

Dimensioni della *literacy* e prospettive didattiche dell'insegnare a leggere. Pratiche di facilitazione e significatività dell'apprendimento iniziale

Literacy aspects and educational prospects of teaching reading. Activities aimed at making easier and meaningful the initial learning

ELISA ANNA CRAVANA

Le prime esperienze linguistiche del bambino hanno un peso determinante sul successivo apprendimento delle abilità di letto-scrittura, in quanto influenzano in modo significativo la velocità con cui i bambini si impadroniscono del codice, la correttezza del suo utilizzo, le prime competenze testuali e la motivazione al codice scritto.

Al fine di promuovere il processo di alfabetizzazione emergente in bambini di cinque anni sono stati attuati alcuni moduli formativi, costituiti da situazioni stimolanti diversificate e specifiche, secondo una precisa impostazione metodologica. I risultati mostrano che l'attuazione del percorso didattico ha prodotto un sensibile miglioramento delle prestazioni dei soggetti.

The first linguistic experiences of a child play a decisive role on the following learning of the reading and writing skills, influencing significantly the rate at which children learn the code, use it in the proper way, the first textual competences and the motivation to the written code. To promote in children five years old the emergent literacy process have been carried out some of educational modules, made of different and specific stimulating situations, according to a specific methodological setting. The results show that the carrying out of the educational path produced an appreciable increasing of the individual performances.

Parole chiave: Apprendimento, abilità di letto-scrittura, abilità prerequisite, alfabetizzazione emergente, moduli formativi, metodologia

Key words: Learning, reading and writing skills, prerequisite skills, emergent literacy, educational modules, methodology

1. Introduzione

La scuola dell'infanzia è chiamata a considerare nuovi ambiti di attività e procedure capaci di promuovere il processo di prima alfabetizzazione. Ipotizzare ed attuare un percorso capace di promuovere un apprendimento significativo, caratterizzato dalla piacevolezza e dalla gioia di imparare, è una sfida per ogni insegnante che intenda accompagnare i propri alunni nella difficile e faticosa conquista della lingua scritta, procedendo con consapevolezza e competenza professionale.

L'obiettivo fondamentale da perseguire è favorire nei bambini la disposizione a divenire lettori e scrittori competenti. Le ragioni della problematicità del compito risiedono, da un lato, nel complesso e faticoso lavoro di scoperta e costruzione del codice e delle sue funzioni che i bambini di età prescolare affrontano, dall'altro, nella difficoltà degli insegnanti nel pianificare e realizzare un curriculum di prima alfabetizzazione che, offrendo occasioni, stimoli e sollecitazioni utili alla conquista delle abilità prerequisite di lettura e scrittura, sia capace di far accostare i bambini al codice scritto con piacere e naturalezza.

Nel presente lavoro di ricerca, il tema dell'apprendimento della lettura, nelle sue fasi iniziali, è stato affrontato secondo una duplice prospettiva: da un punto di vista generale sono stati esplorati ambiti di indagine relativi alla formazione linguistica del bambino in riferimento all'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura; secondo una prospettiva più specifica si è cercato di definire un procedimento didattico capace di tenere conto, rispettivamente, delle caratteristiche cognitive ed affettive dei bambini e delle strategie favorevoli al superamento delle difficoltà fondamentali relative ai processi implicati nell'apprendimento in questione.

2. L'alfabetizzazione emergente

La riflessione educativa e pedagogica sui processi di costruzione della lingua scritta ha messo in evidenza come il bambino, già in età abbastanza precoce, desideri penetrare i segreti che si celano dietro le parole scritte e di padroneggiarne le tecniche di costruzione. Il bambino, infatti, formula una serie di ipotesi e costruisce delle idee sul sistema di scrittura e sulla lingua scritta che lo porteranno gradualmente a scoprirla come sistema di comunicazione alternativo al linguaggio orale. La comprensione del sistema di scrittura da parte del bambino è un processo attivo di ricostruzione di un codice che si sviluppa gradualmente e per tappe successive, a partire da un'epoca molto più precoce di quella in cui al bambino viene istituzionalmente richiesto di leggere e scrivere. Si tratta di un complesso lavoro di natura cognitiva che si pone in stretta continuità con il successivo apprendimento della lingua scritta e si esplica in progressive concettualizzazioni intorno ai sistemi simbolici.

Le diverse prospettive di ricerca (Ferreiro & Teberosky, 1985; Ferreiro, 2003; Le Bohec & Campolmi, 2001) convergono verso un fatto evidente: esiste una continuità significativa¹

1 Dal punto di vista della costruzione, le scritture infantili seguono una linea evolutiva regolare. Dopo una prima fase di differenziazione funzionale fra disegno e scrittura, che in genere si completa non prima dei quattro anni, si possono individuare tre livelli di concettualizzazione che corrispondono a tre modalità di approccio alla lingua scritta: ad un livello definito presillabico, il bambino cerca dei criteri per distinguere sul piano grafico la scrittura dal disegno; il successivo livello, detto della differenziazione grafica, il bambino cerca delle modalità per diversificare le scritture guidato dalla scoperta del rapporto fra segni grafici e significati; infine, la scoperta che le parti della scrittura (le lettere) possono corrispondere ad altrettante parti della parola scritta segna il passaggio al livello sillabico (Ferreiro & Teberosky, 1985, pp. 124-130).

tra le abilità sviluppate nel periodo prescolare tramite pratiche informali di insegnamento e l'apprendimento convenzionale del codice, frutto di intervento sistematico e formale.

