

LINGUA ITALIANA

PRODUZIONE ORALE

Obiettivi prioritari:

Produzione di testi orali completi, strutturati, strettamente aderenti all'attività di pensiero (nel senso che attraverso essi il pensiero si esprime e ad essi il pensiero si appoggia per svilupparsi), sufficientemente complessi in modo da cominciare a cogliere ed esprimere la complessità delle relazioni che sussistono nell'esperienza comune del bambino (relazioni temporali di "successione", "contemporaneità", ecc.; relazioni causali immediate;)

Linee di lavoro e indicazioni operative specifiche

Per quanto riguarda la messa in forma verbale-orale del pensiero (sollecitata, e se necessario anche assistita individualmente dall'insegnante - vedi Maestro mediatore) dovrebbero assumere un grosso rilievo le seguenti attività:

- verbalizzazione di una esperienza mentre avviene;
- ricostruzione verbale di una esperienza avvenuta;
- progetto di una possibile attività utile per raggiungere uno scopo prefissato.

Si dovrà curare in modo particolare che i primi due tipi di verbalizzazioni riguardino esperienze di complessità intrinseca crescente, accessibili al bambino, "oggettive", nel senso che il bambino deve potersi render conto dell'adeguatezza o meno delle sue forme espressive, e l'insegnante deve poter intervenire affinché tutto ciò che viene abbozzato nel pensiero del bambino diventi, attraverso la parola, processo di pensiero strutturato e comunicabile.

Ideali in questo senso sono le produzioni in classe di semplici oggetti e beni alimentari, l'uso di macchine comuni (*vedi documentazione su "Produzioni e macchine"*);

Nell'ambito delle attività su "**calendario/storia della classe**" occorre sfruttare, come oggetti di conversazione:

- le esperienze compiute dalla classe (uscite per visitare l'albero "adottato" dalla classe, altre uscite, produzioni realizzate in classe, avvenimenti extrascolastici noti a tutti i bambini);
- le esperienze personali dei bambini (modi di trascorrere i periodi di vacanza, spettacoli televisivi visti, animali o piante accuditi a casa, giochi praticati a casa, rapporti con amici e familiari.....);
- le attività inerenti la realizzazione di disegni dal vero e la progettazione di disegni di "storie".

Si potranno (in proporzioni che potranno dipendere dal numero di bambini presenti in classe, dalla presenza o meno di un collega "compresente", dal grado di autonomia raggiunto dalla classe nello svolgimento di attività ripetitive - come la copiatura, l'allenamento tecnico sulle lettere, ecc. -) alternare attività di vario tipo:

- richiesta ai bambini (soprattutto di livello medio-alto e alto) di "*dire all'insegnante e ai compagni*" (con intervento individualizzato attento da parte del maestro, volto ad ottenere una frase completa pronunciata con chiarezza dal bambino e aderente alle sue intenzioni comunicative, che in alcuni casi potrà essere dettata al maestro e da questi scritta alla lavagna: "prestamano pubblico",

vedi Linee metodologiche); è una richiesta particolarmente raccomandabile nel caso di esperienze, "portate" dai singoli bambini, che può essere utile confrontare con esperienze di altri bambini; è una richiesta produttiva anche nel caso di verbalizzazioni di attività di produzione di semplici oggetti o beni alimentari (alcuni bambini possono alternarsi nel ruolo di radiocronisti di quello che si sta facendo, e poi altri bambini possono cercare di ricostruire le varie fasi dell'attività svolta)

- dialogo breve (pochi minuti) con il singolo bambino per sostenerlo nella produzione di un testo orale completo, che in alcuni casi potrà essere dettato al maestro e poi copiato dal testo scritto dal maestro - "prestamano privato")

(in questo modo l'attività risulta più produttiva e consente di perseguire contemporaneamente obiettivi di costruzione del testo orale e di graduale approccio ai meccanismi della lingua scritta - vedi Maestro Mediatore).

Tornando al caso di testi prodotti dai bambini con "prestamano pubblico", le frasi, trascritte poi su cartelloni, dovrebbero costituire l'elemento-base su cui fare esercitare i bambini in attività di memorizzazione, di copiatura, di riconoscimento delle vocali, ecc.

