

L'entrata nella cultura del linguaggio scritto: un'esperienza didattica alla scuola dell'infanzia

di Pier Carlo Bocchi*

Una necessità di sviluppo

Credo che fra i fatti prevalenti che concorrono a definire l'identità di un individuo sia da includere il momento in cui i segni tracciati su di un foglio, da una combinazione grafica più o meno arbitraria, si trasformano in un significato carico di emozioni. La facoltà di unire in modo convenzionale le tracce lasciate sulla carta dando loro un significato socialmente condiviso rappresenta l'inizio di un cammino nuovo; un cammino che condurrà il bambino a svilupparsi, sia come soggetto sociale che come soggetto cognitivo, nell'ambito di nuove comunità discorsive. Tuttavia, già questa prima importante conquista è solo apparentemente personale. In realtà essa si sviluppa ed acquisisce tutta la sua importanza solo se avviene in un contesto sociale che favorisce la condivisione e lo scambio. Non può esserci scrittura senza lettore, decifrazione senza messaggio, comprensione senza confronto di idee. Le considerazioni sviluppate sollevano inevitabilmente almeno due interrogativi fondamentali. In primo luogo, è lecito chiedersi se le risposte fornite dai primi anni di scuola elementare, periodo in cui ha inizio l'apprendimento formale e sistematico della scrittura e della lettura, siano oggi sufficientemente adeguate. Senza voler

entrare nel merito di questa importante questione, segnalo tuttavia come durante questi ultimi vent'anni la ricerca in questo campo è avanzata in modo sostanzioso. Le conoscenze attuali sull'identificazione delle parole, sulla comprensione dei testi e sulle rappresentazioni che il lettore debuttante costruisce attorno al linguaggio scritto dovrebbero poter avere, anche alle nostre latitudini, ricadute concrete sulle pratiche d'insegnamento di questa competenza, giustamente ritenuta di base. In particolare, assumere che l'apprendimento della scrittura e della lettura costituisce un processo complesso e pluridimensionale dovrebbe porre fine allo sterile dibattito sui metodi e contribuire a meglio precisare gli obiettivi di formazione per gli insegnanti. Secondariamente, proprio in considerazione dei risultati della ricerca scientifica, oggi sappiamo che l'entrata nel linguaggio scritto si articola su una dinamica che inizia ben prima della scuola elementare e non si conclude neppure con la fine della scuola obbligatoria¹. Le ricerche svolte sulla psicogenesi dell'acquisizione della lingua scritta dimostrano infatti che i bambini non sono dei soggetti passivi rispetto alla realtà urbanizzata che spesso li pone a contatto con scritture di vario tipo: le scritte

dentro o fuori casa così come le pratiche di lettura e di scrittura fanno parte del loro ambiente quotidiano. Nel confrontarsi con questo oggetto culturale i bambini avanzano quindi ipotesi di lettura e di scrittura allo scopo di afferrare le leggi del suo funzionamento. Ciò si sviluppa in modo molto diversificato a seconda dei bambini, ma l'elemento costante è la ricerca di senso nell'organizzazione dello scritto; ricerca che si realizza, come lo sostiene Ferreiro, attraverso successive forme di differenziazione.

Viste le argomentazioni evocate, è evidente che l'impegno dell'istituzione scolastica verso l'apprendimento del linguaggio scritto non può concretizzarsi solo a partire dalla scuola elementare. Occorre invece pensare di sviluppare un'azione specifica per favorire l'entrata nel linguaggio scritto fin dalla scuola dell'infanzia. In questo senso, l'Ufficio dell'educazione prescolastica si era già attivato alla fine degli anni '80 allo scopo di promuovere una sensibilizzazione alla lettura e alla scrittura attraverso un percorso didattico denominato *lettura d'ambiente*. Risale pure a questo periodo l'introduzione della scrittura del nome proprio alla scuola dell'infanzia, fatto particolarmente significativo dal punto di vista affettivo, sociale e