La disposizione a divenire lettori e scrittori competenti è tutt'altro che naturale e risente in larga misura del coinvolgimento in attività e contesti in cui si svolgono pratiche alfabetizzate e dell'interazione con adulti interessati alle graduali conquiste dell'alfabeto da parte del bambino. In particolare, l'ambiente familiare può definirsi più o meno "alfabetizzante" in riferimento sia alle esperienze di lettura congiunta che il bambino vive insieme al genitore sia alla presenza in casa di libri, soprattutto se destinati espressamente ai piccoli. Le prime esperienze di lettura, sostenute dai genitori, oltre ad avere un valore speciale per la loro forte coloritura affettiva, potenziano in modo peculiare la curiosità e la motivazione del bambino verso le attività che implicano le azioni del leggere e dello scrivere (Blezza Picherle, 1996).

L'insieme delle abilità, delle conoscenze e degli atteggiamenti precursori dell'apprendimento di lettura e scrittura, sia le occasioni e le opportunità ambientali che ne influenzano naturalmente lo sviluppo e le pratiche messe in atto al fine di favorirne intenzionalmente l'incremento, costituiscono il processo di alfabetizzazione emergente (Pinto, 2003, p. 34).

Le abilità ritenute significative ai fini dell'alfabetizzazione emergente sono, dunque, molteplici e di varia natura. Pinto (2003, p. 51) studiando le componenti dell'alfabetizzazione emergente, rilevanti per l'alfabetizzazione formalizzata, le colloca attorno a tre nuclei fondamentali: le abilità cognitivo-linguistiche, che sottendono le conoscenze semantiche e sintattiche, la comprensione e produzione di storie; le conoscenze fonologiche, intese come la consapevolezza dei pattern sonori e la consapevolezza fonemica; le conoscenze pragmatiche sul codice simbolico che racchiudono le conoscenze del codice e le conoscenze funzionali della lingua scritta. Nel modello proposto la narrativa costituisce il punto di incontro e di sviluppo delle competenze linguistiche.

Il bambino, durante il periodo dell'infanzia, nutre un profondo bisogno e desiderio di conoscere e comprendere le sue esperienze, di arricchire e dilatare la propria esperienza; una storia, narrata o letta, può diventare strumento per motivare i bambini a conoscere il mondo, per alimentare la fantasia, per arricchire le loro emozioni. Inoltre, i testi narrativi, grazie ai principi di coerenza e coesione che li caratterizzano, possono promuovere lo sviluppo della competenza testuale e, al contempo, aiutare i bambini ad attivare operazioni cognitive e strategie (inferenze enciclopediche e da co-testo) utili alla comprensione (Cardarello, 2004).

Il carattere costruttivo e personalizzato dell'apprendimento del codice di scrittura conferisce rilievo a tutte quelle acquisizioni che il bambino matura prima di essere avviato all'insegnamento formale. Appare opportuno ridefinire, secondo un'ottica nuova, il tema delle abilità ritenute prerequisite all'apprendimento della letto-scrittura: i prerequisiti non sono qualcosa che il bambino deve dimostrare di possedere in prove di abilità o destrezza prima che l'apprendimento formale abbia inizio, ma sono rappresentazioni, concetti, operazioni, sulle quali è possibile costruire ulteriori e nuove concezioni. Nella pratica scolastica, la paura di favorire precocismi ed il rimandare alla scuola primaria il compito di iniziare i bambini all'apprendimento delle letto-scrittura ha spesso provocato, nelle sezioni di scuola dell'infanzia, una scrupolosa pulizia volta a far scomparire di ogni traccia della lingua scritta; ogni possibile utilizzo o riferimento al codice scritto è stato evitato, sono stati utilizzati disegni per contrassegnare gli spazi dedicati a ciascun bambino e sono state raccontate storie evitando pratiche di lettura ad alta voce, creando la condizione paradossale di non far entrare a scuola la lingua scritta. A volte, al contrario, la didattica è stata modellata sulle pratiche più tradizionali della scuola primaria (Ferreiro, 2003, p.107).

3. Insegnare a leggere e scrivere

Insegnare a leggere e a scrivere è un'azione cardine dell'istruzione: questo è, in genere, il compito che gli insegnanti affrontano nel corso del monoennio della scuola primaria. Si tratta di un insegnamento che passa attraverso l'utilizzo di un "metodo didattico" che ha il compito di facilitare nei bambini l'acquisizione e il padroneggiamento delle abilità ritenute essenziali; a ciò si aggiunge che le modalità di approccio del bambino al testo scritto dovrebbero fargli sentire la "magia" della lettura e della scrittura poiché grazie ad esse è possibile scoprire nuovi modi di comprendere e di farsi comprendere, nuove occasioni di riflessione, di comunicazione ed espressione creativa. L'incontro con la parola scritta può essere per il bambino un'esperienza incantevole e affascinante o può trasformarsi in un evento traumatico, soprattutto se l'attenzione viene rivolta esclusivamente ad attività strumentali, ripetitive e meccaniche².

