopo è quello di favorire apprendimenti essenziali, costituendo così delle basi indispensabili affinché i successivi apprendimenti possano appoggiarsi. La mancanza di una o più di queste condizioni può costituire un forte indice predittivo di rischio per lo sviluppo di difficoltà di apprendimento.

Un modello che descrive i processi relativi alla lettura, ed i suoi prerequisiti, è quello elaborato da Struiksma (1979) che, seppur datato, ne conserva la sua efficacia.

In particolare, l'autore individua l'Analisi Visiva e il Lavoro Sinistro-Destra, inteso anche come coordinazione visiva-manuale, tra le prime competenze di base su cui si basa la Discriminazione Visiva, ovvero la capacità di saper distinguere un grafema da un altro. In lettura, ogni lettera ha un proprio suono e per questo è importante che un bambino abbia buone abilità di Discriminazione Uditiva, ovvero che sappia distinguere un fonema da un altro.

Nella Percezione dell'Ordine Temporale, il bambino deve essere in grado di conservare l'ordine di presentazione delle parole senza effettuare spostamenti o omissioni; qui gioca un grande ruolo anche la memoria fonologica a breve termine.

Le due competenze, Percezione dell'Ordine Temporale e Discriminazione Uditiva, concorrono a definire una successiva abilità ovvero la Sintesi Uditiva, grazie alla quale il bambino fonde i suoni (fonemi o sillabe) per costituire la parola. A loro volta, la Discriminazione Uditiva e Visiva permettono la costituzione dell'abilità di Corrispondenza grafema-fonema, fondamentale nella scrittura.



Figura 3. Task Analysis del processo di lettura (Struiksmá, 1979)⁸

La Sintesi Visiva costituisce l'ultimo passo per consentire al bambino di accedere alla lettura; saper identificare i singoli grafemi è necessario ma non sufficiente in quanto il bambino dovrà poi essere in grado di fondere i suoni associati alle singole lettere in un'unica sequenza di suoni, cogliendo l'insieme delle parole senza staccare i

fonemi. Questa competenza rimanda poi ad altre due funzioni fondamentali ai processi di lettura ovvero la via fonologica, la quale consente di leggere e scrivere sia parole note che parole che non abbiamo mai incontrato prima, e la via lessicale, la quale ci serve per leggere e scrivere parole note.

La consapevolezza fonologica o metafonologica costituisce uno dei requisiti fondamentali più importanti per l'apprendimento della lingua orale e scritta; la competenza fonologica è definita da Bortolini (1995) come la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi. L'importanza di tale abilità è dovuta al fatto che la lingua italiana, essendo una lingua trasparente, è un sistema a base fonetica che richiede una buona elaborazione dei suoni del linguaggio del parlato ed è proprio l'attenzione e il lavoro fatto sull'aspetto sonoro delle parole che risulta essere fondamentale per l'apprendimento alla lettura e scrittura. Quella che viene definita "competenza fonologica" è quindi la capacità di riflettere sulla struttura fonologica del linguaggio che nei bambini avviene svolgendo diverse attività:

⁸ Struiksmá (1979). *Task Analysis del processo di lettura*. In Sechi G., *Guida alla valutazione, alla diagnosi e al trattamento dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento* (pp. 36).

- giochi sull'ascolto tramite filastrocche o canzoni;
- riconoscimento e riproduzione di rime;
- segmentazione e fusione sillabica;
- giochi di riconoscimento e abbinamento di suoni;
- giochi sul ritmo utilizzando le mani o i movimenti del corpo per dare la scansione alle parole; marce da eseguire tutti insieme, percorsi ritmati, con pause-soste e battute-movimento; ascolto di brani musicali più o meno ritmati da seguire o meno con la battuta delle mani e/o dei piedi.

Prendere in considerazione un lavoro preventivo multisensoriale, che si muova su differenti piani (vista, udito e movimento), e che tenga in considerazione tutti i processi parziali sottostanti all'apprendimento della letto – scrittura, può essere un'altra chiave e modalità di lavoro in quest'ambito.

Già da questi primi accenni si può notare quanta attenzione viene data ad attività incentrate sul ritmo, il movimento, l'ascolto e ripetizione. Infatti, come mostrano ricerche recenti, le componenti musicali hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento e comprensione delle competenze linguistiche; sembra infatti che sia possibile potenziare le competenze legate alla letto-scrittura dei bambini con attività incentrate sul ritmo (Flaughnacco et al., 2015), sull'integrazione di schemi canzoni-ritmo-corpo e sul coordinamento delle capacità motorie.

I processi cognitivi coinvolti nella lettura e quelli relativi alle abilità fonologiche sarebbero infatti interconnessi e quindi fare musica potrebbe permettere di affinare tali processi migliorando così le competenze fonologiche e, di conseguenza, la lettura.

Inoltre, il senso ritmico è strettamente connesso alla comprensione della lingua parlata, letta e scritta; lavorare sulla componente ritmica e, in particolare, sulla sua sincronizzazione e riproduzione, potrebbe quindi divenire uno strumento di prevenzione efficace delle difficoltà di lettura.

È importante concludere ribadendo l'importanza della prevenzione attraverso l'identificazione precoce in base a due ragioni: in primo luogo, è dimostrato come questa determini l'evoluzione successiva delle condizioni di difficoltà negli apprendimenti e, in secondo luogo, è accertato che le differenze individuali si accentuano con il passare del tempo, per cui con l'aumentare dell'età del bambino anche tali differenze aumenteranno se non si saranno attuati idonei interventi compensativi. È altresì importante essere consapevoli delle potenziali ricadute che una difficoltà, più o meno forte negli apprendimenti scolastici, può avere sulla sfera emotiva, sulla motivazione e sull'adattamento del futuro degli adolescenti attraverso l'acquisizione di stili attributivi disfunzionali.

La CC ribadisce inoltre l'importanza di attuare attività di formazione e di costruzione condivisa di strumenti tra gli operatori e gli insegnanti, al fine di permettere loro di essere in grado di innanzitutto riconoscere gli "indicatori di rischio" ma anche capire come meglio strutturare l'offerta formativa e di favorire al meglio lo sviluppo delle competenze inerenti all'ambito della letto- scrittura, cercando di evitare un elevato numero di falsi positivi.

L'attivazione di laboratori preventivi e l'utilizzo di screening di primo livello, effettuati verso la fine del primo anno della scuola primaria, possono quindi diventare una preziosa opportunità per evidenziare le difficoltà iniziali nell'ambito degli apprendimenti per poi capire come intervenire in maniera opportuna.

Tutto ciò sostiene la progettazione e l'attuazione di percorsi e laboratori integrati, finalizzati ad aiutare bambine e bambini ad affinare le competenze indispensabili alla produzione linguistica e, in particolare, all'apprendimento della lettura, attraverso attività che li coinvolgono e li motivino. Potenzieranno così le abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente all'interno di un contesto psicomotorio ed educativo che permette loro di raggiungere obiettivi significativi in modo più facile e meno stressante.

CAPITOLO 2. Musica e linguaggio

2.1 Musica e abilità linguistiche: lo stato dell'arte

Sia la musica che il linguaggio rappresentano due espressioni che utilizzano lo stesso canale uditivo-vocale; sono dotate entrambe di un sistema di segni che rimanda a precise informazioni riguardanti sonorità e ritmo con cui leggere i simboli grafici. Entrambi i sistemi fanno riferimento a precise norme grammaticali e sintattiche che definiscono l'uso degli eventi di base: parole e fonemi nel linguaggio, note e accordi nella musica (Schön, 2008).

In quest'ultima possiamo indicare tre livelli di elaborazione:

- livello temporale: ritmo e metrica che determinano la frase musicale;
- livello melodico: i suoni legati tra loro mediante tonalità e intervalli;
- livello armonico: concatenazione e sovrapposizione di suoni.

Nel linguaggio, invece, è possibile identificare cinque livelli di elaborazione:

- livello fonetico- fonologico;
- livello morfosintattico, che permette la combinazione dei fonemi in morfemi e dei morfemi in parole;
- livello sintattico che permette e regola la relazione tra parole;
- livello lessicale semantico che riguarda l'accesso ai significati delle parole;
- livello pragmatico, specifico per l'organizzazione del discorso e del contesto.

Gli aspetti linguistici che più facilmente si relazionano alla musica sono il livello fonetico-fonologico e quello sintattico.

Le caratteristiche formanti del suono sono altezza, durata, intensità e timbro, chiaramente tipici della musica, ma essenziali anche nel linguaggio; infatti, le variazioni

di questi parametri, incidono molto sull'espressività di una frase, come succede anche in musica.

Se nel linguaggio la struttura sintattica è molto chiara e precisa, data dalle regole della lingua secondo le quali esistono di minima un soggetto, un predicato e un complemento oggetto, nella musica si è parlato di sintassi musicale solo come associazione al linguaggio, senza aver chiaramente definito in cosa sussista. Sicuramente la musica è soggetta ad alcune leggi universali della percezione che ne influenzano la struttura; quando infatti ascoltiamo più note che si susseguono, abbiamo la tendenza a raggrupparle così da formare dei temi musicali identificabili e con precisi confini, proprio come un soggetto si lega a un verbo e a un oggetto per costituire una frase (Schön, 2008).

Negli anni passati le due abilità erano considerate come due facoltà psicologiche distinte e indipendenti l'una dall'altra; infatti, le funzioni linguistiche si pensava fossero localizzate solamente nell'emisfero sinistro, specializzato nell'elaborazione seriale e analitica delle informazioni, mentre le funzioni musicali si localizzano nell'emisfero destro specializzato nell'elaborazione olistica e più sintetica (Schön, 2008).

Negli ultimi anni, grazie all'introduzione delle tecniche di neuroimaging, è stato possibile svolgere delle ricerche che hanno evidenziato come non solo le funzioni linguistiche siano distribuite nell'emisfero sinistro ma anche l'emisfero destro risulta essere fondamentale per la comprensione del linguaggio, in quanto implicato nei processi di percezione e invio di informazioni nelle aree uditivo-concettuali dell'emisfero sinistro.

Uno dei modelli più importanti per spiegare la relazione tra linguaggio, elaborazione musicale e letto-scrittura è quello di Peretz e Coltheart (2003).

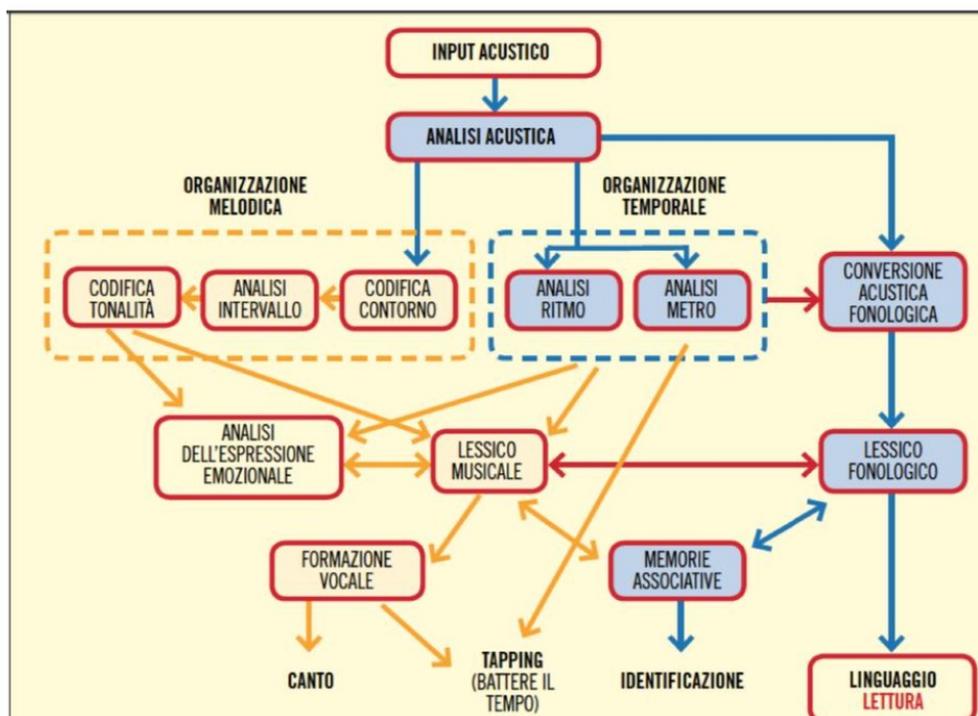


Figura 4 – Modello di Peretz e Coltheart (2003) modificato da Corriveau e Goswami (2009)⁹ per descrivere i meccanismi di elaborazione della musica

Questo modello (Fig.4) prevede l'esistenza di due vie per l'elaborazione di uno stimolo musicale in ingresso: la prima concerne l'elaborazione della melodia, mentre la seconda riguarda l'analisi del tempo.

L'informazione melodica viene poi elaborata in modo sequenziale: in questo modo vi sarà una prima analisi dell'andamento generale, detto anche contorno, per poi passare all'altezza specifica di ogni nota ed infine alla tonalità sulla quale si basa l'intero brano ascoltato.

L'elaborazione ritmica fa anch'essa riferimento a due moduli distinti e paralleli deputati all'elaborazione: il primo per l'elaborazione della durata delle note, il ritmo, il secondo della periodicità e del metro.

Sia la componente melodica che quella temporale invierebbe degli output ad altri componenti che danno avvio all'elaborazione emozionale e al tipo di lessico musicale, che fa riferimento a tutto il repertorio del soggetto e al riconoscimento di brani familiari.

⁹ A cura di Rizzo A. L. & Lietti M., *Musica e dsa, la didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio* (pp. 111). Milano: Rugginenti.

Gli autori (2003) ritengono che il lessico musicale sia connesso bidirezionalmente al lessico fonologico e alle memorie associative; infatti, attraverso questi collegamenti, sarebbe possibile attivare le informazioni necessarie per il riconoscimento, l'identificazione e il recupero delle parole delle canzoni.

Inoltre, attribuiscono un ruolo centrale alla dimensione ritmico-temporale in quanto permette una corretta conversione acustico- fonologica, una delle competenze più importanti nei processi di letto- scrittura.

Altri autori (Degè et al., 2011) dimostrarono, nei loro report, un possibile collegamento tra la consapevolezza fonologica, che ricordiamo essere fondamentale per lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura, e la capacità di discriminare le altezze dei suoni, successiva ad una formazione più di carattere musicale. Ed effettivamente osservarono come un training musicale, in una classe di bambini a livello prescolare, potesse influenzare positivamente la loro consapevolezza fonologica, e così poi il loro apprendimento della lettura.

In un altro studio, Patel (2011), sulla base della teoria della plasticità cerebrale, ha proposto il modello OPERA, secondo il quale gli effetti benefici dell'allenamento musicale sulla codifica del linguaggio verbale sono legati ad una plasticità adattiva delle reti di elaborazione del linguaggio parlato. La plasticità si presenta in cinque condizioni:

- *Overlap*: ci deve essere una sovrapposizione anatomica dei circuiti cerebrali del linguaggio e musica;
- *Precision*: l'elaborazione della musica è più precisa rispetto al parlato;
- *Emotion*: l'attività musicale deve suscitare emozioni positive;
- *Repetition*: l'attività musicale deve essere ripetuta;
- *Attention*: l'attività musicale richiede attenzione focalizzata.

Un altro autore che trovò delle evidenze neurofisiologiche, dimostrando così l'effettiva influenza di un training musicale sulla percezione del linguaggio a livello sensoriale, fu Shahin (2011).

Francois e Schön (2011) si focalizzarono sui processi di frammentazione del linguaggio e sulle modalità di estrazione di significato dal linguaggio e dalla musica.

Altre ricerche provarono a verificare se vi fosse un collegamento tra funzioni linguistiche ed esperienza musicale e di come quest'ultima potesse influenzare la percezione fonetica. Alcuni autori (Strait & Kraus, 2011), in particolare, notarono come i musicisti ottenevano punteggi migliori nella percezione uditiva e nell'elaborazione dei segnali acustici in un ambiente rumoroso, rispetto ai non musicisti. Inoltre, sostenevano che i musicisti possedevano un'abilità specializzata nell'indirizzare e sostenere maggiormente l'attenzione uditiva verso il linguaggio parlato grazie alla loro formazione musicale.

Gordon et al. (2011) studiarono, nello specifico, l'interazione tra la tensione legata all'accentuazione linguistica e il metro musicale, concludendo che l'allineamento tra questi due in un brano musicale può sicuramente aiutare la percezione del beat musicale e, successivamente, la comprensione del testo. E ancora, Halwani et al. (2011), osservarono che una particolare area definita "fascicolo arcuato", importante connessione tra l'area di Broca e quella di Wernicke, risulta essere anatomicamente e strutturalmente più grande e più complessa a livello microstrutturale nei cantanti rispetto sia agli strumentisti sia ai non musicisti. Infatti, i cantanti utilizzano molto di più queste due aree in quanto uniscono parole e canto.

Questa serie di studi citati, vanno quindi a ricercare quelle possibili connessioni cerebrali tra musica e linguaggio, cercando così di dimostrare la loro grande possibilità di influenza e potenziamento reciproco.

Da queste premesse teoriche derivano delle indicazioni operative utili a progettare ed attuare un piano d'intervento integrato finalizzato ad aiutare il bambino ad affinare tutte quelle competenze indispensabili alla comprensione e produzione linguistica, e, in particolare, all'apprendimento della lettura, attraverso delle attività ritmiche musicali che coinvolgono il bambino.

2.2. Il ritmo nella musica e nel discorso

Nel suo libro “La musica, il linguaggio e il cervello”, Aniruddh D. Patel (2014) approfondisce le diverse ricerche e studi pubblicati fino a quel momento cercando così di comprendere meglio quali sono le basi cerebrali comuni tra musica e linguaggio. Secondo l'autore, un bambino, già appena nato, è in grado di apprendere due sistemi sonori distinti:

- di *natura linguistica*, che si riferisce ai suoni della propria lingua madre, al mondo delle vocali e consonanti;
- di *natura musicale*, che è collegato con la musica della propria cultura.

Sono due sistemi distinti con un'organizzazione diversa: alla base della discriminazione categoriale per la musica vi è l'altezza, definita come proprietà del suono che gli permette di essere percepito come ordinato su una scala, dal basso verso l'alto, il cui correlato fisico è la frequenza; mentre per il linguaggio un ruolo fondamentale è rivestito dal timbro, che viene definito come quella qualità del suono che lo differenzia dagli altri della stessa altezza, durata ed intensità. I processi di categorizzazione alla base di queste classificazioni sembrano però essere in comune; la musica e il linguaggio condividono infatti gli stessi meccanismi per l'apprendimento delle categorie sonore.

Patel (2014) analizza il linguaggio secondo i criteri di altezza e di timbro e si interroga sulle loro ricadute in termini di comprensione.

Innanzitutto, secondo l'autore, è importante suddividere lo studio dei sistemi linguistici in due filoni:

1. la *fonetica*, la scienza del discorso dal punto di vista dei suoni, della struttura acustica e dei meccanismi di base della sua produzione e percezione;
2. la *fonologia*, che prevede invece lo studio dei modelli sonori della lingua e di come questi siano organizzati in unità di livello superiore, come sillabe e parole, e di come varino a seconda del contesto.

Quando una persona parla, sarà molto difficile che il suo discorso sia tutto sullo stesso tono; sarà quindi caratterizzato da diverse modulazioni di altezza di voce. Tali modulazioni non ci trasmettono solo informazioni di tipo linguistico, ma anche attitudinali ed emotive.

I vari contrasti di altezza linguistici vengono però categorizzati anche in base al modo in cui vengono percepiti: infatti, nelle lingue tonali, l'altezza è parte dell'identità stessa della parola e, per questo motivo, una parola scritta nello stesso modo, ma detta con due altezze diverse, può portare a significati diversi.

Un esempio è rappresentato dalla parola *ba* nella lingua Mambila, parlata tra Nigeria e il Camerun (Connel, 2000). La stessa parola detta con 4 diversi livelli di tono comporta significati diversi: la prima parola significa seno, la seconda borsa, la terza palmo della mano e la quarta ala. Nella parte sopra, in Figura 5, ci sono le forme d'onda acustica delle parole, sotto invece le altezze della voce come registrate da uno speaker.

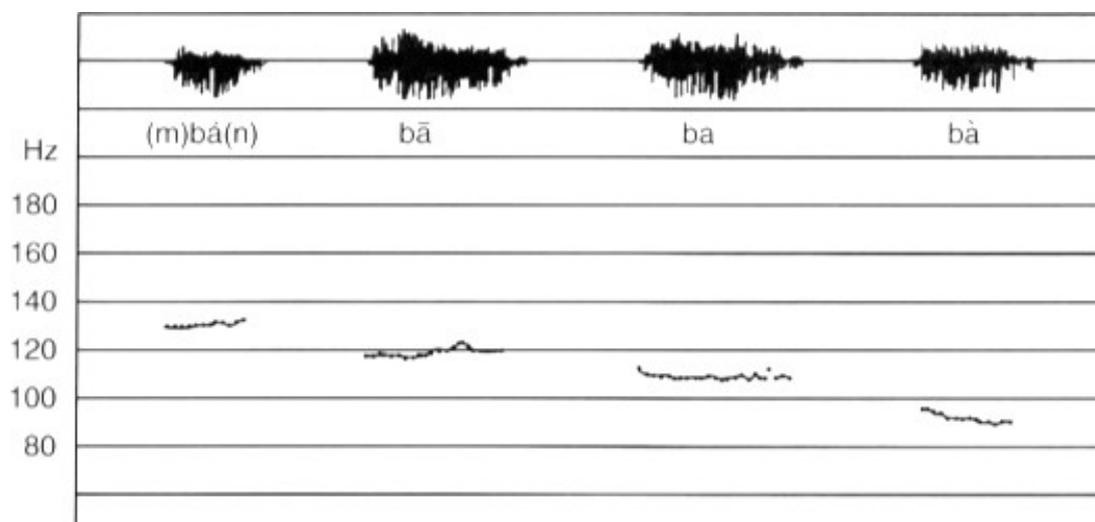


Figura 5. Esempio di parola con 4 diversi livelli di tono (Patel, 2014)¹⁰

¹⁰ Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 41). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

È altresì importante specificare che i diversi livelli d'altezza sono importanti ma non fondamentali, come in musica, per quanto riguarda la percezione completa della frase. Infatti, nel linguaggio, il timbro ha un ruolo ben definito: la voce umana è uno strumento tanto potente da arrivare a produrre fino a 8000 fonemi distinti, dovuti a continui cambiamenti di forma e di articolazione durante la produzione sonora. Per questo motivo il linguaggio è primariamente organizzato sulla base di contrasti timbrici (Patel, 2014).

Da ciò si comprende come la musica utilizzi le modulazioni delle altezze in modo diverso dal linguaggio, il quale invece organizza il discorso in base al timbro.

Da queste prime premesse, potrebbe quindi sembrare che queste due aree abbiano poco in comune; invece, le neuroscienze cognitive stanno indagando le possibili correlazioni in quanto, entrambe, sembrerebbero fondarsi su categorie sonore apprese, anche se costruite dal cervello in due modi completamente diversi (Patel, 2014). Se esistessero dei meccanismi in comune tra questi due ambiti, si potrebbe quindi pensare che le variazioni individuali di una potrebbero influenzare anche l'altra.

Esiste, però, un altro elemento su cui Patel focalizza il suo interesse per lo studio di questi due ambiti: il ritmo. Per quest'ultimo intende la suddivisione ordinata dei suoni in ordine di tempo, accento e raggruppamento. Sia il linguaggio sia la musica sono caratterizzati da modelli sistematici temporali, accentuativi e frasali e su questi aspetti si apre allora il confronto. In musica, ci si riferisce ad un battito regolare nel tempo, percettivamente isocrono, con cui risulta facile sincronizzare un movimento, come il battere di un piede o delle mani (Patel, 2014).

Nella musica occidentale, le pulsazioni sono organizzate gerarchicamente con alternanza tra quelli forti e quelli deboli. Infatti, le pulsazioni più forti creano un livello superiore di periodicità e solitamente sono organizzate sulla base di multipli di due o di tre: un *valzer*, per esempio, ha una suddivisione in tre, mentre una *marcia* in due. La prima pulsazione di queste di solito è quella più forte, a differenza delle successive che sono considerate più deboli. Le pulsazioni forti sono eventi percepiti come accentati ed aiutano nella percezione della periodicità (Patel, 2014).

In generale, nelle culture musicali, la pulsazione regolare è molto diffusa in quanto aiuta la sincronizzazione dei movimenti nella danza ed anche l'esecuzione della musica d'insieme.

Un altro elemento che permette la percezione della musica è il raggruppamento; si è potuto notare che durante l'elaborazione degli stimoli musicali, questi vengono raggruppati in base ad unità temporali distinte tra loro. Ciò ha una forte influenza sulla memorizzazione di tali gruppi in quanto non ci si dovrà ricordare ogni singolo elemento ma una serie; ciò permette anche una maggiore suddivisione mentale dei suoni in memoria (Patel, 2014).

Lo studio del ritmo è iniziato nella poesia e seppure abbia una lunga storia, fin dalla cultura degli antichi greci, il ritmo nel linguaggio è un argomento molto più recente. I ricercatori, su questo tema, hanno identificato tre approcci:

1. *approccio tipologico*: cerca di comprendere le somiglianze e differenze ritmiche tra le diverse lingue;
2. *approccio teorico*: cerca di scoprire i principi alla base della forma ritmica delle parole e delle espressioni nelle varie lingue;
3. *approccio percettivo*: cerca di capire quale ruolo abbia il ritmo nella percezione del linguaggio.

In particolare l'approccio teorico comprende un'area di ricerca definita "fonologia metrica" secondo cui sia la musica sia il linguaggio sembrano essere suddivisi in unità gruppali gerarchicamente organizzate; nello studiare le caratteristiche del discorso, essa non identifica la prominenza ritmica con l'accento, caratteristica fonetica che le sillabe possono avere o meno, ma la considera come una proiezione acustica dell'enunciato, dotato di una struttura gerarchica; ogni sillaba, infatti, ha una sua precisa posizione nella gerarchia ritmica della frase (Patel, 2014).

Così come in musica, anche nel linguaggio si trova un'alternanza tra elementi forti e deboli ad ogni livello della gerarchia; in base alla sua organizzazione gerarchica sopra al livello di base della singola sillaba ce ne sono altri: quello delle sillabe accentate,

che offrono la pulsazione di base, analogamente al tactus musicale; quello ancora sopra dell'accento lessicale primario di ogni parola e poi l'accento principale di ogni frase.



Figura 6. Una griglia metrica per una frase inglese. Ogni riga corrisponde ad un diverso livello gerarchico nella frase (Patel, 2014).¹¹

Le lingue, quindi, hanno un proprio ritmo (sistematico temporale, accentuativo e di raggruppamento di modelli), ma questo non comporta necessariamente la ricorrenza periodica di accenti, sillabe o altro.

I ricercatori, nel voler approfondire lo studio di queste somiglianze e differenze tra aspetti musicali e linguistici, si sono chiesti se i sistemi cerebrali alla base dell'elaborazione e percezione del ritmo in entrambi gli ambiti fossero gli stessi o meno.

Riprendendo il raggruppamento gerarchico, vi sono prove per quanto riguarda la sovrapposizione dei circuiti nell'elaborazione dei confini di frase. In particolare, Steinhauer et al. (1999)¹², hanno dimostrato che la percezione di questi è correlata con un ERP, definito "closure positive shift, CPS", ovvero una risposta elettrica specifica positiva di poche centinaia di millisecondi che inizia subito dopo la fine di una frase

¹¹ Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 151). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

¹² Steinhauer K., Alter K., Friederici A. D. R. (1999). *Prosodic boundaries, comma rules, and brain responses: the closure positive shift in ERPs as a universal marker for prosodic phrasing in listeners and readers* (pp.267-295). *Journal of Psycholinguistic Research*, 30. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

intonativa. Successivamente, basandosi su questo studio, Knösche et al. (2005)¹³ hanno notato la presenza di questo ERP anche nei musicisti mentre ascoltavano musica, al termine delle frasi musicali. Grazie alla magnetoencefalografia, è stato possibile osservare che le aree cerebrali potenzialmente coinvolte nella generazione dei CPS sarebbero le stesse, in particolare quelle relative alla corteccia cingolata anteriore e dell'ippocampo posteriore.

Altri studi si sono riferiti invece alla periodicità, andando ad indagare se i ritmi del discorso e quelli più periodici della musica utilizzassero gli stessi o differenti meccanismi neurali; sulla base di ciò si potrebbero quindi prevedere delle dissociazioni tra la capacità ritmica linguistica e quella di mantenere una pulsazione in musica.

Alcuni studi hanno osservato dei casi di aritmia acquisita in seguito ad un danno cerebrale: i soggetti dimostrano delle difficoltà del ritmo musicale, mantenendo intatta la loro capacità prosodica. Però, nonostante le capacità ritmiche fossero al momento deficitarie, rimanevano intatte quelle relative all'elaborazione delle altezze. A seguito del danno potevano esserci poi ripercussioni di natura diversa nella semplice attività ritmica: difficoltà di discriminazione temporali, nella sincronizzazione con la pulsazione, nella valutazione in termini di durata e nella produzione di modelli periodici. Per esempio, è noto il caso di un musicista il quale, a seguito di un ictus localizzato nel lobo parietale destro, riusciva a distinguere bene ritmi non metrici, ma non riconosceva quelli metrici e non riusciva a ripetere un impulso costante in modo tale da sincronizzarsi con essi (Patel, 2014).

Negli ultimi anni è cresciuto sempre più l'interesse e si è voluto capire il ruolo del ritmo del cervello oscillatorio nella coordinazione delle attività delle diverse regioni corticali e nello stabilire un vincolo temporale utile nei processi di codifica. Alcune ricerche ipotizzano che le variazioni prevedibili dell'attività neuronale possano aumentare l'efficienza dell'elaborazione dell'informazione; la teoria "Dynamic attending" di Large e Jones (1999)¹⁴ indaga come la nostra attenzione si distribuisca nel

¹³ Knösche T. R. et al. (2005). *The perception of phrase structure in music* (pp.259-273). *Human Brain Mapping*, 24. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193), Roma: Giovanni Fioriti Editore.

¹⁴ Large E. W. & Jones M. R. (1999). *The dynamics of attending: how we track time-varying events* (pp.119-159). *Psychological Review*, 106. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193), Roma: Giovanni Fioriti Editore.

tempo e nello spazio durante la percezione di un evento e di come si possa modulare sul ritmo basandosi sulle aspettative temporali tracciate dall'attività neuronale oscillatoria. E ancora, Giraud e Poeppel (2012)¹⁵, i quali hanno dimostrato che l'utilizzo di pattern temporali, per l'estrazione del significato dal parlato, possa essere guidato dall'attività cerebrale oscillatoria sottostante, la quale permette la sintonizzazione con gli aspetti temporali.

Da questa breve panoramica di ricerche e testimonianze si può affermare che vi sia una correlazione tra il sistema comunicativo della musica e quello del linguaggio con i processi temporali del cervello umano e per questo si stanno sempre più diffondendo training di natura musicale volti a rinforzare la funzione oscillatoria cerebrale e le competenze musicali e linguistiche.

Musica e linguaggio appartengono quindi al ritmo: ciascuna a modo suo, con le sue somiglianze e differenze.

2.3 Dislessia: difficoltà nella lettura e percezione ritmica-sonora

Le ricerche recenti hanno dimostrato che di fronte ad un disturbo dell'apprendimento, come la dislessia, oltre ad essere carenti le abilità di lettura e di scrittura, risultano in genere deficitarie anche altre abilità di carattere musicale come l'elaborazione temporale, la sincronizzazione dell'azione al suono, e le capacità di segmentazione, di raggruppamento e la discriminazione uditiva delle altezze il cui riconoscimento consentirebbe un apprendimento precoce della segmentazione della sillaba, che costituirebbe un'abilità necessaria per poter operare una corretta decodifica del linguaggio scritto.

Tra le diverse ipotesi che spiegano le difficoltà, che stanno alla base della dislessia evolutiva, vi è quella fonologica tale per cui, alla base di questo disturbo, è presente una difficoltà di elaborazione e manipolazione di suoni linguistici (fonemi); ciò

¹⁵ Giraud A. L, Poeppel D. (2012). *Cortical oscillations and speech processing: emerging computational principles*, Nature neuroscience, E-pub, Doi: 10.1038/nn.3063. IF=14.2. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.

ostacola l'acquisizione delle capacità di decodifica della lingua scritta traducendosi in difficoltà nel tradurre le lettere scritte in suoni, mettendo in difficoltà le abilità fonologiche (Vellutino et al., 2004; Ramus, 2003). Tale teoria ha successivamente dato luogo a varie correnti, che fanno riferimento ad una seconda ipotesi che prende in considerazione un deficit dei meccanismi sensoriali non linguistici quale causa di difficoltà di elaborazione visiva e uditiva (Wright, Bowen & Zecker, 2000).

Questo secondo filone di ricerche ha proposto che, alla base della dislessia evolutiva, vi sia un *deficit* a livello dell'elaborazione uditiva centrale e, più specificatamente, dell'analisi di rapidi cambiamenti spettro-temporali dei suoni del parlato, individuando una correlazione tra il disturbo della lettura e una difficoltà di elaborazione uditiva rapida delle caratteristiche ritmiche e di altezza dei suoni (Corriveau, Pasquini & Goswami, 2007; Goswami et al., 2010; Tallal et al, 1993).