Nel corso dell'anno, nell'ambito delle attività sulle "**produzioni**", e a fine anno, nell'ambito delle attività sulle "**macchine**", si possono creare numerose occasioni di "prestamano pubblico" e anche di "prestamano privato", e poi di scrittura autonoma da parte dei bambini. La successiva realizzazione della produzione o dell'uso di una macchina comune può consentire di confrontare i testi prodotti dai bambini (prima orali, trascritti dall'insegnante; poi - da febbraio-marzo in poi - scritti direttamente dai bambini) con la realtà (con interessanti possibilità di intervenire, in modo motivato, sulla precisione e sulla completezza dei testi dei bambini) (vedi Linee Metodologiche "confronto con la realtà").

Ai livelli più bassi della classe, il lavoro su "produzioni" e su "macchine" consente all'insegnante di "forzare" l'acquisizione di forme espressive (verbi, connettivi...) adeguati per esprimere le azioni, le relazioni tra le azioni, ecc.; tali forme espressive dovranno essere suggerite dall'insegnante ai bambini che non le usano spontaneamente nella fase di costruzione dei loro testi orali (e poi anche scritti) personali (vedi Maestro mediatore).

Nel corso della classe I un contributo importante all'arricchimento della lingua orale può venire dall'ascolto di racconti d'autore letti dall'insegnante; è importante che l'insegnante non assilli i bambini con richieste di ripetizione dettagliata di quello che è stato letto; semmai, si può chiedere ai bambini di raccontare quello che loro pensavano durante la lettura. Anche se il semplice ascolto di testi ricchi e ben costruiti non migliora molto i testi orali (e scritti) prodotti dai bambini soprattutto per quanto riguarda la complessità sintattica, l'ascolto di un racconto ben scelto può innescare meccanismi di identificazione del bambino con i personaggi del racconto, e allora il bambino può effettivamente cercare di "mettersi a parlare come loro" arricchendo soprattutto il suo lessico.

Presupposti teorici

Essi si fondano sulla convinzione che le competenze verbali già a livello orale non siano un prodotto spontaneo dello sviluppo psicofisico del bambino, ma necessitino di interventi formativi volti da un lato a porre il bambino nella necessità di dover produrre forme linguistiche adeguate al contenuto del suo

pensiero, dall'altro a sostenerlo (con esempi, con interventi sulle sue verbalizzazioni, eventualmente "prestando i modi di dire" di cui il bambino è privo) nello sforzo di elaborare in forma verbale il suo pensiero. Soprattutto per i bambini di estrazione socioculturale più modesta (ma anche per altri bambini, poco seguiti o non adeguatamente sollecitati a casa dai genitori) la scuola deve intervenire per strutturare le competenze linguistiche orali in modo che esse raggiungano il grado di complessità necessario per cominciare a rappresentare la complessità del mondo che ci circonda. Questo deve essere fatto il più presto possibile (tenuto conto che un insufficiente sviluppo della complessità del linguaggio può compromettere l'effettuazione di esperienze di pensiero necessarie per lo sviluppo intellettuale); e può essere fatto sfruttando le sollecitazioni che derivano dalla rappresentazione verbale dei nessi logici intrinseci in attività umane ("produzioni" e uso e funzionamento di "macchine"), in quanto si tratta di terreni immediatamente comuni ai bambini ed all'insegnante.

In ogni caso, è necessario che gli interventi del maestro a sostegno dei bambini in difficoltà siano individualizzati: il maestro deve intervenire sul rapporto tra pensiero e testo orale mentre esso si sviluppa nel singolo bambino, aderendo con la massima attenzione alle sue intenzioni comunicative.

La nostra esperienza indica che a 6-7 anni il bambino in difficoltà utilizza molto poco il semplice ascolto (o la ripetizione) di testi orali prodotti da altri (bambini più bravi, maestro) per difficoltà di collegarli al proprio pensiero (realtà personale irripetibile!).

ACCESSO ALLA SCRITTURA E ALLA LETTURA

Obiettivi prioritari:

entro la fine della classe I la stragrande maggioranza dei bambini (tra il 75% e il 95% delle classi, a seconda degli ambienti di estrazione dei bambini e del numero dei bambini in classe) deve essere messa in grado di produrre un messaggio scritto comprensibile relativo ad un'esperienza vissuta (vedi verifica finale 10) e di comprendere un breve testo piano che si riferisce ad esperienze o descrizioni di situazioni vicine all'esperienza dei bambini (vedi verifica 6 e verifica 12, prima domanda). I rimanenti bambini devono avere raggiunto i livelli di costruzione del testo orale e di approccio al testo scritto necessari per poter pervenire entro febbraio-marzo della classe II al livello di prestazioni prima descritte.