La consapevolezza del valore formativo della lettura ha, spesso, determinato una costante costrizione verso tale attività piuttosto che la messa in opera di pratiche che, in modo gioioso e ludico, fossero in grado di appassionare il bambino alla parola scritta (Detti, 1987).

L'implicazione didattica più importante dei contributi di ricerca riguarda il primato da assegnare a metodologie a carattere processuale, interattivo, costruttivo, con cui migliorare le strategie degli alunni inesperti, ma anche il rilievo nell'esperienza di lettura e scrittura di fattori motivazionali e di implicazioni valoriali.

Esiste una straordinaria varietà di metodi e di procedimenti per favorire nei bambini l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura; quale che sia il metodo scelto dall'insegnante, il bambino si trova impegnato nel superamento di due difficoltà principali, inerenti ai processi che l'apprendimento della letto-scrittura implica, ovvero il processo di *analisi* ed il processo di *sintesi*. L'esercizio connettivo di sintesi, inteso come l'unificazione dei fonemi nella totalità significativa della parola, può essere reso difficile sia da ragioni cognitive sia da ragioni metodologiche. Infatti, dal momento che la composizione delle singole parti nell'unità significativa della parola non coincide con la loro semplice somma, ma implica che queste siano riconosciute ed ordinate secondo caratteristiche funzionali e strutturali, la sintesi risulta essere frutto di un atto ideativo ed è proprio questo momento di ideazione che ne costituisce la difficoltà sul piano cognitivo; alle difficoltà insite nell'attività ideativa, se ne possono aggiungere delle altre che scaturiscono dal metodo di insegnamento impiegato. Infatti, nella maggior parte dei casi, sin dai primi tempi dell'apprendimento i bambini sono impegnati in esercizi di sintesi di grafemi che costituiscono rappresentazioni simboliche dei fonemi. Allo stesso modo, il momento dell'analisi costituisce una difficoltà perché richiede al bambino la capacità di analizzare la forma della parola separatamente dal contenuto e di concentrarsi, quindi, sul solo significante. La parola scritta, inoltre, si presenta come unita ed esercita una forte azione di mascheramento delle parti. All'attività discrimi-

2 Ferreiro e Teberosky si chiedono se sia veramente necessario seguire il percorso proposto dal metodo sintetico, il quale prevede di arrivare alla comprensione del testo scritto solo dopo essere giunti all'acquisizione della meccanica della lettura, e se questo modo di procedere non finisca per svilire l'intelligenza del bambino considerandolo come un ignorante recettore. Si domandano ancora le studiose: «fino a che punto è sostenibile l'idea che bisogna passare per i rituali del "ma, me, mi, mo, mu" per imparare a leggere? Qual è la giustificazione per cominciare dal calcolo meccanico delle corrispondenze fonema-grafema per procedere in seguito, e solamente in seguito, ad una comprensione del testo scritto? È sostenibile questa concezione dell'iniziazione alla letto-scrittura intesa come un'iniziazione cieca (cioè, in assenza di un pensiero intelligente) alla trascrizione dei grafemi in fonemi?» (1985, p. 24).

nativa nel riconoscimento degli elementi che compongono la parola deve essere quindi associato il nuovo concetto di parola, intesa come totalità organizzata, formata da elementi distinti e separabili. In tal senso, per scomporre la parola questa deve essere prima percepita come divisibile; il bambino non ha però esperienza linguistica della scomposizione dei vocaboli perché all'interno della comunicazione le parole non vengono segmentate negli elementi che le compongono. Infatti, nel processo di analisi dei fonemi il significato della parola scomposta non è immediatamente evidente al bambino e il processo analitico diviene, dunque, difficile perché richiede di operare con elementi che da soli non significano nulla (Anello, 2008).

Procedimento sintetico e procedimento analitico, applicati all'apprendimento della lettura e della scrittura, hanno consentito di definire due macrocategorie di metodi opposte tra loro: una comprende i metodi detti “*sintetici*”, l'altra i metodi “*analitici*” (Mialaret, 1967; Dottrens, 1968; Deva, Dehaene, 2009). Entrambe le tipologie di metodi si prefiggono di far comprendere al bambino che tra i segni della lingua scritta ed i suoni della lingua parlata esiste una certa correlazione, ma, per pervenire allo scopo, i metodi sintetici prendono avvio dallo studio dei segni o da quello dei suoni elementari mentre quelli analitici pongono di primo acchito il bambino di fronte alla lingua scritta, per quanto complessa questa possa essere. Il metodo sintetico, attraverso il rigore e l'ordine procedurale, assicura l'acquisizione di una perfetta tecnica di decifrazione ma prevede che la lettura intelligente, ovvero quella che implica la comprensione, debba intervenire solo ad un livello successivo. I metodi analitici propongono al bambino, fin dai primi tempi dell'apprendimento, di lavorare con significanti che sono sempre associati al significato corrispondente ma, al contrario del metodo sintetico, questi prevedono che l'insegnante predisponga una grande quantità di materiale utile alla loro realizzazione e tempi più lunghi per l'acquisizione dell'apprendimento.

Le diverse metodologie, elaborate ed impiegate per fare acquisire ai bambini le abilità essenziali di lettura e scrittura, non dovrebbero essere considerate come regole indefettibili ma, piuttosto, come ipotesi progettuali o proposte per l'azione.