Gli studi di Tallal, Miller e Fitch, già nel 1993, hanno dimostrato come soggetti dislessici presentino delle difficoltà nella percezione del ritmo e della prosodia oltre all'elaborazione fonologica e negli aspetti temporali delle abilità acustiche e motorie legate all'elaborazione del linguaggio. Secondo gli autori, le difficoltà di rappresentazione temporale e ritmico-musicale sarebbero legate ad una compromissione delle capacità di individuazione delle unità fonologiche del linguaggio e quindi nel conseguente sviluppo della lettura.

Goswami e Thomson (2002) hanno inoltre approfondito la relazione tra abilità ritmico-motorie e capacità di letto-scrittura: confrontando la performance di bambini dislessici di 10 anni e soggetti non dislessici della stessa età in un compito ritmico persuasivo del dito indice che prevedeva una duplice condizione (con supporto ritmico del metronomo e senza supporto), i risultati hanno dimostrato una difficoltà specifica dei bambini con dislessia nella sincronizzazione del comportamento motorio con un ritmo acustico esterno.

A partire da queste considerazioni, sono stati ipotizzati e successivamente effettuati diversi training volti al potenziamento delle abilità di lettura attraverso attività ritmico-musicali.

Uno dei primi training è stato condotto da Douglas e Willatts già nel 1994. Bambini, tra gli 8 e i 10 anni, sono stati sottoposti ad un allenamento sonoro per il potenziamento delle capacità ritmiche e ciò ha portato a miglioramenti significativi delle abilità fonologiche rispetto al gruppo di controllo.

Nel 2003, Overy ha perfezionato un modello che definisce la relazione potenziale tra un training musicale e lo sviluppo di capacità di lettura. Secondo l'autore, il training musicale porta ad un miglioramento nell'elaborazione temporale e ritmica che, come abbiamo precedentemente illustrato, ha un ruolo centrale nello sviluppo delle abilità linguistiche di segmentazione e di consapevolezza fonologica, correlate alle capacità di spelling e di lettura.

Degè e Schwarzer (2011) hanno confrontato gli effetti di un training musicale proposto a bambini di 5-6 anni, della durata di 20 settimane, con quelli di un allenamento specifico di consapevolezza fonologica. I risultati hanno dimostrato un miglioramento significativo nella consapevolezza fonologica e, in particolare, del riconoscimento delle unità fonologiche ampie in entrambe le situazioni sperimentali. Questa ricerca ha evidenziato quanto un training musicale possa avere la stessa valenza ed efficacia di un trattamento specifico non musicale nel potenziamento della consapevolezza fonologica.

In base a queste ricerche si può affermare che i processi cognitivi coinvolti nella lettura e relativi alle abilità fonologiche siano da collegarsi a processi di elaborazione temporale allo stesso modo di quelli propri delle competenze musicali. Dato che le due abilità, linguistica e musicale, sembrano essere correlate, fare musica potrebbe permettere di affinare sia i processi di elaborazione temporale, sia le abilità fonologiche e di lettura. Proprio per questo, è cresciuto sempre di più l'interesse verso la musica come strumento efficace in ambito preventivo, oltre che riabilitativo, sviluppando diversi laboratori e training ritmici-musicali che possano apportare miglioramenti effettivi nelle capacità di letto-scrittura.

Secondo Overy (2000) i training musicali possono essere di grande aiuto ai soggetti con difficoltà nella lettura: tramite esercizi legati all'ambito della musica si possono ottenere miglioramenti delle competenze di elaborazione ritmica, sia uditiva che motoria.

Sulla base della teoria della plasticità cerebrale, Patel (2014) ha proposto il modello OPERA, secondo il quale gli effetti benefici dell'allenamento musicale sulla codifica del linguaggio verbale sono legati ad una plasticità adattiva delle reti di elaborazione del linguaggio parlato.

Sulla base di questi studi anche lo SPAEE dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Cancer et al., 2011), ha progettato un training specifico a base ritmica per lo sviluppo delle capacità di elaborazione ritmica e fonologica. Il training, sulla base del trattamento sublessicale di Tressoldi, si compone di una serie di esercizi a base ritmico-melodica, da svolgere al computer, che mirano all'automatizzazione dell'identificazione delle unità sub-lessicali della lingua italiana.

Il trattamento offre la possibilità di graduare la difficoltà dei compiti sia dal punto di vista della complessità dei pattern ritmici, sia della loro velocità, dosando la presentazione degli stimoli verbali che vanno presentati in un crescendo di difficoltà da bisillabiche ad alta frequenza a parole polisillabiche rare.

A questo proposito, si stanno diffondendo nelle scuole dell'infanzia laboratori specifici che affiancano le classiche attività ludico-creative e psicomotorie; il punto focale è il ritmo che risulta essere uno strumento efficace nell'intrecciare le dimensioni musicale e verbale, permettendo di organizzare l'elaborazione temporale degli stimoli linguistici.

CAPITOLO 3. L'educazione musicale dinamica e attiva

3.1 I paradigmi dell'educazione musicale

Nel sistema scolastico italiano si sta passando da un'idea di educazione musicale con ampio spazio agli insegnamenti nozionistici di storia, termini, canzoni o di tecnica strumentale, ad un ruolo educativo della musica che contempla, accanto a queste modalità consolidate, anche altre metodologie che integrano aspetti cognitivi, sociali ed affettivi, disciplinari e ludici (Desinan, 1996).

La musica è un linguaggio che viene sviluppato attraverso ascolto, lettura e produzione. Secondo Desinan (1996), in una società italiana sempre più caratterizzata da elementi di diversità culturale, la musica diventa un linguaggio fondamentale: uno strumento per la comprensione e la conoscenza reciproca. Può essere occasione di crescita personale così come di scoperta di elementi e dimensioni di diversità culturale, sollecitando comunicazione e dialogo transculturale. Biasutti (2017) mette in luce come la musica, utilizzando codici transculturali, sia in grado di abbattere le barriere tipiche del linguaggio verbale facilitando così la comunicazione tra le persone e le generazioni in contesti di diversità culturale. In generale, le metodologie basate sul ritmo, la spontaneità della parola, il movimento corporeo, la creatività, la scoperta e la curiosità musicale appaiono essere strumenti generativi di apprendimento e di sviluppo di quella che viene definita una "mente aperta".

La scuola ha quindi l'opportunità di incoraggiare l'apprendimento musicale tanto più se lo considera un'area educativa chiave, in grado di promuovere lo sviluppo di diverse abilità: visuo-percettive, motorie, cognitive, linguistiche e relazionali. Ciò risulta più efficace nella misura in cui si favorisce un approccio dinamico, un lavoro multisensoriale, in cui il bambino è protagonista attivo attraverso il corpo e il movimento, con i quali la musica ha uno strettissimo legame. Il suono sollecita e orienta il movimento fisico e ciò permette lo sviluppo delle abilità ritmiche che si imparano attraverso il corpo. Inoltre, il senso ritmico è strettamente connesso alla comprensione della lingua parlata, letta e scritta; lavorare sulla componente ritmica e, in particolare, sulla sua sincronizzazione e riproduzione, può divenire uno strumento di prevenzione efficace

delle difficoltà di lettura. Ecco che diviene importante educare il corpo con la musica, ed educare alla musica attraverso il corpo (Fiori, 2007).

L'educazione musicale ha quindi sviluppato una propria specificità educativa che, proprio per la sua multidimensionalità, riesce a coinvolgere più aree.

Delfrati (2008), in particolare, individua tre modelli di educazione musicale.

Un primo modello, definito “statico”, il quale si basa su una concezione più nozionistica dell'insegnamento, attenta a terminologie e nozioni; i contenuti e gli obiettivi sono scelti a priori dall'insegnante e le conoscenze e metodologie difficilmente vengono modificate in corsa. L'allievo viene visto come un recettore neutro, il cui compito è quello di ascoltare e appropriarsi di questi contenuti, gli stessi per tutti, indifferentemente dal contesto scolastico in cui ci si trova o dal contesto sociale da cui si proviene. L'obiettivo di questo modello di insegnamento è sapere che una cosa c'è e che questa cosa ha un nome; infatti, la didattica nozionistica è nominalistica. È un modello che predilige un'educazione formale, partendo dal presupposto che il bambino sia un ricettore neutro a cui non viene data molta libertà di iniziativa individuale mentreputtosto è un esecutore attento di ciò che viene proposto dall'insegnante. In questo modo si rischia di mettere implicitamente in atto una didattica maggiormente autoritaria, con il vantaggio, però, di permettere all'insegnante una maggiore facilità nell'organizzare i contenuti e nel riuscire a seguire un programma ben preciso (Delfrati, 2008).

Il secondo modello, definito “ricreativo”, favorisce la dimensione ludica e edonistica della musica. L'esperienza musicale si trasforma perciò in gioco musicale dimenticando che la scuola è però un luogo di apprendimenti e di sviluppo personale.

Si tratta di un modello maggiormente attento alle motivazioni e mirato alla soddisfazione degli interessi di chi apprende ma non agli obiettivi finali; gli interessi possono essere per l'educatore il motore di motivazione e quindi “l'esca” per catturare l'attenzione degli alunni ma poi è importante prefissare degli obiettivi educativi che partono da questi bisogni. Inoltre, in questo modello, è molto più facile oltrepassare i confini tra educazione ed animazione; essendo che la musica è una componente molto forte all'interno delle nostre culture, fuori e dentro la scuola, essa è protagonista di molte

attività di animazione; ma anche qui è bene evidenziare come per l'animatore la musica sia un mezzo mentre possiamo dire che per l'educatore sia un fine. Sta quindi all'educatore capire se sta oltrepassando o meno questo confine (Delfrati, 2008).

Infine, il modello “dinamico”, il quale si apre al rinnovamento continuo, in cui tutti gli elementi del lavoro educativo sono concepiti come elastici e che vengono continuamente rielaborati in base al modo in cui i soggetti rispondono e apprendono, ai loro bisogni e al contesto socioculturale. È un metodo euristico, fatto di continua ricerca e scoperta, che aspira a far conquistare delle competenze musicali attraverso le risorse fisiche, cognitive e affettive di chi apprende per dar voce ai desideri, ai bisogni e alla crescita di ognuno. In questa prospettiva, è importante che ciascun educatore presti attenzione alla cultura personale e musicale di ogni bambino per costruire poi quello che sarà l'approccio e il programma scolastico che non sarà imm modificabile, ma, piuttosto, un orientamento con funzione di guida che l'insegnante è chiamato a costruire e modificare insieme agli allievi stessi. In tal senso, viene dato ampio spazio alla creatività dei ragazzi, una dimensione che è strettamente legata alla dimensione dell'autonomia: se una persona impara a decidere da sola, impara anche a trovare soluzioni, a creare spazi espressivi per la propria interiorità, a palesare quello che sente e pensa e, quindi, ad essere creativa (Delfrati, 2008).

Anche Piatti (1994), Tafuri (2002) e Spaccazzocchi (2011) contribuiscono ad esplicitare ed arricchire questa prospettiva educativa, riferendosi alla musica come al luogo in cui si manifestano bisogni e si realizzano risposte; Tafuri (2002), in particolare, ritiene che sia proprio la relazione che si viene a creare tra insegnante e allievo e il prendere in considerazione l'insieme di interessi, bisogni e motivazione le componenti base del processo di apprendimento. Anche Piatti pone l'attenzione sulla relazione nei processi educativi, elemento fondamentale sia per l'apprendimento, sia per l'acquisizione di competenze trasversali quali il pensiero creativo e l'autoregolazione. Spaccazzocchi mette in evidenza la differenza tra “insegnare” ed “educare” in ambito musicale: insegnare deriva dal latino “insignere” e presuppone un rapporto gerarchico tra chi insegna e l'allievo quale ricettore passivo; mentre educare, dal latino “educere”, ovvero estrarre, tirar fuori, suggerisce che l'educatore abbia il compito di saper individuare, estrarre e dar valore al sapere di ogni educando.

All'interno di questo ventaglio di opzioni, l'insegnante ha quindi la possibilità di identificare gli elementi che più "sente" adeguati, cercando di sviluppare le potenzialità di tutti, integrando anche ambiti e discipline differenti; uno sforzo di apertura alle diverse esperienze musicali che risponda alle effettive esigenze del tempo e della società in cui vivono i bambini, adattandosi così alle nuove generazioni (Delfrati, 2008).

3.2 Il metodo attivo

Con l'espressione "metodo attivo" le teorie pedagogiche si riferiscono ad una modalità di apprendimento che parte dall'esperienza motoria e sensoriale dei soggetti che la sperimentano. Secondo questa prospettiva, la conoscenza appresa deriva da una continua stimolazione del sistema senso-motorio che sollecita la motivazione e l'interesse ludico dell'allievo.

È a partire dal XX secolo che la prospettiva del metodo attivo ha trovato la sua applicazione nell'educazione musicale grazie a studiosi ed esperti che si sono resi conto di quanto la didattica musicale necessitasse di un cambiamento e di un nuovo modo di riconsiderare il concetto di educazione, grazie anche ad una maggiore integrazione tra diversi ambiti pedagogici, e non solo (Branca, 2012).

In particolare, è grazie all'applicazione di questo metodo da parte di alcuni studiosi e compositori come Dalcroze, Willems, Kodaly e Orff che si è potuto ampliare il concetto di educazione musicale puntando ad una maggiore concretezza degli apprendimenti, un'attenzione allo sviluppo fisico, psicologico, socioculturale e musicale degli alunni, prendendo in considerazione i loro bisogni ed interessi (Branca, 2012).

Il metodo attivo, in relazione alla musica, vede l'allievo sollecitato a fare per mezzo di azioni o oggetti che ne suscitano l'interesse ludico e la partecipazione; tutto ciò prima di essere invitato a prendere conoscenza della teoria relativa all'attività (Pace, 2013). Tale metodo si caratterizza per l'assenza di un programma educativo musicale "tradizionale", per la presenza di un repertorio specifico e costruito ad hoc per i bambini e per la rilevanza data al canto, ai giochi ritmici corporei, ai movimenti e all'uso di semplici strumenti musicali.

Hanno un ruolo indispensabile per l'apprendimento musicale il corpo, considerato come base della conoscenza, e i movimenti. Connettere corpo e mente diviene fondamentale per permettere lo sviluppo e la crescita di diversi aspetti: l'autostima degli alunni, il rispetto verso l'altro, il riconoscimento della diversità, l'altruismo e la solidarietà. Inoltre, i movimenti permettono di attivare relazioni interpersonali positive con i pari, facilitando processi di apprendimento, di crescita tra pari (*peer education*) e di conoscenza di sé e dell'altro, maturando capacità relazionali che rendono i bambini sempre più protagonisti dello spazio in cui si muovono. Il movimento è vissuto come esperienza ludica, creativa e formativa: è coinvolgimento fisico all'interno di uno spazio-tempo e coinvolgimento affettivo, permettendo lo sviluppo di atteggiamenti e aspetti creativi, emotivi e sociali derivanti dall'esperienza (Fiori, 2004).

Dalcroze (2008) è il primo didatta moderno a considerare la musica come strumento fondamentale per lo sviluppo personale e sociale. Secondo Dalcroze non è possibile comprendere un ritmo senza immaginare ed interiorizzare un movimento del corpo. Infatti, egli afferma che il movimento ritmico è la manifestazione visibile della coscienza ritmica. L'uno segue l'altra in una sequenza ininterrotta.

Il ritmo è proprio al centro dell'esperienza musicale e il corpo diventa l'elemento fondamentale al servizio dell'apprendimento, in quanto considerato come "il primo strumento" per fare musica. È a partire dal movimento spontaneo e dai suoi ritmi che si possono sviluppare l'ascolto, la coordinazione, la creatività, le abilità ritmiche, l'orientamento e l'espressione di sé.

Un altro elemento fondamentale per l'autore è poi la consapevolezza corporea, elemento chiave dei processi educativi musicali, e lo sviluppo di esperienze collettive, che avvengono tramite la condivisione delle attività con le altre persone.

Anche Willems (1966) afferma che il ritmo è in ogni aspetto dell'essere umano e può essere implicito o esplicito nei gesti e azioni che compiamo ogni giorno: respirare, camminare ed accompagnare le azioni quotidiani con emozioni, pensieri e gesti. Inoltre, secondo l'autore, nei processi educativi i movimenti istintivi sono fondamentali se utilizzati per stimolare delle esperienze interiori che sono in relazione alla percezione dei ritmi. Il movimento, poi, si pone a servizio dell'orecchio e diviene la fonte da cui si

sviluppa il ritmo, dimensione di cui si prende consapevolezza col tempo attraverso l'ascolto; per l'autore, voce, suono e ritmo sono uniti, inseparabili e danno vita al movimento.

Viene posta la stessa attenzione al movimento anche in Carl Orff (Bottero, 2004), il quale vede nel movimento, e nell'aspetto ritmico, due elementi base per l'apprendimento. In questa tipologia di educazione musicale viene dato risalto ai valori della motivazione, dell'emozione, della creatività, dell'integrazione e della condivisione: si deve a Carl Orff il ritorno dell'educazione musicale al suo originale significato di *educere*, ovvero far emergere.

Tale didattica mira a rendere il bambino protagonista effettivo dell'esperienza formativa, attraverso un processo di continua scoperta dal quale sarà poi possibile ricavare necessarie nozioni, termini e competenze non calate dall'alto. La musica non è legata solo al canto e al suonare, ma deriva principalmente dall'imparare attraverso il corpo, dal suono vocale, dalla scansione verbale prima che dal canto e dall'uso di una strumentazione immediata e pensata per il bambino.

La musica, in questa prospettiva, non è un qualcosa di esclusivo riservato a poche persone, ma è un bene che appartiene a tutti; compito dell'educazione musicale è far emergere la musica che ognuno ha dentro di sé.

Anche Kodály (Pace, 2013) considera la musica come uno strumento di crescita privilegiato per lo sviluppo e la formazione organica dei giovani. Per l'autore, voce e corpo sono i primi due strumenti naturali da cui partire; in particolare, la voce è l'esperienza concreta su cui costruire l'apprendimento musicale. Secondo questa metodologia la pratica di melodie, di ostinati ritmici e melodici, la musica corporea, piccole coreografie e semplici accompagnamenti strumentali permettono lo sviluppo di competenze musicali, di sistemi di lettura, di un ascolto interiore, di una memoria musicale e l'acquisizione del senso ritmico.

Come già ricordato, sono quindi tre gli elementi fondamentali su cui ruota l'apprendimento musicale attivo: il suono, il corpo e il ritmo.

Il suono sollecita e dirige il movimento e, insieme al movimento, sviluppa le capacità ritmiche; il corpo è il luogo originario in cui tutto nasce e si sviluppa e, infine, il ritmo, uno degli elementi più importanti nell'educazione musicale, che si impara con il corpo e che è presente in ogni esperienza umana: suoni, movimenti, forme e parole.

3.3 Il corpo in movimento

Il corpo, anche in musica, è il punto di partenza per la conoscenza: infatti, il bambino diventa soggetto e diventa consapevole della propria identità quando scopre il proprio corpo ed è in grado di distinguerlo dall'ambiente che lo circonda e quindi dal resto del mondo (Bottero, 2004).

Può essere importante che il bambino scopra il proprio corpo e le proprie potenzialità in uno spazio-tempo diverso da quello dell'ambiente familiare in cui, soprattutto negli ultimi anni, in molte case, l'attività ludico-motoria è associata, o meglio, sostituita dal mondo tecnologico. Al bambino va offerta l'opportunità di scoprire che il suo corpo non serve solo a muoversi: è anche un luogo in cui nascono, si sviluppano e si depositano pratiche, esperienze e linguaggi. Inoltre, è uno spazio in cui abitano emozioni e sentimenti che permettono di connettersi con gli altri.

Il corpo è quindi luogo di percezioni e attraverso diversi canali sensoriali, visivo, uditivo, tattile e olfattivo, avviene l'incontro con il mondo. Proprio per quanto riguarda i canali sensoriali, Merleau-Ponty (1972) afferma che l'esperienza sensoriale non può non essere spaziale: ogni sensazione costituisce uno spazio. Anche il suono ha un suo spazio anche se diverso da quello visivo o tattile ma tutti loro aspirano alla loro "essere totale". Ed essendo che l'esperienza sensoriale si relaziona con ogni canale, la percezione di essi avviene con il nostro corpo nella sua totalità; e con il termine "schema corporeo" si vuole esprimere questa unità spazio-temporale e senso-motoria del corpo che non vuole essere un elemento a sé stante ma un elemento dinamico, una conoscenza globale del corpo come uno spazio orientato al mondo.

La musica e la danza sono fondamentali per dar spazio ad un processo di apprendimento; non solo, il movimento permette di integrare diversi linguaggi, di alternare il gesto alla parola, di accompagnare la fruizione musicale, favorendo la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo. Quest'ultimo

coincide con la rappresentazione cognitiva della posizione ed estensione del proprio corpo nello spazio e nel tempo, e nell'organizzazione dei singoli movimenti in funzione di una o più azioni nello spazio. Non si tratta solo di una somma di movimenti, ma della consapevolezza del corpo nello spazio in cui si muove (Bottero, 2004).

Secondo Le Boulch (1980), attraverso un corretto sviluppo dello schema corporeo, si giunge ad una conoscenza del corpo, statico o in movimento, e del rapporto che le sue diverse parti hanno fra di loro e in relazione con ciò che le circonda, dagli oggetti alle persone. Il movimento ma, ancor più, la musica attraverso il movimento, permette di giungere ad una maturazione dello schema corporeo e di tutti gli altri fattori psicomotori che strutturano l'azione.

Questo lavoro può essere fatto in musica attraverso la musica corporea (in inglese: *body music*), tecnica che connette suono, ritmo e corpo e che può essere utilizzata nell'ambito della didattica musicale: in questo modo è possibile sperimentare sul proprio corpo diversi elementi musicali a partire dal ritmo, dalla sua pulsazione e riproduzione per arrivare anche alla metrica delle parole (Paduano, 2011).

In particolare, lavorare con la musica corporea permette lo sviluppo della coordinazione motoria, favorendo lo sviluppo della consapevolezza dello schema corporeo e della lateralità, potenziando la memoria e l'attenzione, oltre che la creatività. Inoltre, combinare i diversi piani della biomeccanica (sagittale, orizzontale e frontale) durante le attività di percussione corporea aiuta a creare indipendenza tra le parti del corpo sviluppando la coordinazione:

1. il piano *frontale*, definito come il piano perpendicolare a quello sagittale che passa per il centro di massa del corpo nella sua posizione di riferimento;
2. il piano *sagittale*, definito come il piano di simmetria del corpo;
3. il piano *orizzontale*, definito come il piano ortogonale agli altri due e passante per il centro di massa del corpo.

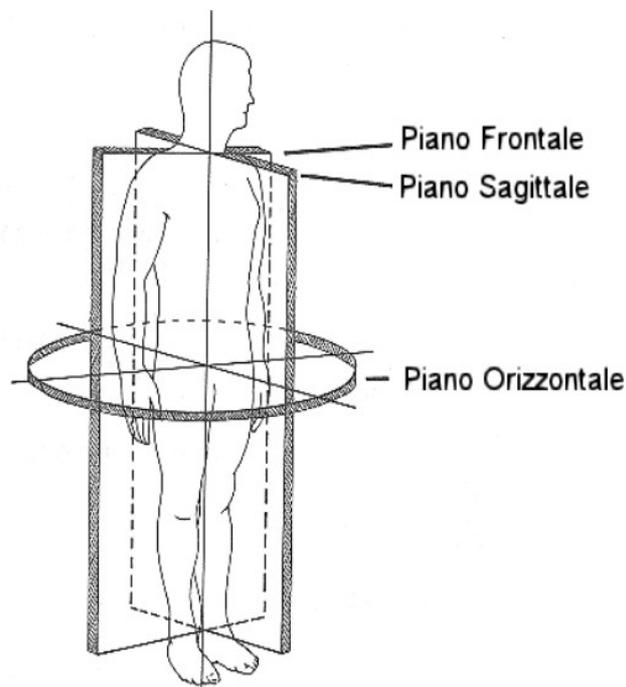


Figura 7. I piani della biomeccanica

È importante tenere in considerazione la fase di sviluppo psicomotorio e la coordinazione dei bambini nel proporre un'attività di movimento ritmico per scegliere se costruire l'esercizio utilizzando solamente un piano biomeccanico (per esempio quello orizzontale superiore con i bambini della scuola dell'infanzia), oppure combinare più piani insieme, aggiungendo progressivamente nuove sequenze di movimento.

Il corpo, quindi, è elemento dinamico, uno spazio orientato al mondo e ai suoi stimoli (Fiori, 2007). Da questa consapevolezza emerge una prospettiva pedagogica strettamente connessa al rapporto che si viene a creare tra l'esperienza sensoriale e la percezione del proprio corpo. Bottero (2000) sottolinea come il corpo sia investito continuamente da stimolazioni esterne e come nella percezione naturale non è possibile limitare l'esperienza ad un solo registro sensoriale, perché essa si riversa spontaneamente verso tutti gli altri. La percezione naturale è quindi multisensoriale in quanto l'esperienza di un canale sensoriale influenza gli altri.

Secondo l'autore (2000) è quindi importante che in primis gli educatori strutturino il proprio sapere pedagogico principalmente sulla loro percezione naturale e

sul loro modo di relazionarsi più che focalizzarsi solo su tecniche e conoscenze. Ciò non si vuole ricondurre ad un soggettivismo educativo ma piuttosto impegnarsi a modificare il propriosguardo che non è più orientato solo sulle cose ma sul loro senso che è insito nella percezione naturale.

Da qui la necessità di fare esperienze che sollecitano differenti canali. Nel caso di attività musicali è quindi opportuno abbinare il movimento, la danza, attività strumentali e vocali: una stimolazione plurisensoriale. Questa stimolazione non vuole però concentrarsi solo sullo sviluppo di specifiche competenze musicale ma vuole andare a toccare e sollecitare più aree attraverso una interconnessione tra linguaggio sonoro-musicale, motorio e verbale.

La musica ha quindi un rapporto diretto con il corpo e tutti i suoi canali sensoriali; ecco che fare musica implica anche il “fare” con il corpo.

3.4 La musica corporea

La musica corporea può essere definita come “una pratica artistica di produzione sonora in cui il corpo viene utilizzato come strumento musicale attraverso gli arti superiori e inferiori (percussioni naturali del corpo in relazione con sé stesso e con lo spazio) e/o attraverso la voce” (Maresca & Surian, 2017).

Il corpo qui è un vero e proprio strumento musicale di cui può fare esperienza diretta ogni persona, senza distinzioni circa la propria condizione, in un'ottica di inclusione di ogni partecipante.

Il nostro corpo è, infatti, una struttura meccanica in grado di produrre un'infinità di suoni: dal semplice battere le mani, i piedi, il petto, schiacciare le dita, fischiare, schiacciare la lingua sul palato ecc. Queste sono solo alcune delle svariate possibilità che abbiamo a disposizione per produrre dei suoni con il nostro corpo.

È una tecnica che unisce suono, ritmo e corpo e, per l'appunto, può essere utilizzata in ambito didattico musicale: in questo modo è possibile sperimentare, sul

proprio corpo, diversi elementi musicali, dal ritmo alla sua pulsazione e riproduzione focalizzandosi sulla metrica delle parole.

Lavorare con la percussione corporale permette lo sviluppo della coordinazione motoria, della memoria, della concentrazione, oltre alla creatività e la nozione ritmica. Favorisce lo sviluppo motorio del bambino, potenziando la consapevolezza e coordinazione del proprio corpo, permettendo così di sviluppare la nozione di tempo e spazio e l'organizzazione degli ambienti che vive.

È quindi importante che il bambino scopra il suo corpo e le sue potenzialità; ciò gli permetterà di capire che il corpo non serve solo a muoversi ma che è un luogo vivo in cui si depositano le esperienze, i suoni e le emozioni. È un luogo abitato da sentimenti che gli permettono di connettersi agli altri. Secondo Seifert (2010) la percussione corporale contribuisce alla (ri) scoperta del corpo stesso, imparando ad avere maggiore percezione e controllo di sé, del proprio equilibrio, ritmo e coordinazione apportando un benessere fisico e mentale.

Si tratta inoltre di una tecnica fruibile a tutti in quanto, per poterla praticare, c'è solamente bisogno del proprio corpo, il proprio strumento. Non è richiesta nessuna formazione musicale e non è necessario saper suonare uno strumento per poter praticare la percussione corporale; perciò, pone tutti sullo stesso piano, tutti partono dallo stesso punto di partenza. Ed è proprio il suonare assieme che permette di rafforzare anche le relazioni all'interno della classe e l'idea di gruppo; per poter suonare insieme è infatti fondamentale prestare attenzione sia al proprio compito ma anche ai propri compagni, a quello che si sta creando, insieme.

La percussione corporale può quindi diventare un alleato per l'educatore per diversi aspetti: attraverso la musica, il ritmo e il corpo si suscita maggiore interesse e motivazione negli studenti, in quanto le modalità in cui vengono presentati i contenuti è diversa e ciò può favorire la partecipazione e il coinvolgimento.

Inoltre, si rafforza l'autostima degli stessi bambini in quanto sono coinvolti in attività ritmiche, sempre più complesse, che li soddisfano e gratificano. Vivere in prima persona e in maniera diretta queste attività attraverso il proprio corpo, la propria voce e

movimento permettono al bambino o ragazzo di sentirsi ed essere a tutti gli effetti il protagonista attivo dell'esperienza musicale (Seifert, 2010).

Nel suonare insieme lo “stesso” strumento non c'è competizione; anzi, è fondamentale essere attenti e concentrati sia verso sé stessi ma soprattutto verso gli altri. Le attività di percussione corporale sono concepite in modo tale che, attraverso semplici coreografie in movimento, o riproducendo degli ostinati ritmici con sovrapposizioni di suoni della voce parlata o cantata, ci sia la voglia migliorarsi e relazionarsi sempre più con gli altri membri del gruppo per creare qualcosa di unico insieme.

Da ciò ne deriva che nella percussione corporale il corpo diventa quindi sia una forma di espressione musicale sia un mezzo per esprimere e trasmettere emozioni. Attraverso la musica corporea si possono creare e sviluppare dei vissuti emozionali e sensazioni: il gesto non è solo un movimento o suono ma anche un insieme di emozioni e sensazioni verso sé stessi e gli altri.

Fare musica con il corpo è quindi fondamentale per lo sviluppo globale del bambino in quanto promuove lo sviluppo di svariate abilità: visuo-percettive, motorie, cognitive, relazionali e linguistiche. Come già accennato in precedenza musica e movimento hanno anche un forte impatto nell'apprendimento delle competenze legate alla letto-scrittura grazie, in particolar modo, ad un elemento fondamentale: il ritmo. Quest'ultimo, infatti, è l'elemento musicale che permette al soggetto di organizzare e categorizzare meglio i suoni e quindi i fonemi: organizzandoli in modo corretto, la discriminazione di essi sarà più accurata e ciò comporterà una maggiore facilità nel loro riconoscimento, comprensione e lettura.

La scuola, già a partire dalla scuola dell'infanzia, può e deve incoraggiare l'apprendimento musicale, considerandolo come un elemento base della formazione, in quanto favorisce lo sviluppo e potenziamento di diverse abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente in un contesto musicale, psicomotorio ed educativo attraverso il quale raggiungerà degli obiettivi in modo meno stressante.

Lavorare con la percussione corporale a scuola permette quindi di lavorare a livello preventivo in quanto vi è un'adeguata stimolazione delle abilità musicali che influiscono su quelle linguistiche. Non si vogliono però trasferire soltanto delle

conoscenze musica; l'intenzione è quella di promuovere un potenziamento e miglioramento di tante altre abilità e funzioni cognitive di ciascuno.

Il Metodo BAPNE, creato da Javier Romero Naranjo (2019), dottore in Musicologia presso l'Università "Alexander von Humboldt" di Berlino e attualmente Professore all'Università di Alicante, è un esempio di apprendimento didattico attraverso la percussione corporale, di corpo in movimento. La parola BAPNE è un acronimo delle parole biomeccanica, anatomia, psicologia, neuroscienze, etnomusicologia:

Biomeccanica: perché ogni esercizio è stato pensato per lo sviluppo motorio attorno agli assi anatomici trasversale (che divide idealmente il corpo all'altezza del bacino in parte superiore e parte inferiore), longitudinale (che distingue la parte frontale dalla parte posteriore del nostro corpo) e l'asse sagittale (che definisce parte destra e parte sinistra del nostro corpo);

Anatomia: per un corretto sviluppo e costruzione degli esercizi è necessario approfondire le conoscenze riguardanti la composizione della struttura corporea sia dal punto di vista scheletrico che muscolare;

Psicologia: l'applicazione di questi esercizi, in un contesto sociale che può essere una classe scolastica, un gruppo di lavoro, un gruppo di docenti o formatori, o anche semplicemente un gruppo di persone interessate a questa disciplina, mette in luce delle dinamiche di gruppo dove ogni partecipante porta sé stesso mettendosi in gioco in prima persona con le proprie abilità e difficoltà, con la propria capacità di mettersi in relazione con gli altri negli esercizi in cui la buona riuscita dipende dal lavoro svolto da ognuno, con la creatività che viene lasciata nei vari esercizi.