L'esperienza indica che l'obiettivo dell'alfabetizzazione primaria in campo linguistico può essere raggiunto entro il I ciclo, con percentuali superiori al 98% dei bambini, in realtà socioculturali eterogenee (che comprendono situazioni fortemente deprivate, non trascurabili percentuali di genitori analfabeti, ecc.).

Linee di lavoro e indicazioni operative specifiche

Nella fase iniziale (che per tutti i bambini va dalla fine di settembre alla metà di gennaio, e che per alcuni bambini deve proseguire ancora per alcuni mesi) occorre armonizzare l'attività fondamentale (che consiste nella produzione di messaggi orali sempre più completi e sempre meglio strutturati, memorizzati

sufficientemente a lungo per poter essere dettati , in vista del successivo passaggio all'autodettatura) con alcune attività che gradualmente costruiscono i prerequisiti necessari per la scrittura e per la lettura:

- esercizio (allenamento) di pre-grafia e grafia (copiatura di disegni stilizzati, di lettere, di brevi parole singole eseguita con molta cura)(per un paio di mesi almeno);
- copiatura di frasi note al bambino, prima da vicino (una o due righe scritte sul quaderno, da copiare di sotto) e poi da lontano (dalla lavagna, dai cartelloni) - si osserva che la copiatura da lontano "forza" il bambino a darsi delle strategie di memorizzazione di pezzi sempre più lunghi di parola;
- partecipazione sempre più attiva all'attività del maestro-scrivano (prima seguendo la corrispondenza parole dettate/parole scritte realizzata dal maestro che accompagna la scrittura con la voce, poi ripetendo parole scritte dal maestro sotto dettatura, copiando e leggendo brevi pezzi del testo dettato al maestro, fino a rileggere pezzi più lunghi del testo dettato al maestro)
- graduale riconoscimento di elementi significativi delle parole (a partire dalle vocali, in ottobre, e da alcune sillabe, in novembre).

Vediamo ora più in dettaglio alcune indicazioni operative relative a quanto ora sintetizzato .

Indicazioni che riguardano le attività "tecniche" di supporto all'approccio alla scrittura:

- **copiatura di brevi frasi:** deve essere curata dall'inizio dell'anno, possibilmente su frasi di cui i bambini conoscono il significato (ad esempio, frasi imparate a memoria) in modo da stimolare gradualmente (a partire da novembre/dicembre, a seconda dei bambini) il legame tra operazione di copiatura e operazione di lettura delle parole mentre vengono copiate. E' bene in ogni caso partire da frasi scritte vicino (ad esempio, sulla prima riga o sulle prime due righe del quaderno), passando poi a frasi scritte alla lavagna o su cartelloni. Si può chiedere anche di copiare più volte brevi frasi (come allenamento per sveltire la scrittura)

- **allenamenti sulla copiatura** (sempre più veloce) **di disegni stilizzati e lettere:** è bene iniziarli subito e portarli avanti per almeno due mesi(insistendo sul loro carattere di "allenamento");

- **individuazione di lettere e sillabe:** si comincia con le vocali, poi si passa alle sillabe; è necessario analizzare con metodo solo una parte delle sillabe sino a quando i bambini non avranno interiorizzato il meccanismo di formazione delle sillabe (se c'è *ta*, ci sono *te ti to tu*), . Nell'approccio alle sillabe si raccomanda di **evitare l'errore** (che ogni anno costa caro a parecchi bambini della fascia più bassa!) di presentare le sillabe oralmente come *"t " e "a" fa "ta"*. All'inizio (novembre) le sillabe devono essere pronunciate senza spezzarle in consonante+vocale (*ta- te- ti- to- tu...*) , solo in seguito (da gennaio in poi) si può cominciare a fare scomporre le sillabe insistendo sulla conoscenza delle lettere che le compongono. Comportarsi diversamente vuol dire creare una enorme ed inutile difficoltà ai bambini (sia in fase di lettura che di scrittura): il bambino che fissa l'attenzione sulla dizione delle lettere componenti la sillaba deve fare un doppio lavoro, che intralcia sia la lettura che la scrittura. Ampie esperienze (non solo nostre) indicano invece che il bambino può arrivare a fissare l'unità-sillaba basandosi sul riconoscimento della vocale come elemento sonoro cruciale e per il resto combinando memoria visiva, associazione con le altre sillabe e con il probabile significato della parola, ecc.