4. Le fasi della ricerca

L'analisi degli aspetti cognitivi e metacognitivi, affettivo-motivazionali e relazionali implicati nel processo di apprendimento della lettura e della scrittura contribuisce ad avvalorare l'importanza di percorsi didattici definiti negli obiettivi e specificati nelle modalità di intervento.

Gli insegnanti, se pur motivati dalla volontà di promuovere al meglio il processo di alfabetizzazione emergente, corrono l'arduo rischio di non far rispondere lo svolgimento delle attività ai principi di un intervento didattico programmato e di non organizzarle, quindi, in forma intenzionale e sistematica.

In una prima fase di ricerca, di tipo conoscitivo, è stata realizzata una riflessione su esperienze riguardanti la formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia, nel campo delle competenze metodologiche e didattiche riferite ai processi di prima alfabetizzazione. L'indagine conoscitiva si è prefissa di raggiungere i seguenti obiettivi:

- definire un'aggregazione significativa di conoscenze, concetti e abilità funzionali inerenti al tema della prima alfabetizzazione del bambino;
- attivare procedure di riflessione su pratiche già realizzate;
- promuovere negli studenti, futuri insegnanti di scuola dell'infanzia, la consapevolezza delle modalità e delle condizioni in cui si realizza il processo di prima alfabetizzazione.

È stata elaborata una scheda di valutazione delle competenze³ per la verifica degli esiti di apprendimento a cui sono pervenuti gli studenti. L'autovalutazione delle conoscenze acquisite e delle competenze maturate è stata realizzata attraverso un quaderno operativo contenente i materiali prodotti, individualmente o in gruppo, ed una scheda di autovalutazione⁴ (Anello, 2010) che ha consentito allo studente una riflessione sintetica sui traguardi personali raggiunti in termini di acquisizione e padroneggiamento di abilità, spendibili nella pratica didattica, e in termini di assunzione metacognitiva del lavoro. I dati emersi hanno rilevato la presenza di uno scarto significativo fra il possesso delle nozioni apprese durante il corso di studi e l'acquisizione di competenze metodologiche e didattiche; i futuri insegnanti hanno mostrato di possedere buone conoscenze teoriche riguardanti il processo di alfabetizzazione e le modalità attraverso le quali tale processo si realizza, ma, nella competenza didattica, che dovrebbe costituire un loro punto di forza, sono stati riscontrati elementi di criticità.

L'esigenza di un ripensamento delle prospettive metodologiche tradizionali, spesso consolidate nella pratica di insegnamento e non sempre assunte dai maestri con consapevolezza ed intenzionalità educativa, ha condotto all'esame di nuove ipotesi didattiche. L'attività di ricerca, dunque, è stata orientata allo studio e all'applicazione della proposta metodologica della fonematizzazione in quanto, nei suoi fondamenti costitutivi e nelle sue linee attuative, propone nuove soluzioni utili al superamento delle difficoltà che i bambini incontrano nei primi tempi dell'apprendimento.

La seconda fase della ricerca è stata articolata in tre momenti: progettazione ed elaborazione di moduli formativi validi a rafforzare la consapevolezza e l'uso strategico di diverse prospettive metodologiche; costruzione di schede operative accompagnate da indicazioni procedurali; raccolta di situazioni didattiche ed analisi di buone pratiche (*good practice*).

Il lavoro di ricerca si è prefisso, dunque, di verificare le potenzialità di un curriculum integrato di prima alfabetizzazione, nella scuola dell'infanzia, volto a favorire il processo in riferimento alle abilità di comprensione e di produzione di storie, all'acquisizione di conoscenze linguistiche, all'attivazione dei processi cognitivi di sintesi e di analisi. Diversi contributi di ricerca hanno, infatti, messo in evidenza la stretta relazione che intercorre fra lo sviluppo delle abilità riferite all'alfabetizzazione emergente ed il successivo apprendimento di lettura e scrittura. In particolare, la competenza fonologica e la scrittura creativa avrebbero carattere predittivo nei confronti delle capacità di codifica e decifrazione della parola scritta, della correttezza e della fluidità nei compiti di lettura e scrittura.

L'ipotesi generale è stata così formulata: la progettazione e l'attuazione di una serie di moduli formativi promuove in bambini di cinque anni l'acquisizione delle abilità implicate nel processo di prima alfabetizzazione (analisi, sintesi) e la maturazione delle abilità prerequisite, sia linguistiche sia narrative. Per la sua verifica è stato utilizzato un disegno "quasi sperimentale con gruppo unico". I destinatari dell'intervento progettato sono stati ventidue bambini di cinque anni appartenenti allo stesso contesto scolastico e a situazioni socioculturali eterogenee.

Al fine di rendere possibile la sperimentazione in classe dell'innovazione metodologica presa in esame, è stato necessario un lavoro di costruzione e strutturazione di un materiale didattico costituito da schede illustrate e "trame narrative"⁵.

3 Per la codificazione dei segni comportamentali è stato attribuito un punteggio a ciascun livello di padronanza: 0 punti al livello *per niente*; 1 punto al livello *solo in parte*; 2 punti al livello *abbastanza*; 3 punti al livello *del tutto*.