Neuroscienze: gli studi riguardanti la plasticità cerebrale e le intelligenze multiple hanno portato allo sviluppo di esercizi mirati ad un potenziamento delle abilità proprie di ogni partecipante e alla stimolazione di nuove abilità per uno sviluppo dell'autonomia e della motricità proprie di ognuno;

Etnomusicologia: la percussione corporale ha radici profonde e lontane, di cui si può trovare traccia in ogni continente dall'America Latina all'Europa, dall'Oceania all'Africa fino all'Asia. Molti popoli hanno sviluppato la percussione corporale dandole

molteplici significati e utilizzandola nelle più svariate cerimonie sia in ambito spirituale che sociale.

Il metodo si basa sul potenziamento cognitivo in fase di apprendimento attraverso la percussione corporale, legata alle capacità visuo-spaziali, alla lateralizzazione, alla coordinazione motoria, al ritmo, alla danza e al linguaggio (sia in forma parlata che cantata), partendo sempre da un punto di vista pedagogico.

Le attività proposte da Naranjo, legate alla percussione corporale, diventano uno strumento d'apprendimento in grado di sviluppare aspetti come la coordinazione motoria e la lateralità all'interno dei parametri musicali (ritmo, melodia, armonia) attivando diverse abilità cognitive che ritroviamo tra le componenti necessarie all'apprendimento della letto-scrittura (come, per esempio, l'allenamento delle abilità visive attraverso delle attività ritmiche di visualizzazione spaziale legate alla percussione corporale).

Le attività proposte da Naranjo (Colomino et al., 2014) infatti, si prestano allo sviluppo di quelle sotto-abilità considerate prerequisiti necessari agli apprendimenti scolastici: in questo modo si allenano una serie di abilità funzionali all'apprendimento della letto-scrittura, utilizzando ritmo, movimento e linguaggio in maniera attiva.

Il metodo si basa sulle Intelligenze Multiple, identificate da H. Gardner¹⁶ negli anni Ottanta:

1. intelligenza logico-matematica;
2. intelligenza linguistica;
3. intelligenza naturalista;
4. intelligenza musicale;
5. intelligenza corporale e cinetica;

¹⁶ Howard Gardner, Professore presso la Harvard University nel Massachusetts, celebre per la sua teoria sulle intelligenze multiple. La sua proposta consiste nel considerare priva di fondamento la vecchia concezione di intelligenza come un fattore unitario misurabile tramite il Quoziente d'intelligenza e sostituirla con una definizione più dinamica, articolata in sotto fattori differenziati.

6. intelligenza interpersonale;
7. intelligenza intrapersonale;
8. intelligenza spaziale - visuale.

Inoltre, Naranjo prevede quattro forme di apprendimento psicomotorio che stanno alla base dello sviluppo biomeccanico del soggetto e che costituiscono le diverse attività, prevedendo l'integrazione di più tipi di intelligenze.

1. Imitazione – ripetizione
2. Reazione circolare inversa
3. Coordinazione circolare variabile
4. Indicazione a tempo reale

L'agire attraverso degli esercizi multisensoriali (lettura, voce e gesto), che si caratterizzano per la modalità ludica e coinvolgimento attraverso il corpo, risulta essere una tipologia di lavoro efficace nei casi di DSA, in quanto permettono al bambino di diminuire lo stress provocato dalla frustrazione causata dal disturbo, potenziando alcune capacità che gli permetteranno lo sviluppo di abilità cognitive fondamentali per l'apprendimento. Le attività proposte da Naranjo, infatti, si prestano allo sviluppo di quelle sotto abilità considerate prerequisiti necessari agli apprendimenti scolastici.

La musica, perciò, non va intesa come un fine ma come uno strumento in quanto, in sinergia con il linguaggio, agevola l'apprendimento della lingua, rende il bambino partecipe e protagonista ed è proprio l'aspetto dell'attività e non della passività che lo renderà capace e consapevole di sé e ciò che lo circonda. La musica, come la scuola, è quindi un luogo formativo e di conoscenza che accompagna la crescita e lo sviluppo di tutti i nostri ragazzi e li guida alla scoperta di loro stessi, contribuendo alla formazione di persone culturalmente e umanamente più ricche.

Per fare questo, è fondamentale puntare sulla relazione tra educatore-educando, insegnante-alunno; è importante creare una connessione e uno spazio di comunicazione affinché ciascun alunno possa sentirsi tranquillo e libero di sperimentare ed esprimersi.

Insegnare infatti non significa solamente trasmettere concetti ma anche lavorare sugli aspetti sociali e relazioni con i propri studenti e risulta fondamentale, ora più che mai, curare queste relazioni.

Sarà altresì importante che l'insegnante ricordi che ogni alunno ha il proprio ritmo, il ritmo interno di ognuno, che è di fondamentale importanza, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento e in un'ottica inclusiva. Far emergere la spontaneità rispettando l'individualità e soggettività di tutti è essenziale al fine di dare spazio alla creatività, al coinvolgimento e all'auto espressione di ciascuno.

3.5 Suoni, movimenti e parole: un approccio multisensoriale nell'educazione musicale

Come abbiamo visto, prima di diventare musica, il ritmo è, inizialmente, movimento; ogni gesto, ogni spostamento con alcune parti o con tutto il corpo riflette una scansione temporale che può essere tradotto in ritmo. Inoltre, ogni ritmo può tradursi in un gesto sonoro, di movimento e di integrazione. Quando poi il gesto diventa linguaggio parlato, si trasforma in sillaba, parola, frase ed infine dialogo.

I ritmi della parola e del movimento sono acquisiti presto dal bambino e con essi la dimensione simbolica che li fa diventare esperienze vissute (Bottero & Padovani, 2000).

Anche il suono è esperienza percettiva e anch'esso può diventare misura, tempo in uno spazio attraverso il corpo, luogo in cui sentiamo sia percettivamente, sia emotivamente. Infatti, il suono, in misura maggiore delle immagini, parla ai sensi e alle emozioni e agendo sul suono è possibile cambiare la percezione del ritmo.

Musica e movimento, quindi, sono un'accoppiata vincente nello sviluppo globale del bambino; attraverso la loro combinazione il linguaggio può venire sempre più consolidato. Infatti, come mostrano ricerche recenti, le componenti musicali hanno un ruolo fondamentale nell'apprendimento e comprensione delle competenze linguistiche; sembra infatti che sia possibile potenziare le competenze legate alla letto-scrittura dei bambini con attività incentrate sul ritmo sull'integrazione di schemi canzoni-ritmo-corpo e sul coordinamento delle capacità motorie. Ciò è possibile in quanto gli studi ci dicono

che vi è un collegamento tra i processi coinvolti nella lettura e quelli relativi al linguaggio musicale; in particolare Patel (2014), precedentemente citato, approfondisce le diverse ricerche in cui si esplorano le basi neurologiche della musica e del linguaggio e la relazione tra loro, offrendo un'analisi approfondita sui meccanismi cerebrali condivisi in questo ambito.

Musica e linguaggio sembrerebbero condividere le stesse basi neurologiche già dai primi anni dello sviluppo, perciò, fare musica potrebbe permettere di affinare e potenziare i processi coinvolti nella letto-scrittura.

Habib e collaboratori (2016) sostengono, infatti, che la musica possa essere utilizzata nel potenziamento, in particolare dei bambini dislessici, poiché permette un miglioramento nella percezione dei suoni, nei processi temporali e nell'integrazione delle informazioni di diverso genere, come quelle sensoriali e motorie.

E ancora Goswami (2017) sostiene che sia possibile rafforzare la consapevolezza ritmica del linguaggio attraverso l'esercizio musicale particolarmente incentrato sul ritmo: per esempio, battere le mani sopra la struttura sillabica di una poesia o marciare sulla scansione temporale di una filastrocca aiuterebbero a far combaciare il ritmo musicale con quello del parlato, rafforzando così l'accuratezza della sincronizzazione tra i due.

Questa idea fu supportata da molti studi successivi, come quello di Elena Flaughnacco (2015) la quale ha testato diversi bambini dagli 8 agli 11 anni con diagnosi di dislessia; i criteri affinché questi fossero inclusi nel progetto erano che parlassero l'italiano come lingua madre, che avessero delle performance nell'accuratezza e nella velocità di lettura più basse rispetto a valori standardizzati di riferimento e che non ci fosse comorbidità con disturbi di altro genere. Furono presentati loro due tipi di attività, una di pittura e una musicale; in quest'ultima erano previsti esercizi ritmici e temporali, come per esempio suonare uno strumento a percussione, usare sequenze ritmiche di sillabe, giochi di sincronizzazione senso-motoria e movimenti ritmici del corpo con accompagnamento musicale.

Per valutare le loro abilità linguistiche, musicali, di lettura e cognitive, furono somministrati diversi test, tra cui per esempio la capacità di fusione delle lettere per la

creazione di parole (*phonological awareness-phonemic blending*) o invece la segmentazione di quest'ultime (*phonological awareness-phonemic segmentation*); l'abilità di discriminazione di un suono più lungo tra gli altri (*Maximum Likelihood Procedure rise time*) e quella di identificare spazi temporali diversi dai vicini (*MLP temporal anisochrony*); la capacità di tapping, di riproduzione di un ritmo e la percezione del metro musicale. I due criteri utilizzati nella valutazione erano quelli dell'accuratezza e della velocità.

Il training prevedeva per un gruppo delle lezioni di musica secondo il metodo Kodaly e Orff incentrate sui meccanismi ritmici e temporali attivi mentre per l'altro gruppo erano previste delle lezioni di pittura così da sviluppare le competenze visuo-spaziali e di motricità fine della mano. Le attività si svolgevano in un'ora di seduta, due giorni a settimana, per un totale di 30 settimane. Inoltre, ad entrambi i gruppi è stato fornito un programma riabilitativo convenzionale il quale comprendeva degli esercizi da svolgere a casa, ogni giorno per 20 minuti, con la supervisione dei genitori.

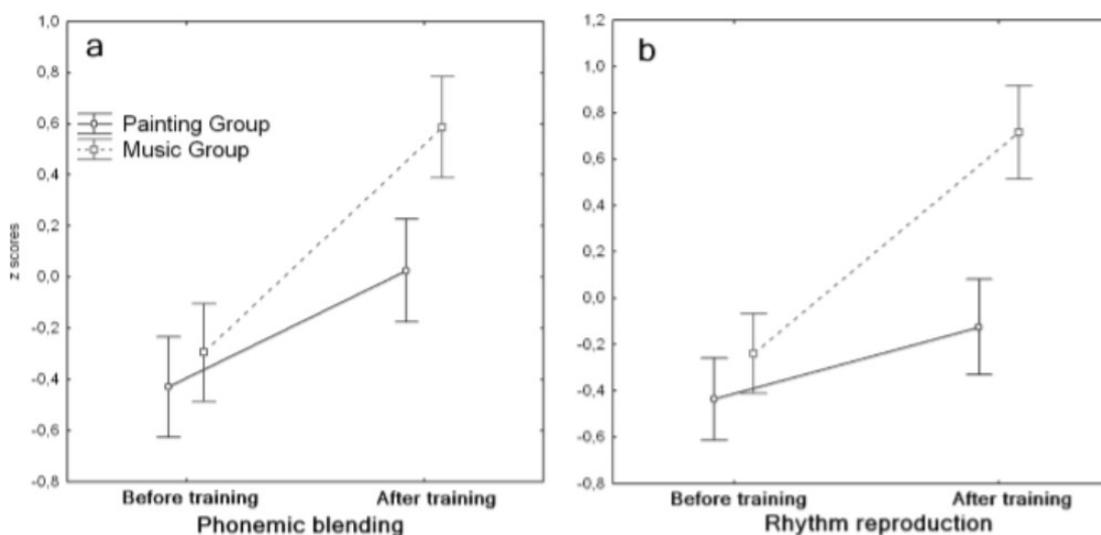


Figura 8. Effetto dell'attività di pittura e di musica sulla fusione fonemica e sulla riproduzione ritmica, prima e dopo il training¹⁷.

¹⁷ Flaugnacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., Schön D. (25 settembre 2015). *Music Training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial*. PLoS ONE 10(9).

I risultati dei test alla fine del programma mostrarono un considerevole vantaggio nei bambini che avevano frequentato le lezioni di musica rispetto agli altri che invece quelle di pittura. In entrambi i gruppi ci fu un miglioramento delle abilità di lettura, ma nel primo il numero di bambini considerati ancora *poor reader* risultava il 50% in meno che nel secondo; ottimi risultati si trovarono anche nell'accuratezza di lettura, mentre nella velocità non ci furono sostanziali differenze; buono era anche lo sviluppo nei compiti di ripetizione di pseudo-parole e di fusione. Un importante risultato del training musicale fu registrato anche nella memoria di lavoro, nell'attenzione uditiva e nell'abilità di percezione e riproduzione degli stimoli (Flaughnacco et al., 2015).

La formazione di natura musicale dinamica ha quindi permesso un miglioramento nelle capacità di lettura in bambini dislessici, soprattutto per quanto riguarda l'accuratezza di lettura. È altresì importante sottolineare che, in questo studio, al gruppo di controllo è stata comunque proposta un'attività ricreativa, in aggiunta anche al programma riabilitativo standardizzato, ed il miglioramento maggiore è avvenuto in coloro che avevano partecipato alle attività musicali che sembrerebbero aver sollecitato precise connessioni neurali e cognitive esclusivamente per opera della musica, e non per altre cause emotivo-emozionali (Flaughnacco et al., 2015).

Il miglioramento non si è presentato solo nella lettura di un testo, ma anche nella lettura di pseudo-parole, le quali sono molto più complicate poiché richiedono una maggiore precisione nella conversione grafema-fonema; il training musicale ha quindi rafforzato questo meccanismo di fusione fonemica anche per le parole più complesse. Vengono confermati, in questo modo, diversi risultati precedenti di altri studi riguardanti il collegamento tra competenza musicale e fonologica.

Anche il miglioramento nelle capacità ritmiche è in linea con quanto dimostrato in altre ricerche secondo le quali la buona riproduzione ritmica rappresenta un predittore delle abilità fonologiche; infatti, compiti del genere sono molto complessi e richiedono una precisa percezione delle asincronie, delle durate, del ritmo e del metro per costruire una buona rappresentazione del segnale uditivo che possa poi consentire una sincronizzazione senso-motoria altrettanto ottimale. Nel parlato, questo si traduce in una maggiore aderenza alle modulazioni del segnale acustico e in una corretta percezione e sensibilità agli aspetti più rilevanti (Flaughnacco et al., 2015).

In conclusione, questo studio mostra che un training musicale, attraverso l'esercizio delle competenze ritmiche e metriche, può potenziare alcune specifiche abilità linguistiche in tutti i bambini, con un'attenzione particolare a quelli con disturbi specifici di apprendimento; un intervento musicale basato principalmente sul ritmo può quindi rafforzare lo sviluppo fonologico e del linguaggio (Flaunacco et al., 2015).

Potrebbe quindi diventare fondamentale utilizzare nell'educazione musicale, già a partire dalla scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, un approccio musicale attivo incentrato sul ritmo, sulla sua percezione, interiorizzazione, sincronizzazione e riproduzione, per lavorare così in modo preventivo e limitare l'insorgere di possibili difficoltà specifiche di apprendimento. Grazie al ritmo, infatti, è possibile organizzare e categorizzare meglio i suoni e quindi i fonemi: se sono organizzati in modo corretto, la successiva discriminazione sarà più accurata e, di conseguenza, sarà più semplice per il bambino riconoscere tali suoni, comprenderli, leggerli e scriverli.

Le attività proposte dovrebbero mirare al potenziamento sia delle funzioni cognitive di base, come attenzione, memoria e pianificazione, sia di quelle più complesse come orientamento spazio-temporale e coordinazione motoria; si tratta di funzioni che partecipano allo sviluppo delle abilità di lettura e che, quando carenti, possono portare a difficoltà ed essere segnali di un possibile disturbo di apprendimento, come la dislessia.

La lettura, infatti, è una delle più complesse capacità umane, che coinvolge non solo abilità uditive-fonologiche, ma anche visuo-percettive, motorie, attentive e associative.

È quindi importante che i bambini potenzino le abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente all'interno di un contesto musicale e multisensoriale, attraverso il quale possono raggiungere traguardi adeguati in modo più facile e meno stressante: spazio ai canti di diversa provenienza, danze, giochi che permettono l'esplorazione dello spazio, percussione corporea, linguaggi simbolici musicali, attività di gruppo e di cooperazione che favoriscono un buon clima di apprendimento.

Basandosi sulla letteratura, gli studi di neuro immagine e sulle ricerche relative alla plasticità neuronale, in questo lavoro di tesi si è quindi voluto ipotizzare una tipologia

di lavoro educativo musicale basata sulla multisensorialità volta a supportare lo sviluppo di bambini che spesso si trovano in condizioni di difficoltà di apprendimento. L'idea era quella di creare un insieme di attività che potessero stimolare le funzioni cognitive e aiutare nella prevenzione alla dislessia prendendo in considerazione due elementi chiave alla base dello sviluppo cognitivo del bambino: il corpo e il suo movimento. In altre parole, ci si è chiesti come si possa aiutare i bambini a costruire le competenze che stanno alla base di una piena acquisizione di lettura e scrittura, attraverso delle modalità che riescano a coinvolgere il bambino in modo armonico, nel suo essere globale, mediante un tipo di lavoro multisensoriale, che si muova su differenti piani (vista, udito e movimento), prendendo in considerazione tutti i processi parziali sottostanti all'apprendimento della letto-scrittura.

L'intento è stato quello di sottolineare l'importanza di un legame tra le varie forme di apprendimento, che derivano dalle idee generali sullo sviluppo e sull'educazione.

Si ritiene, infatti, che il bambino impari meglio quando lo fa attivamente, quando si sente in grado di agire, scegliere quello che vuole fare, dando così forma alle sue azioni. Nel bambino questo fondamento si trova nel movimento, che dovrebbe essere operante per tutto il corso dell'educazione.

Il progetto "Crescere con la musica", presentato nel prossimo capitolo, si è mosso a partire dall'analisi dei prerequisiti specifici, dei processi e dei componenti che sottostanno agli apprendimenti scolastici, in particolare a quelli legati alla lettura, sottolineando l'importanza di incentivare altre attività, in questo caso quelle ritmico-musicali, che sono legate agli stessi e ne permettono il loro sviluppo e potenziamento.

L'utilizzo della musica, in sinergia con il linguaggio, agevola l'apprendimento della lingua, rende il bambino partecipe e protagonista dell'esperienza; da qui l'importanza di una educazione musicale in grado di produrre benefici a lungo termine che riguardano sia l'educazione individuale dell'individuo, sia la messa in atto di fenomeni di trasferimento degli apprendimenti che riguardano altre discipline scolastiche e non solo, influenzandone anche la dimensione sociale (Biasutti & Concina, 2013).

CAPITOLO 4. “Crescere con la musica”: lo studio sperimentale

4.1 I presupposti al progetto “Crescere con la musica”

Il progetto si rivolge alle classi I, II e III della Scuola Primaria dell’Istituto Comprensivo Statale “Briosco” di Padova, nei suoi tre plessi di Scuola Primaria.

Il progetto è nato da una collaborazione con Paola Rocchia, docente di potenziamento e di musica nella stessa scuola e musicoterapista, e con la collaborazione e supervisione di Alessio Surian, psicologo e professore presso l’Università degli Studi di Padova.

Inizialmente, fu proprio il Dirigente Scolastico dell’Istituto a chiedere a Paola Rocchia di pensare ad una modalità alternativa di attivazione di un programma di prevenzione ai Disturbi Specifici dell’Apprendimento, rivolto alle classi seconde. Come è stato precedentemente detto, è alla fine di quest’anno scolastico che la scuola deve identificare i bambini con possibili difficoltà di apprendimento e questo progetto nasce anche come aiuto al corpo docenti nell’identificazione di coloro che presentavano queste difficoltà. Si è poi deciso di estendere tale progetto dalla classe prima e alla classe terza per sostenere così lo sviluppo dei bambini e per stimolare le loro abilità durante quei primi anni cruciali di apprendimento.

È altresì importante considerare la posizione dell’istituto, il quale fa parte del Quartiere 2 Nord di Padova, circoscrizione che conta circa 38.000 abitanti, (unità urbane di San Bellino, parte di San Carlo e parte dell’Arcella).

Nel POF (Piano dell’Offerta Formativa) della scuola viene tracciata un’analisi dei bisogni in relazione ad aspetti geografici, culturali e socioeconomici:

Il territorio presenta:

- elevata densità abitativa;
- rapidi cambiamenti in un tessuto sociale variegato e caratterizzato da un forte processo migratorio;

- eterogeneità culturale, linguistica e di ceto sociale della popolazione scolastica e delle famiglie di riferimento;
- flussi abitativi in continuo movimento, legati a cambiamenti frequenti di lavoro e di condizioni sociali;
- elevato impegno lavorativo dei genitori con conseguente richiesta di servizi assistenziali e educativi;
- servizi extra scolastici con soluzioni culturali e educative, sportive – parchi e luoghi di incontro – integrative che riscuotono consenso da parte delle famiglie.

Un territorio fortemente caratterizzato da flussi migratori, in particolare di famiglie straniere, vista la presenza di una vasta area di alloggi popolari, che vengono assegnati a famiglie in situazione di forte disagio socioeconomico. Il livello medio dell'indice ESCS riportato definisce una fotografia parziale dell'utenza dell'Istituto; infatti, il numero di famiglie in difficoltà è in continuo aumento, così come i rientri degli stranieri nei paesi di origine o i trasferimenti in altri stati europei. I minori stranieri qui residenti sono 2433, pari al 23,32% degli stranieri residenti a Padova. Una problematica frequente è il rischio di dispersione scolastica.

In molte classi, la percentuale di alunni stranieri, si aggira attorno al 50 %, ma in alcune arriva al 90%. Il 35% delle famiglie non possiede ausili informatici e si rivolge agli uffici di segreteria per le pratiche di iscrizione alla classe prima.

La scuola presenta numerosi alunni segnalati come BES in tutti i livelli di scuola, in particolare si rilevano situazioni di disagio familiare per cui gli allievi non sono seguiti dalle famiglie.

Essendo scuola dell'obbligo il tasso di abbandono dell'Istituto è basso; tuttavia, sono molto numerosi gli spostamenti ad altri Istituti, dovuti principalmente a cambi di residenza o flussi migratori in entrata o in uscita.

In particolare, dalle prove Invalsi delle classi II della scuola primaria (rappresentative degli alunni a cui è rivolto il progetto) sono emersi dati utili a comprendere il livello di disagio negli apprendimenti. Nella prova di Italiano, 4 classi su

6, hanno avuto un punteggio inferiore al punteggio medio del Veneto, del Nord-Est ed Italiano.

A questo proposito, i dati nazionali del MIUR (2008)¹⁸ mostrano che il 42.5% degli alunni stranieri si trova in una situazione di ritardo scolastico, rispetto all'11,6% degli alunni con cittadinanza italiana. In particolare, la percentuale si alza con l'innalzarsi della loro età: il 12,3% a 7 anni, il 27,5% a 10 anni, il 34,5% a 11 anni, il 45,2% a 12, il 54% a 13 anni, il 63,7% a 14 anni, il 73,7% a 15 anni, l'81,8% a 18 anni. Ai bambini e ai ragazzi di cittadinanza non italiana si aggiungono quelli di origine straniera ma nati e cresciuti nel territorio italiano, e quindi cittadini italiani a tutti gli effetti, che tuttavia vengono distinti dagli alunni italiani e definiti "stranieri o immigrati di seconda generazione", perché incontrano difficoltà scolastiche simili a quelle dei loro compagni stranieri.

Da questi numeri è possibile intuire come questo livello di insuccesso possa avere delle ripercussioni emotive sugli alunni, intensificando la demotivazione, la bassa autostima e il rifiuto della scuola. Inoltre, il persistere di tale situazione potrebbe portare anche a fenomeni come dispersione e abbandono scolastico.

In questo ambiente multiculturale, l'azione educativa è chiamata ad assumere il carattere specifico di mediazione in relazione a contesti caratterizzati da diversità culturale e a considerarla come risorsa positiva che accompagna la crescita degli alunni e, in prospettiva, della società.

A partire dal contesto, dalle richieste e dagli effetti bisogni si è quindi passati all'attuazione di un progetto volto all'utilizzo di attività alternative per andare incontro agli studenti con difficoltà di apprendimento, presenti in maniera sempre più evidente.

Dalle premesse teoriche, presentate nei precedenti capitoli, derivano delle indicazioni operative utili a progettare ed attuare un piano d'intervento integrato finalizzato ad aiutare il bambino ad affinare tutte quelle competenze indispensabili alla

¹⁸ Miur (2008). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2008-2009.*

comprensione e produzione linguistica, e, in particolare, all'apprendimento della lettura, attraverso delle attività ritmiche musicali che coinvolgono il bambino.

Il progetto di ricerca, iniziato nel novembre 2018 e concluso a novembre 2020, ha previsto un incontro di 1 ora a settimana, durante tutto l'anno scolastico. Si è partiti ad ottobre con la somministrazione della testistica selezionata ad hoc, in base a studi correlati sul tema. Prima dello svolgimento dei test, è stata richiesta un'autorizzazione alle famiglie, alle quali è stata spiegata in breve l'attività che sarebbe stata portata avanti. I test sono stati risomministrati a fine maggio per valutare l'andamento del percorso intrapreso.

Ad inizio anno si è voluto coinvolgere anche le maestre stesse organizzando un incontro per spiegare loro le finalità del progetto e le modalità di conduzione, spiegando le modalità, l'utilità e le finalità dell'attività. Inoltre, una volta elaborati i dati dei primi test, sono stati poi presentati a loro i risultati per osservare insieme l'andamento scolastico, e non solo, di quei bambini. La stessa cosa è avvenuta anche a fine anno attraverso una restituzione finale del progetto e un confronto d'opinioni riguardo a quanto svolto.

Il focus principale di tutto il progetto, pensato come intervento di potenziamento e prevenzione della dislessia, era lavorare sul ritmo: sulla sua percezione, interiorizzazione, sincronizzazione e riproduzione. Le attività proposte miravano anche a potenziare le funzioni cognitive di base, come attenzione, memoria e pianificazione, e quelle complesse, come orientamento spazio-temporale e coordinazione motoria; tutte funzioni che partecipano alla corretta esecuzione della lettura e che se carenti, possono portare a difficoltà ed essere segnali di una possibile dislessia.

Un altro aspetto su cui fortemente si è cercato di lavorare durante gli incontri era lo sviluppo di buone relazioni tra i membri del gruppo al fine di favorire un buon clima all'interno della classe, tra i bambini stessi e tra noi operatori e loro.

Le modalità con cui ci si è cercato di ottenere tutto questo sono state varie: il canto, abbinato alla percussione corporale, giochi di esplorazione dello spazio, giochi di cooperazione tra due o tra il gruppo intero, e tante altre, di cui si darà un esempio nei prossimi paragrafi.

Il laboratorio si è svolto all'interno della palestra della scuola o in uno spazio esterno, dove vi era la possibilità. In altri casi, per particolari attività si è rimasti in classe, come quando sono state distribuite delle schede da completare e colorare. Si voleva costruire con i bambini un ambiente sereno e giocoso, in cui i bambini potessero rafforzare le relazioni, l'ascolto e il rispetto reciproco promuovendo il loro benessere e l'inclusione.

Il repertorio vocale a cui si è fatto riferimento era quello della tradizione popolare di tutto il mondo, in varie lingue straniere; in questo modo la componente lessicale collegata alla lingua italiana veniva meno e il testo assumeva un significato non definito. Ciò ha permesso di esplorare anche i canti di provenienza dei bambini stessi permettendo a loro di riconoscersi e sentirsi accolti visto che, in alcuni casi, non vi era ancora totale padronanza della lingua italiana.

Non tutte le attività sono state pensate fin da subito, infatti, a seconda poi della risposta dei bambini, sono state modificate in itinere o sono state aggiunte in corso d'opera.

L'obiettivo era il potenziare e stimolare diverse abilità ma non si è mai dimenticata, nella presentazione dell'attività, l'attenzione alla dimensione ludica; è stato lasciato loro molto spazio di esprimersi, di raccontare, di essere sé stessi giocando attivamente all'interno di un contesto musicale, psicomotorio ed educativo.

4.2 Obiettivi e domande di ricerca

La questione dell'impatto delle abilità ritmiche musicali sulle abilità di lettura, come abbiamo visto finora, è da tempo oggetto di riflessioni accademiche.

La presente ricerca nasce quindi con l'intento di esplorare una metodologia integrata, volta a portare, in ambito scolastico, un modo alternativo di lavorare con le difficoltà di apprendimento rispondendo ad un approccio più trasversale ai bisogni dei bambini.

L'obiettivo principale di questo lavoro di ricerca riguarda la volontà di progettare ed attuare un progetto integrato finalizzato ad aiutare il bambino ad affinare

tutte quelle competenze indispensabili all'apprendimento della lettura, alla comprensione e produzione linguistica, attraverso delle attività ritmiche musicali che coinvolgono, in prima persona, il bambino stesso.

L'ipotesi è stata quella di unire l'elemento musicale alle scienze della formazione e dell'educazione per andare così a configurare un'esperienza educativo-formativa della persona nella sua interezza psicofisica, dove con educativa si intende proprio l'azione e la finalità dell'azione pedagogica orientata al conseguimento e allo sviluppo del potenziale della persona stessa attraverso, questa volta, il canale musicale.

L'utilizzo della musica va inteso non come fine ma come strumento che, in sinergia con il linguaggio, vuole agevolare l'apprendimento della lingua, rendendo il bambino partecipe e protagonista, ed è proprio l'aspetto dell'attività e non della passività che lo rende capace di assimilare e trasformare questa esperienza in una propria abilità.

A partire da queste riflessioni sono nate le seguenti domande di ricerca che hanno accompagnato e definito meglio tale progetto:

1. Il ritmo può migliorare le abilità di lettura?
2. Possiamo integrare la musica corporea all'interno di una nuova metodologia di educazione musicale a scuola?
3. Possiamo sviluppare un approccio preventivo alla lettura attraverso il ritmo e la musica corporea?

Sintetizzando quindi gli obiettivi di ricerca si è quindi mirato a:

1. definire e valutare l'efficacia e gli effetti di questo percorso integrato volto a migliorare le abilità di lettura attraverso il supporto dell'esperienza ritmica musicale;
2. valutare, attraverso il feedback ricevuto da bambini ed insegnanti, se questo approccio di educazione musicale, che si focalizza principalmente sulla musica corporea, può essere effettivamente utilizzabile all'interno di un ambiente scolastico;

3. valutare se questo nuovo approccio di educazione musicale può rientrare all'interno di progetti preventivi nell'ambito scolastico fin dai primi anni di scolarizzazione al fine di prevenire disturbi specifici di apprendimento;
4. approfondire la ricerca nell'ambito, sondando limiti e potenzialità applicative.

4.3 Metodologia di conduzione degli incontri

Tutte le lezioni hanno avuto sempre il seguente schema:

- *canto d'inizio*: attraverso una canzone, la stessa tutte le volta, i bambini avevano la possibilità di presentarsi uno alla volta. Questa fase è molto importante in quanto permette ai bambini di concentrarsi sul qui e ora, lasciando fuori dalla stanza tutto quello che è accaduto precedentemente alla lezione o quello che dovrà accadere successivamente;
- *attività*: ogni volta di diverso tipo e a difficoltà crescente. Dopo la fase di riscaldamento si passa ad esercizi che lavorano sulla tecnica o su specifiche abilità, dove la richiesta di attenzione può essere maggiore;
- *canto di saluto*: lo stesso ogni volta, con cui si dava conclusione alla lezione. Anche questa fase è molto importante perché permette di comprendere, a livello temporale, la fine dell'attività.

Durante gli incontri si è lavorato molto sul ritmo, sulla sua percezione, interiorizzazione, riconoscimento, imitazione, riproduzione e sincronizzazione.

Si è lavorato molto con la percussione corporale ma anche con l'utilizzo di piccoli strumenti a percussione, che hanno permesso di svolgere diverse attività di ricalco della pulsazione, improvvisazione ed espressione personale.

Sono stati eseguiti canti di differenti origini a cui venivano associate o delle danze o delle attività specifiche (come suonare a tempo, eseguire serie di percussione corporale o passare un oggetto a tempo); inoltre, l'utilizzo di semplici melodie abbinate

alla percussione corporale permettono una migliore comprensione dell'andamento melodico attraverso il movimento nello spazio.

Si è potenziato l'orientamento visuo-spaziale, la lateralità e l'esplorazione delle direzioni e di organizzazione del gruppo nello spazio; in questo modo si favoriva l'esplorazione dello spazio lavorando all'interno di uno spazio delimitato (*zattera*) o stando liberi o in una struttura a gruppo più definita. Infatti, sono state introdotte alcune semplici figure di organizzazione: il serpentone, il cerchio, due file, due cerchi. Diversificare la distribuzione del gruppo nello spazio ha aiutato a mantenere più alta la concentrazione.

È stato introdotto e utilizzato un codice grafico alternativo (*bolli colorati*) a cui venivano associati un suono e un gesto corporeo; utilizzando, manipolando e leggendo questo codice, vi è una stimolazione, in memoria, per quanto riguarda il riconoscimento dell'associazione colore bollo-suono-gesto. In questo modo, si esercita la velocità di lettura, l'orientamento visuo-spaziale da sinistra verso destra, la corrispondenza dell'esecuzione a una pulsazione ritmica data e quindi il suo mantenimento, la coordinazione motoria nello svolgimento del gesto ed infine anche la creatività e la collaborazione quando veniva chiesto loro di inventare, in autonomia o in gruppo, una sequenza ritmica. L'utilizzo di questo codice alternativo ha permesso di ampliare le competenze musicali permettendo un facile apprendimento della notazione musicale convenzionale nelle classi più avanzate.