L'educazione alla scelta: un progetto per le scuole medie

di Rita Beltrami* e Francesco Vanetta**

Ha preso avvio quest'anno una prima sperimentazione relativa all'educazione alla scelta. Una quindicina di docenti, attivi in diverse sedi di scuola media, hanno iniziato questa importante esperienza con le loro classi. In ambito scolastico, il tema è al centro di diverse discussioni da parecchi anni: se da una parte si ritrova una piena convergenza nel promuovere durante i quattro anni un'educazione

alla scelta, dall'altra vi sono delle perplessità in merito alla figura professionale che può assumere questo compito, agli spazi in cui inserire tale attività e ai materiali da utilizzare. La fase della transizione fra scuola media e percorsi formativi postobbligatorie è un momento importante che va preparato, curato e sostenuto.

Se al sostegno specialistico concorrono gli orientatori, presenti nel secondo biennio di scuola media, dietro all'educazione alla scelta vi è un percorso pedagogico che può iniziare in prima media, con attività ludiche di scoperta rispetto alle professioni e al mondo del lavoro. Il percorso di maturazione verso la scelta deve rendere il giovane protagonista in questo processo di scoperta. Tale fase deve precedere ogni intervento di orientamento, per evitare che l'allievo scelga all'interno di un ventaglio ristretto di possibilità, perpetuando scelte stereotipate e a volte poco approfondite.

Nell'ambito della sperimentazione condotta, il quadro concettuale di riferimento è la metodologia ADVP, che in italiano viene tradotta come *Attivazione dello sviluppo vocazionale e personale*, sviluppata in Québec all'Università di Laval, agli inizi degli anni '70 da Pelletier, Bujold et Noisieux e introdotta in Francia da Robert Solazzi e Geneviève Latreille.

psicolinguistico. Le risultanze positive di queste esperienze (DIC-UEP, 1998)² non stanno tuttavia a dimostrare unicamente la necessità di continuare a proporre questo tipo di attività. Al contrario, devono incoraggiare la scuola a progredire in questa direzione, sviluppando progetti più sistematici che tengano conto soprattutto dei dati scaturiti dalle ricerche scientifiche più recenti.

Per una riduzione delle disuguaglianze di partenza

L'origine della nostra esperienza didattica è da ascrivere alla constatazione che il tipo di rapporto che il soggetto sviluppa con il linguaggio è fortemente dipendente dal contesto sociale di appartenenza. A questo proposito è utile segnalare come diverse ricerche nell'ambito del linguaggio scritto abbiano permesso di far luce sulle rappresentazioni dei bambini, giunti alla fine della scuola dell'infanzia³. I risultati mostrano che la popolazione tende a dividersi grosso modo in due gruppi. Alcuni bambini sono in grado di descrivere alcune funzioni della lettura e della scrittura e precisano ad esempio che si impara a leggere "per poter leggere le storie" oppure che "si scrive i biglietti per non dimenticare le cose". Altri, invece, manifestano una



Foto TiPress/B.G.

certa difficoltà a percepire gli scopi di questi apprendimenti e a comprendere i benefici che ne possono ricavare. Stimolati rispetto alle finalità del linguaggio scritto, questi ultimi palesano piuttosto la tendenza a evocare delle risposte circolari o istituzionali, affermando ad esempio che s'impara a leggere "per fare i compiti" o "per andare a

scuola". Nella maggior parte dei casi i bambini appartenenti al primo gruppo sono capaci di esplicitare un progetto personale di lettore, ciò che appare una condizione ineluttabile per costruire adeguate competenze nel campo dello scritto. Viceversa, i bambini che non sono in grado di indicare delle ragioni funzionali, tendono a

Alla base di questa teoria vi è la tesi secondo la quale le scelte professionali sono elaborate nel corso di un lungo processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da attività da svolgere per arrivare a delle scelte soddisfacenti per sé e per la società.