4 Per la codificazione dei segni è stato assegnato un punteggio che va dallo 0 al 4 e che corrisponde, rispettivamente, ad un livello di competenza *insufficiente*, *sufficiente*, *discreto*, *buono* e *ottimo*.

5 Il materiale può essere disponibile inviando richiesta all'autrice.

È stata condotta una preliminare osservazione dell'abilità di sintesi (pre-test e post test) allo scopo di determinare la situazione di partenza del gruppo; la stessa prova è stata, quindi, ripetuta dopo aver svolto i primi esercizi di sintesi; le rilevazioni successive sono state eseguite ad intervalli di tempo di circa 15 giorni. La verifica dell'andamento del gruppo nelle abilità di ricomposizione dei fonemi nell'unità significativa della parola (sintesi) e di scomposizione della parola orale nei fonemi costitutivi (analisi) è stata effettuata mediante l'utilizzo di schede di rilevazione utili alla misurazione dei livelli di competenza raggiunti dal gruppo nelle diverse fasi dell'intervento; per la codificazione dei segni comportamentali è stata utilizzata una scala numerica a tre livelli. La scheda di rilevazione delle competenze è stata elaborata in modo da accertare, contemporaneamente, sia la prestazione di un bambino nel compito di analisi sia la corrispondente prestazione di un compagno nel compito di sintesi. Per quel che concerne la rilevazione dell'andamento dello sviluppo delle abilità linguistiche e narrative sono stati analizzati i testi prodotti dai bambini, al fine di ricavare gli elementi inerenti alla coesione e alla coerenza del testo e ai vocaboli utilizzati; il livello di struttura raggiunto nelle produzioni è stato verificato individuando la presenza o l'assenza degli elementi costitutivi di uno schema narrativo: ambiente, episodio, evento iniziale, la risposta interna, tentativi, conseguenza, reazione.

L'intervento didattico è stato articolato in tre fasi: nella prima fase i bambini sono stati impegnati in attività di ascolto e comprensione di storie lette o narrate; nella seconda fase sono stati proposti esercizi di sintesi e di analisi di parole bisillabe con sillaba diretta; nella terza fase i bambini sono stati invitati a produrre semplici trame narrative.

È stata, quindi, redatta una raccolta dei diversi momenti di applicazione del curriculum con lo scopo di proporre un'occasione di confronto di pratiche didattiche in uso nella scuola ed offrire supporto e orientamento all'innovazione.

5. La realizzazione dell'intervento didattico

L'azione formativa si è posta come finalità educativo-didattica lo sviluppo e la promozione negli alunni di cinque anni delle abilità di sintesi e di analisi di parole bisillabe, in quanto processi essenziali del leggere e dello scrivere, e delle abilità linguistiche e narrative. Quindi, sono stati definiti i seguenti obiettivi specifici: "riconoscere globalmente parole; scomporre in fonemi parole dalla struttura semplice; comporre i fonemi nell'unità significativa della parola; esprimere oralmente un vissuto personale o un'esperienza; produrre e comprendere semplici trame narrative; interagire con gli altri per realizzare giochi linguistici".

L'azione formativa è stata sperimentata per 10 ore settimanali nel periodo compreso tra ottobre e maggio, durante l'a.s. 2009/2010, su un gruppo di alunni (n=22) di cinque anni, frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia⁶; il gruppo era composto da 13 maschi e 9 femmine.

In prospettiva della continuità didattica fra i due ordini di scuola è apparso utile e necessario vagliare nuove alternative metodologiche capaci di favorire, in modo significativo, l'apprendimento iniziale del codice. Siamo stati orientati all'applicazione della proposta metodologica della fonematizzazione (Germano, 1982; 2003) poiché, nei suoi fondamenti costitutivi e nelle sue linee attuative, presenta nuove soluzioni ai problemi di apprendimento che i bambini incontrano nell'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura: la proposta me-

6 L'intervento formativo si è svolto nella scuola dell'infanzia del VI Circolo Didattico di Gela (CL).

metodologica si fonda sul principio pedagogico di guidare a leggere coltivando prioritariamente l'attitudine a capire il messaggio nel contesto comunicativo e permette di graduare le difficoltà collegando la significatività dei procedimenti con la facilità. La linea operativa del metodo, infatti, non parte dalla parola scritta (totalità grafico-fonica) ma dalla sequenza dei fonemi (parte fonica della totalità). Le difficoltà incontrate dal bambino nell'esercizio di sintesi verrebbero superate valorizzando l'indipendenza funzionale del piano fonico da quello grafico; le problematiche connesse al processo di analisi troverebbero soluzione nel legare l'esercizio di analisi al significato e nel posporlo agli esercizi di sintesi. Seguendo le linee procedurali del metodo è possibile coltivare unitariamente sia l'aspetto emotivo-motivazionale sia quello cognitivo-euristico; il principio dell'autovalutazione trova, infatti, il suo sviluppo operativo già nei procedimenti iniziali. La specificità ludica e narrativa del metodo fonemico ha la sua ragione di pregio nel fatto che, attraverso il gioco ed il racconto, aspetti fondanti nello sviluppo del bambino, quest'ultimo familiarizzi con il codice di scrittura connotandolo in senso ludico ed amichevole.