Con i bambini delle classi secondi e terze, sono state create anche delle partiture "alternative" tramite l'uso dei bolli colorati che permettono la rappresentazione grafica sia di alcune attività ritmiche già svolte con loro sia per permettere la creazione di un proprio spartito che poi tutto il gruppo deve riprodurre.

Con queste classi si è poi arrivati ad attività di *songwriting*: ogni gruppo classe ha partecipato alla scrittura di una canzone contribuendo sia alla composizione della strofa sia degli accompagnamenti ritmici; insieme, queste classi, hanno contribuito alla scrittura della canzone "Musica è scuola", canzone che è stata eseguita in diversi eventi in programma.

4.4 Le attività

Le diverse attività proposte erano incentrate principalmente sul ritmo. Si è utilizzata una scheda osservativa costruita ad hoc che offre un inquadramento del lavoro sulla base di alcuni criteri presi come riferimento, che sono:

- relazione voce-movimento;
- aspetti ritmici;
- aspetti musicali;
- funzioni stimulate;
- aspetti interpersonali e intrapersonali.

La scheda osservativa, stesa insieme al gruppo di ricerca e utilizzata per ogni incontro, prevedeva l'osservazione dei seguenti punti:

LETTURA DI CODICE GRAFICO – I BOLLI COLORATI

1. Accuratezza di lettura e corrispondenza colore-suono-gesto
2. Velocità
3. Mantenimento di pulsazione ritmica
4. Coordinazione motoria
5. Costruzione, memorizzazione ed esecuzione di serie ritmica

ESPLORAZIONE DELLO SPAZIO

1. Consapevolezza del proprio corpo e di quello degli altri
2. Consapevolezza del proprio e altrui spazio
3. Percezione spazio pieno-spazio vuoto
4. Capacità d'orientamento
5. Modalità di esplorazione dello spazio
6. Tipologia/Qualità dei movimenti

CANTO ED ATTIVITÀ

1. Memorizzazione del canto
2. Partecipazione al canto
3. Comprensione della regola del gioco
4. Rispetto della regola: es. passare l'ovetto, aspettare il turno
5. Mantenimento del tempo-pulsazione ritmica
6. Esecuzione coordinata e a tempo di serie di body percussion: corrispondenza suono-corpo-gesto
7. Tipologia/Qualità dei movimenti

ATTIVITÀ IN GRUPPO

1. Modalità di relazionarsi tra loro
2. Rispetto dell'altro
3. Cooperazione in gruppo: tutti insieme per raggiungere obiettivo
4. Accettazione del concetto di turno: non tocca a me, aspettare, lasciare fare ad un altro
5. Mantenimento dell'attenzione nell'attività di gruppo

ANALISI GENERALE DELLA CLASSE

1. Come arriva la classe: tranquilla, agitata
2. Espresse esigenze di qualcuno
3. Qualcuno non partecipa/non vuole partecipare
4. Come le precedenti si ripercuotono sull'attività e quali modi utilizzati per venire incontro
5. C'è cambiamento in questi comportamenti
6. Partecipazione generale all'attività
7. Gradimento
8. Feedback bambini e maestre

In particolare, si è poi voluti procedere suddividendo in 3 momenti i 15 incontri proposti:

1-5 incontro	6-10 incontro	11-15 incontro
<ul style="list-style-type: none"> ● Attività sul ritmo: percezione, imitazione, sincronizzazione e riproduzione ● Introduzione alla percussione corporea: giochi di associazione canto e corpo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lavoro di percussione corporea con l'introduzione dei bolli musicali ● Maggiore adesione corpo e voce ● Introduzione gioco Zattera 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lavoro intensivo sui bolli musicali, creazione di spartiti, canzoni e sequenze ritmiche. ● Songwriting

I primi 5 incontri si sono voluti concentrare su un approccio specifico al ritmo, sulla sua percezione, imitazione ma soprattutto sincronizzazione e riproduzione attraverso l'utilizzo di canti e piccoli strumenti dello strumentario Orff. È stata introdotta la musica corporea, la quale è stata esperita maggiormente nella seconda parte degli incontri introducendo i bolli musicali e giochi di esplorazione dello spazio e di associazione canto-movimento-spazio. Ed infine, l'ultima parte, ha visto un consolidamento delle attività precedenti, l'introduzione alla creazione di spartiti musicali scritti, con l'utilizzo della simbologia rappresentati i bolli colorati, e l'attività di scrittura di una canzone.

Alcuni esempi di questo *primo ciclo* di incontri sono:

Ding dong

41. DING, DONG

Carl Orff
(1895-1982)

Vivace

1. 2. 3. 4.

Ding, dong, di-gi-di-gi dong, di-gi-di-gi dong, die Katz ist krank.

Ding, dong, di-gi-di-gi dong, di-gi-di-gi-ding, dong, dong.

ostinato

Ding dong ding dong.

È stata pensata un'attività ritmica con una canzone presa dal repertorio di Carl Orff: mentre tutti insieme si canta la canzone in cerchio, con le mani poste sopra e sotto quelle dei propri compagni, bisogna tenere il tempo della canzone passandosi un ovetto, strumento musicale. Una volta terminata la canzone, chi riceve l'ovetto per ultimo deve andare in centro per tenere il tempo con altri strumenti proposti (legnetti, cembali o djembè).

Su questa canzoncina sono state introdotte altre sperimentazioni come, per esempio, il mettere in cerchio più ovetti da far girare per permettere così una maggiore attenzione e stimolazione.

Quest'attività sul ritmo è stata pensata perché, tra le manifestazioni della dislessia evolutiva, si trova una difficoltà nel ritmo di lettura e nella discriminazione dell'accento e di intonazione delle parole. Attraverso la ripetizione di un ritmo, si spera di favorirne la sua interiorizzazione in modo tale che ciò possa essere utile al bambino durante la fase di lettura.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
<p>Sincronizzazione movimento-melodia.</p> <p>Corrispondenza azione a suono</p>	<p>Riconoscimento e mantenimento della pulsazione ritmica.</p> <p>Discriminazione tempo e ritmo.</p> <p>Esecuzione ritmica.</p>	<p>Esecuzione del canto</p> <p>Percezione del tempo/ritmo.</p>	<p>Attenzione.</p> <p>Orientamento spazio-temporale.</p> <p>Coordinazione motoria.</p>	<p>Esecuzione tutti insieme per creare legami gruppo.</p> <p>Peer education.</p>

Gioco 1 a 5

In piedi in cerchio, si conta fino a 5 dicendo un numero a testa. Ogni volta che si pronuncerà il numero 5 bisognerà battere lo *djembè* (strumento) posto al centro del gruppo e, di conseguenza, non pronunciare il numero.

È stata incrementata la difficoltà dell'esercizio associando ad ogni numero una specifica parte del corpo: l'1 al battito di mani, il 2 al petto e così via. Alla fine, non si dovrà più pronunciare il numero ma eseguire la sequenza ritmica corporea.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Prima fase di aderenza voce a movimento	Riconoscimento e mantenimento della pulsazione ritmica.	Ritmo Ascolto Voce	Attenzione sostenuta e divisa Orientamento spazio-temporale. Coordinazione motoria.	Utile per capire la reattività dei partecipanti, la loro capacità di attenzione e personalità.

Saluto

Clap Clap +

Coscia destra, coscia sinistra +

CIA-O (stringendo la mano del compagno di fronte)

COME STAI? (piede destro – piede sinistro)

In piedi, in doppio cerchio, ognuno di fronte ad un compagno, ci si accinge ad eseguire prima la parte di sola percussione corporale e successivamente l'associazione con la voce. Nel momento in cui si dice “come stai” si può stare fermi sul posto, muoversi verso destra o verso sinistra o muoversi a zattera. In questo modo, incrementando l'attività, si mettono in gioco diverse abilità, una tra tutte quella spaziale abbinata alle abilità ritmiche.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimolate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Aderenza voce a movimento	Riconoscimento e mantenimento della pulsazione ritmica.	Ritmo Ascolto Voce	Coordinazione motoria. Orientamento spazio-temporale. Attenzione sostenuta e divisa	Per creare legami gruppo Inclusione Lavoro cooperativo

Presentazione Rap

Coscia

Clap

COME (schiocco mano dx)

TI CHIAMI ? (schiocco mano sx)

Coscia

Clap

MI CHIAMO(schiocco mano dx)

NOME (schiocco mano sx)

Seduti, in cerchio, tutti insieme si esegue la parte di percussione corporale; con la voce, tutti insieme, si prosegue nel chiedere il nome fino al momento in cui ciascuno, a turno, deve presentarsi pronunciando la frase “mi chiamo...”.

Si incrementerà la difficoltà dell'esercizio inserendo, tra la domanda e la risposta, altre serie ritmiche da eseguire insieme.

Relazione voce- movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimolate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Aderenza voce a movimento	Riconoscimento e mantenimento della pulsazione ritmica.	Ritmo Ascolto Voce	Coordinazione motoria. Orientamento spazio- temporale. Attenzione sostenuta e divisa	Per creare legami gruppo Inclusione Lavoro cooperativo

La pulce

È stata presa una canzoncina da “Rime per le mani” di Chiara Carminati, Simona Malluzzani e Giovanna Pezzetta, un libretto di melodie per bambini da 0 a 3 anni, con musica molto particolare, molto diversa dalle ninne-nanne. Quella da noi selezionata “Salta la pulce” era molto ritmata, in stile jazz e con particolari sonorità. Un aspetto interessante, e che divertiva molto, era l’accelerando progressivo della canzone.

In un primo momento, seduti tutti in cerchio, si chiedeva di battere le mani sulle ginocchia a tempo con la musica, differenziando anche il suono per il tipo di animale che si presentava: il gatto, per esempio, aveva un passo più felpato e quindi il suono doveva essere più morbido rispetto a quello del cavallo.

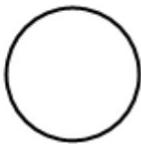
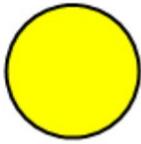
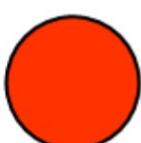
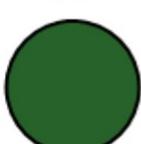
Successivamente, i bambini in piedi dovevano camminare a tempo. Aspettavano sempre la fine per potersi buttare a terra, proprio come accade alla povera pulce.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Relazione suono-mani. Relazione melodia-passo	Percezione pulsazione e dell’accelerazione.	Ascolto del canto.	Attenzione. Coordinazione motoria. Pensiero astratto.	Educazione tra pari.

Alcuni esempi del *secondo ciclo* di incontri sono:

Bolli colorati

Sono stati presentati sei bolli diversi a cui, ad ognuno di loro, corrispondeva un suono, effettuato con il corpo, ed una sillaba. Le relative associazioni bollo-gesto, corpo-sillaba sono state riportate nell'immagine successiva, che poi è stata consegnata alla classe e su cui si è lavorato insieme.

	Pausa	SH
	Schiocco delle dita	CI
	Battito delle mani	TA
	Battito del petto	DUM
	Battito sulle gambe	PA
	Battito dei piedi	TOM

Inizialmente, siamo partiti da una fase di esplorazione e conoscenza, seguita da una fase di memorizzazione e riconoscimento. Per rendere più fruibile questa memorizzazione, sono stati presentati loro diverse attività: la creazione di una propria serie di bolli, eseguita da tutti quanti insieme, delle sfide a gruppi o a coppie.

Si è poi unita l'attività della zattera, che verrà presentata tra poco, con i bolli: veniva chiesto ai ragazzi di muoversi nello spazio per otto tempi di tamburo per poi fermarsi; in questi successivi 8 tempi, da fermi, bisognava guardare l'operatore che presentava il bollo che bisognava riprodurre. Da qui si aprivano diverse e innumerevoli varianti: potevano eseguire solo i maschi o le femmine, solo chi portava la maglietta di un colore o chi gli occhiali e così via. Un gioco di attivazione a 360 gradi.



Sono state poi distribuite delle schede che rappresentavano il proprio corpo, in cui colorare il bollo nella posizione corretta, come qui riportato. Con l'avanzare degli incontri è stato anche chiesto loro di provare a rappresentare uno spartito con i bolli di alcune canzoni fatte con loro.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Corrispondenza colore bollo-sillaba-corpo. Utilizzo di più piani corporei.	Riconoscimento e mantenimento della pulsazione. Esecuzione del ritmo	Letture dei bolli. Composizione e personale. Contrasto tra ritmi.	Attenzione Memoria Pianificazione Utilizzo di un linguaggio simbolico. Coordinazione motoria.	Educazione tra pari: osservandosi a vicenda, imparano. Accettazione del turno. Gratificazione di ciascuno nella presentazione della propria serie ritmica.

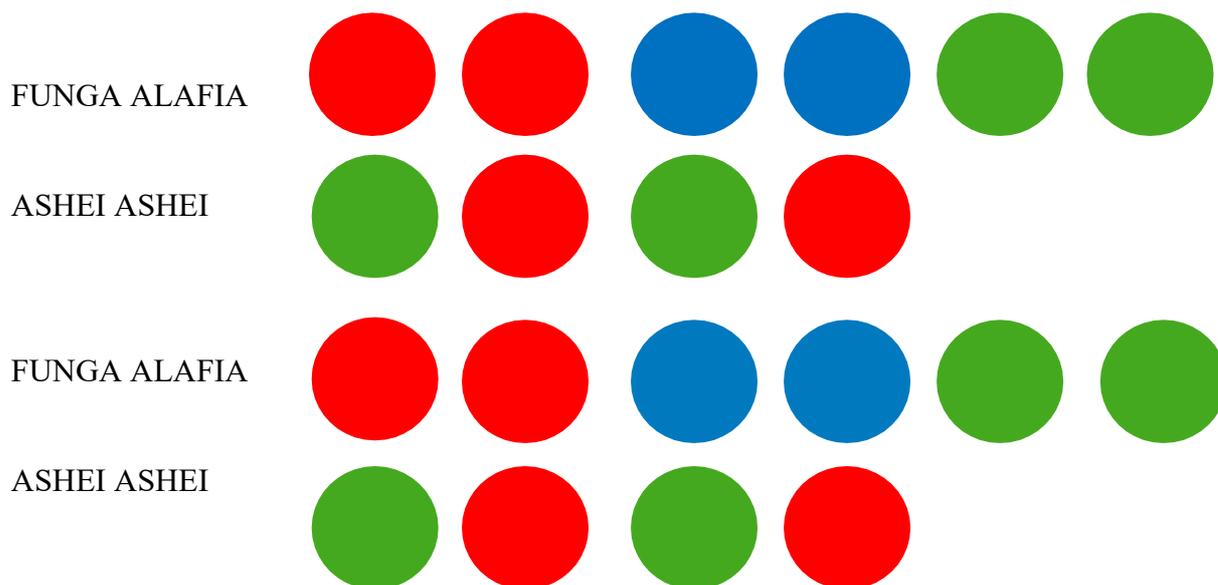
Funga Alafia

“Funga Alafia Ashei Ashei” x4



Inizialmente è stato imparato il canto unito successivamente la serie di body percussion, facendo riferimento ai suoni collegati ai bolli.

È stata poi consegnata una scheda in cui riempire i bolli con i colori corrispondenti ai suoni, qui sotto riportati, che poi sono stati associati al testo del canto.



L'introduzione di movimenti di body-percussion, diversificati sopra alla melodia, è un passaggio difficile; infatti, in contemporanea al canto, comporta una buona coordinazione motoria, una corretta sincronizzazione con la pulsazione e il ritmo e una buona attenzione sui due diversi aspetti. Le difficoltà maggiori riguardano proprio il riuscire quando i movimenti non ricalcano il beat e il riuscire a coordinarsi tra le parti del corpo.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Corrispondenza bollo-sillaba- corpo e poi melodia. Utilizzo di più piani corporei.	Mantenimento pulsazione ritmica. Esecuzione ritmica.	Lettura dei bolli. Esecuzione del canto.	Attenzione. Memoria. Coordinazione motoria. Utilizzo di un linguaggio simbolico.	<i>Peer education.</i> Aspetti emozionali.

La zattera

La zattera è un'attività ripresa dalla musicoterapista Tiziana Pozzo e che riguarda la capacità di esplorazione dello spazio e del concetto spazio pieno e spazio vuoto.

Inizialmente, viene chiesto ai bambini di muoversi all'interno di uno spazio delimitato mentre c'è una musica di sottofondo; al fermarsi della musica anche i bambini devono fermarsi e guardarsi attorno per controllare se la zattera sta affondando o meno: se tutti i bambini sono collocati solo in un lato, la zattera affonda.

I bambini devono quindi occupare in maniera equa gli spazi in modo tale che questa non penda tutta da una parte e mantenga l'equilibrio. È importante che i bambini si osservino in modo tale da non trovarsi tutti da una parte sola e che si coordinino negli spostamenti così da mantenere in equilibrio la zattera.

Viene eseguito un canto con il tempo tenuto con dei legnetti e, allo stesso tempo, i bambini si devono muovere liberamente in questo spazio delimitato, tenendo a mente proprio queste regole. Quando il canto si ferma, ci si immobilizza, ci si osserva; in questo momento di pausa, si può invitare qualcuno tra loro, chiamandoli per nome o in base a categorie, a spostarsi per migliorare l'equilibrio della zattera.

Successivamente, durante questo momento di stop, accompagnandosi con colpi di legnetti che contano gli 8 tempi, ad alta voce, e poi senza, si fa in modo che questo spazio temporale venga interiorizzato; può essere chiamato qualcuno individualmente ad improvvisare, o solo alcuni gruppi, per poi ricominciare di nuovo a muoversi tutti insieme.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
	Percezione ritmica Pulsazione ritmica. Improvvisazione ritmica.	Ascolto del canto. Composizione propria serie ritmica.	Consapevolezza e orientamento spazio-temporale. Attenzione. Memoria. Pianificazione. Utilizzo di un linguaggio simbolico.	Cooperazione. Accettazione del turno. Aspetto emotivo nell'improvvisazione.

Kokoleoko

Questa canzone è stata utilizzata per lavorare sull'interazione tra i bambini, creando così una coreografia. Si è disposti su due file, una di fronte e all'altra, e durante il canto si esegue una serie percussiva corporale che comprende l'interazione con il compagno di fronte attraverso il battito di mani. Alla fine, si cambia di posto facendo slittare le file.



Successivamente, sono stati creati due cerchi concentrici in cui i bambini risultavano sempre a coppie; alla fine del canto chi era nel cerchio esterno si spostava lateralmente e in questo modo avveniva una rotazione.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimolate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Relazione melodia-battito di mani.	Percezione pulsazione ritmica. Esecuzione ritmica.	Esecuzione del canto.	Orientamento spazio/ lateralizzazione. Attenzione. Coordinazione motoria.	Contatto con il compagno. Relazione tra due e tra tutto il gruppo.

Palo Bonito

Questo canto, di origine brasiliana, si può mettere in atto in due modalità: la prima, focalizzata sulla motricità fine, la seconda sulla motricità grosso motoria.

Nella prima, ad ogni parola della canzone corrisponde un preciso dito della mano:

palo – indice

bonito- mignolo

eh- pollice

Durante l'esecuzione della canzone viene richiesto ai bambini di alzare il dito corrispondente alla parola cantata.

Successivamente si passa alla motricità grosso motoria e le nuove associazioni saranno:

palo- alzare le braccia in alto

bonito- toccare i piedi con le mani

eh- braccia orizzontali

Anche in questo caso, viene richiesto di eseguire i movimenti mentre si pronunciano le rispettive parole.

Si può poi eseguire il canto con diverse alternative: solo voce, solo movimenti, eseguendo un solo comando o tutti insieme.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Relazione suono/ritmo-passo.	Percezione ritmica Esecuzione ritmica dei movimenti	Esecuzione del canto.	Motricità Fine e Grosso motoria. Attenzione. Memoria. Coordinazione motoria.	Cooperazione. Educazione tra pari Inclusione

Alcuni esempi del *terzo ciclo* di incontri sono:

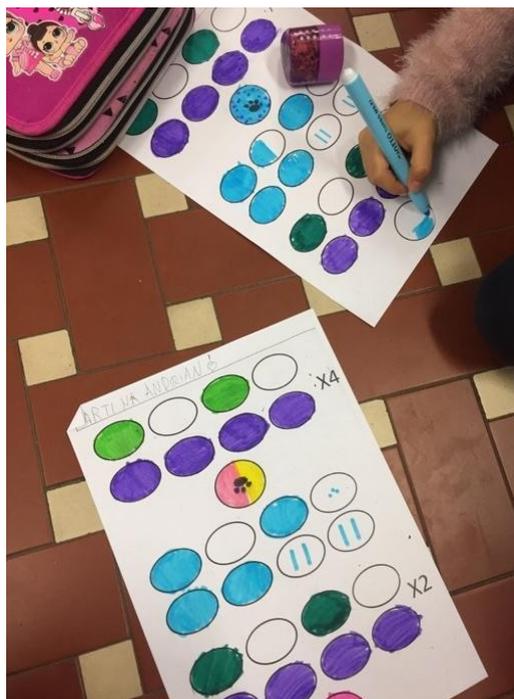
La musica classica diventa percussione corporale

Sono stati presi diversi brani dal repertorio classico (Tchaikovsky, Grieg, Offenbach) su cui sono state costruite delle coreografie di percussione corporale in cui i gesti sono stati “orchestrati” con cura, rispettando le opere proposte.

In un primo momento, tutti in cerchio, si imparano le diverse serie ritmiche proposte, differenziandole in base ai vari “momenti” musicali del brano.

Sono stati introdotti anche dei materiali, come i foulard, sia per diversificare la proposta sia per renderla più interessante agli occhi dei bambini e sia per rendere più impegnativo il compito proposto.

Alcuni brani sono stati eseguiti in cerchio, altri in file o doppio cerchio concentrico prevedendo, in quest’ultimo, degli scambi di posto e di file.



In conclusione, su questi brani, veniva chiesto loro di ricavarne lo spartito musicale composto dai bolli. Inizialmente venivano forniti già i fogli con il numero di bolli corretti che corrispondevano ai gesti, successivamente veniva fornito un foglio bianco da compilare da zero.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimolate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Relazione melodia-gesto Relazione durata-movimento più lungo.	Percezione Pulsazione ritmica. Esecuzione ritmica.	Esecuzione del canto.	Orientamento spazio/ lateralizzazione. Attenzione. Coordinazione motoria.	Contatto con il compagno. Relazione tra due e tra tutto il gruppo.

Io compositore

Sono stati forniti ai bambini delle tessere in cui vengono rappresentate delle figure ritmiche utilizzate attraverso i bolli; è stato chiesto loro di creare a piacere la loro combinazione di bolli, rispettando la sequenza ritmica fornita. Questa attività è stata svolta individualmente, a coppie o in gruppi da due tre; successivamente le avrebbero poi presentate agli altri compagni.

Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
	Discriminazione differenti rappresentazioni ritmiche.		Attenzione. Memoria. Associazione colore-suono-ritmo. Pianificazione.	Educazione tra pari. Lavoro in coppia. Aspetto emozionale.

La nostra canzone

Si è passati poi a comporre una canzone di gruppo. È stata prima insegnata la strofa che si sarebbe ripetuta ogni volta in cui compariva il suo simbolo (nota nera) e il ritornello (nota rossa); nella strofa era stato appositamente inserito lo spazio “vuoto” in cui a turno, ogni bambino, doveva suonare e cantare, seguendo i bolli, la sua sequenza che, insieme a quella dei suoi compagni, andava a costruire la canzone di classe.

Strofa: c'è un canto che tu non sai?

Little music game

Che ora canteremo insieme

Little music game

Siete pronti a suonare?

Little music game

"Nome", "Nome", "Nome"....ora tocca a voi!

Rit: Oh music, little music game

Oh music, music is a game



Relazione voce-movimento	Aspetti ritmici	Aspetti musicali	Funzioni stimulate	Aspetti interpersonali e intrapersonali
Relazione melodia-percussione corporale.	Percezione pulsazione ritmica. Esecuzione ritmica.	Esecuzione del canto.	Coordinazione motoria Attenzione Memoria Orientamento spazio/ lateralizzazione.	Accettazione del proprio turno. Aspetto emotivo nell'improvvisazione individuale. Cooperazione Esecuzione tutti insieme

4.4 Metodologia di ricerca

Nel progetto in esame si possono distinguere tre fasi legate a metodologie diverse, secondo un approccio *mixed method*:

Studio I. ricerca quantitativa tramite la somministrazione di una testistica ad hoc (test Zoccolotti, Prova MT di Lettura e la prova ritmica di Stamback) volta a verificare le abilità di lettura, in termini di velocità e di accuratezza, degli alunni della classe prima, seconda e terza primaria pre e post laboratorio musicale durante l'anno scolastico 2018-2019;

Studio II. studio di caso multiplo attraverso un'analisi longitudinale che monitora gli andamenti dalla classe seconda alla terza primaria;

Studio III. questionario semi-strutturato somministrato al corpo docenti per comprendere il grado di soddisfazione, i punti di forza e le criticità del progetto.

In linea con la finalità della ricerca di indagare e valutare l'efficacia della metodologia d'intervento proposta, supportando le odierne ricerche sul tema, siamo partiti da un'analisi quantitativa volta a verificare la cosiddetta "trasferibilità degli effetti" (Flaughnacco, 2015) ovvero come grazie ad un lavoro specifico sulle abilità ritmiche possano migliorare sia le abilità di pre-lettura che la lettura, poi, in termini di accuratezza e di velocità grazie alla sovrapposizione delle aree deputate all'elaborazione dei segnali acustici verbali e non verbali. Si vuole quindi rispondere all'ipotesi per cui è possibile potenziare le capacità dei bambini di affrontare le difficoltà di lettura con attività incentrate sul ritmo, sull'integrazione di schemi canzone-ritmo-corpo e sul coordinamento delle capacità motorie. In questo modo, proponendo una modalità di conduzione alternativa, dinamica e attiva che ottiene dei risultati, si vuole avvalorare l'ipotesi che sia possibile promuovere tali interventi ritmici e sviluppare adeguati approcci preventivi in ambito scolastico.

A partire da ciò, abbiamo seguito le indicazioni di Robert K. Yin (2018) per procedere con lo studio di casi multipli, un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale; sono stati presi in esame due casi selezionati all'interno dello stesso studio, in modo che siano l'uno la conferma dell'altro. Le strategie di indagine hanno incluso analisi longitudinali ed ecologiche di dati ricavati dallo studio di caso multiplo ed osservazioni che hanno permesso di conferire maggior robustezza alla metodologia nel suo insieme. Si è voluto analizzare, nell'arco di due anni scolastici, l'andamento delle prestazioni inerenti alle abilità di lettura e ritmiche degli alunni e l'impatto sull'intero rendimento scolastico.

A fine progetto, è stato previsto un questionario cartaceo organizzato principalmente in domande chiuse e alcune domande aperte volto ad ottenere un feedback immediato del punto di vista degli insegnanti sull'organizzazione, l'efficacia delle attività messe in atto e il grado di soddisfazione sull'intero progetto. Le opinioni emerse, così come eventuali suggerimenti, sono state un'ottima occasione di confronto e di discussione.

4.6 I partecipanti alla ricerca

Il progetto è stato rivolto ai tre plessi dell'Istituto Comprensivo "A. Briosco" di Padova.

In particolare, sono state coinvolte 14 classi così suddivise:

- Scuola Primaria "Leopardi": 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B
- Scuola Primaria "Leopardi-Zize": 1C, 2C, 3C
- Scuola Primaria "Muratori": 1D, 1E, 2D, 2E, 3D.

Il totale degli studenti coinvolti è di 106.

Per quanto riguarda la somministrazione dei test, solo alcuni bambini della classe hanno fatto parte del campione; infatti, è stato chiesto alle maestre di scegliere per ogni classe 6 bambini di cui 3 femmine e 3 maschi, e tra questi almeno la metà che, durante l'attività scolastica, avessero presentato difficoltà nella lettura o negli apprendimenti. Elemento di esclusione dal campione era chiunque svolgesse, al di fuori della scuola, training di potenziamento, come sedute da logopedisti o psicologi.

Sono stati proposti 20 incontri di 1 ora, con frequenza settimanale. Gli incontri si sono svolti con l'intera classe usufruendo di uno spazio ampio, come la palestra.

Il gruppo di controllo ha interessato l'Istituto Comprensivo "Bruno Ciari" di Padova includendo tre classi, per un totale di 56 alunni. A loro non è stata proposta nessuna attività però sono state prese in considerazione le stesse venti settimane di lavoro.

4.4 Gli strumenti di indagine e valutazione

All'inizio e alla fine dell'intervento sono state somministrate ai bambini diverse scale di valutazione in base all'età del bambino.

Per i bambini frequentanti la classe prima della scuola primaria sono state somministrate solo le prove di denominazione rapida e ricerca visiva di De Luca, Di Filippo, Judica, Spinelli e Zoccolotti (2005) e le prove ritmiche di Stamback (1980).

Per i bambini frequentanti la classe seconda e terza primaria sono state somministrate le prove di denominazione rapida, ricerca visiva e lettura di parole e non parole di De Luca, Di Filippo, Judica, Spinelli e Zoccolotti (2005), le prove di lettura MT (1995) e le prove ritmiche di Stamback.

Il test Zoccolotti, pensato dal Dottor Pierluigi Zoccolotti, Direttore del Laboratorio di Ricerca sulla Dislessia Evolutiva presso la Clinica Fondazione Santa Lucia di Roma, centro specializzato nelle neuroscienze e nella riabilitazione in questo ambito, prevede diverse prove:

1. prove di denominazione rapida (Ran) con tre condizioni stimoli: colori, figure e numeri;
2. prove di ricerca visiva con tre condizioni stimolo: colori, figure e numeri;
3. prove di lettura di parole e non parole, di parole lunghe e corte, a bassa o alta frequenza.

La rapidità, ovvero quanto tempo in secondi venivano impiegati per l'intera prova, e l'accuratezza, misurata in numero di errori compiuti, sono i due criteri di valutazione di queste prove: viene cronometrato il tempo di esecuzione delle prove o di lettura e, su dei fogli di controllo specifici per l'operatore, vengono segnati gli eventuali errori.

Per quanto riguarda la prima parte delle prove del test Zoccolotti (Ran e Ricerca Visiva), queste prevedono una prova preliminare, in cui, dopo aver dato le istruzioni al bambino, ci si accerta, con la sua esecuzione, che il bambino le abbia comprese e si consente la familiarizzazione con il compito; e poi dalla prova vera e propria, riproposta due volte.

Di seguito l'elenco completo delle prove:

1. Ran Prova preliminare COLORI
2. Ran Test COLORI matrice "a"
3. Ran Test COLORI matrice "b"

4. Ran Prova preliminare FIGURE
5. Ran Test FIGURE matrice "a"
6. Ran Test FIGURE matrice "b"
7. Ran Prova preliminare NUMERI
8. Ran Test NUMERI matrice "a"
9. Ran Test NUMERI matrice "b"
10. Ricerca Visiva Prova preliminare COLORI
11. Ricerca Visiva Test COLORI matrice "a"
12. Ricerca Visiva Test COLORI matrice "b"
13. Ricerca Visiva Prova preliminare FIGURE

Per quanto riguarda le prove di lettura di parole e non parole, queste prevedono la lettura ad alta voce di alcune liste di parole definite “senza senso” e di parole quali:

1. Non Parole Corte
2. Non Parole Lunghe
3. Parole ad Alta Frequenza Corte
4. Parole ad Alta frequenza Lunghe,
5. Parole a Bassa Frequenza Corte
6. Parole a Bassa Frequenza Lunghe

Tutte le prove prevedono due liste di parole disposte su due colonne. L'esaminatore cronometra precisamente il tempo di lettura di ogni lista annotando, sull'apposito foglio, errori ed omissioni.

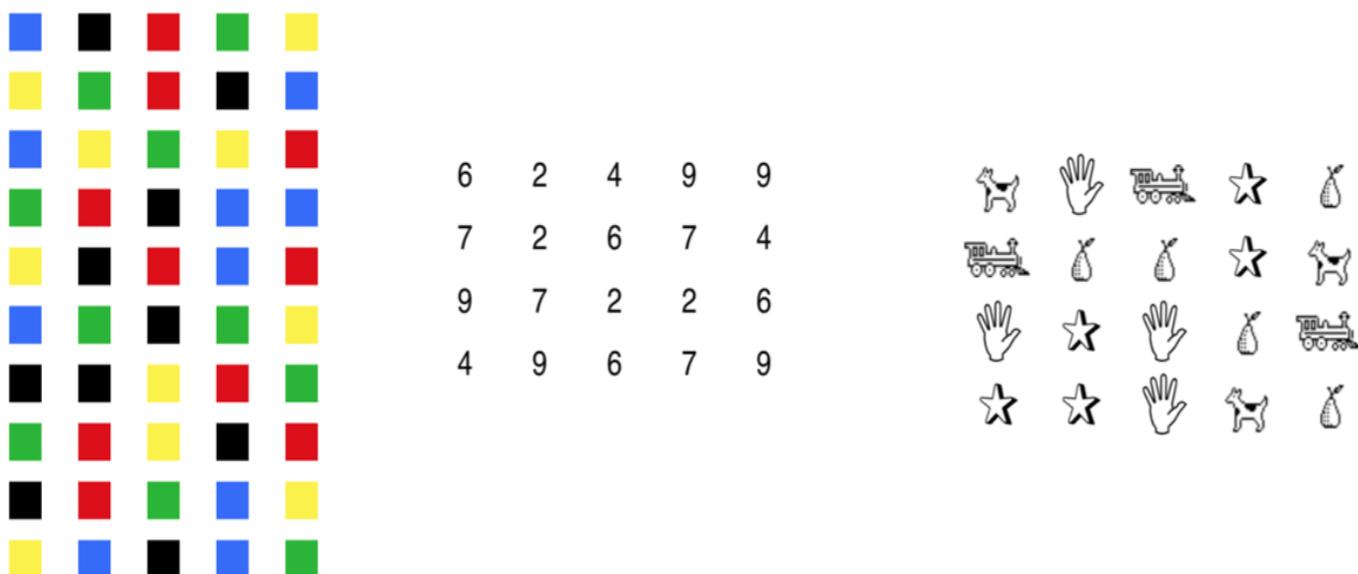


Figura 9. Test Zoccolotti: prova di denominazione rapida (colori, numeri e figure)¹⁹

Sono state poi fornite ulteriori indicazioni: procedere obbligatoriamente da sinistra verso destra, il più velocemente e accuratamente possibile. Tutti i bambini devono porsi alla giusta distanza dal foglio (circa 30 cm) senza seguire la riga con il dito, perché questo può agevolare la lettura oppure, in alcuni casi, al contrario ostacolarla.