L'educazione alla scelta persegue più obiettivi:

- rendere gli allievi attori del loro orientamento, portandoli a sviluppare delle abilità cognitive così da poter trattare le informazioni suscettibili di essere messe a profitto nel processo decisionale;
- contribuire allo sviluppo della loro personalità e autonomia;
- stimolarli nella realizzazione di un progetto di formazione che favorisca la realizzazione di sé;
- far trovar loro un senso al proprio percorso scolastico in modo da evitare o attenuare gli insuccessi scolastici.

Il progetto avviato nelle scuole medie trova la sua origine nei lavori svolti da un gruppo di docenti, direttori e orientatori costituitosi nella primavera del 2009. Il gruppo, riunitosi più volte, ha portato avanti il lavoro di approfondimento rispetto al sostegno che va offerto ai giovani affinché possano affrontare la transizione con maggior consapevolezza e preparazione. Sono state allestite delle schede

didattiche da utilizzare nelle quattro classi della scuola media; alcuni materiali sono stati elaborati da docenti abilitati quale lavoro di certificazione per il modulo "L'educazione alla scelta" presso il DFA-SUPSI.

I docenti che partecipano alla sperimentazione hanno seguito una prima giornata di preparazione con tre orientatori; un secondo incontro si svolgerà a febbraio, mentre alla fine dell'anno scolastico è previsto un bilancio complessivo di questa sperimentazione.

L'auspicio è che attraverso tale esperienza svolta in quindici classi si possa valutare la qualità dei materiali in funzione di un progetto di educazione alla scelta e soprattutto comprendere in quali spazi e momenti inserire queste attività, tenendo in considerazione i molteplici compiti formativi - si pensi per esempio all'educazione sessuale, all'educazione alla cittadinanza o all'educazione allo sviluppo sostenibile - già oggi assegnati alla scuola media.

* Direttrice dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale

** Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio

L'entrata nella cultura del linguaggio scritto: un'esperienza didattica alla scuola dell'infanzia

manifestare in seguito delle difficoltà a comprendere il funzionamento del sistema alfabetico. Queste differenze – peraltro ampiamente confermate anche da una ricerca condotta nel contesto ticinese⁴ – sono fondamentalmente l'effetto delle disuguaglianze sociali, visto che le pratiche e le conoscenze variano in funzione dei gruppi socioculturali. Altre ricerche nel campo sociologico permettono di chiarire meglio questo genere di dinamica. In particolare lo studio di Lahire⁵ descrive l'esistenza di due tipi di sfere sociali: quella in cui predomina un uso pratico del linguaggio con relativo basso grado di astrazione dal contesto e quella in cui il linguaggio diventa progressivamente un oggetto di riflessione. In questo secondo tipo di condizioni sociali i bambini hanno così l'opportunità di riconoscere delle scritte, di effettuare le prime pratiche di scrittura e di interessarsi gradualmente alla veste sonora delle parole. Queste esperienze permettono di spostare l'attenzione dal significato, agito e vissuto in una situazione interattiva, agli aspetti fonologici, favorendo la comprensione del funzionamento interno del linguaggio. Sulla base di questa teorizzazione l'insuccesso o la riuscita scolastica è quindi da interpretare piuttosto come l'effetto della minor o maggior possibilità d'instaurare un rapporto di studio con il linguaggio.

Stando così le cose, è urgente chiedersi se la scuola non deve ritagliarsi un ruolo significativo allo scopo di smorzare la dicotomia che contrassegna la popolazione scolastica all'inizio della scuola elementare; dicotomia – peraltro attestata anche da studi sviluppati dalla linguistica e recentemente anche nel campo della didattica – che mostra tutta l'ampiezza delle disuguaglianze di partenza. In altre parole, non v'è una certa premura di assegnare alla scuola primaria il compito di sviluppare in certi bambini ciò che altri hanno spesso già costruito a casa? Non compete a questa istituzione l'impegno di offrire a tutti gli allievi possibilità di riuscita più eque⁶? Si tratta di una questione etica che deve essere opportunamente considerata, pena lo sviluppo di una società sempre più a due velocità, dove fenomeni quali l'analfabetismo di ritorno e l'esclusione sociale rischierebbero di