Per rendere attuabile l'intervento formativo mirato alla prima alfabetizzazione secondo la prospettiva metodologica della fonematizzazione, sono state costruite 162 schede illustrate. Al fine di assicurare la connessione fra i vocaboli proposti ed il significato corrispondente e di sottolineare la stretta relazione che intercorre fra il piano lessicale e quello sintattico, è stata redatta una raccolta di storie che accompagnano le prime 60 schede, riunite in 10 gruppi. Le 162 schede sono state raggruppate tenendo conto della progressione graduata della difficoltà secondo la "struttura" della parola; infatti, non è la lunghezza del vocabolo, data dal numero dei suoni o delle lettere, a determinare il problema dell'alunno di operare la sintesi e l'analisi, ma la "struttura", individuata dalla posizione reciproca delle *consonanti* (C) e delle *vocali* (V) nella parola⁷.

Durante la prima fase dell'intervento, l'insegnante ha proposto attività di lettura congiunta e di narrazione di storie ed avviato alcune situazioni di apprendimento volte a favorire la comprensione e la promozione della competenza testuale da parte dei bambini. Nel tentativo di costruire significati intorno ad una narrazione, i bambini hanno formulato ipotesi, fornito spiegazioni, ma soprattutto hanno cercato significati e sensi linguistici, giocando con le parole.

Nella seconda fase dell'intervento i bambini hanno eseguito sul piano orale gli esercizi di sintesi e di analisi operando con i fonemi costitutivi delle parole bisillabe con sillaba diretta; i primi tre gruppi di parole, già conosciute attraverso le trame narrative, hanno così acquistato un legame sia narrativo sia ludico.

Sono state svolte le attività di sintesi delle parole proposte nella modalità dialogica dell'indovinello che, posto dall'insegnante, è stato risolto dai bambini. Le attività sono state svolte esclusivamente sul piano orale ed i bambini sono stati impegnati a giocare rispondendo all'indovinello che l'insegnante ha posto loro⁸. Le attività di sintesi sono state proposte ini-

7 Ad esempio, la parola mela è appartenente alla classe delle bisillabe con sillaba diretta ed ha struttura CVCV. Nella scuola dell'infanzia, lo studio di parole bisillabe dalla struttura semplice permette al bambino di identificare una vasta gamma di vocaboli che hanno la stessa struttura (ad esempio PERA, SOLE, MARE, NEVE, ROSA); nella scuola primaria, secondo il criterio strutturale, partendo dallo studio di parole con struttura semplice è possibile pervenire agevolmente allo studio di parole via via più complesse. Ad esempio, la parola NUVOLA appartiene alla classe delle trisillabe sdrucciole (posizione dell'accento sulla terzultima sillaba e struttura CVCVCV; la parola PORTIERE appartiene alla classe delle parole trisillabe con due sillabe complesse ed ha struttura CVC CVV CV.

8 L'insegnante pone due schede l'una di fianco all'altra, una terza scheda nasconde uno dei due disegni esibiti. L'insegnante chiarisce che la scheda rovesciata nasconde uno dei due disegni, ovvero la risposta ad

zionalmente fra due possibilità; in seguito, le alternative di risposta al quesito sono state aumentate gradualmente, fino alla presentazione di quattro parole con le quali operare; infine, i bambini sono stati impegnati nell'esercizio di sintesi di parole che differivano per un solo fonema.

In secondo luogo, i bambini sono stati chiamati ad essere protagonisti del processo comunicativo ponendo loro stessi gli indovinelli ai compagni⁹. La formulazione dell'indovinello, ovvero la scomposizione (analisi) di una parola nei fonemi che la realizzano, ha richiesto al bambino lo sforzo cognitivo di pensare i fonemi segmentali in riferimento alla totalità significativa della parola e, dunque, di conoscere in anticipo la risposta al quesito. La connessione dell'esercizio con il significato è stata assicurata attraverso la circolarità fra domanda e risposta e quella fra "analisi" e "sintesi": i fonemi ottenuti dalla scomposizione della parola sono stati, infatti, subito ricomposti nell'unità significativa del vocabolo.

Nella terza fase, i bambini hanno utilizzato i significati delle varie parole, già adoperate per svolgere gli esercizi di sintesi e di analisi, per inventare una storia; è stato ribadito, in questo senso, il valore funzionale della lingua. Il compito di produzione di un testo narrativo ha permesso ai bambini di prolungare esperienze vissute, di provarne altre, di precedere, di proiettarsi nell'avvenire (in ciò che può avere d'esaltante e in ciò che può avere di terrificante) e, al contempo, di misurarsi con i vincoli di coerenza e coesione tipiche del linguaggio decontestualizzato.

I bambini sono stati, quindi, aiutati nel costruire la storia dall'insegnante che, attraverso lo schema generale della "Grammatica delle Storie" (Stein & Glenn, 1979), ne ha guidato la definizione degli elementi costitutivi (protagonista; ambiente; evento iniziale; risposta interna; tentativo; conseguenza; reazione). I bambini sono stati aiutati, quindi, a scoprire l'esistenza di uno schema regolare utile a legare gli elementi essenziali di un testo narrativo in una totalità logica e coerente.