Per il calcolo dei punteggi nel Ran, le indicazioni sono le seguenti:

- 1 punto per ogni stimolo denominato in modo errato;
- 1 punto per ogni stimolo non denominato (omesso);
- 1 punto per ogni denominazione in ordine inverso di due stimoli contigui;
- 1 punto in caso di correzione spontanea (auto-correzione) di uno stimolo denominato precedentemente in modo errato;
- 1 punto per ogni altro tipo di errore franco (salto di riga, ripetizione, etc.).

Il punteggio di correttezza è dato dalla somma di tutti questi.

¹⁹ Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Test di Denominazione Rapida e Ricerca Visiva di Colori, Figure e Numeri*. Manuale. Roma: Fondazione Santa Lucia. Neuroscienze e Riabilitazione.

Per il punteggio di rapidità invece semplicemente vengono sommati i tempi delle due prove test.

La prova di ricerca visiva prevede sempre i tre stimoli precedentemente citati (colori, figure e numeri) e per ognuno di esse, nel minore tempo possibile e andando in ordine, si deve barrare lo stimolo bersaglio indicatogli ad inizio prova, ignorando gli altri. In queste prove viene richiesto di barrare un determinato elemento bersaglio (il verde per la matrice di colori, la stella per le figure e il 7 per i numeri). Le indicazioni fornite sono sempre le stesse.

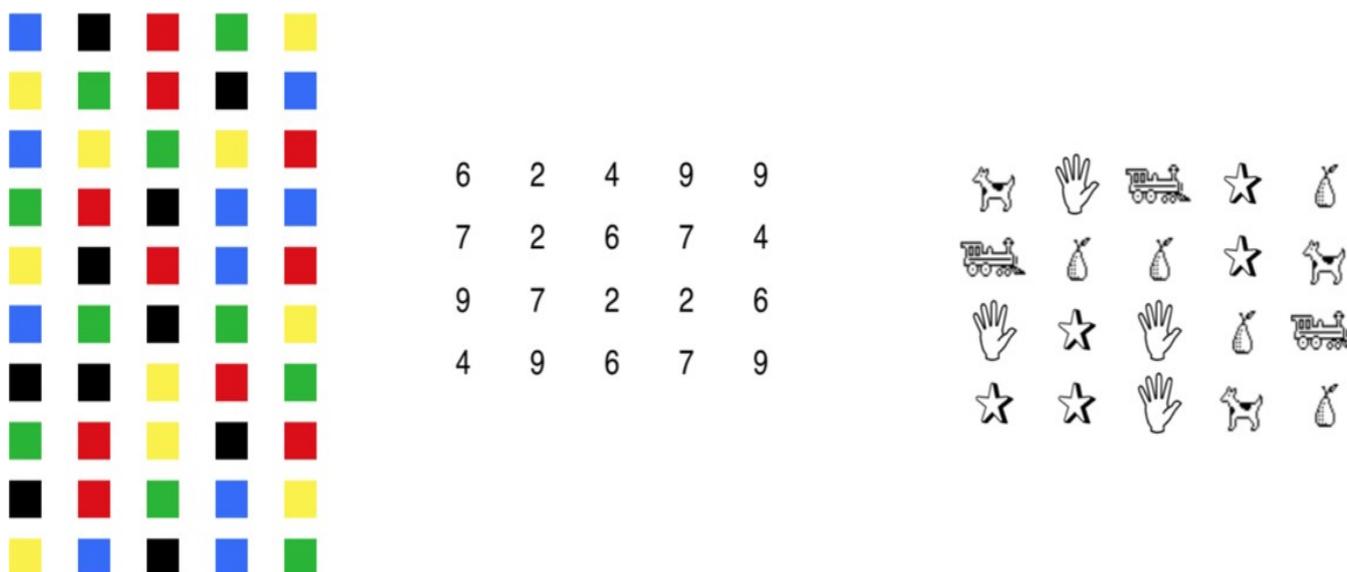


Figura 10. Test Zoccolotti. prova di ricerca visiva (colori, numeri e figure)²⁰

Per quanto riguarda i punteggi, vengono sempre sommati i secondi impiegati, mentre per quanto riguarda gli errori viene assegnato 1 punto:

- per ogni bersaglio non barrato;
- per ogni elemento non-bersaglio erroneamente barrato.

²⁰ Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Test di Denominazione Rapida e Ricerca Visiva di Colori, Figure e Numeri*. Manuale. Roma: Fondazione Santa Lucia. Neuroscienze e Riabilitazione.

Si considera errore anche se il bambino, dopo essere andato oltre, torna indietro per barrare un simbolo che prima aveva saltato.

Le prove di denominazione rapida e di ricerca visiva sono state inserite in quanto, negli ultimi anni, si è fatta avanti l'ipotesi secondo cui i disturbi di lettura, in alcuni casi, siano imputabili ad una difficoltà della capacità di automatizzare un compito (Wolf & Bowers, 1999). I ragazzi con dislessia, in particolare, hanno un buon livello di accuratezza nella prova di denominazione rapida ma tempi più lenti, rispetto ai coetanei che non presentano difficoltà di lettura. Le prestazioni in questi compiti, però, si differenziano dalle prove di carattere fonologico, elemento principale di associazione con la dislessia.

Gli autori hanno quindi proposto una doppia chiave di lettura per i disturbi di lettura del linguaggio scritto: se siamo in presenza di una difficoltà fonologica molto marcata, è probabile che sia presente in realtà anche un altro deficit indipendente, ovvero quello di lentezza di denominazione. Ecco che diventa importante misurare le capacità di denominazione rapida in quanto possono essere un utile strumento per l'inquadramento dei disturbi evolutivi di lettura.

Invece le prove di ricerca visiva permettono di verificare se il rallentamento nella lettura sia dovuta ad una difficoltà di esplorazione visiva degli stimoli. Infatti, secondo alcuni studi, i bambini con dislessia o con importanti difficoltà di lettura, avrebbero prestazioni normali nei compiti di ricerca visiva; secondo altri, in alcune particolari condizioni stimolo, possono presentarsi prestazioni deficitarie.

È quindi importante inserire tali prove al fine di ottenere un più completo inquadramento dei bambini.

Per quanto riguarda le prove di lettura di Zoccolotti, sono state proposte le liste di parole e non parole. Anche qui è stata fornita una prova-esempio in cui far provare i bambini a leggere le parole.

Di seguito l'elenco delle prove:

1. Prova preliminare con 20 non parole
2. Test con 30 non parole corte
3. Test con 30 non parole lunghe
4. Prova preliminare con 20 parole
5. Test con 30 parole corte ad alta frequenza d'uso
6. Test con 30 parole lunghe ad alta frequenza d'uso
7. Test con 30 parole corte a bassa frequenza d'uso
8. Test con 30 parole lunghe a bassa frequenza d'uso

modo	acqua
forma	mano
zero	posto
luogo	vita
voce	grado
conto	sede
uomo	mezzo
volta	capo
casa	ruolo
spesa	caso
tipo	fondo

Figura 11. Test Zoccolotti: prova di lettura di parole²¹

²¹ Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Prova di lettura di parole e non-parole*, Manuale. Roma: Fondazione Santa Lucia. Neuroscienze e Riabilitazione.

Prima della somministrazione delle liste di *non parole*, viene spiegato ai bambini che si tratta di parole inventate e che non importa dove viene posto l'accento durante la lettura. Vengono poi fornite le stesse indicazioni delle prove precedenti in termini di velocità e accuratezza.

bitto	mata
lasa	donso
sargo	luso
dase	molpa
panto	zato
gese	vondo
binca	moso
anci	vasso
vunto	lona
bine	parne
nutto	ceva
goce	mosmo

Figura 11. Test Zoccolotti: prova di lettura di non parole²²

Il punteggio si calcola in termini di rapidità, ovvero quanti secondi sono stati impiegati per ogni singola prova; per quanto riguarda la correttezza, si considera errore:

- ogni item letto in modo errato indipendentemente dal numero di errori commessi sullo stesso (elisioni, sostituzioni, inserzioni, inversioni, spostamento d'accento);

²² Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Prova di lettura di parole e non-parole*, Manuale. Roma: Fondazione Santa Lucia. Neuroscienze e Riabilitazione.

- correzioni spontanee su uno stimolo letto precedentemente in modo errato (mentre non era da tener conto un'esitazione sulla stessa parola);

La capacità di lettura viene testata quindi sulla base di tre criteri:

1. parole/non parole;
2. la frequenza d'uso;
3. lunghezza.

Gli autori della prova ribadiscono il fatto che il riconoscimento delle parole scritte ovviamente risente di diversi fattori: la frequenza, la lunghezza, l'età di acquisizione della parola stessa e le regole ortografiche già conosciute al momento.

In particolare, la frequenza d'utilizzo delle parole permette di avere una stima di quante volte l'individuo ha ascoltato o letto una determinata parola e di quanto questa sia entrata a far parte del suo lessico; se infatti il bambino si trova davanti un vocabolo già visto tantissime volte, la sua decodifica sarà molto più veloce e automatica.

Per quanto riguarda l'influenza del fattore lunghezza, solitamente si pensa che il numero di lettere di cui è composta una parola possa influire sulla facilità di lettura; ciò però varia in base al grado di istruzione, in quanto vi sarà una difficoltà maggiore in un bambino di prima rispetto ad uno della classe quarta. Questo fattore lunghezza però discrimina in modo molto chiaro i ragazzi con e senza disturbo di lettura: i ragazzi dislessici presentano maggiori difficoltà quando si trovano davanti una parola con tante lettere da decodificare.

Le prove di lettura di non parole, ovvero senza significato, permettono invece di ottenere informazioni delle capacità di decodifica degli stimoli presentati e dell'utilizzo delle regole di conversioni grafema-fonema acquisite fino a quel momento, in assenza del contributo del vocabolario personale.

In merito alla lettura, solo ai bambini di seconda e terza, sono state presentate le prove MT di lettura: tali prove fanno parte di una batteria più ampia che

valuta le abilità di lettura, sempre in termini di velocità e correttezza, di brani per bambini e ragazzi dal primo anno della scuola primaria fino al biennio della scuola secondaria.

Tali prove permettono di identificare precocemente alunni con bassi livelli di competenza di lettura in correttezza, rapidità e comprensione al fine di rilevare situazioni di rischio DSA.

Infine, a tutti i bambini, è stata proposta solo la prova di “riproduzione strutturale” di Stamback, la quale prevede di far sentire ai bambini una serie di strutture ritmiche senza che ci sia la possibilità di controllo visivo per cui il bambino deve provare a riprodurre la serie subito dopo aver sentito la struttura.

Il presupposto all’inizio del progetto era che fossero somministrati dei test ad alcuni bambini selezionati: poiché le classi partecipanti erano quattordici, è stato chiesto alle maestre di scegliere per ogni classe 6 bambini di cui 3 femmine e 3 maschi, e tra questi almeno la metà che durante l’attività scolastica avessero presentato difficoltà nella lettura. In alcuni casi si è deciso di aggiungere qualche bambino in più per classe a seguito della richiesta delle stesse insegnanti magari per comprendere se la difficoltà lettura fosse un sintomo associato ad altre difficoltà presenti o meno.

Si è deciso di escludere dal campione chiunque svolgesse training di potenziamento, come sedute da logopedisti o psicologi, al di fuori della scuola.

Il lavoro di screening è iniziato solamente dopo aver ricevuto l’autorizzazione da parte dei genitori; infatti, per alcuni casi, è capitato che alcuni bambini, che le maestre avrebbero voluto segnalarci, non avevano ricevuto l’autorizzazione dai familiari e per questo non è stato possibile somministrare loro i test.

I test iniziali si sono svolti prima dell’inizio del laboratorio, mentre quelli finali si sono svolti durante l’ultima settimana di attività o in quelle immediatamente successive. Ci si vuole circa dalle due/tre settimane per completare il ciclo di testistica. Successivamente alla somministrazione delle prove, vi è stata l’elaborazione di tutte le prove.

I punteggi sono stati confrontati con i valori medi di riferimenti forniti dagli ideatori del test presenti nel manuale e per cui è stato possibile calcolare se la prestazione di ciascun bambino risultasse deficitaria, nella media o sopra la media. Sommando al valore medio fornito 2 deviazioni standard, la prestazione risultava *sopra la media*; se invece il valore risultava ancora superiore, quindi da +3 deviazioni standard, la prestazione era sicuramente *deficitaria*.

Durante la somministrazione del test, sono state riscontrate delle difficoltà: sicuramente la difficoltà di trovare un posto appartato e silenzioso è stata una delle problematiche più evidenti; è capitato di venire interrotti, o che durante la somministrazione ci venisse chiesto di cambiare stanza. Anche per quanto riguarda la prova di denominazione rapida, vi sono state alcune difficoltà perché delle schede risultavano essere scolorite e molto spesso avveniva uno scambio di colore con il rosso che, essendo sbiadito, passava per arancione; veniva quindi spiegato loro che nel momento in cui avrebbero incontrato quel determinato stimolo la parola corretta era “rosso” ma, nonostante ciò, per alcuni di loro veniva spontaneo dire arancione. Si è quindi deciso di considerare corretta la parola se il bambino l’avesse ripetuta per tutta l’intera prova.

4.7 Risultati

4.7.1 Studio I

È stata eseguita un'ANOVA fattoriale mista per valutare i risultati del laboratorio sull'accuratezza, velocità di lettura e le abilità ritmiche.

Nel grafico 1 e 2 vengono analizzati i risultati, in punti z, pre e post laboratorio relativi alla classe 1.

Nello specifico si può osservare che il gruppo che ha partecipato al laboratorio ha, come valori iniziali, delle deviazioni standard che si riferiscono a delle prestazioni *sopra la norma* o *deficitarie*; infatti, la prestazione è considerata *nella norma* per punteggi entro ± 1 DS dalla media del valore di riferimento; è *sopra la norma* per punteggi tra 1 e 2 DS sopra la media; è *deficitaria* per punteggi superiori a 2 DS rispetto al valore di riferimento.

Nella Tabella 1, inoltre, viene riportata la significatività nelle prove di denominazione rapida (Ran) e ricerca visiva del test Zoccolotti del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, suddivise in base a due dimensioni: velocità e accuratezza. In questo caso tutte le prestazioni considerate al di sopra del limite normativo sono rientrate; si evidenzia un miglioramento delle prestazioni dei bambini del gruppo sperimentale in termini di velocità di lettura degli stimoli sia nelle prove di denominazione rapida di figure e numeri, sia in termini di velocità di lettura e ricerca di stimoli, in tutte le prove, nella ricerca visiva. Non risultano, invece, miglioramenti significativi a livello di accuratezza.

Tabella 1. Risultati Pre-Post prova Zoccolotti della classe 1 della scuola primaria: 32 bambini (gruppo sperimentale) vs 18 bambini (gruppo di controllo)

Classe 1			Gruppo Intervento (SD)	Gruppo Controllo (SD)	Effect size
VELOCITÀ	Ran Colori	PRE	0,37	0,4	0,372277
		POST	0,03	-0,11	
	Ran Figure	PRE	1,33	0,24	0,00328*
		POST	0,1	-0,01	
	Ran Numeri	PRE	3,63	1,66	0,0171*
		POST	1,08	0,55	
	Ricerca Visiva Colori	PRE	1,06	-0,34	0,0491*
		POST	0,62	-0,08	
	Ricerca Visiva Figure	PRE	1,31	-0,4	0,01416*
		POST	0,32	-0,039	
	Ricerca Visiva Numeri	PRE	1,16	-0,15	0,0450*
		POST	0,54	-0,09	

ACCURATEZZA	Ran Colori	PRE	1,42	2,05	0,108914
		POST	0,93	0,88	
	Ran Figure	PRE	2,99	3,97	0,80912
		POST	0,9	1,07	8
	Ran Numeri	PRE	1,97	1,26	0,553
		POST	0,44	0,16	
Ricerca Visiva Colori	PRE	1,01	2,22	0,423977	
	POST	-0,23	0,44		
Ricerca Visiva Figure	PRE	0,2	0,85	0,9000	
	POST	-0,39	0,15		
Ricerca Visiva Numeri	PRE	1,34	2,08	0,6085	
	POST	0,09	0,2		

Grafico 1. Risultati in termini di velocità delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 1 della scuola primaria (punti z)

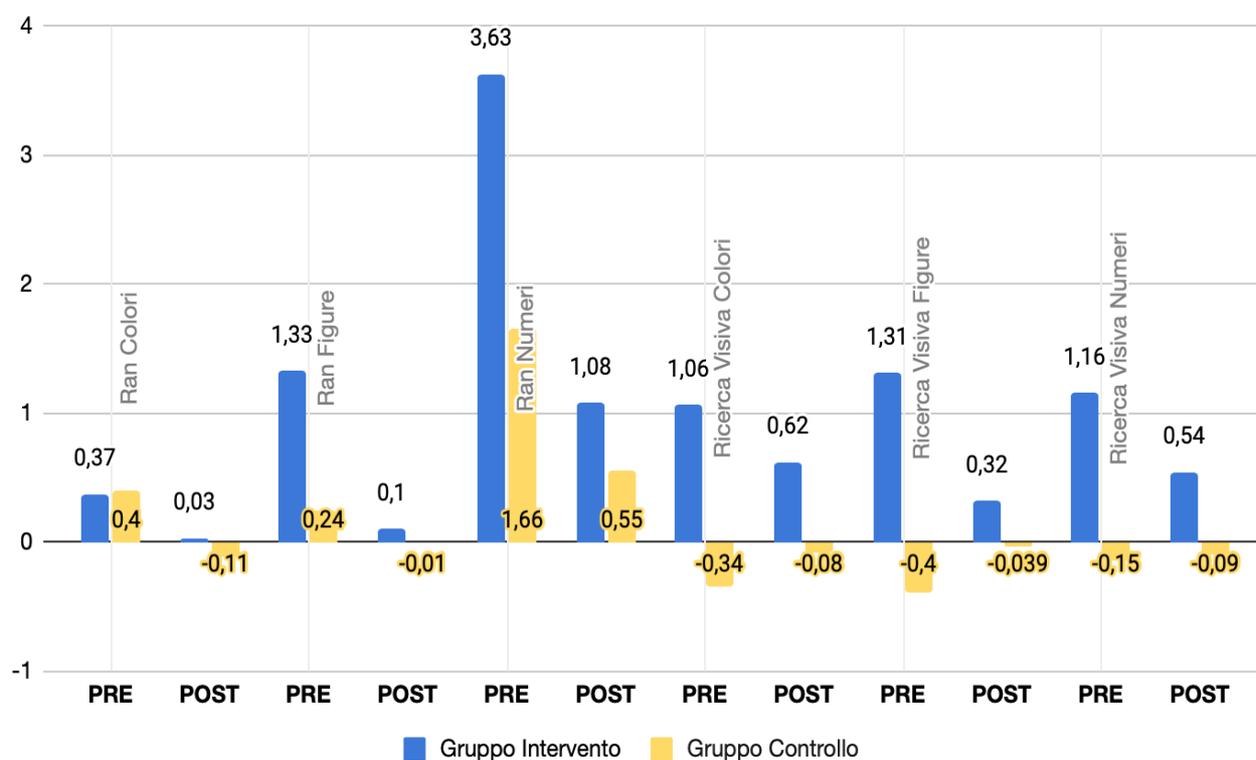
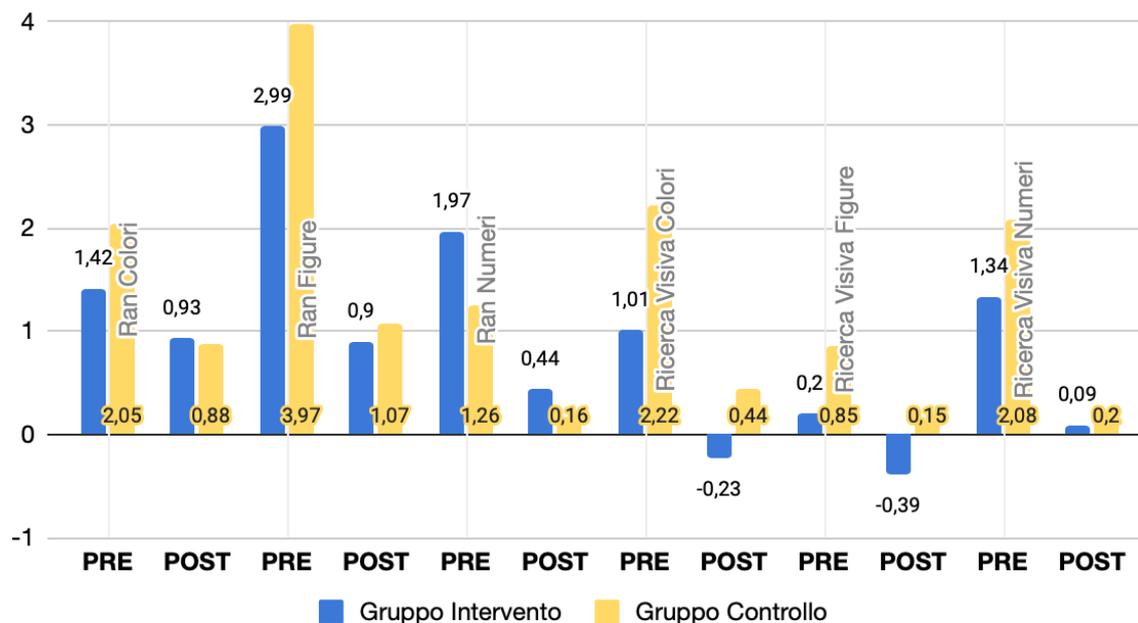


Grafico 2. Risultati in termini di accuratezza delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 1 della scuola primaria (punti z)



La Tabella 2 riporta i risultati della prova ritmica Stamback e, in particolare, la capacità di riproduzione ritmica. Il gruppo che ha partecipato all'intervento a carattere musicale ha mostrato uno sviluppo maggiore delle abilità ritmiche (+3) rispetto al gruppo di controllo, i cui risultati sono rimasti invariati.

Tabella 2. Risultati Pre-Post prova ritmica Stamback della classe 1: 32 bambini (gruppo sperimentale) vs 18 bambini (gruppo di controllo)

Prova Ritmica classe 1			
Gruppo Intervento		Gruppo Controllo	
Pre	Post	Pre	Post
7/21	11/21	9/21	9/21

In tabella 3 vengono analizzati i risultati pre e post laboratorio relativi alla classe 2 della scuola primaria.

Nello specifico si può osservare che il gruppo che ha partecipato al laboratorio ha, come valori iniziali, delle deviazioni standard che si riferiscono a delle prestazioni ai *sopra la media o deficitarie*, soprattutto in termini di velocità.

Ricordiamo che la prestazione è considerata *nella norma* per punteggi entro ± 1 DS dalla media del valore di riferimento; è *sopra la media* per punteggi tra 1 e 2 DS; è *deficitaria* per punteggi superiori a 2 DS rispetto al valore di riferimento.

Nella Tabella 3 è stata riportata la significatività nelle prove di denominazione rapida (Ran), ricerca visiva, lettura di parole e non parole del test Zoccolotti (2005) e la prova MT di lettura del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, suddivise sempre in base a due dimensioni: velocità e accuratezza. Anche in questo caso le prestazioni considerate al di sopra del limite normativo sono rientrate; si evidenzia un miglioramento delle prestazioni dei bambini del gruppo sperimentale in termini di velocità di lettura degli stimoli nelle prove di lettura *non parole corte*, di parole ad *alta frequenza corte*, *bassa frequenza corte e lunghe*. Inoltre, anche nella prova di lettura brano, si registra una significatività in termini di velocità.

In termini di accuratezza si riscontra significatività nella prova di ricerca visiva di figure e numeri e nella prova di lettura brano.

Tabella 3. Risultati Pre-Post prova Zoccolotti e MT della classe 2 della scuola primaria: 40 bambini (gruppo sperimentale) vs 20 bambini (gruppo di controllo)

Classe 2			Gruppo Intervento (SD)	Gruppo Controllo (SD)	Effect size
	Ran Colori	PRE	1,02	0,99	0,66
		POST	0,59	0,31	
	Ran Figure	PRE	1,32	0,86	0,11
		POST	0,8	0,7	

VELOCITÀ	Ran Numeri	PRE	1,65	0,82	0,68
		POST	0,99	0,07	
	Ricerca	PRE	0,89	0,77	0,32
	Visiva Colori	POST	0,46	0,02	
	Ricerca	PRE	0,51	0,46	0,17
	Visiva Figure	POST	0,29	-0,37	
	Ricerca	PRE	0,48	0,35	0,65
	Visiva Numeri	POST	0,26	-0,03	
	NP Corte	PRE	1,36	0,28	0,007*
		POST	0,18	0,18	
	NP Lunghe	PRE	1,08	0,81	0,84
		POST	0,31	0,1	
	AF Corte	PRE	1,34	0,33	0,0037*
		POST	0,49	0,3	
	AF Lunghe	PRE	1,5	0,76	0,21
		POST	0,29	0,06	
	BF Corte	PRE	1,28	0,68	0,0021*
		POST	0,45	0,31	
	BF Lunghe	PRE	1	0,5	0,0042*
		POST	0,12	-0,11	
	Prova MT	PRE			0,008*
		POST			
ACCURATEZZA	Ran Colori	PRE	0,38	1,77	0,07
		POST	-0,16	0,76	
	Ran Figure	PRE	0,68	1,78	0,32

		POST	-0,02	1,35	
	Ran Numeri	PRE	0,92	1,68	0,86
		POST	0,18	0,62	
	Ricerca	PRE	0,38	-0,36	0,11
	Visiva Colori	POST	-0,16	-0,31	
	Ricerca	PRE	0,68	0,02	0,009*
	Visiva Figure	POST	-0,22	0,15	
	Ricerca	PRE	0,92	0,22	0,0015*
	Visiva Numeri	POST	0,18	0,04	
	NP Corte	PRE	0,81	1,04	0,73
		POST	0,05	0,32	
	NP Lunghe	PRE	0,78	0,74	0,06
		POST	-0,03	0,46	
	AF Corte	PRE	1,32	1,06	0,74
		POST	0,33	0,24	
	AF Lunghe	PRE	1,11	1,07	0,97
		POST	0,13	0,1	
	BF Corte	PRE	1,18	1,36	0,38
		POST	0,39	0,86	
	BF Lunghe	PRE	0,38	0,48	0,41
		POST	-0,51	-0,15	
	Prova MT	PRE			0,0018*
		POST			

Grafico 3. Risultati in termini di velocità delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 2 della scuola primaria (punti z)

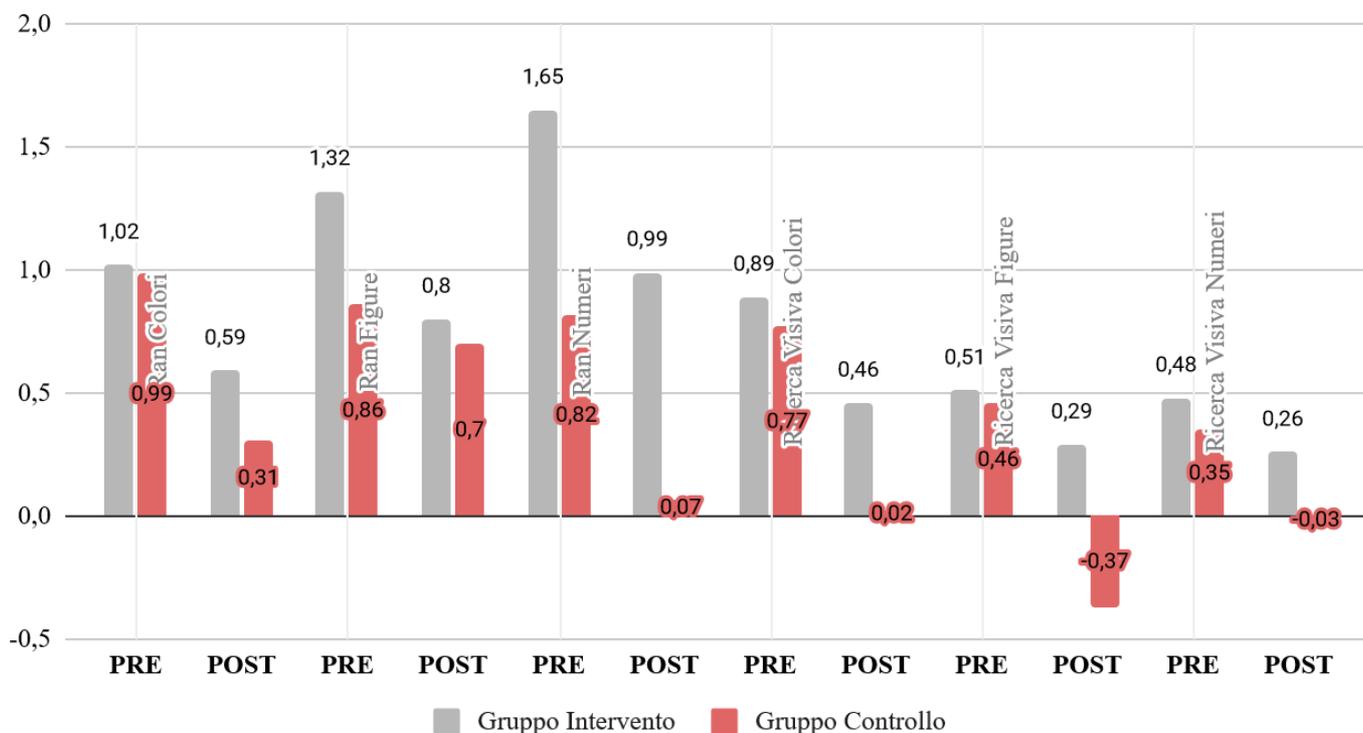


Grafico 4. Risultati in termini di velocità delle prove di lettura Zoccolotti della classe 2 della scuola primaria (punti z)

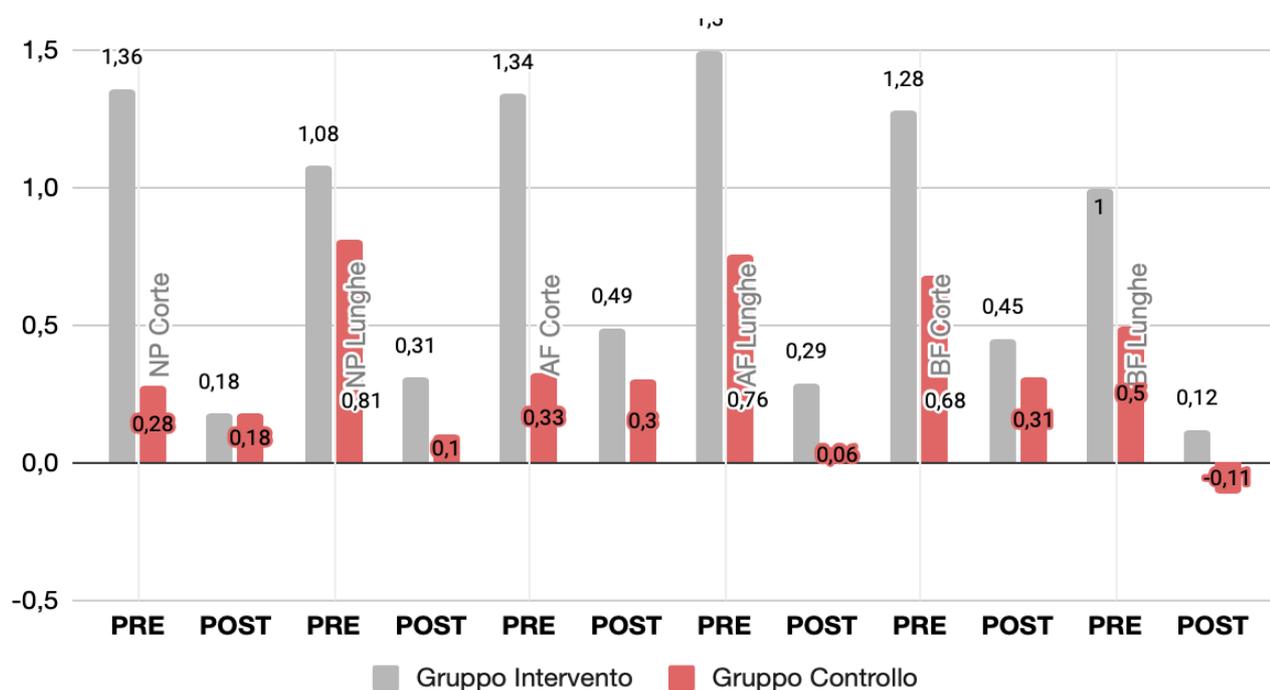


Grafico 5. Risultati in termini di accuratezza delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 2 della scuola primaria (punti z)