diffondersi in modo sempre più largo. Una risposta in tal senso può essere offerta da un progetto didattico pianificato e strutturato che consideri il linguaggio scritto come un oggetto di studio già negli spazi della scuola dell'infanzia, dando inizio così ad un percorso che dovrebbe avere il suo naturale proseguimento con l'avvento della scuola elementare, nella prospettiva di una vera continuità formativa. È in questo senso che ha preso corpo in alcune sedi del Luganese l'esperienza didattica LESSI (Lettura E Scrittura alla Scuola dell'Infanzia), voluta e sostenuta dal Servizio di sostegno pedagogico del V circondario. L'esperienza si è sviluppata a partire dal progetto ginevrino "Lecture/écriture émergente"⁷ e si rivolge in particolare ai bambini del III livello di scuola dell'infanzia.

La proposta didattica

1. Qualche principio pedagogico

Rompendo con l'agire didattico che va dal semplice al complesso, l'intenzione è di proporre sin dall'inizio delle situazioni comunicative o situazioni problema per favorire la scoperta e la costruzione del sapere; situazioni in cui i bambini con cultura e competenze differenti possono progredire secondo un proprio ritmo. Tali momenti sono accompagnati da attività specifiche, volte a rinforzare, a consolidare

e casomai ad automatizzare le conoscenze emerse durante le situazioni problema. Le attività specifiche permettono così di creare le premesse affinché la successiva situazione problema possa essere affrontata con maggiori competenze. Una logica dell'alternanza fra situazioni problema e attività specifiche è quindi incoraggiata. D'altra parte, siccome per imparare a leggere e a scrivere in modo efficace è necessario che il bambino appartenga ad un gruppo che usi realmente lo scritto, occorre definire un contesto in cui il linguaggio scritto sia affrontato nella sua funzionalità. Operativamente si tratta di sviluppare da una parte l'uso e la conoscenza dei supporti scritti (giornali, riviste, manifesti pubblicitari, cartoline, lettere, scritti di vario tipo) e dall'altra la comprensione delle funzioni della lettura e della scrittura: si legge per il piacere di leggere, ma anche per informarsi, divertirsi, imparare, agire, emozionarsi, rispondere a una domanda; si scrive per comunicare, per ricordare o per chiarire un'idea. Un altro principio, che contraddistingue la nostra proposta didattica, prende corpo dal fatto che i processi d'identificazione e di produzione di parole fanno parte di uno stesso sistema funzionale. Tale sistema si basa, per la lettura come per la scrittura, sull'attivazione

Foto TiPress/T.S.





Foto TlPress/D.A.

di processi visivi e fonologici e sulla costruzione e l'uso di una memoria lessicale. Nel nostro dispositivo la lettura e la scrittura sono pertanto sollecitate in modo congiunto. Infine, il testo costituisce il punto di partenza. Con le sue caratteristiche comunicative e creative esso rappresenta infatti il punto di riferimento delle pratiche sociali di lettura e di scrittura.

2. Situazioni problema

Le situazioni problema identificate sono quattro: la sequenza di lettura, la sequenza di scrittura, il dettato all'adulto e il racconto orale. Le prime tre situazioni sono proposte mediamente tre/quattro volte durante l'anno e si sviluppano partendo dal racconto di una storia da parte dell'insegnante. Il racconto orale è sollecitato invece durante un periodo circoscritto dell'anno (in altri momenti può essere stimolato il racconto di storie da parte dei bambini, favorendo, in questo modo, l'incontro con un altro genere di testo). Le sequenze di lettura e di scrittura permettono al bambino d'investire il ruolo di lettore e di scrittore. In questo modo si promuovono la distinzione tra testo e immagine, la comprensione della funzione comunicativa dello scritto e la presa di coscienza della natura rappresentativa del segno grafico.