L'insegnante, inoltre, ha utilizzato forme di supporto verbale proattive al fine di incrementare la comunicazione dei bambini. L'insegnante ha, dunque, aiutato i bambini a completare le loro frasi con nuovi elementi, a riordinare i messaggi in modo da rendere evidenti gli eventuali aspetti problematici, a sottolineare la natura delle relazioni tra premesse e conclusioni, a prendere in considerazione possibili alternative evidenziando eventuali incoerenze.

6. Analisi dei risultati

La significatività dell'apprendimento iniziale risulta essere il fattore determinante nella disposizione a divenire lettori maturi e competenti. Pur rimanendo su un piano esperienziale, che fornisce dati non generalizzabili, l'attuazione degli interventi ha consentito di precisare l'adeguatezza delle procedure utilizzate nel percorso.

Attraverso l'analisi quantitativa dei dati emersi sono stati verificati i livelli di competenza raggiunti dal gruppo rispetto alle capacità di scomporre in fonemi parole dalla struttura semplice (sintesi), di comporre i fonemi nell'unità significativa della parola (analisi).

È stata effettuata, inoltre, una analisi qualitativa delle storie inventate dai bambini al fine

un indovinello, e presenta le due alternative di risposta indicando le schede (ad esempio "melo o ramo?"); l'insegnante, quindi, opera la scansione della parola scelta negli elementi (fonemi) che la compongono (ad esempio m/e/l/o). I bambini sono, quindi, invitati a mettere in rapporto la scheda rovesciata con la risposta che ritengono corretta.

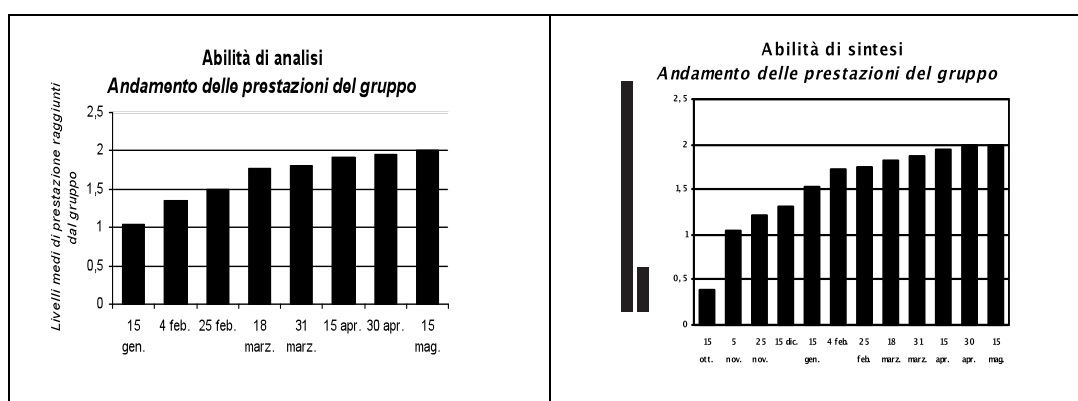
di ricavare elementi utili alla verifica dei risultati raggiunti dal gruppo rispetto alle abilità linguistiche promosse dall'intervento formativo.

Dall'analisi quantitativa dei dati (cfr. Tab.1) si è ricavato che i livelli di prestazione del gruppo, sia nel compito di sintesi sia nel compito di analisi, sono progressivamente migliorati fino a raggiungere livelli di prestazione vicini al punteggio teorico massimo.

Verifica		pre-test	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	post-test
Abilità di sintesi	MEDIA (max 2)	0,38	1,05	1,2	1,3	1,52	1,71	1,75	1,81	1,85	1,95	2	2
	D.S.	0,58	0,68	0,80	0,73	0,67	0,56	0,55	0,39	0,35	0,21	0	0
Abilità di analisi	MEDIA (max 2)	0	0	0	0	1,04	1,35	1,5	1,76	1,85	1,90	1,95	2
	D.S.	0	0	0	0	0,80	0,58	0,59	0,43	0,40	0,29	0,21	0

Tab. 1. Dati dei livelli di prestazione del gruppo

I grafici seguenti forniscono una rappresentazione visiva dei cambiamenti avvenuti nelle prestazioni del gruppo nel corso dell'intervento formativo rispetto alle abilità di sintesi e di analisi di parole bisillabe con sillaba diretta.



Graf. 1 – Rappresentazione visiva dei cambiamenti

Dall'analisi qualitativa dei testi prodotti dai bambini è stato possibile rilevare la progressiva conquista di uno schema narrativo (Stein & Glenn, 1979).

Nella prima storia inventata dal gruppo, dal titolo *Un giorno al mare*, gli eventi si susseguivano senza una particolare coerenza, non era esplicitato il perché di quanto accadeva e l'organizzazione del contenuto si presentava come una semplice descrizione dello svolgimento di una giornata trascorsa al mare. È possibile ipotizzare che i bambini, chiamati per la prima volta ad inventare una storia adoperando le parole di riferimento, si siano limitati a cercare di coglierne e chiarirne il legame, piuttosto che elaborare un testo narrativo complesso. Di contro, le storie successive hanno presentato varie combinazioni degli elementi strutturali in cui, sebbene fosse possibile riscontrare l'assenza di alcuni elementi quali l'ambientazione o i tentativi del protagonista, erano sempre presenti le parti significative della narrazione inerenti all'episodio ed alla reazione. Nell'ultima produzione, infine, è stato possibile individuare il modo formale di rappresentare un tipico svolgimento narrativo elementare. I bambini, quindi, grazie alle attività di lettura condivisa e di costruzione di storie,

hanno colto l'esistenza di uno schema regolare dei testi narrativi e se ne sono serviti, in modo competente, nel compito di costruzione di una nuova storia.