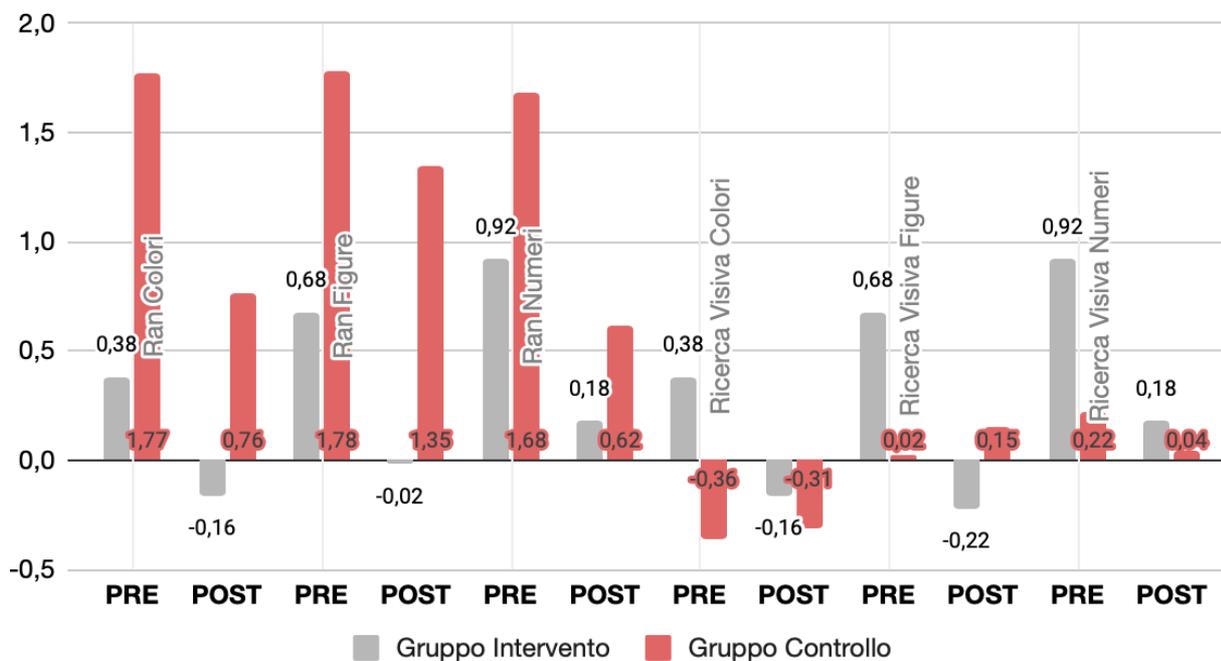
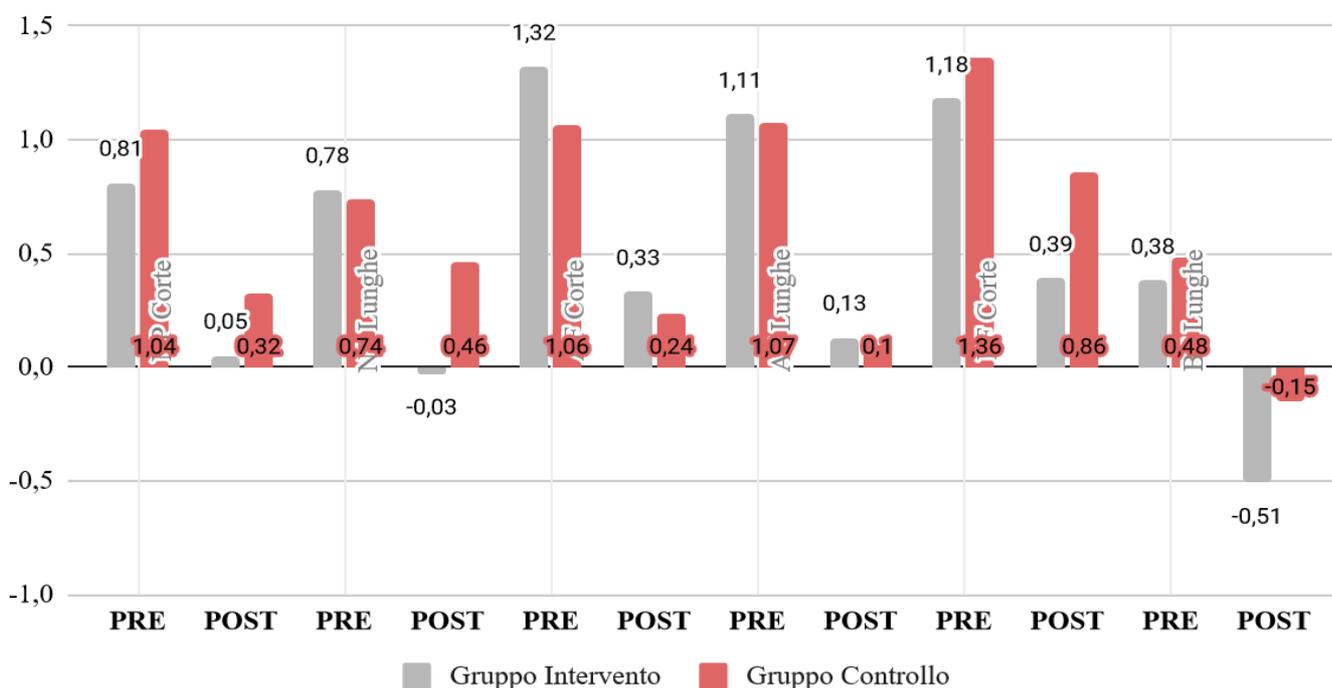


Grafico 6. Risultati in termini di accuratezza delle prove di lettura Zoccolotti della classe 2 della scuola primaria (punti z)



La Tabella 4 riporta i risultati della prova ritmica Stamback e, in particolare, la capacità di riproduzione ritmica. È visibile un miglioramento maggiore (+4) delle abilità ritmiche rispetto al gruppo di controllo (+3).

Tabella 4. Risultati Pre-Post Prova ritmica Stamback della classe 2: 40 bambini (gruppo sperimentale) vs 20 bambini (gruppo di controllo)

Prova Ritmica Classe 2			
Gruppo Intervento		Gruppo Controllo	
Pre	Post	Pre	Post
8/21	12/21	10/21	13/21

In tabella 5 vengono analizzati i risultati pre e post laboratorio relativi alla classe 3 della scuola primaria.

Nello specifico si può osservare che il gruppo che ha partecipato al laboratorio non presenta, nei valori iniziali, in termini di velocità, delle deviazioni standard che si riferiscono a delle prestazioni deficitarie. In termini di errori qualche prova risulta inizialmente al di sopra del limite normativo ma, successivamente al re-test, rientra.

Anche in questo caso le prestazioni considerate al di sopra della media sono rientrate; si evidenzia un miglioramento delle prestazioni dei bambini del gruppo sperimentale in termini di velocità di lettura degli stimoli nelle prove di lettura *non parole corte*, di parole ad *alta frequenza corte e lunghe e a bassa frequenza corte e*. Inoltre, anche nella prova di lettura brano, si registra una significatività in termini di velocità.

In termini di accuratezza si riscontra significatività nella prova di denominazione rapida dei numeri e nelle prove di lettura di parole ad *alta frequenza lunghe e a bassa frequenza corte*.

Tabella 5. Risultati Pre-Post prova Zoccolotti e MT della classe 3 della scuola primaria: 34 bambini (gruppo sperimentale) vs 18 bambini (gruppo di controllo)

Classe 3			Gruppo Intervento (SD)	Gruppo Controllo (SD)	Effect size
VELOCITA'	Ran Colori	PRE POST	0,15 0,11	0,25 0,29	0,89
	Ran Figure	PRE POST	0,5 0,28	0,66 0,46	0,98
	Ran Numeri	PRE POST	0,76 0,37	0,8 0,87	0,08
	Ricerca Visiva Colori	PRE POST	0,94 0,68	1,46 1,3	0,78
	Ricerca Visiva Figure	PRE POST	1,05 0,51	0,98 0,82	0,35
	Ricerca Visiva Numeri	PRE POST	0,87 0,4	0,83 0,76	0,23
	NP Corte	PRE POST	-0,1 -0,41	-0,22 -0,21	0,06
	NP Lunghe	PRE POST	-0,009 -0,16	-0,16 -0,2	0,400
	AF Corte	PRE POST	0,18 -0,34	-0,21 -0,36	0,409*
	AF Lunghe	PRE POST	0,66 0,01	0,01 -0,15	0,000*
	BF Corte	PRE	0,2	-0,09	0,008*

		POST	-0,14	-0,04	
	BF Lunghe	PRE	0,12	-0,07	0,48
		POST	-0,1	-0,23	
	Prova MT	PRE			0,003*
		POST			
ACCURATEZZA	Ran Colori	PRE	1,63	1,89	0,55
		POST	0,53	1,02	
	Ran Figure	PRE	3,03	3,47	0,60
		POST	1,07	1,93	
	Ran Numeri	PRE	3,65	2,99	0,02*
		POST	0,73	2,23	
	Ricerca Visiva Colori	PRE	0,64	-0,2	0,10
POST		-0,16	-0,38		
Ricerca Visiva Figure	PRE	0,67	-0,39	0,18	
	POST	0,12	-0,24		
Ricerca Visiva Numeri	PRE	0,2	-0,32	0,59	
	POST	0,03	-0,31		
	NP Corte	PRE	0,27	0,7	0,93
		POST	0,04	-0,01	
	NP Lunghe	PRE	0,17	1,13	0,93
		POST	-0,32	0,03	
AF Corte	PRE	0,28	1,14	0,78	
	POST	-0,14	-0,01		
AF Lunghe	PRE	1,09	0,28	0,001*	
	POST	0,01	0,07		

	BF Corte	PRE	0,94	1,06	0,004*
		POST	-0,13	0,31	
	BF Lunghe	PRE	0,55	0,93	0,147
		POST	-0,4	-0,4	
	Prova MT	PRE			0,28
		POST			

Grafico 7. Risultati in termini di velocità delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 3 della scuola primaria (punti z)

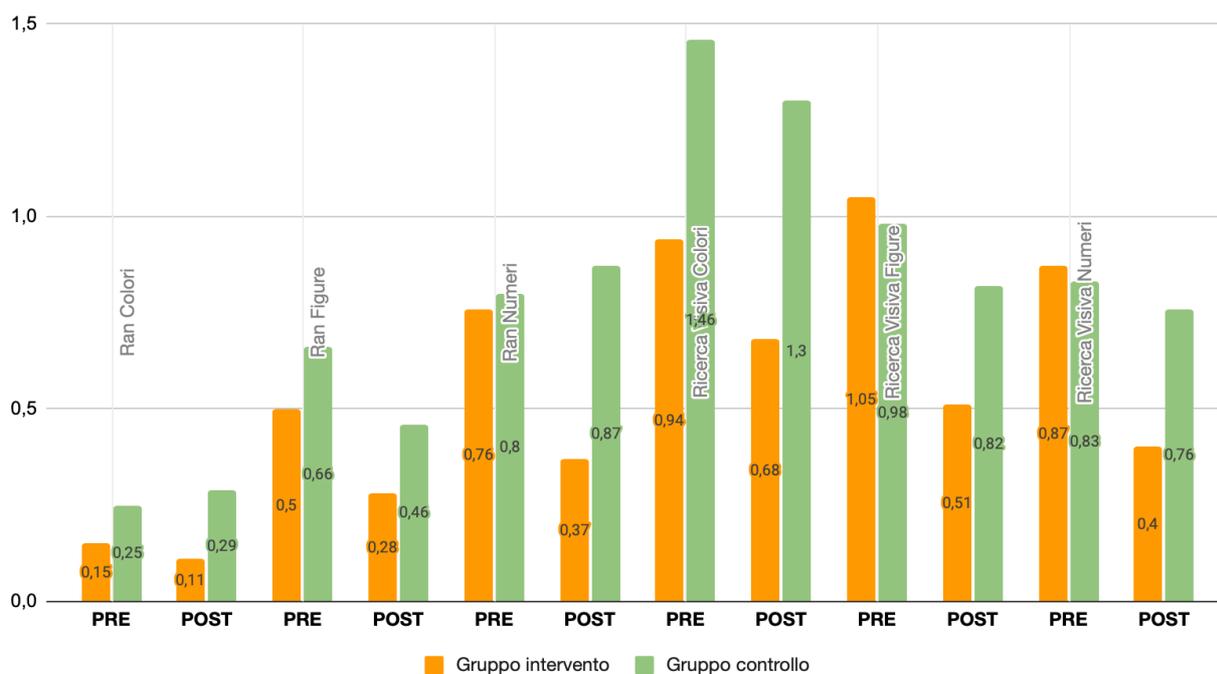


Grafico 8. Risultati in termini di velocità delle prove di lettura Zoccolotti della classe 3 della scuola primaria (punti z)

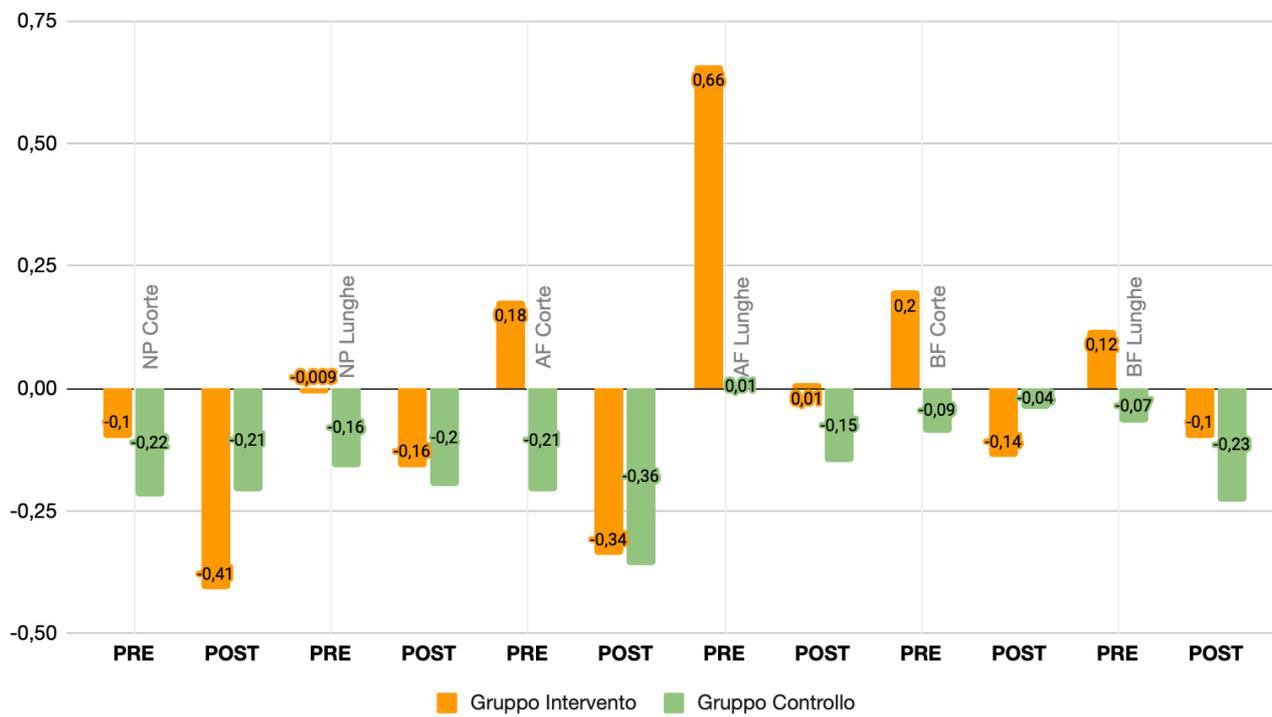


Grafico 9. Risultati in termini di accuratezza delle prove Ran e Ricerca Visiva della classe 3 della scuola primaria (punti z)

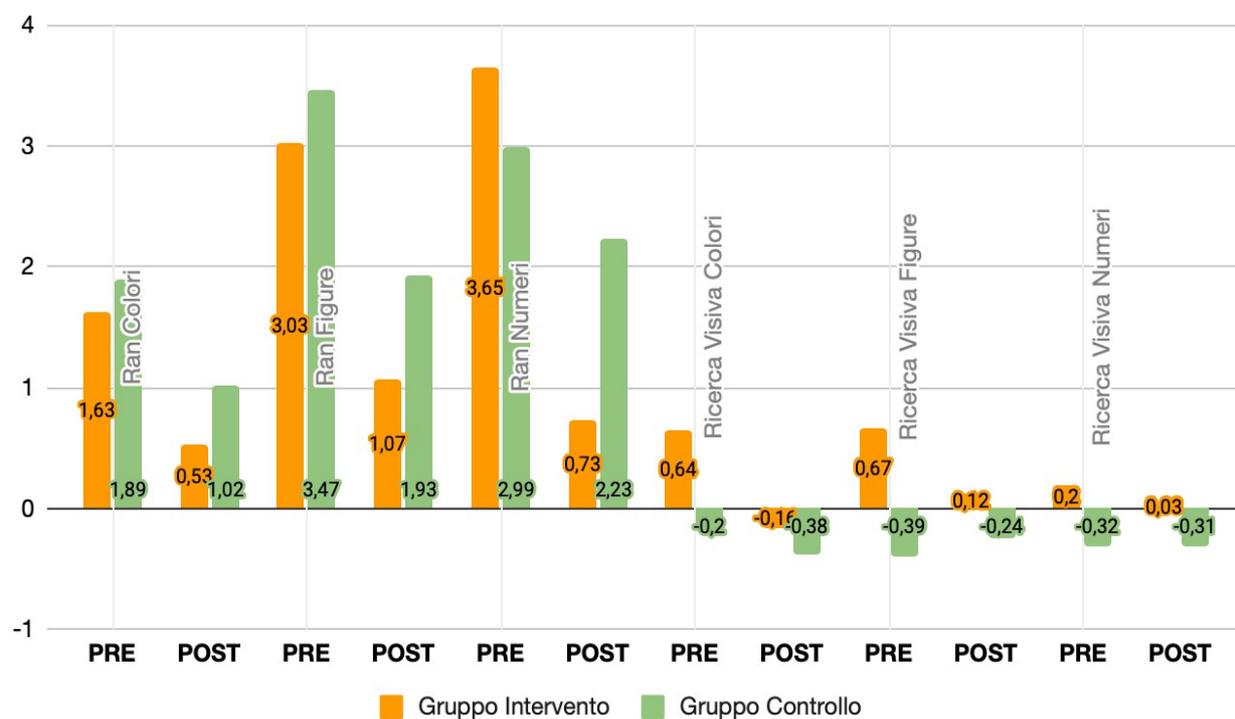
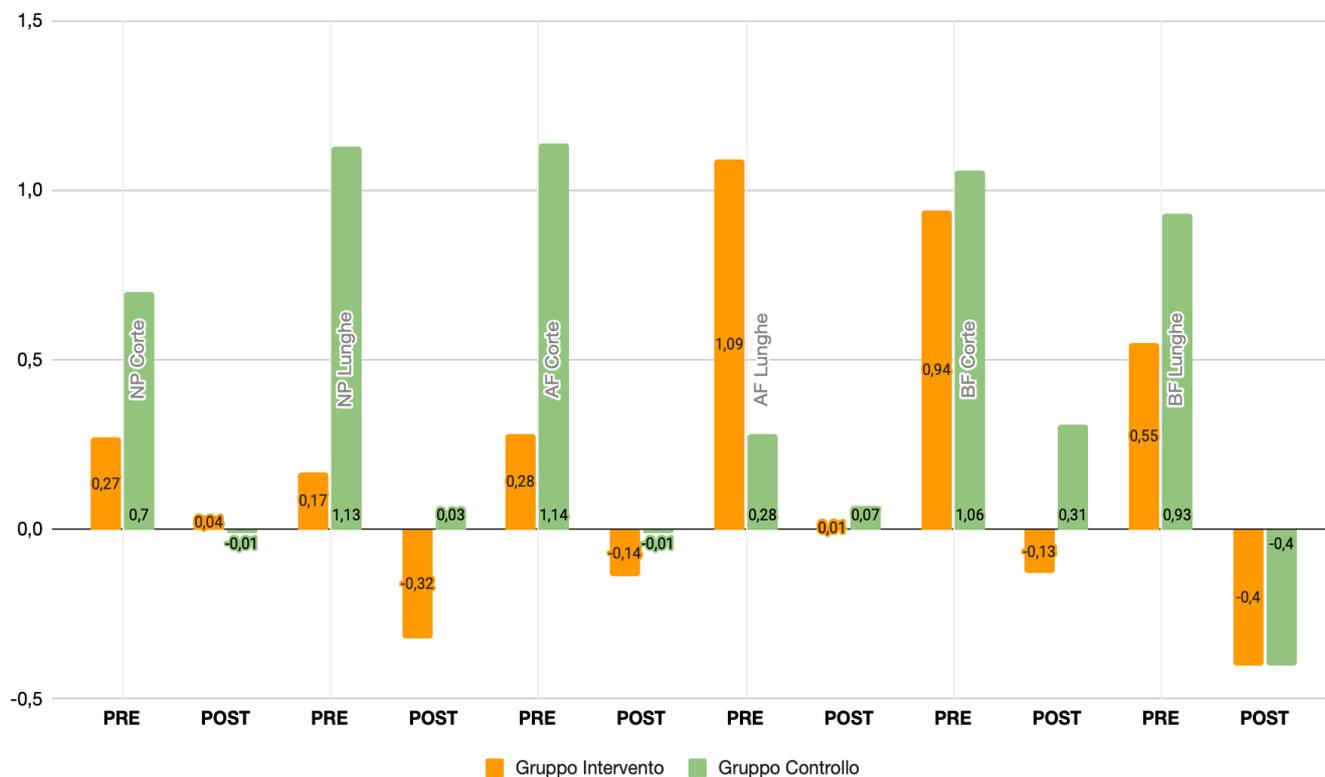


Grafico 10. Risultati in termini di accuratezza delle prove di lettura Zoccolotti della classe 3 della scuola primaria (punti z)



Per quanto riguarda i risultati della prova ritmica Stamback il gruppo che ha partecipato all'intervento a carattere musicale ha mostrato uno sviluppo delle abilità ritmiche (+4) rispetto al gruppo di controllo (+2).

Tabella 6. Risultati Pre-Post prova ritmica Stamback della classe 3: 34 bambini (gruppo sperimentale) vs 18 bambini del gruppo di controllo

Prova Ritmica Classe 3			
Gruppo Intervento		Gruppo Controllo	
Pre	Post	Pre	Post
10/21	14/21	12/21	14/21

4.7.2 Studio II

Caso studio 1.

Il soggetto inserito nel caso studio 1 ha 8 anni, di origine italiana e frequenta la seconda classe della scuola primaria quando comincia il laboratorio musicale proposto.

Dalle insegnanti ci viene presentata come una bambina con delle evidenti difficoltà di lettura, sia per quanto riguarda la velocità che l'accuratezza; vista la classe frequentata e l'età, non è stata ancora inviata per fare ulteriori accertamenti.

Dai test preliminari svolti si riscontrano dei risultati in linea da quanto detto dalle insegnanti; in particolare, quasi tutte le prove, sia in termini di velocità che di accuratezza presentano delle deviazioni standard che identificano delle prestazioni deficitarie o ai limiti della norma; al re-test quasi tutte le prove, eccetto la *ran figure* a livello di errori, rientrano all'interno del campione normativo.

L'anno successivo, alla prima valutazione, si presenta una situazione diversa rispetto all'anno precedente: permangono alcune difficoltà ma solamente un paio di prove risultano essere deficitarie (+2 deviazioni standard). A fine laboratorio, tutte le prestazioni sono rientrate nel campione normativo.

La lettura è abbastanza fluente e gli errori che rimangono sono per le parole, ad alta e bassa frequenza, lunghe.

I risultati del caso 1 confermano un apprezzabile miglioramento delle strumentalità di base, delle capacità linguistiche, ma anche dell'autonomia personale raggiunta. Le insegnanti riferiscono di aver notato il miglioramento e anche valutazione scolastica ne ha risentito positivamente.

Tabella 7. Risultati Pre-Post Test Zoccolotti case study n.1 frequentante la classe 2 e successivamente la classe 3

1. case study		2 primaria		3 primaria	
		Pre	Post	Pre	Post
VELOCITÀ	Ran Colori	2,46	0,63	1,88	0,61
	Ran Figure	3,33	0,54	0,72	0,61
	Ran Numeri	3,22	0,08	1,08	0,52
	Ricerca Visiva Colori	2,47	-0,64	2,62	1,4
	Ricerca Visiva Figure	1,95	0,10	2,46	0,94
	Ricerca Visiva Numeri	2,28	0,52	1,44	0,42
	NP Corte	3,07	0,04	0,14	0,10
	NP Lunghe	1,53	-0,84	-0,46	-0,53
	AF Corte	3,16	-0,02	0,63	0,16
	AF Lunghe	3,03	0,30	0,94	0,01
	BF Corte	3,56	0,11	0,13	0,22
	BF Lunghe	1,83	-0,66	0,26	0,03
ACCURATEZZA	Ran Colori	2,38	-0,8	1,27	-0,32
	Ran Figure	3,74	1,75	2,97	0,77
	Ran Numeri	0,97	0,18	-0,62	-0,62

	Ricerca Visiva Colori	0,18	-0,7	-0,83	-0,83
	Ricerca Visiva Figure	2,23	0,74	-0,51	-0,51
	Ricerca Visiva Numeri	-0,55	-0,38	-0,44	-0,44
	NP Corte	2,5	-0,24	-0,74	-0,07
	NP Lunghe	1,78	0,62	-0,14	0,30
	AF Corte	2,66	-0,32	-0,15	-0,72
	AF Lunghe	2,96	-0,13	1,92	0,42
	BF Corte	-0,41	0,35	-0,33	-0,73
	BF Lunghe	0,96	-0,24	1,24	0,15

Per quanto riguarda i risultati della prova ritmica Stamback è possibile notare il miglioramento che la bambina ha perseguito, nei due anni, nello sviluppo e mantenimento delle capacità ritmiche.

Tabella 8. Risultati Pre-Post prova ritmica Stamback del case study n.2 frequentante la classe 2 e successivamente la classe 3

Prova Ritmica 3 primaria			
2 primaira		3 primaria	
Pre	Post	Pre	Post
2/21	6/21	4/21	13/21

Caso studio 2.

Il soggetto inserito nel caso studio 2 ha 8 anni, di origine nigeriana e frequenta la 2 primaria quando comincia il laboratorio musicale proposto.

Dalle insegnanti ci viene presentato come un bambino con difficoltà molto importanti che si ripercuotono su tutta la sfera degli apprendimenti, soprattutto nell'area linguistica. I genitori parlano poco e non correttamente l'italiano e a casa parlano la loro lingua madre; il contesto socioculturale del bambino non facilita quindi gli apprendimenti della lingua italiana.

Dai test preliminari svolti si riscontrano dei risultati in linea da quanto detto dalle insegnanti; in particolare, quasi tutte le prove, sia in termini di velocità che di accuratezza presentano delle deviazioni standard che identificano delle prestazioni molto deficitarie (+5 deviazioni standard) e alcune ai limiti della norma; al re-test è riscontrabile un miglioramento di tutte le prove abbassando così il valore delle deviazioni standard e raggiungendo, in alcuni casi, una prestazioni che rientra nel valore normativo.

L'anno successivo, alla prima valutazione, si presenta una situazione comunque problematica ma non peggiorata rispetto all'ultima valutazione: i miglioramenti sono rimasti stabili fino alla ripresa scolastica. Al re-test è possibile notare che tutte le prestazioni sono identificabili con la dicitura sopra la media o nella norma, riscontrando solamente ancora delle prestazioni deficitarie in termini di velocità nella prova di lettura di parole ad *alta frequenza lunghe* ed in termini sia di velocità che di accuratezza in quelle a *bassa frequenza corte*.

La lettura risulta essere migliorata rispetto all'anno precedente ma persiste ancora qualche difficoltà nella lettura di parole poco conosciute; le insegnanti riferiscono lo sviluppo e il miglioramento scolastico dell'alunno. Inoltre, perfezionando le sue competenze linguistiche è riuscito ad ottenere risultati positivi anche in altre aree di apprendimento scolastico.

Tabella 9. Risultati Pre-Post Test Zoccolotti case study n.2 frequentante la classe 2 e successivamente la classe 3

2. case study		2 primaria		3 primaria	
		Pre	Post	Pre	Post
VELOCITÀ	Ran Colori	3,56	3,00	1,89	0,91
	Ran Figure	3,97	3,15	1,77	1,65
	Ran Numeri	1,44	0,77	2,8	1,98
	Ricerca Visiva Colori	1,46	-0,14	3,68	1,08
	Ricerca Visiva Figure	0,83	-0,48	2,66	1,28
	Ricerca Visiva Numeri	-0,19	0,4	1,43	0,51
	NP Corte	3,51	1,33	2,44	1,69
	NP Lunghe	3,04	1,87	1,85	1,25
	AF Corte	4,63	3,5	1,88	1,69
	AF Lunghe	4,77	4,33	3,52	2,9
	BF Corte	5,08	3,9	2,52	2,24
	BF Lunghe	4,66	3,58	4,01	1,70
ACCURATEZZA	Ran Colori	4,51	-0,27	3,9	0,73
	Ran Figure	5,27	1,09	2,23	1,03
	Ran Numeri	2,55	-0,6	2,43	1,40

	Ricerca Visiva Colori	1,26	-0,70	-0,83	-0,83
	Ricerca Visiva Figure	0,74	-0,55	-0,51	-0,51
	Ricerca Visiva Numeri	6,63	-0,38	-0,44	-0,44
	NP Corte	2,5	1,13	1,92	1,53
	NP Lunghe	1,31	0,83	1,3	0,30
	AF Corte	3,15	3,15	2,68	1,55
	AF Lunghe	2,61	1,93	1,92	-0,07
	BF Corte	4,16	3,78	4,59	2,03
	BF Lunghe	3,62	0,71	1,97	0,97

Per quanto riguarda le abilità di riproduzione ritmica è possibile vedere un miglioramento significativo nei due anni; in particolare si è passati da una capacità di riproduzione corretta di cellule ritmiche in 2 primaria di +2 rispetto all'anno successivo +8 partendo da due valori diversi.

Tabella 10. Risultati Pre-Post prova ritmica Stamback del case study n.2 frequentante la classe 2 e successivamente la classe 3.

Prova Ritmica 3 primaria			
2 primaria		3 primaria	
Pre	Post	Pre	Post
2/21	4/21	6/21	14/21

4.7.3 Studio III

Il questionario, composto complessivamente da 10 domande totali, ha previsto due sezioni: la prima parte con domande chiuse e la seconda con l'inserimento di domande aperte per ottenere informazioni più dettagliate su quanto richiesto.

Le risposte chiuse sono organizzate su una scala graduata di quattro livelli (per niente, poco, abbastanza, molto) oltre a risposta dicotomica (sì, no). La scelta di una scala a quattro livelli è stata dettata dall'esigenza di far operare una scelta precisa ai soggetti evitando in tal modo risposte intermedie.

L'obiettivo di tale questionario è quello di ottenere un feedback al fine di comprendere il grado di soddisfazione, i punti di forza e le criticità del progetto.

Sono stati coinvolti e hanno aderito 13 docenti per le 14 classi in cui è stato proposto il laboratorio. Vi è stata una risposta completa e totale a tutte le domande chiuse mentre, per quanto riguarda le domande aperte, non tutti i docenti hanno risposto lasciando bianca la risposta.

Inizialmente, si era pensato di condurre dei focus group ma, a causa della pandemia durante l'anno 2020 si è dovuto cambiare modalità, utilizzandone una facilmente fruibile e immediata per raccogliere i dati voluti. Di seguito il questionario ideato e i risultati.

**QUESTIONARIO DI GRADIMENTO INSEGNANTI DELL'ISTITUTO
BRIOSCO IN MERITO AL PROGETTO "CRESCERE IN MUSICA"
2019/2020**

Gentilissimi Docenti

Vi invitiamo a compilare il presente questionario anonimo proposto dal team del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova per rilevare il livello di gradimento relativo al progetto "Crescere in musica" proposto nel corrente anno scolastico. Tale percorso di musica mira a potenziare le abilità di lettura degli alunni attraverso un lavoro ritmico, di coordinazione motoria e orientamento visuo-spaziale.

L'analisi dei dati permetterà alle esperte del progetto e alla scuola di riflettere sull'offerta formativa proposta, evidenziando i punti di forza e di debolezza sui quali intervenire per migliorare il servizio offerto.

Vi ringraziamo per la fattiva e preziosa collaborazione.

TITOLO DEL CORSO: "CRESCERE IN MUSICA"

SCUOLA: _____

CLASSE: _____

1) Come giudica il suo grado di coinvolgimento durante gli incontri?

Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Ritene che i contenuti del corso abbiano rispettato gli obiettivi enunciati all'inizio dell'anno?

Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Ritene che i contenuti formativi proposti abbiano rispettato le sue aspettative?

Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) **Come giudica il grado di organizzazione del progetto?**

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

5) **Come giudica la capacità comunicativa e la capacità di stimolare gli alunni da parte dell'esperto?**

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

6) **Come giudica il grado di coinvolgimento degli alunni durante gli incontri?**

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

7) **Ritiene che i suoi alunni siano soddisfatti?**

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

8) **Ritiene valide le attività proposte?** SI NO

Se SI perché

Se NO perché

9) **Ha notato delle ricadute positive sugli alunni?** SI NO

Se SI perché

Se NO perché

10) **Sarebbe favorevole alla prosecuzione del progetto?** SI NO

Se SI perché

Se NO perché

Tabella 11. Risultati in percentuale del questionario rivolto al personale docente

	per nulla	poco	abbastanza	molto
1.Come giudica il suo grado di coinvolgimento durante gli incontri?	0%	7%	15%	77%
2.Ritiene che i contenuti del corso abbiano rispettato gli obiettivi enunciati all'inizio dell'anno?	0%	0%	0%	100%
3.Ritiene che i contenuti formativi proposti abbiano rispettato le sue aspettative?	0%	0%	8%	92%
4.Come giudica il grado di organizzazione del progetto?	0%	0%	0%	100%
5.Come giudica la capacità comunicativa e la capacità di stimolare gli alunni da parte dell'esperto?	0%	0%	8%	92%
6.Come giudica il grado di coinvolgimento degli alunni durante gli incontri?	0%	0%	23%	77%
7.Ritiene che i suoi alunni siano soddisfatti?	0%	0%	8%	92%

Per quanto riguarda il coinvolgimento diretto dei docenti durante gli incontri è stato apprezzabile l'onestà degli stessi nel dire se avevano partecipato o meno; essendo noi educatori entrati all'interno del plesso scolastico come "personale esterno" non potevamo condurre il laboratorio individualmente ma doveva esserci la presenza del docente a cui è stato rivolto l'invito di partecipare. Il 77% di essi si è inserito attivamente

nell'attività e ciò ha sicuramente dato un'immagine positiva e motivazione agli alunni. In questo modo, veniva più facile la conduzione delle varie attività avendo un "secondo occhio" che si inseriva nel momento del bisogno, per gestire alcune dinamiche tra gli alunni o per motivare la classe.

Il 100% degli insegnanti ha apprezzato i contenuti proposti ritenendo che essi abbiano rispettato le loro aspettative; all'inizio dell'anno è stato fatto un incontro in cui si spiegava gli obiettivi, le finalità e modalità di conduzione in modo tale che anche i docenti stessi potessero farsi un'idea del tipo di progetto a cui i loro alunni, e loro stessi, dovessero partecipare creando così in loro delle aspettative, che sembrerebbero essere state rispettate o raggiunte (92%).

Anche la modalità di organizzazione del progetto e dei vari incontri è stata apprezzata, ottenendo una percentuale del 100%. Ad inizio di ogni lezione, vi era un momento in cui veniva spiegato come si sarebbero concatenate le varie attività ed insieme a loro si pensava alla migliore strutturazione, le modalità o lo spazio più idoneo da utilizzare.

La capacità comunicativa e la capacità di stimolare gli alunni da parte dell'esperto è stata giudicata positivamente: "molto" per il 92% e "abbastanza" per l'8%.

Infine, abbiamo posto due domande sul modo di vedere i loro alunni all'interno delle attività: inizialmente è stato chiesto di provare a pensare al coinvolgimento degli alunni e, successivamente, in che misura ritenessero che i loro alunni fossero rimasti soddisfatti del percorso svolto. Per quanto riguarda la prima domanda, i docenti hanno riferito una percentuale molto alta di coinvolgimento, il 77%, e una percentuale riferita all'abbastanza del 23%. Effettivamente, in qualche classe è stato difficile coinvolgere tutti gli studenti; i bambini non erano abituati ad una modalità attiva di fare musica, diversa da quella di cantare canzone tutti insieme in classe. In alcuni casi i bambini rimanevano in disparte, non abituati a doversi mettere in gioco così in prima persona durante una lezione; in altri, vi era la presenza di bambini molto attivi che non riuscivano a mantenere la concentrazione a lungo e cercavano in tutti i modi di attivare l'attenzione dei loro compagni. In altri casi ancora, c'erano delle manifestazioni di violenza tra compagni che portavano all'interruzione dell'attività da parte dell'insegnante di classe. In queste classi,

in particolare, si è voluto fare prima un lavoro sul gruppo tenendo in considerazione dei bisogni e delle difficoltà, delle situazioni personali ed emotive di ciascun bambino che andavano ad influenzare l'intero gruppo.

In generale, però, i docenti ritengono che i loro alunni siano rimasti soddisfatti del percorso svolto (92 % molto, 8% abbastanza).

	sì	se sì perché?	no	se no perché?
8. Ritiene valide le attività proposte?	100%	<ul style="list-style-type: none"> ● “L'apprendimento pratico della musica nella scuola primaria è molto importante. ● “Fare musica tutti insieme” coinvolge corpo, mente e cuore favorendo la socializzazione, la creatività, l'immaginazione e l'arte. Non trascurando il fatto che la musica favorisce anche processi di apprendimento” ● “I bambini sono coinvolti e stimolati a partecipare ad attività utili per il potenziamento della coordinazione e ritmo. Le insegnanti sono state brave ad adattare le attività al contesto pandemico” ● “Perché hanno aiutato i bambini ad esprimere loro stessi” ● “Abituano i bambini a lavorare come gruppo, promuovono la coordinazione e la sincronizzazione” ● “Le attività proposte sono state validissime perché proposte da un'esperta competente in musica e con un atteggiamento molto stimolante e coinvolgente” ● “Il lavoro è stato veramente molto interessante, la capacità di coinvolgere gli alunni, argomenti sempre nuovi e molto motivanti “ ● “Vanno a stimolare la coordinazione motoria attraverso il ritmo coinvolgendo i bambini con attività divertenti e stimolanti” ● “Entusiasmo, coinvolgimento, partecipazione, stimolazione corporea, inclusione, socializzazione” ● “Coinvolgono i bambini praticamente” ● “Le attività proposte durante il percorso hanno coinvolto positivamente tutti gli alunni della classe; anche durante il lockdown i bambini sono stati soddisfatti del lavoro inviato via mail” ● “Permette agli alunni di esperire direttamente elementi musicali 	0%	

		che altrimenti non potrebbero essere sviluppati a causa della scarsa competenza degli insegnanti”		
9. Ha notato delle ricadute positive sugli alunni?	92%	<ul style="list-style-type: none"> ● “Il gruppo classe è molto unito e alcuni bambini manifestano interesse e passione per la musica, dedicandosi ad altre attività musicali anche dopo l’orario scolastico. I bambini vengono a scuola volentieri e manifestano la loro voglia di imparare” ● “In alcuni alunni si sono visti miglioramenti evidenti” ● “Riescono a lavorare collaborando nel rispetto del singolo bambino (es. rispettando i turni) Il corso aiuta a potenziare la memoria a lungo e breve termine” ● “Sono maturati nell’ascolto, nell’esecuzione di ritmi, nella coordinazione motoria globale e fine motricità” ● “Molti alunni che a volte in classe sono chiusi o un pò apatici, in questo momenti si liberavano delle loro inibizione ed erano loro” ● “Grande motivazione a proseguire il progetto” ● “Entusiasmo, coinvolgimento, partecipazione, stimolazione corporea, inclusione, socializzazione” ● “Aiutano la concentrazione nello svolgere le attività educando al ritmo danno un primo avvicinamento alla musica anche a chi non ha possibilità” ● “La mia classe non vedeva l’ora di fare musica. Al di fuori dell’attività spesso i bambini ripercorrono il lavoro fatto anche durante la settimana” ● “Gran parte degli alunni attende con entusiasmo l’attività musicali e ripete le canzoni o le proposte durante il gioco libero” 	8%	“Difficile perché con la chiusura della scuola non è stato possibile valutare eventuali miglioramenti”
10. Sarebbe favorevole alla prosecuzione del progetto?	92%	<ul style="list-style-type: none"> ● “La qualità delle attività proposte merita di essere valorizzata all’interno della scuola primaria” ● “Perché ritengo che questo progetto così come è stato proposto sia un valido aiuto per lo sviluppo degli alunni. La musica ha un forte impatto sullo sviluppo corretto e aiuta chi è in difficoltà” ● “Perché credo possa aumentare l’autostima, la fiducia nei bambini” ● “Le attività proposte sono ben accolte dall’intera classe, sono ben strutturate e hanno ricadute positive sul gruppo classe Mi auguro che il progetto continui quest’anno così da proseguire nel percorso musicale condotto dall’esperta”. ● “Alunni, Genitori e Docenti hanno molto apprezzato sia il 	8%	“Per l’orario infelice per i bambini e perché la loro età richiederebbe una modifica delle proposte.”

		<p>progetto in sé sia la nostra super esperta Francesca, straordinaria con i bambini e nel coordinamento con l'insegnante"</p> <ul style="list-style-type: none"> ● "Certamente secondo me i bambini hanno bisogno di continuità, ora che hanno ripreso sarebbe bello portare a termine fino alla fine dell'anno per vedere come continuano a portarli i bambini" ● "Grande motivazione a proseguire il progetto" ● "Entusiasmo, coinvolgimento, partecipazione, stimolazione corporea, inclusione, socializzazione" ● "Questa disciplina aiuta alcuni alunni in particolare ad esprimersi e comunicare" ● "Lo ritengo utile per l'inclusione. Motiva molto i bambini" 		
--	--	---	--	--

Le ultime tre domande prevedevano una specificazione della risposta dicotomica Si/No, tramite una risposta aperta.

La totalità degli insegnanti (100%) ha ritenuto valide le attività che sono state proposte durante il percorso in quanto, come alcuni docenti hanno riferito, "la musica favorisce anche processi di apprendimento", "sono coinvolti e stimolati a partecipare ad attività utili per il potenziamento della coordinazione e ritmo"; si "vanno a stimolare la coordinazione motoria attraverso il ritmo coinvolgendo i bambini con attività divertenti e stimolanti" e ciò "permette agli alunni di esperire direttamente elementi musicali che altrimenti non potrebbero essere sviluppati a causa della scarsa competenza degli insegnanti".

In generale gli insegnanti hanno colto l'aspetto del coinvolgimento attivo degli alunni tramite delle attività dinamiche e attive che però hanno una finalità ben specifica.

Per quanto riguarda le ricadute positive, solo un insegnante su tredici ha risposto che è stato "difficile perché con la chiusura della scuola non è stato possibile valutare eventuali miglioramenti"; effettivamente il questionario è stato consegnato loro durante l'anno pandemico 2020 in cui non è stato possibile concludere la testistica che si era iniziata ad inizio anno scolastico 2019-2020. Per la restante parte dei docenti, si riporta che gli alunni "sono maturati nell'ascolto, nell'esecuzione di ritmi, nella coordinazione

motoria globale e fine motricità”, o ancora che “riescono a lavorare collaborando nel rispetto del singolo bambino (es. rispettando i turni). Il corso “aiuta a potenziare la memoria a lungo e breve termine”; altri docenti riportano che alcuni alunni “in classe sono chiusi o un po’ apatici, ma in questi momenti si liberavano delle loro inibizioni ed erano loro”.

In generale riportano un atteggiamento positivo e di grande accoglienza alle attività proposte con delle ricadute positive anche al di fuori dell’ora di lavoro dando, come dice una docente, “un avvicinamento alla musica anche a chi non ha possibilità”.

Infine, è stato chiesto loro se fossero favorevoli alla prosecuzione del progetto; solo un docente su tredici ha risposto “no” motivando che “per l’orario infelice per i bambini e perché la loro età richiederebbe una modifica delle proposte”.

Il restante 92% dei docenti ha riferito che “la qualità delle attività proposte merita di essere valorizzata all’interno della scuola primaria”, e ancora “ritengo che questo progetto così come è stato proposto sia un valido aiuto per lo sviluppo degli alunni. La musica ha un forte impatto sullo sviluppo corretto e aiuta chi è in difficoltà”.

Altri docenti riferiscono che sia loro stessi, che gli alunni ma anche i genitori, i quali hanno avuto un assaggio delle attività tramite dei video che venivano girati ed inviati a loro o durante degli eventi pubblici in cui abbiamo partecipato, hanno apprezzato molto il progetto ed il coordinamento tra noi educatori e docenti.

Si riporta anche un bisogno di continuità del progetto per i bambini stessi in quanto è emerso che, secondo le insegnanti, “questa disciplina aiuta alcuni alunni in particolare ad esprimersi e comunicare” e la si ritiene “utile per l’inclusione” e la motivazione dei bambini.

4.7 Discussione

Questi risultati confermano come la musica possa essere uno strumento potente nel sollecitare specifiche funzioni cerebrali e, in particolare, quelle coinvolte nelle abilità di lettura. Ciò sostiene la progettazione e l'attuazione di percorsi e laboratori integrati, finalizzati ad aiutare i bambini ad affinare le competenze indispensabili alla comprensione e alla produzione linguistica e, in particolare, all'apprendimento della lettura, attraverso attività ritmiche che li coinvolgono e li motivano. Potenzieranno così le abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente all'interno di un contesto musicale, psicomotorio ed educativo che permette loro di raggiungere obiettivi significativi in modo più facile e meno stressante, aiutandoli gradualmente nella lettura-scrittura.

La musica non diventa un fine, ma uno strumento che, in sinergia con il linguaggio, agevola l'apprendimento della lingua, rendendo i bambini partecipi e protagonisti. Proprio l'aspetto dell'attività li rende capaci di trasformare questa esperienza in funzione dello sviluppo di abilità di coordinamento ritmico e, in ultima analisi, di maggiore competenza nella lettura.

Ricerche precedenti suggeriscono che le abilità musicali svolgono un ruolo nella lettura e che la formazione musicale potrebbe migliorare le abilità di lettura. In questi anni, sono stati diversi gli interventi musicali proposti: da laboratori che includono una varietà di attività musicali (come ascoltare, cantare, percuotere, suonare uno strumento, ecc.) ad altri che riguardano esclusivamente l'udito e l'elaborazione del tempo (ad esempio, discriminazione dell'intonazione, riproduzione di schemi ritmici, ecc.) a programmi computerizzati che uniscono una specifica formazione alla lettura, finalizzata a migliorare le connessioni grafema-fonema, e l'interconnessione musicale, fornendo una stimolazione simultanea dei meccanismi condivisi tra la musica e il linguaggio.

I tre elementi da cui si è partiti per costruire questo laboratorio sono stati il ritmo, il corpo e il suono. Il suono sollecita e orienta il movimento fisico e ciò permette lo sviluppo delle abilità ritmiche che si imparano attraverso il corpo. Il senso ritmico è strettamente connesso alla comprensione della lingua parlata, letta e scritta; lavorare sulla

componente ritmica e, in particolare, sulla sua sincronizzazione e riproduzione, abbiamo visto essere uno strumento di prevenzione efficace delle difficoltà di lettura.

I risultati suggeriscono che una combinazione di lettura e allenamento ritmico potrebbero essere un valido aiuto in più nel campo degli apprendimenti e che la caratteristica dell'intervento può facilmente essere adattata a contesti diversi.

In generale, considerando la durata del ciclo degli interventi (20 sessioni di 1h ciascuna), non si possono non evidenziare i miglioramenti sia per quanto riguarda la velocità che l'accuratezza sia nelle prove preliminari che in quelle specifiche di lettura.

Tuttavia, sono presenti delle limitazioni riguardanti la variabilità dei risultati nelle diverse classi prese in esami. Nella classe 1 primaria, il dato più interessante è il miglioramento significativo del gruppo sperimentale in tutte le prove in termini di velocità e non in accuratezza; quest'ultimo dato potrebbe riguardare il fatto che il numero di errori di partenza di entrambi i gruppi non era molto alto e quindi non è stato possibile riscontrare degli evidenti miglioramenti perché il dato di partenza era già buono. In generale invece, l'importanza di tali abilità per la lettura ed il loro miglioramento fanno ben sperare riguardo alle ricadute che tali capacità possono avere sulle prestazioni scolastiche presenti e future. In tal senso, questi dati supportano l'ipotesi dei benefici che la musica può avere sullo sviluppo delle abilità di lettura e di consapevolezza fonologica. Inoltre, sottolineano l'importanza che il ritmo ha sulla percezione fonetica e sulla produzione verbale.

Per quanto riguarda le classi seconda e terza primaria, se ragioniamo in termini di punti z, come suggerisce il test, è riscontrabile, in generale, un miglioramento in tutte le prove; quelle che risultano deficitarie, rientrano nella media o comunque non peggiorano mai andando sempre più vicino al valore medio.

In termini di significatività, invece, ci sono dei miglioramenti che riguardano sempre più la sfera della velocità che l'accuratezza. Nella classe 2 primaria risultano significative, in termini di rapidità, la lettura di *non parole corte*, ad *alta frequenza corte* a *bassa frequenza corte e lunghe*. Nella classe 3 primaria, risultano significative, sempre ragionando negli stessi termini, la lettura di parole ad *alta frequenza corte e lunghe*, a *bassa frequenza corte*. In entrambi le classi risulta significativa, in rapidità, la

prova di lettura del brano. Questi risultati suggeriscono che questo tipo di attività proposte sono state efficaci nell'aumentare la velocità della lettura del tipo di materiali a cui gli studenti sono solitamente esposti (vale a dire, parole e testi usati di frequente) e nell'aumentare la velocità quando è richiesto il meccanismo di conversione grafema-fonema, come nella pseudo-lettura di parole o in quelle a bassa frequenza.

Per quanto riguarda la significatività in termini di accuratezza, nella classe seconda risultano significative le prove di ricerca visiva di figure e numeri ma non di parole; risulta significativa la prova di lettura. Nelle classi 3, risultano significative la prova di denominazione rapida di numeri, la lettura di parole ad *alta frequenza lunghe* e a *bassa frequenza corte*.

Questi risultati sono di più difficile interpretazione in quanto si registrano dei miglioramenti che però non seguono un preciso filo logico come è stato registrato in termini di velocità. Per questo motivo, all'inizio dell'anno scolastico 2019-2020 si è voluto procedere ad una nuova valutazione testistica, per monitorare l'andamento dei dati ma, a causa della pandemia, non è stato possibile portare a termine la ricerca.

I due casi studio riportati, i quali prendevano in considerazione una bambina italiana e un bambino bilingue di origine nigeriana, hanno invece evidenziato come le attività proposte e la modalità di conduzione abbiano impattato positivamente in tutte le prove, sia in termini di accuratezza che di rapidità nonostante il contesto diverso di provenienza, il tipo di lingua parlata e il livello di scolarizzazione di partenza (più deficitario nel secondo caso, a livello prestazionale, in tutte le materie). Entrambi i casi erano visti come “preoccupanti” dai docenti e avrebbero attivato una segnalazione a fine anno scolastico se non avessero riportato dei miglioramenti; quello che molto spesso accade infatti è che, a volte, le difficoltà scolastiche di questi bimbi vengono da subito catalogate come disturbi specifici di apprendimento, quando basterebbe un percorso di rafforzamento e potenziamento della lingua per ridurre tali difficoltà in modo tale da non farle evolvere in disturbo.

La scuola, luogo di formazione e di educazione delle nuove generazioni, deve sia svolgere l'importante funzione di individuare tempestivamente e segnalare quei casi in cui le difficoltà incontrate siano tali da non poter essere giustificate da uno svantaggio

linguistico ma anche, nei casi in cui la difficoltà derivi dall'aspetto linguistico o da un mancato supporto, attivare, in maniera più funzionale, percorsi di potenziamento e rafforzamento per la buona riuscita scolastica dei bambini, trovando modalità didattiche che facilitino l'apprendimento e la conoscenza della lingua.

È importante costruire un contesto facilitante, ovvero uno spazio che contribuisca a creare un clima di fiducia, costituito da fattori interni ed esterni e dall'uso di canali comunicativi diversi da quello solamente verbale.

Sicuramente i bambini non sono abituati ad una modalità attiva e diversa dal solito; se questo può averli spiazzati all'inizio e aver creato imbarazzo per alcuni, successivamente invece è stato molto apprezzato. I bambini si sono molto divertiti durante le attività e a volte proponevano che ne venissero ripetute alcune. Anche quelli che al principio restavano più in disparte, piano piano sono riusciti ad entrare nel gruppo e partecipare sia per merito della coinvolgente forma dell'attività sia per il modo che noi abbiamo avuto nell'interfacciarci con loro, sempre molto disponibile e aperto nei loro confronti.

Si è notato anche come i bambini fossero ancora poco abituati a situazioni di gruppo. Le nostre attività iniziavano sempre con un sedersi in cerchio e richiedevano una partecipazione collettiva di tutti quanti; ciò metteva ogni bambino sullo stesso piano degli altri, sicuramente aiuta nella creazione dell'identità del gruppo e nel rafforzamento delle relazioni all'interno di esso. Spesso, infatti, prima di iniziare si lasciava loro ampio spazio di parlare e tutti quanti a turno volevano dire qualcosa. Ciò era fondamentale per permettere ad ognuno di loro di poter esprimere un concetto, un pensiero o un'emozione per poi creare la base relazionale per l'inizio dell'attività.

Anche le maestre hanno manifestato il loro gradimento, sia tramite il questionario sia durante le riunioni al termine delle attività, sostenendo che sia stato un laboratorio utile e notando cambiamenti effettivi sia nelle prestazioni scolastiche sia in alcune modalità comportamentali di bambini.

Le attività proposte richiedevano specificatamente l'attivazione di diverse funzioni cognitive e, durante la loro esecuzione, facilmente si riusciva ad identificare chi era in difficoltà: c'era chi non riusciva a sincronizzarsi con una pulsazione data ed aveva

un tempo proprio, chi aveva poca coordinazione motoria nei movimenti e di conseguenza non andava a tempo con il canto, chi nell'esecuzione di una propria serie ritmica faceva fatica a rispettare la pulsazione o anche solo a pianificare un ordine dei gesti. Spesso su questi stessi bambini le maestre avevano evidenziato delle problematiche nella pratica della lettura.

Dai feedback ricevuti e da questi primi risultati è possibile avvalorare l'idea che tali laboratori che potenziano le abilità ritmiche, inseriti sia all'interno della scuola dell'infanzia, sia della scuola primaria, possano essere un valido strumento di supporto alle abilità funzionali alla lettura e all'apprendimento delle altre materie scolastiche. Inoltre, le caratteristiche di tale intervento possono essere facilmente adattate in differenti contesti e in differenti ambienti scolastici.

Da queste considerazioni è importante che la scuola abbia offerto e offra a tutti quanti indistintamente un progetto di musica in cui, attraverso l'esperienza musicale, il bambino può sentirsi protagonista dell'esperienza didattica, partecipando alla propria educazione in modo creativo e attivo. Tale esperienza diventa stimolo per inventare, elaborare ed operare in prima persona non solo al fine di creare qualcosa, ma perché egli apprenda sperimentando.

Nel frattempo, grazie alla ricchezza di stimoli e di situazioni che questa esperienza offre, si contribuirà alla sua formazione generale, individuale e sociale, da un lato aiutandolo a formare, sviluppare e potenziare specifiche capacità, dall'altro abituandosi all'inserimento nel gruppo, al confronto non competitivo, al gioco creativo ed intelligente, al contatto e alla comunicazione con gli altri.

Grazie a questo progetto, i ragazzi hanno anche avuto la possibilità di portare ciò che avevano imparato durante il percorso musicale anche al di fuori dell'ambiente scolastico; infatti, assieme al Coro Brio, anch'esso un ramo del progetto "Crescere in Musica", in cui a cantare sono proprio i genitori dei bambini dell'Istituto, i bambini delle classi I, II e III delle tre plessi di scuola primaria dell'Istituto hanno partecipato ad alcune manifestazioni pubbliche di quartiere con delle esibizioni musicali.

Genitori e figlie e figli insieme, un momento significativo e altamente socializzante perché mette in moto sentimenti ed emozioni gratificanti specialmente se alla fine del percorso si arriverà ad una esperienza di insieme e di comunità.

CAPITOLO 5. Musica: per una pedagogia attiva e comunitaria

5.1 Il “Coro Brio” dei genitori dell’Istituto

Il “Coro Brio” è il nome del coro multietnico, intergenerazionale e multiculturale che è stato fondato come strumento per consentire alle famiglie di sentirsi veramente e pienamente partecipi alla vita della scuola, per creare una rete maggiore tra scuola, famiglia e comunità e per riscoprire proprio questa dimensione comunitaria in un luogo in cui si incontrano le persone, si mescolano le culture e si stabiliscono legami di fiducia allo scopo di ricreare un tessuto sociale che è andato via via sfaldandosi negli ultimi anni. Nasce come opportunità per lavorare musicalmente con le persone nel contesto, includendo genitori e docenti che sono parte fondamentale e integrante della scuola, così come gli alunni.

L'età dei membri varia da adulto ad adulto così come la provenienza culturale: italiana, albanese, rumena, slava ed inglese.

Il coro è diretto da Francesco Marchesi, assieme alla mia collaborazione e a quella di Sara de Paolis e Paola Rocchia, colleghe nella conduzione degli incontri con i bambini.

Il coro ha iniziato il suo percorso nell'ottobre del 2018, riunendosi nell'Aula magna dell'Istituto, una volta alla settimana per un'ora e mezza ad incontro. Nasce inizialmente con l'obiettivo di creare uno spazio per genitori ed insegnanti. Ciò ha permesso ai figli, oltre che ai genitori, di sentirsi maggiormente partecipi alla vita scolastica in quanto vedevano che i propri genitori erano protagonisti attivi, seppur in altre modalità, tanto quanto loro.

In tutti gli incontri si è iniziato con delle attività volte a favorire e creare un clima di lavoro sereno, permettendo così la conoscenza reciproca non solo personale ma anche vocale e musicale. Successivamente si è passati all'esecuzione di canti semplici in cui pian piano è stata inserita anche la percussione corporale, permettendo loro di sperimentarsi con la musica corporea tanto quanto i loro figli a scuola.



Elemento fondamentale di questa esperienza è stata, inoltre, la collaborazione con i loro figli alle diverse esperienze intra ed extra scolastiche.

I bambini di tutte le classi hanno potuto partecipare al Pic-Nic Multiculturale presso la Parrocchia San Bellino di Padova. È un evento laico nato dal desiderio delle varie comunità presenti nel quartiere di incontrarsi e conoscersi condividendo tradizioni gastronomiche e culturali (vestiti, musica, danze, giochi e laboratori per i più piccoli); un evento molto sentito e partecipato da tutto il quartiere. All'interno del pomeriggio di esibizioni proposte dalle varie etnie presenti, i bambini delle classi I, II e III dei tre plessi di scuola primaria dell'Istituto che hanno partecipato al laboratorio, in collaborazione con il Coro "Brio" dei genitori ed insegnanti, e gli alunni della scuola secondaria di I grado, si sono esibiti con diversi brani del repertorio imparato a scuola.

Un'altra occasione di presentazione al pubblico delle attività svolte è stato il Capodanno Cinese; gli alunni hanno partecipato all'evento organizzato dal Comune di Padova in collaborazione con l'associazione "Il filo di seta", legato ai festeggiamenti per il Capodanno cinese e all'inaugurazione di un murales di Tony Gallo, il 25 gennaio 2020, presso l'Istituto Briosco di Padova.



Gli alunni di I, II e III dei tre plessi della scuola primaria, coadiuvati dagli studenti della scuola secondaria di I grado e dal coro dei Genitori e dei Docenti, si sono esibiti con brani della tradizione popolare del mondo.

Bambini e adulti, protagonisti attivi insieme, capaci di partecipare attivamente alla trasformazione della propria realtà.

Ciò ha permesso di puntare sull'integrazione tra genitori e figli, creando occasioni, come piccole esibizioni, in cui hanno potuto partecipare assieme; è stato, ed è importante farli vivere assieme del tempo lontani da preoccupazioni, per parlarsi e conoscersi anche in nuove vesti. Il ruolo della scuola non si esaurisce dentro l'ambiente scolastico ed è per questo che è importante permette ai bambini e alle famiglie di uscire, aprendosi alle situazioni esterne creando un legame autentico con la società: l'obiettivo non è solo quello di insegnare ai bambini, ma di creare relazioni con i genitori e il contesto in cui viviamo.

Si prospetta così una scuola "integrante" per tutte le persone che la abitano quotidianamente, bambini, insegnanti e genitori, che possono così riconoscersi in una comunità educante.

5.2 Musica oltre il banco durante la pandemia

Potremmo definire “sospeso” il tempo vissuto nei mesi caratterizzati dalle misure per cautelarsi dal Covid-19; un tempo faticoso soprattutto per chi insegna in modo “attivo”: si fa fatica ad immaginare cosa si possa fare, come si possa farlo e talvolta addirittura se si possa fare mentre, contemporaneamente, si devono riorganizzare gli spazi, i tempi, i percorsi, le stesse attività e le relazioni.

La sospensione delle attività didattiche in presenza è stata un evento improvviso: ha colto alla sprovvista i bambini, i ragazzi e gli stessi docenti. Se i primi tempi, seppur vissuti con senso di straniamento, sono stati percepiti come una sorta di vacanza inusuale, in una seconda fase ci si è dovuti confrontare con realtà inedita caratterizzata dalla didattica a distanza, dalla sospensione delle occasioni di incontro faccia a faccia con i pari e gli insegnanti, dall'interruzione di attività e laboratori già programmate, da isolamento sociale, distanziamento e quarantene. Ci si è dovuti confrontare con misure quali il distanziamento fisico, l'obbligo di indossare mascherine, la paura dell'altro e di ciò che ci circonda perché potenzialmente pericoloso.

Si sono visti modificare i comportamenti abituali; gli allievi si sono dovuti adattare a nuove regole non facili da metabolizzare ed esercitare. Il tutto accompagnato da un mix di sentimenti, ansia, paura, sospensione, incertezza e perdita del ritmo della quotidianità.

Anche i docenti ed esperti di musica nelle scuole italiane e nelle realtà territoriali si sono visti costretti a reinventare una nuova didattica adeguata alle misure introdotte riguardo al distanziamento fisico, all'utilizzo della mascherina, alle difficoltà nell'utilizzo di strumenti a fiato o alla possibilità di poter cantare.

Vedendo il bicchiere mezzo pieno, è stato però un periodo speciale in quanto ha spinto gli stessi docenti a mettersi in gioco in prima persona, cercando nuove strade, per poter trasformare e calibrare l'offerta formativa nel rispetto delle nuove norme.

Solitamente chi, nella scuola primaria, porta avanti una didattica musicale basata sui metodi “attivi” si è visto bloccare, letteralmente, il proprio lavoro. Tali metodi, infatti, si fondano sull'esperienza senso-motoria, sul ritmo e sul canto come veicolo di

apprendimento e spesso riguardano la condivisione dello strumentario, il contatto durante una danza o un'attività di percussione corporea o la vicinanza in un coro. In questo tipo di educazione musicale la pratica "precede" la teoria: ampio spazio viene data all'esperienza senso-motoria, al ritmo e al canto come veicolo di apprendimento. Attraverso queste esperienze attive è possibile per i bambini sviluppare competenze musicali (come tenere il tempo, il ritmo, lavorare sulla pulsazione e sulla durata) di pari passo con una maggiore consapevolezza corporea e con capacità tecniche e creative applicabili non solo nel campo musicale, ma in ogni ambito di espressione (Fiori, 2004).

L'approccio che parte dalla pratica permette ai bambini di avvicinarsi alla musica in modo concreto, lasciando spazio alla loro creativa e personale improvvisazione, elaborazione e composizione. Il bambino, come abbiamo precedentemente detto, attraverso il suo corpo in movimento, è protagonista attivo dell'esperienza musicale (Bottero, 2004).

Quando si applicano misure di distanziamento fisico, molte delle esperienze appena descritte non sono più realizzabili. Come si può dar seguito a questo approccio didattico rimanendo separati l'uno dall'altro e magari seduti al banco?