Questa capacità del bambino è del resto confermata da quello che avviene nell'apprendimento della lettura nel caso di lingue straniere che (come il francese) comportano frequenti e forti differenziazioni tra suoni delle lettere (anche delle vocali!) che compongono una parola, e pronuncia orale della parola: ad esempio, il bambino non impara a leggere "bois" leggendo le singole lettere componenti (il che lo porterebbe a dire "be-o-i-es" o "bois") ma fissa l'attenzione sul "cuore" sonoro della parola (oi) e poi completa con la dizione "bua" suggerita dal riconoscimento del significato attraverso la consonante iniziale e la consonante finale (si noti che nel caso di "bois" la coppia delle vocali "oi" si pronuncia in modo molto distante dai suoni delle singole vocali, e dai suoni che esse hanno in altre parole: "o" e "i" si pronunciano come in italiano in parole come "politique" - pronuncia: "politic").

- **scrittura di parole sotto dettatura:** in vista del passaggio alla scrittura autonoma è bene svolgere (dalla metà di dicembre in poi) alcuni esercizi di scrittura di parole sotto dettatura; è bene si tratti di parole già presenti nelle frasi copiate più volte dai bambini, niente di male se all'inizio la dettatura di parole si collega strettamente all'esercizio di copiatura dalla lavagna (ad esempio così: il maestro detta una parola, poi la ridetta mentre la scrive alla lavagna; alcuni bambini imparano a scrivere seguendo il suono delle parole, gli altri legano l'esercizio di copiatura dalla lavagna a quello di ascolto della voce che scandisce la parola - e poi gradualmente passano all'autodettatura della parola.....).

In questo senso cruciale, come vedremo tra poco con maggiori dettagli, è l'attenzione che il maestro deve prestare a far sì che sia durante il prestamano "pubblico" che durante il prestamano "privato" la scrittura da parte sua delle parole dettate dal bambino sia accompagnata dalla loro scansione ad alta voce. In questo modo il bambino fissa gradualmente la corrispondenza tra i segni grafici che vede scaturire dalla mano del maestro e i suoni prodotti dal maestro.

APPROCCIO ALLA SCRITTURA AUTONOMA

In parte le indicazioni operative specifiche coincidono con quelle considerate in precedenza per quanto riguarda la lingua italiana orale. Punto di partenza del lavoro per l'accesso alla lingua scritta è infatti la produzione di un testo orale esauriente, autosufficiente, adeguatamente strutturato dal punto di vista sintattico. Molta importanza va data fin dall'inizio alla registrazione dei testi orali prodotti dal bambino, prima con la funzione di rendere cosciente il bambino del fatto che il testo scritto consente di risalire alle informazioni espresse oralmente, poi con la funzione di fare gradualmente penetrare il bambino nei meccanismi del collegamento tra testo orale e testo scritto. A tal fine è opportuno ribadire che occorre che il maestro curi molto (sia nella registrazione alla lavagna delle frasi dette dai bambini nella situazione di "prestamano pubblico", sia nella scrittura sotto dettatura del bambino nei momenti di rapporto individualizzato) la stretta aderenza tra le parole dette e la loro trascrizione. In particolare è opportuno che il maestro ripeta le parole a lui dettate via via che le scrive, cercando di fare aderire le sillabe alla scrittura, e poi ripercorrendo la frase e scandendo via via le sillabe indicate con il dito. Si è visto (anche con bambini con gravi difficoltà di apprendimento) che questa cura per il rapporto tra suoni e segni prima o poi induce il bambino a comportarsi allo stesso modo, e rafforza notevolmente gli effetti del lavoro "analitico" (su vocali e poi sillabe) che si svolge come esercizio a lato.

Il passaggio alla scrittura autonoma deve avvenire sotto il controllo (e con l'aiuto) del maestro solo quando il bambino possiede ormai i requisiti per realizzarlo senza troppo sforzo e in modo efficace. E' opportuno insistere a questo proposito sul fatto che è assai pericolosa la tendenza di molti maestri a stimolare i bambini alla scrittura autonoma (o a lasciare che si impegnino nella scrittura autonoma) prima di possedere i prerequisiti per essa: ogni anno a fine I - inizio II capita di dover rilevare che in parecchie classi una parte dei bambini ha un rapporto poco produttivo con il testo scritto (frasi stentate, scarsa autonomia); risalendo a quando è avvenuto per questi bambini il passaggio alla scrittura autonoma, si scopre quasi sempre che esso è avvenuto troppo presto, quando ancora il bambino non sapeva costruire una frase orale dotata di senso compiuto e aderente al suo pensiero, o non la sapeva ricordare e dettare al maestro, o non aveva ancora raggiunto una discreta velocità di copiatura, ecc.