Tutto questo prima che il bambino diventi lettore e scrittore a livello convenzionale. Parallelamente, la sequenza di dettato all'adulto porta il bambino a rendersi conto delle differenze che esistono tra oralità e scrittura, lo abitua a formulare unità ideative scrivibili e a percepire la natura segmentale dello scritto. Per contro, le esperienze di racconto favoriscono le *abilità narrative* che sono ritenute il punto di snodo delle competenze linguistiche, suscettibili di orientare l'acquisizione della lingua scritta. Per quanto riguarda la situazione di racconto proposta nel nostro dispositivo si fa ricorso ad un espediente: un pupazzo di peluche che si è perso appare alla scuola dell'infanzia. Per non lasciarlo solo di notte, l'insegnante propone che a turno ogni bambino potrà portarlo a casa propria con il compito l'indomani di raccontare quello che il pupazzo avrà fatto. Ciò dovrebbe condurre il bambino a costruire i propri messaggi tenendo conto che chi ascolta non dispone di tutte le informazioni che lui possiede. Stando a "distanza" dal contesto in cui i fatti si sono svolti, chi racconta è perciò sollecitato ad organizzare gli elementi in modo gerarchico e a sviluppare la continuità tematica attraverso opportune procedure di coesione e di coerenza. Per queste sue caratteristiche il rac-

conto, come il dettato all'adulto, gioca un ruolo intermedio verso le forme scritte del discorso. Da evidenziare come nelle situazioni problema evocate sono incoraggiate tutte le competenze linguistiche di base (cioè la competenza pragmatica, semantica, lessicale, morfosintattica, fonologica e narrativa). La tabella 1 (pag. 6) riassume gli scopi e le varie fasi delle situazioni problema.

3. Attività specifiche

Accanto alle situazioni problema il dispositivo prevede di programmare anche attività specifiche volte al raggiungimento di obiettivi particolari (una competenza esclusiva). Nella definizione di opportuni momenti didattici su questo piano le docenti sono invitate a considerare e a sviluppare tre aree in particolare: l'*area linguistica* (competenze semantiche, lessicali e morfosintattiche); l'*area fonologica* (consapevolezza fonologica) e l'*area pragmatica* (funzionalità dello scritto). Attività sulle storie (proposte di ipotesi e loro verifica), sulle parole del quotidiano (ricerca delle parole appropriate), sulle parole che vanno d'accordo (accordo tra articoli, nomi, verbi), sulle rime e le allitterazioni e sui modi per ricordare (lista dei bambini che rimangono a pranzo) sono alcuni esempi di attività che tendono a stimolare una competenza in particolare e che rappresentano possibili riferimenti a questo livello.

4. Atelier di scrittura

La realizzazione di un atelier di scrittura è parallelamente incoraggiata. Lo scopo è quello di permettere ai bambini di venire a contatto con vari tipi di supporti scritti, con generi diversi di testi e con qualche documento scritto prodotto in sezione. Diversi sviluppi sono possibili, come ad esempio l'organizzazione di un servizio prestiti dei libri gestito a turno dai bambini.

Conclusioni

L'esperienza condotta ormai da diversi anni avvalorata l'opportunità di proseguire in questa direzione. I risultati raggiunti confermano quanto sia utile permettere a tutti i bambini, ed in particolare a coloro che provengono da contesti sociali sfavoriti, di sperimentare il ruolo di lettore e di scrittore pri-

L'entrata nella cultura del linguaggio scritto: un'esperienza didattica alla scuola dell'infanzia

ma di saper leggere e scrivere. È infatti proprio questa postura che porterà il bambino a prendere coscienza del ruolo delle lettere, ad utilizzarle e a manipolarle ai fini di scoprire il principio alfabetico. La riflessione sul dispositivo sviluppato dovrà comunque essere proseguita, unitamente all'osservazione dell'azione didattica dell'insegnante. Affinché un nuovo strumento didattico possa contribuire al miglioramento degli apprendimenti degli allievi, è infatti indispensabile esaminare l'uso che ne viene fatto, considerando gli sforzi dell'insegnante per rielaborare, ristrutturare, "ri-personalizzare" gli strumenti didattici e le modalità del loro uso⁸. Solo in questo modo si possono colmare le lacune della didattica classica, che troppo spesso trascura il polo insegnante al momento dell'introduzione di nuovi strumenti didattici.

* Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico, Membro del Gruppo di didattica comparata della Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra



Foto T1Press/S.G.

Note

- 1 Numerose sono le ricerche che attestano questo fatto, in particolare i lavori di Emilia Ferreiro. A questo proposito cito ad esempio E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003. Si vedano inoltre gli studi di M. Orsolini e C. Pontecorvo, *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1997 e quelli più recenti di L. Teruggi, *Percorsi di lingua scritta*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo 2007 e di M. Saada-Robert et al., *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 100, 2003.
- 2 DIC-UEP *Leggere prima di leggere. Considerazioni sul progetto di "lettura d'ambiente" a dieci anni dal suo inizio*, Dipartimento dell'istruzione e della cultura – Ufficio dell'educazione prescolastica, Bellinzona 1998.
- 3 G. Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Retz pédagogie*, Paris 1997.

4 P. Bocchi, *Imparo perché so, so perché imparo, Scuola ticinese*, 234, 14-16, 2000.

5 B. Lahire, *Culture écrite et inégalité scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon 1993.

6 Tale proposito è d'altra parte ben esplicitato dalla Legge della scuola (1° febbraio 1991) la quale recita fra le sue finalità anche la necessità "di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi" (Art. 2, cpv 2, lettera d).

7 M. Saada-Robert et al., *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n. 100, 2003.

8 P. Bocchi, *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 2008.

Tabella 1

Situazioni problema	Obiettivi	Fasi delle sequenze
Dettato all'adulto	<ul style="list-style-type: none"> – favorire il passaggio dall'oralità alla scrittura: i messaggi sono prodotti oralmente (separazione tra emittente e destinatario) – incoraggiare la segmentazione lessicale – stimolare il pensiero narrativo 	Fase 1: presentazione dell'attività: lettura della storia senza finale Fase 2: disegno del finale della storia Fase 3: formulazione orale di un testo da scrivere Fase 4: dettato all'adulto Fase 5: condivisione con il gruppo Fase 6: lettura dell'insegnante della storia originale
Sequenza di scrittura	<ul style="list-style-type: none"> – prendere coscienza della funzione della scrittura – prendere coscienza delle caratteristiche del sistema alfabetico 	Fase 1: presentazione dell'attività: lettura della storia Fase 2: disegno di un episodio della storia Fase 3: formulazione orale di un progetto di scrittura Fase 4: produzione scritta Fase 5: riflessione individuale sulla produzione scritta Fase 6: messa in evidenza delle produzioni individuali per sottolineare la progressione: portfolio
Sequenza di lettura	<ul style="list-style-type: none"> – permettere di scoprire le emozioni che si possono provare nell'incontro con il libro – prendere coscienza delle dimensioni comunicative del libro attraverso l'immagine e il testo 	Fase 1: presentazione dell'attività Fase 2: lettura interattiva di una storia Fase 3: riletture da parte dell'insegnante e attività attorno alla storia per favorire la comprensione Fase 4: lettura della storia ad un compagno di SE
Racconto orale	<ul style="list-style-type: none"> – favorire il pensiero narrativo – favorire il passaggio dal dialogo al monologo come premessa per assumere la postura di scrittore 	Fase 1: racconto da parte del bambino Fase 2: interazione con gli ascoltatori Nota: entrambe le fasi si ripetono quotidianamente per un certo periodo dell'anno.