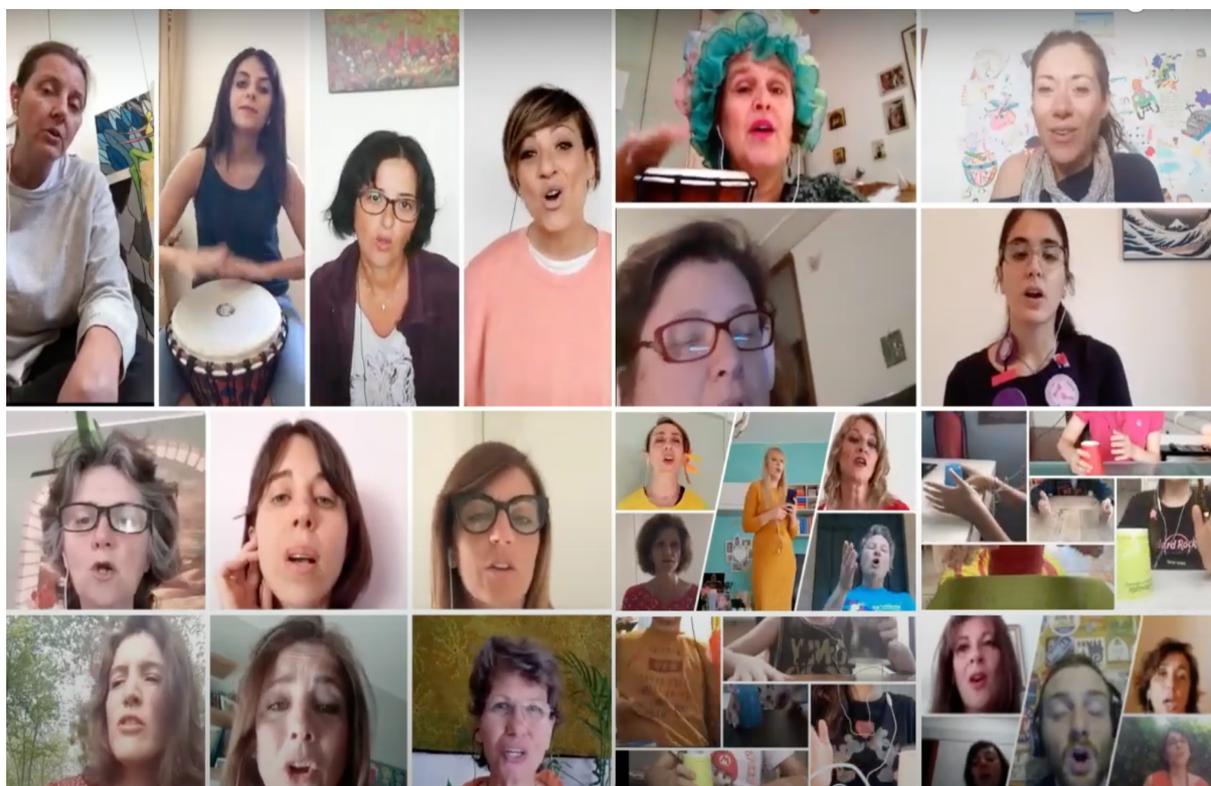
Se, prima, molte delle attività venivano svolte in spazi più ampi per sviluppare meglio la coordinazione, l'orientamento spazio-temporale puntando così su una didattica attiva, ora bisogna ridimensionare il tutto a misura di banco. Questi cambiamenti sollecitano la nostra creatività, la capacità di trovare delle strade alternative rispetto a quelle conosciute. Per ripensare le attività è importante non perdere di vista il significato del "gioco" per i bambini; il gioco è una dimensione fondamentale: motiva e diverte, permettendo agli alunni di sperimentare e lavorare così come di consolidare le competenze in modo funzionale e piacevole (Paduano, 2011).

È proprio dal concetto di gioco, in particolare di gioco musicale attraverso il corpo, che si può ripartire per pensare ad una didattica musicale per l'apprendimento e per lo sviluppo musicale e globale del bambino e che permetta parallelamente di lavorare sulla relazione, la condivisione, l'ascolto di sé e dell'altro; elementi che più di tutti sono mancati ai bambini e ragazzi durante il periodo di forzato lockdown.

In particolare, durante il periodo di didattica a distanza da marzo a giugno, si sono mantenuti i contatti con gli alunni attraverso:

- la realizzazione di un fascicolo musicale con attività varie che riprendevano il lavoro fatto durante l'anno, dedicato a tutte le classi, inviato tramite le insegnanti delle rispettive classi;
- alcuni video realizzati e caricati su un canale YouTube per presentare semplici attività e giochi musicali, sempre prevalentemente incentrate sul ritmo, che potessero essere svolte con facilità a casa.

Durante lo stesso periodo, con il contributo dell'esperto Francesco Marchesi, sono stati realizzati dei video di canti realizzati con il contributo del Coro Brio degli insegnanti e dei genitori e dei bambini stessi, e alcuni della scuola dell'Infanzia, in cui gli studenti eseguivano parti ritmiche (per es. attraverso l'utilizzo di un bicchiere).



Negli ultimi 6 incontri, svolti in presenza, una volta tornati a scuola con il nuovo anno scolastico 2020/2021, a causa della situazione di emergenza sanitaria, le attività didattiche attive ed esperienziali, dapprima svolte principalmente in palestra, si sono dovute adattare alla “misura di banco”: l’attività si è svolta in classe e sono stati utilizzati strumenti alternativi (banco, materiale scolastico, bicchieri) nel rispetto del distanziamento e della sicurezza.

Molte attività hanno comunque focalizzato l’attenzione sulla percussione corporale; è infatti possibile esperire questa pratica sia in chiave dinamica, sia restando sul posto e integrandola con “quotidiofoni”: percuotendo il proprio corpo in piedi e/o percuotendo gli oggetti che mi circondano a partire da una penna che si può trasformare in un legnetto, dei pennarelli che possono diventare le bacchette e dal banco che diventa una batteria, creando così una visione nuova, creativa e coinvolgente a partire da un approccio esperienziale che si basa sull’incontro tra suoni, ritmi e persone.

Proprio perché i bambini e ragazzi hanno sofferto molto nei mesi di lockdown, è stato fondamentale pensare a delle alternative didattiche creative che permettessero a loro di relazionarsi, nuovamente, con l’intero gruppo classe, di ascoltare l’altro anche attraverso una delle dimensioni con spiccata potenzialità nel creare legame sociale: la musica. Quest’ultima, tra le diverse discipline scolastiche, è forse quella che più costituisce un arricchimento totale della persona in quanto, oltre che a lavorare su delle potenzialità cognitive e musicali, permette di esplorare, soprattutto in questo periodo storico particolare, la propria emotività e di sviluppare e affinare la dimensione affettiva e relazionale.

Per questo è importante ricordare che insegnare non significa solo trasmettere dei concetti (Spaccazzocchi, 2011). Un insegnante deve anche lavorare sugli aspetti relazionali e sociali con i propri alunni; è quindi importante curare, ora più che mai, queste relazioni.

In conclusione del progetto è stata realizzata la canzone “Musica è Scuola” utilizzando i pensieri scritti dagli stessi alunni sulla loro idea di scuola e musica e rielaborando le loro idee musicali. È stato realizzato anche un video YouTube con le

voci del Coro Brio degli insegnanti e dei genitori dell'Istituto e con i disegni realizzati da tutti i bambini di ogni classe:

<https://www.youtube.com/watch?v=oJexfQ2cDs4>

Mantenere il filo di comunicazione, durante tutto questo periodo incerto, e partecipare alla creazione di video musicali ha permesso ai bambini stessi, ma anche ai genitori, di non sentirsi abbandonati, ritrovandosi ancora una volta partecipanti attivi dell'esperienza, sentendosi riconosciuti e facenti parte di un gruppo, di una comunità in cui, letteralmente, la propria voce viene ascoltata.

5.3 La musica per una scuola partecipata e comunitaria

L'idea del bambino che sviluppa naturalmente le proprie abilità fa riferimento a delle pratiche pedagogiche che sostengono il singolo bambino, ed il suo sviluppo, e che rispondono ai suoi bisogni ed interessi (Dewey, 1956; Walkerdine, 1998). Ciò è possibile in quei contesti scolastici in cui i bambini hanno la possibilità di potersi sperimentare e vivere ambienti di apprendimento in grado di rispettare i ritmi e le capacità di ciascuno. A questa categoria appartengono gli approcci della pedagogia attiva che considerano il bambino come il protagonista attivo del processo educativo e non come ricevente passivo dell'azione dettata dall'adulto; ciò gli permetterà di trasformare i contenuti educativi a sua misura al fine di vivere attivamente la propria crescita.

Il gioco e l'esplorazione, come abbiamo visto, sono fondamentali nella pianificazione dell'attività didattica, in quanto considerate come attività di vero e proprio apprendimento. In questa prospettiva, il ruolo dell'educatore si colloca necessariamente nel quadro di un'azione di rete con i genitori, gli insegnanti e la comunità stessa.

Si prospetta così non più una scuola ma una comunità scolastica, nella sua totale dinamicità di persone coinvolte nel processo educativo, in cui ciascuno viene valorizzato e aiutato ad interagire al fine di raggiungere attivamente le finalità personali ma anche sociali.

A proposito di scuola, Dewey scriveva:

“attraverso un progetto educativo, cioè attività sistematiche, aventi uno scopo sociale e utilizzando gli elementi di situazioni tipicamente sociali la scuola stessa [...] diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha una interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola”

(Dewey, 1916)²³

In questo progetto di ricerca la musica ha permesso di andar fuori dal cortile della scuola, permettendo così ai bambini di essere un'altra voce fondamentale nella comunità, di far emergere relazioni nuove tra scuola e comunità locali portando anche idee e prospettive originali e creative. La partecipazione attiva dei bambini, il condividere con la comunità locale il lavoro svolto ha assunto un ruolo importante nel favorire il dialogo e nel predisporre positivamente i vari attori a “fare rete”.

Questo tipo di pratica musicale attiva, svolta sia con i bambini sia con i genitori ha permesso loro di essere coinvolti attivamente nella produzione musicale (esecuzione, creazione, improvvisazione); le canzoni e gli strumenti utilizzati sono stati pensati per essere adeguati alle caratteristiche del gruppo e alle loro abilità. Il focus centrale è stato posto sulle attività musicali del gruppo piuttosto che su un mero prodotto musicale finito.

Un lavoro con tutti i vari soggetti attivi alla vita scolastica aiuta le persone a condividere esperienze e a capirsi ma allo stesso tempo permette di sviluppare comunità e coesione sociale oltre all'autostima, alla fiducia e crescita personale di ognuno, adulto o bambino che sia.

Alla base di questo lavoro c'è l'idea che l'apprendimento non sia astratto ma connesso al mondo reale. Diventa un'esperienza realistica che si collega agli interessi, ai valori, all'ambiente degli studenti stessi e avviene in compagnia degli altri.

Queste pratiche attive mirano quindi ad un apprendimento che produce piuttosto che all'acquisizione delle sole informazioni verbali. I partecipanti hanno la possibilità di

²³ Dewey J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.

sperimentare e apprendere attraverso l'esplorazione, all'interazione, allo scambio di idee ed esperienze ed è direttamente correlato agli interessi, ai valori e ai bisogni dei partecipanti stessi.

Fare musica a scuola è un'attività collettiva e l'apprendimento non è un atto di una sola persona ma di tutti coloro che partecipano.

La musica aiuta a fare ciò e, come sostiene ancora Avanzini:

“ha in sé una natura profondamente educativa che le permette di contribuire attivamente alla definizione epistemologica della pedagogia e delle scienze dell'educazione in generale. Questa sua capacità viene amplificata a dismisura, peraltro, dalla peculiarità che le è propria di trasmettere e rielaborare, in maniera capillare e diffusiva, le regole di un gruppo, attraverso la continua rimessa in gioco del background emotivo e culturale di quel gruppo. Non si può quindi prescindere dalla componente educativa, strutturale alla musica, e dalla sua capacità, necessaria all'uomo per la sua stessa sopravvivenza, di restituire un senso, attraverso canali che non sono gli stessi del ragionamento logico-razionale, ma che comunicano emotivamente al gruppo un senso di coesione, di identità, di autentico significato.”

(Avanzini, 2001)²⁴

Secondo queste parole la Avanzini ci proietta in una dimensione educativa in cui la musica ha un ruolo fondamentale perché possiede delle caratteristiche che la rendono unica e che le permettono non solo di stimolare lo sviluppo cognitivo e linguistico ma soprattutto sociale e culturale. Ciò permette di arrivare alla conclusione che l'educazione ha bisogno di un insegnamento della musica che non sia però solamente espressione estetica e oggettivamente definibile (Avanzini, 2001).

La musica, oggi, e ora più che mai, manifesta il suo elevato valore socializzante, sollecitando così una comunicazione tra persone diverse per estrazione sociale e culturale; la musica, sostiene Biasutti (2007), utilizzando codici transculturali:

²⁴ Avanzini A. (2001). *La musica – Una dimensione educativa* (p. 5). Bologna: Pitagora Editrice.

“è in grado di abbattere le barriere tipiche del linguaggio verbale, favorendo quindi una forma di comunicazione comune tra persone di culture e nazionalità diverse; stimola capacità di base quali la concentrazione, il contare, l’ascolto, l’autodisciplina e la cooperazione tra studenti; promuove la comprensione e lo sviluppo del linguaggio, la capacità di richiamare le informazioni, rafforza la creatività e crea un ambiente più favorevole all’estensione di apprendimenti in altri settori disciplinari”.

(Biasutti, 2007)²⁵

La configurazione di una società sempre più multiculturale e multilingue pone quindi alle istituzioni scolastiche italiane nuovi interrogativi e nuove sfide, ma soprattutto esige la strutturazione di nuove prospettive educative accoglienti e capaci di valorizzare tali contesti plurilingue nell’ottica di un arricchimento per tutti, sperimentando così la varietà di codici linguistici e crescere più aperti al mondo e a tutte le sue lingue.

²⁵ Biasutti M. (2007). *Creare musica a scuola* (p.18). Lecce: Pensa Multimedia.

CONCLUSIONI

Fare musica con il corpo è fondamentale per lo sviluppo globale del bambino in quanto promuove lo sviluppo di svariate abilità: visuo-percettive, motorie, cognitive, relazionali e linguistiche.

Attraverso questo progetto di ricerca è stato proposto un approccio all'educazione musicale che pone al centro dell'esperienza il corpo, il ritmo e il suono quali veicoli di apprendimento, con particolare riferimento alle abilità coinvolte nella lettura.

Il senso ritmico è strettamente connesso alla comprensione della lingua parlata, letta e scritta; lavorare sulla componente ritmica può divenire uno strumento di prevenzione efficace nelle difficoltà di lettura e di potenziamento delle abilità in essa coinvolte (Maresca & Surian, 2017).

La trasversalità di questa dimensione in ogni gesto della nostra vita (Fraisie, 1979), fa del ritmo l'aspetto musicale che più di tutti gli altri riesce a mettere in relazione diversi saperi e discipline, costituendo la chiave per un'educazione musicale che parta dall'esperienza attiva attraverso il proprio corpo:

«Il corpo è l'unità di base che permette alle persone di realizzare l'integrazione di sé stesse, dei sentimenti e degli oggetti. [...] Prendere in considerazione il corpo nei processi di apprendimento implica una metodologia differente e un approccio allo sviluppo delle conoscenze in cui agli aspetti percettivi sia riservato un posto centrale»

(Granja de Souza Campos, 2006)²⁶

Come ribadiscono le diverse esperienze in quest'ambito, i processi che coinvolgono le abilità fonologiche sarebbero interconnessi al fare musica, permettendo così un potenziamento in tutti quei processi implicati nella lettura (Maresca & Surian, 2017).

²⁶ Granja De Souza Campos C. E. (2006). *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação* (pp. 54-55). São Paulo. Escrituras Editora.

Ricercatori come Usha Goswami, studiando le specificità neurologiche legate alla dislessia, hanno evidenziato come in questo disturbo dell'apprendimento sia compromessa la corretta elaborazione temporale del segnale acustico della lingua parlata, sostenendo, di conseguenza, che le attività musicali basate sul ritmo possano rafforzare, assieme alle competenze musicali, anche quelle linguistiche indispensabili per un'adeguata comprensione del linguaggio parlato e un corretto processo di lettura.

Le scuole, già a partire dall'infanzia, possono quindi incoraggiare l'apprendimento musicale, considerandolo come un elemento base della formazione, in quanto favorisce lo sviluppo e potenziamento di diverse abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente in un contesto musicale, psicomotorio ed educativo.

Il progetto "Crescere con la musica", svolto in alcune scuole di Padova, si è inserito in questa direzione; l'ipotesi di unire suono, ritmo e movimento nelle attività di potenziamento per i disturbi specifici dell'apprendimento, si è strutturata in un laboratorio volto a favorire l'integrazione e lo sviluppo di abilità visuo-spaziali, uditive e motorie, coinvolgendo il bambino nel suo essere globale. Un laboratorio in cui l'adeguata stimolazione delle abilità musicali influisce su quelle linguistiche, in cui non si vogliono trasferire pure conoscenze musicali, e non si richiede nemmeno prestazioni a cui dare un giudizio di tipo scolastico; l'intenzione è stata quella di promuovere un potenziamento e un miglioramento delle abilità e delle funzioni cognitive di ogni bambino e, in particolare, di chi presentava già difficoltà di lettura. Per fare questo, è stato fondamentale instaurare una relazione, una connessione e uno spazio di comunicazione affinché ciascun bambino potesse sentirsi tranquillo e libero di sperimentare ed esprimersi.

Tutti quanti i bambini hanno potuto partecipare a questo progetto all'interno della propria scuola e con i propri compagni di classe. E tutto ciò ha giovato al clima del gruppo mettendo i bambini in situazioni di confronto, ascolto, collaborazione e aiuto reciproco. Si è voluto costruire un ambiente divertente e giocoso, in cui i bambini potessero rafforzare le relazioni, l'ascolto e il rispetto promuovendo il benessere degli alunni e l'inclusione. Inoltre, si è voluta sviluppare la loro creatività e le capacità espressive attraverso la composizione musicale facilitata e momenti di libera improvvisazione, favorendo la partecipazione di ognuno nel rispetto della sua unicità e peculiarità.

Inoltre, grazie a questo percorso, è stato offerto agli insegnanti un momento in cui poter osservare i propri alunni, al di fuori delle mura della classe, cimentandosi in prima persona in attività musicali più complesse che prescindono dal far imparare delle canzoni.

Un altro elemento chiave di questo percorso educativo centrato sulla musica è stato lo sviluppo di esperienze collettive, grazie alla pratica condivisa con le altre persone; siamo inoltre riusciti a portare la nostra realtà musicale anche al di fuori delle mura scolastiche inserendoci nel territorio ed in particolare nelle manifestazioni proposte dal quartiere Arcella, in raccordo anche con il “Coro Brio” di genitori ed insegnanti.

Purtroppo, a causa della pandemia, il progetto si è dovuto riconfigurare; durante i mesi di quarantena abbiamo pensato a come mantenere un legame con tutte le classi, anche se non fisicamente: abbiamo, quindi, provveduto all’ideazione di un fascicolo musicale, trasmesso in modalità telematica ai bambini, in cui allenare ciò che fin in quel momento era stato fatto. Parallelamente abbiamo provveduto all’ideazione di un apposito canale Youtube, approvato dall’Istituto stesso, in cui i bambini potevano sperimentare sia giochi musicali collegati al fascicolo, sia altre attività che potevano essere fruite non solo individualmente, ma anche con i membri della propria famiglia. È stato istituito un “contest musicale” a cui bambini, genitori ed insegnanti sono stati invitati a partecipare: ognuno di loro doveva registrarsi mentre cantava ed eseguiva particolari movimenti di body percussion. Tutti hanno accettato immediatamente la proposta e, superando le prime incertezze con entusiasmo e curiosità, hanno cominciato a provare, a registrare video casalinghi, a ridere dei tentativi mal riusciti, a cimentarsi con impegno, per la situazione in cui si era, guidati da noi a distanza.

In questo modo, alle giornate monotone e angoscianti della quarantena per adulti e bambini, grazie ad uno spirito davvero corale e di unione in questo progetto, si è arrivati a produrre un video musicale della e per l’intera scuola.

A prescindere dai dati raccolti dai test, che sono comunque positivi e incentivano nella prosecuzione del progetto, durante la mia esperienza ho potuto osservare, grazie all’ambiente creatosi e alla musica: come i bambini più in difficoltà si siano pian piano aperti e abbiano provato a partecipare sempre di più alle attività, buttandosi nel “fare insieme” con gli altri; l’evoluzione delle dinamiche di gruppo; come i bambini si siano

messi alla prova, a volte con la naturalezza che li contraddistingue e a volte con un po' più di timidezza, scoprendo capacità che magari credevano di non avere.

La musica, come la scuola, è un luogo formativo e di conoscenza che accompagna la crescita e lo sviluppo di tutti i nostri ragazzi e li guida alla scoperta di loro stessi, contribuendo alla formazione di persone culturalmente e umanamente più ricche.

Per fare questo, è fondamentale puntare sulla relazione tra educatore-educando, insegnante-alunno; è importante creare una connessione e uno spazio di comunicazione affinché ciascun alunno possa sentirsi tranquillo e libero di sperimentare ed esprimersi.

È altresì importante ricordare che ogni bambino ha il proprio ritmo, il ritmo interno di ognuno, che è di fondamentale importanza, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento e in un'ottica inclusiva. Far emergere la spontaneità rispettando l'individualità e soggettività di tutti è essenziale al fine di dare spazio alla creatività, al coinvolgimento e all'espressione di ciascuno.

I risultati ottenuti confermano l'idea che la musica possa essere uno strumento importante per sollecitare specifiche funzioni cerebrali e, in particolare, quelle coinvolte nelle abilità di lettura. Tali risultati possono contribuire, quindi, alla progettazione e all'attuazione di percorsi e laboratori integrati, finalizzati ad aiutare bambine e bambini ad affinare le competenze indispensabili alla comprensione e alla produzione linguistica e, in particolare, all'apprendimento della lettura, attraverso attività ritmiche che li coinvolgono e li motivano. Potenzieranno così le abilità indispensabili agli apprendimenti scolastici giocando attivamente all'interno di un contesto musicale, psicomotorio ed educativo che permetta loro di raggiungere obiettivi significativi in modo più facile, aiutandoli gradualmente nella letto-scrittura.

L'educazione musicale attiva risulta quindi essere fondamentale perché in grado di produrre benefici che riguardano sia l'educazione dell'individuo sia la messa in atto di fenomeni di transfer degli apprendimenti che riguardano altre discipline scolastiche e non solo, in particolare influenzando la dimensione sociale (Biasutti & Concina, 2013).

La musica non diventa un fine, ma uno strumento che, in sinergia con il linguaggio, agevola l'apprendimento della lingua, rendendo bambine e bambini partecipi e protagonisti.

E come scrivono i bambini nel ritornello della loro canzone:

“Musica e scuola (emozione quando suono)

musica è scuola (fonte di amicizia)

Musica e scuola (una seconda casa)

Avvolge ogni bambino verso una strada nuova”

Musica che fa scuola e che è scuola: lasciamo quindi i bambini liberi di “Crescere con la musica”.

BIBLIOGRAFIA

AID - Associazione Italiana Dislessia, Comitato Promotore Consensus Conference (a cura di). (2010). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento, Raccomandazioni per la pratica clinica di dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia*. Trento: Erickson.

American Psychiatric Association Dsm-5. (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Cortina: Raffaello.

Avanzini A. (2001). *La musica – Una dimensione educativa*. Bologna: Pitagora Editrice.

Bianchi M. E., Rossi V. & Ventriglia L. (2001). *Dislessia: la legge 170/2010*. Firenze: Libri Liberi.

Biasutti M. (2007). *Creare musica a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.

Biasutti M. (2017). *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Faber.

Biasutti, M. & Concina, E. (2013). *Music Education and Transfer of Learning*. In Peti S. and Tamas S. (Eds.). *Music: Social Impacts, Health Benefits and Perspectives* (pp. 149-166). Hauppauge NY: Nova Science Publishers.

Bortolini U. (1995). *Lo sviluppo fonologico*. In Sabbadini G. (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Bologna: Zanichelli.

Bottero E., (2004). *Educazione musicale. Orientamenti, proposte didattiche, curricula della scuola dell'infanzia alla media inferiore*. Milano: Franco Angeli.

Bottero E. & Padovani A. (2000). *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*. Milano: Guerini Studio.

Branca D. (2012). *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme* (pp. 85-103). Firenze: University Press. ISSN 2034-6981.

Cancer A. & Antonietti A. (2011). *Integrazione del metodo sublessicale per la dislessia con attività ritmico-musicali*. In Proceedings of the XX Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana per la Ricerca e Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA). Prato.

Colomino C. N., Pons Terrés J. M., Romero Naranjo F. J., Romero Naranjo A. A., Liendo Cárdenas A. (2014). *Atención y dislexia: una propuesta de trabajo mediante la didáctica de la percusión corporal-Método BAPNE* (pp. 1092-1105). Universidad de Alicante: XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ISBN 978-84-697-0709-8.

Connel B. (2000). *The perception of lexical tone in Mambila*. *Language and Speech*, 43: 163-182.

Cornoldi C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino/Strumenti.

Cornoldi C. & Colpo G. (1995). *Nuove Prove di Lettura MT per la Scuola Elementare*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Corriveau K., Pasquini E. & Goswami U. (2007). *Basic auditory processing skills and specific language impairment: A new look at an old hypothesis* (pp. 647-666.). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50. DOI: 10.1044/1092-4388(2007/046).

Dalcrozè É. J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: EDT.

Degè F. & Schwarzer G. (2011). *The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers* (pp. 1-7). *Frontiers in Psychology*, 2(124).

Delfrati C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.

Desinan C. (1996). *Introduzione alla pedagogia musicale di Carl Orff*. In Montiglio I. *Carl Orff: verifica di un progetto pedagogico-didattico e dei suoi sviluppi*. Atti e documentazioni del XXVI Convegno Europeo sull'Educazione Musicale. Gorizia: Edizioni Seghizzi.

- Dewey J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.
- Dewey J. (1956). *The child and the curriculum. The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Douglas S. & Willatts P. (1994). *The relationship between musical ability and literacy skills* (pp. 99-107). *Journal of Research in Reading*, 17(2).
- Fiori M. (2007). *Il corpo è musica, la musica è corpo. Un'analisi psico-fisiologica*. "ARS", III.
- Flaunacco E., Lopez L., Terribili C., Montico M., Zoia S., Schön D. (25 settembre 2015). *Music Training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial*. PLoS ONE 10(9).
- Fraisse P. (1979). *Psicologia del ritmo*. Roma: Armando Editore.
- Francois C. & Schön D. (2011). *Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures* (pp. 2357-2365). *Cerebral Cortex*. 21.
- Frith U. (1985). *Beneath the surface of surface dyslexia*. In Marshall J. C., Coltheart M. & Patterson K. (Eds.). *Surface dyslexia and surface dysgraphia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Giannellini A. (2015). *La normativa per gli alunni con dsa e le responsabilità della scuola*. In: a cura di Rizzo A. L. & Lietti M. *Musica e dsa, la didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio* (pp. 75-89). Milano: Rugginenti.
- Giraud A. L & Poeppel D. (2012). *Cortical oscillations and speech processing: emerging computational principles*, *Nature neuroscience*, E-pub, Doi: 10.1038/nn.3063. IF=14.2. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello*. Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Goswami U. (2011). *A temporal sampling framework for developmental dyslexia*. *Trends in Cognitive Science*. Vol. 15. No. 1.

Goswami U. (2017). *A Neural Basis for Phonological Awareness? An Oscillatory Temporal-Sampling Perspective*. APS Association for Psychological Science: Sage Journal.

Goswami U., Gerson D. & Astruc L. (2010). *Amplitude envelope perception, phonology and prosodic sensitivity in children with developmental dyslexia* (pp. 995-1019). *Reading and Writing*, 23. DOI: 10.1007/s11145-009-9186-6.

Goswami U., Thomson J., Richardson U., Stainthorp R., Hughes D., Rosen S., Scott S. K. (2002). *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis* (pp. 10911- 10916). *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 99(16).

Gordon R. L., Magne C. L. & Large E. W. (2011). *EEG Correlates of Song Prosody: a new look at the relationship between linguistic and musical rhythm*. In Lutz J. *The relationship between music and language*. *Front. Psychol.* 2:352. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00352.

Granja De Souza Campos C.E. (2006). *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora.

Habib M. (2000). *The neurological basis of developmental dyslexia*. *Brain*, 123, 2373-2399.

Habib M., Lardy C., Desiles T., Commeiras C., Chobert J., Besson M. (22 gennaio 2016). *Music and Dyslexia: a new musical training method to improve reading and related disorder*. *Frontiers in Psychology*. 7:26.

Halwani G. F., Loui P., Rubert T. & Schlaug G. (2011). *Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: comparing singers, instrumental-ists, and non-musicians*. In Lutz J. *The relationship between music and language*. *Front. Psychol.* 2:156. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00156.

Knösche T. R., Neuhaus C., Haueisen J., Alter K., Maess B., Witte O.W et al. (2005). *The perception of phrase structure in music* (pp.259-273). Human Brain Mapping, 24. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

Large E. W. & Jones M. R. (1999). *The dynamics of attending: how we track time-varying events* (pp.119-159). Psychological Review, 106. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

Le Boulch J. (1980). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.

Maresca S. & Surian A. (2017). *Ritmo e musica corporea in prospettiva transdisciplinare: l'approccio Percuaction*. Musicheria.

Merleau Ponty M. (1972). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.

Miur (2008). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2008-2009*.

Miur. (12 luglio 2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al Decreto Ministeriale n. 5669*.

Miur. (2016-2017). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*.

Monti L. & Bartoli C. (a cura di) (2008). *Prima educare. Nella scuola e nella società*, Molfetta (BA): La Meridiana.

Naranjo R. J. F. (2019). *Cuerpo, movimiento y emotion: Bapne*. Cuaderno de Pedagogia, n. 499.

Organizzazione mondiale della sanità-ICD 10. (1992). *Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali*, Milano: Masson.

- Overy K. (2000). *Dyslexia, temporal processing and music: the potential of music as an early learning aid for dyslexic children* (pp. 218-229). *Psychology of Music*, 28.
- Overy K. (2003). *Dyslexia and Music: From timing deficits to musical intervention* (pp.497-505). *Annals of the New York Academy Sciences*, 999.
- Pace A. (2013). *L'educazione e l'insegnamento musicale a misura di bambino*. Trieste: EUT.
- Paduano C. (2011). *I suoni del corpo: dal gesto sonoro alla bodypercussion*. Brescia: OSI-MK.
- Patel A. D. (2011). *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis* (pp. 1-14). *Frontiers in Psychology*, 2(142).
- Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193). Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Peretz I. & Coltheart M. (2003). *Modularity of music processing*. *Nature Neuroscience*, 6, 688-691. DOI: 10.1016/s0959-4388(03)00035-7.
- Piatti M. (1994). *Pedagogia della Musica: un panorama?*. Bologna: Clueb.
- Ramus F. (2003). *Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?* *Current Opinions in Neurobiology*, 13, 212- 218, DOI: 10.1016/s0959-4388(03)00035-7.
- Schön D., Akiva-Kabiri L. & Vecchi T. (2008). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.
- Seifert R. E. (2010) *Workshop on body percussion*. In *Summary book of the physical education week UTFPR*. Curitiba: Body, perception and transformation.
- Seymour P. H. K. & Elder L. (1986). *Beginning reading without phonology* (pp. 1-36). *Cognitive Neuropsychology*, 3.

Shahin A. J., (2012). *Neurophysiological influence of musical training on speech perception*. In Lutz J., *The relationship between music and language*, Front. Psychol. 2:126. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00126.

Spaccazocchi M. (2011). *Musica Educativa*. Mercatello sul Metauro: Progetti sonori.

Steinhauer K., Alter K., Friederici A. D.R. (1999). *Prosodic boundaries, comma rules, and brain responses: the closure positive shift in ERPs as a universal marker for prosodic phrasing in listeners and readers* (pp.267-295). *Journal of Psycholinguistic Research*, 30. In Patel A. D. (2014). *La musica, il linguaggio e il cervello* (pp. 7-193). Roma: Giovanni Fioriti Editore.

Stella G. & Apolito A. (2004). *Lo screening precoce nella scuola elementare* (pp. 111-120). *Dislessia*. Volume 1.

Stella G. & Stradi C. (1991). *Il gioco di leggere e scrivere: i processi di alfabetizzazione spontanea nella scuola dell'infanzia*. Ed Iuvenilia.

Strait D. L. & Kraus N. (2011). *Can you hear me now? Musical training shapes functional brain networks for selective auditory attention and hearing speech in noise*. Front. Psychol. 2:113. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00113.

Struiksma (1979). *Task Analysis del processo di lettura*. In Sechi G., *Guida alla valutazione, alla diagnosi e al trattamento dei disturbi e delle difficoltà di apprendimento* (pp. 36). Galton.

Tafari J. (2002). *Doti musicali e problemi educativi*. *Enciclopedia della Musica*, Vol. II. Torino: Einaudi.

Tallal P., Miller S. & Fitch R. H. (1993). *Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing*. *Annals of the New York Academy of Sciences*.682, 27-47, DOI: 10.1080/03033910.1995.10558057.

Tretti M. L., Terreni A. & Corcella P. R. (2002). *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento. Strategie e interventi*. Trento: Erickson.

Tressoldi P. E., Stella G. & Faggella M. (2001). *The development of reading speed in Italian with dyslexia: a longitudinal study*. *Journal of Learning Disabilities*.

Vellutino F. R., Fletcher J. M., Snowling M. J. & Scanlon D. M. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* (pp. 2–40). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 1.

Walkerdine V. (1998). *Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget into early education*. In Henriques J., Holloway W, Urwin C., Venn C. & Walkerdine V. *Changing the subject: Psychology, social regulations and subjectivity* (Reissued ed.) (pp. 153-202). London: Routledge.

Willems E. (1966). *Il ritmo musicale*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Wolf M. & Bowers P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias (pp. 415-438). 91. *Journal of Educational Psychology*.

Wright B. A., Bowen R. W. & Zecker S. G. (2000). *Nonlinguistic perceptual deficits associate with reading and language disorders* (pp.482-486). *Current Opinion in Neurobiology*, 10.

Yin K. R. (2018). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications, Inc.

Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Prova di lettura di parole e non-parole, Manuale*. Roma: Fondazione Santa Lucia, Neuroscienze e Riabilitazione.

Zoccolotti P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., Spinelli D. (2005). *Test di Denominazione Rapida e Ricerca Visiva di Colori, Figure e Numeri. Manuale*. Roma: Fondazione Santa Lucia, Neuroscienze e Riabilitazione.