I prerequisiti per il passaggio alla scrittura autonoma possono essere così sintetizzati:

- costruzione di frasi orali complete e aderenti al pensiero, e capacità di dettarle molto lentamente al maestro;
- discreta velocità di copiatura ("discreta" vuol dire: tale da consentire di scrivere una frase senza perdere il filo)
- discreta capacità di scrivere parole sotto dettatura ("discreta" vuol dire: tale da consentire di scrivere correttamente la maggior parte delle parole pensate dal bambino, non importa- a questo punto- se c'è qualche errore ortografico per le parole meno semplici).

Il passaggio alla scrittura autonoma deve avvenire attraverso almeno 4/5 sedute individualizzate di 15/20 minuti , opportunamente "solennizzate" dal maestro, che in vista di questo momento pretenderà una razione supplementare di esercizi e di allenamenti (in particolare di copiatura veloce). Il bambino dice al maestro le cose che vorrebbe scrivere... e poi con l'incoraggiamento del maestro (e una parziale dettatura da parte di questi, e interventi di aiuto per le parole più difficili) cerca di dettare la frase a se stesso e di scriverla. Se si tratta di una frase lunga, il maestro può all'inizio alternarsi al bambino nello scriverla).

Salvo il caso di classi piccole (o di classi in cui parecchi bambini arrivano in I sapendo già scrivere) si consiglia di avviare il passaggio alla scrittura autonoma non prima della metà di gennaio, per il primo gruppetto di 2-3 bambini più preparati, con l'obiettivo di portare gradualmente (un gruppetto dopo l'altro) circa il 50% della classe alla scrittura autonoma entro l'inizio di marzo o la metà di marzo (a seconda del numero dei bambini presenti in classe). Si ricordare che l'obiettivo della scrittura completamente autonoma deve necessariamente essere differito al II anno per una percentuale di bambini che in media si aggira attorno al 15%.

Iniziare il passaggio alla scrittura autonoma solo attorno la metà di gennaio vuol dire anche operare in classe in condizioni abbastanza tranquille dal punto di vista dell'organizzazione del gruppo-classe : i bambini dovrebbero ormai essersi abituati a lavorare su consegne semplici e ripetitive (allenamenti) senza richiedere l'intervento del maestro per quel quarto d'ora che in media dura un singolo intervento individualizzato; dovrebbero essersi anche abituati a restare al loro posto finché l'insegnante non si reca da loro (in tal senso è opportuno

stabilire regole precise fin dall'inizio della classe I: vedi Linee metodologiche: Contratto pedagogico).

Una volta che il bambino è passato alla scrittura autonoma occorre vigilare affinché la ricchezza del suo pensiero (e dei testi orali che è ormai in grado di produrre) non si perda nel faticoso processo di autodettatura/scrittura; per questo è opportuno di tanto in tanto tornare al "prestamano" almeno parziale (il maestro si mette a disposizione del bambino per scrivere una parte di quello che il bambino vorrebbe "registrare").

LA LETTURA

Il primo e fondamentale esercizio di lettura consiste nel riconoscere le parole che compongono le frasi imparate a memoria o comunque presenti sulle pareti dell'aula e copiate più volte sul quaderno. In seguito, via via che il bambino avrà interiorizzato il meccanismo della scrittura da parte del maestro delle frasi dettate al maestro, si potrà chiedere al bambino di ripercorrere tali frasi con l'aiuto del maestro. Solo quando il bambino sarà passato stabilmente alla scrittura autonoma è consigliabile cominciare a proporgli di leggere semplici testi di significato a lui non già noto, curando di più la comprensione della decifrazione (e quindi insistendo soprattutto sulla lettura silenziosa, con successive domande su "quello che c'era scritto" e soprattutto con richieste di completare disegni che si riferiscono al contenuto del testo letto

(vedi esempi: scheda F, inizi aprile - scheda 6, verifiche finali). Negli ultimi mesi di scuola si possono cominciare a proporre semplici poesie d'autore, con la richiesta "*disegna quello che ti fa pensare la poesia*", ed eventuale, successivo confronto tra la poesia e il disegno per scoprire le cose aggiunte dal bambino che non sono esplicitamente indicate nel testo della poesia.

Presupposti teorici:

Pur ammettendo la distinzione tra testo scritto e testo orale (diversità di funzioni, diversità di caratteristiche legate alle condizioni in cui il testo orale è prodotto, al supporto gestuale e all'uso del tono della voce di cui esso dispone), in fase di apprendimento della scrittura sembra opportuno che il testo orale venga progettato in funzione del testo scritto in cui dovrà essere "tradotto", e sia quindi completo, autosufficiente, ben organizzato sintatticamente.

Il rapporto individualizzato del maestro con il bambino ha la funzione di aiutare il bambino a realizzare ciò.

Un altro principio teorico di riferimento per il nostro lavoro è costituito dalla convinzione che il bambino (nell'approccio alla lingua scritta) possa diventare soggetto attivo per quanto riguarda la progressiva conquista dei meccanismi che consentono di passare dai suoni alle parole scritte: attivo nel cogliere il legame tra il fluire delle parole dettate e la successione delle parole scritte dal maestro, nel cogliere le connessioni tra lunghezza delle parole dettate e lunghezza delle parole scritte, nel generalizzare dalle sillabe esplorate con il maestro alla grande varietà di sillabe possibili il meccanismo di formazione delle sillabe, nell'individuare (sulla base di alcuni esempi proposti dal maestro) i componenti fondamentali ricorrenti nelle diverse parole. Se questa ipotesi di "attività" del bambino è vera (molti studi la confermano, si vedano anche le ricerche di Ferreiro e Teberoski), compito del maestro è di sollecitare l'attività costruttiva del bambino attraverso interventi mirati e sostenerla attraverso esercizi ed "allenamenti" adeguati.

L'osservazione e la "partecipazione" sempre più attiva al lavoro di scrittura del maestro-scrivano si configurano come la prima forma cruciale di sollecitazione del bambino ad essere "attivo" nell'approccio alla scrittura; la copiatura di frasi note al bambino si configura come una attività fondamentale, in quanto il bambino viene sollecitato (soprattutto nella copiatura da distante) a memorizzare gruppi di lettere e ad associare ad essi suoni (per ricordarli meglio); il lavoro analitico (sulle vocali e poi sulle sillabe) deve essere finalizzato non solo all'apprendimento delle vocali, delle sillabe e poi di tutte le lettere, ma a sollecitare nel bambino l'attenzione per gli elementi più "sonori" delle parole e per il meccanismo di formazione delle sillabe (in classe si nota che molti bambini dopo il lavoro su alcune sillabe sono in grado di proseguire da soli nell'esplorazione di altre sillabe).

Un altro punto di riferimento importante per il nostro lavoro è la distinzione tra decifrazione e comprensione del testo : se si mira alla comprensione come obiettivo cruciale (è questa la nostra scelta, coerente con i programmi!), è opportuno che il bambino concentri la sua attenzione sui significati di ciò che legge; ma allora si dovrà partire dalla lettura di testi noti al bambino, trovando nella decifrazione una conferma per l'intuizione del significato delle singole parole contenute nel testo, e non partire dalla decifrazione di parole o di frasi a cui dare in seguito (una volta completato il processo di decifrazione) un significato. In questo senso l'approccio alla lettura appare un sottoprodotto del lavoro sull'approccio alla scrittura . Per gli stessi motivi è bene nei limiti del possibile ridurre al minimo la lettura ad alta voce (la "lettura espressiva" è, nei nuovi programmi, obiettivo del secondo ciclo!). Occorre tener conto del fatto che la lettura ad alta voce può interferire negativamente (come molte ricerche hanno provato: vedi l'ormai classico libro "Come si impara a leggere" di Foucambert, Emme Edizioni) con il processo di comprensione, in quanto il processo di comprensione per molti bambini non avviene seguendo una parola dopo l'altra, e in quanto per molte persone la comprensione delle parole non passa attraverso la loro traduzione in successione di sillabe. Per controllare se il bambino ha capito quello che legge esistono , per la classe I, mezzi diversi dalla lettura ad alta voce (che d'altra parte non dà affatto la garanzia della comprensione!) : ad esempio, il completamento di disegni a cui si riferisce il testo.