I bambini impegnati nel compito di comprensione di produzione di testi narrativi, fortemente caratterizzati dalle regole di coesione e di coerenza testuale, sono stati guidati ad una prima padronanza della competenza narrativa alla quale sono ascrivibili le capacità di riconoscere la funzione dei legami causali e temporali tra le varie parti della narrazione, di attribuire ai personaggi stati d'animo e pensieri, di comprendere la struttura di base delle storie e di produrre una storia che contenga, a sua volta, l'insieme delle caratteristiche appena descritte.

L'apertura convenzionale "C'era una volta", *incipit* di tutte le storie prodotte, è stata inizialmente utilizzata dai bambini come frase di rito per dare il via al compito di costruzione; successivamente la stessa frase è entrata a far parte della narrazione collocando lo svolgimento degli eventi in un tempo passato. L'analisi dei testi ha rivelato come i bambini abbiano tentato, a vario modo, di utilizzare forme verbali appropriate, acquisendo una progressiva padronanza dei tempi dell'imperfetto e del passato remoto; all'utilizzo corretto dell'imperfetto (le rane la prendevano sempre in giro; una bambina era andata; solo una mela che si era nascosta); è stato alternato lo sforzo di coniugare, a volte in modo errato, i verbi al passato remoto, ad esempio: "la piantina cresce; dai semi nascerono le piantine; quando stancò, si settò sotto a un pero e vide tante pere di caramelle muovette la sua chioma; tutti e tre decisero di partire; le mele che la bambina aveva mangiato uscirono fuori; arrivarono nel bosco; disse la bambina; la bambina allora si mise a camminare veloce e arrivò a casa sana e salva". Per quel che concerne l'utilizzo dei connettivi causali e temporali, è stata rilevata l'acquisizione di una graduale abilità nell'adoperare i diversi connettivi in modo funzionale alla produzione di una narrazione coesa e coerente; tutto ciò può essere indice del fatto che i bambini impegnati nel compito di dettatura della storia abbiano ritenuto necessario rendere esplicite alcune parti del discorso che, invece, la lingua orale mantiene implicite e mostrando di assumerne, quindi, consapevolezza. Ponendo l'attenzione ai vocaboli impiegati nelle storie abbiamo ricavato che le parole, appartenenti ai gruppi di riferimento, sono state sempre adoperate secondo il corrispondente significato ed hanno gradualmente consentito ai bambini di ampliare il loro vocabolario soprattutto rispetto a quei termini che risultano essere collegati al significato di ciascuna delle parole studiate. Presentiamo alcuni esempi: "suo papà gli dà il remo e cominciano a remare; la rosa... voleva appassire; innaffia tutti i semi; il concime; i pini facevano i pinoli; la sua chioma". L'esame del piano linguistico ha consentito, inoltre, di mettere in evidenza l'andamento delle abilità di coniugare correttamente le forme verbali, di organizzare frasi adoperando in modo adeguato i connettivi causali e temporali, di utilizzare in modo pertinente i vocaboli.

7. Conclusioni

Il lavoro di ricerca, frutto di una riflessione teorica degli approcci più diversi e di un'attenzione costante alla pratica didattica, in un'ottica di miglioramento e di superamento degli ostacoli incontrati dai bambini nel processo di prima alfabetizzazione, offre indicazioni didattiche e orientamenti metodologici, corredati da un modello procedurale e da esemplificazioni operative scaturite da interventi sul campo, utili alla preparazione, al sostegno ed alla guida del bambino nella "faticosa" attività di scoperta del funzionamento segreto della lingua scritta.

Pur rimanendo su un piano esperienziale, che fornisce dati non generalizzabili, l'attua-

zione degli interventi ha consentito di precisare l'adeguatezza delle procedure utilizzate nel percorso. Divenire competente nei processi di analisi e di sintesi potrebbe permettere al bambino di affrontare gli apprendimenti futuri, poiché, tali abilità, risultano essere sottese e necessarie all'apprendimento della lettura e della scrittura. Attraverso il gioco ed il racconto, aspetti fondanti nello sviluppo del bambino, è possibile favorire la familiarizzazione con il codice di scrittura connotandolo in senso ludico e gradevole.

L'indicazione di strategie e di interventi didattici già strutturati non si propone come modalità di lavoro attuabile ed estensibile *ipso facto*; gli orientamenti metodologici richiedono sempre un lavoro attento di ricostruzione e di adattamento secondo gli specifici contesti. Il percorso sperimentato, senza alcuna pretesa di esaustività didattica, si caratterizza come un'indicazione di lavoro ben determinata, intesa a risolvere i problemi e le difficoltà nella fase dell'apprendimento iniziale nella scuola dell'infanzia e dell'apprendimento formale nella scuola primaria, in prospettiva della continuità fra i due ordini di scuola.

Riferimenti bibliografici

- Anello F. (2008). *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Palermo: Palumbo.
- Anello F. (2010). Verifica dell'efficacia didattica di un percorso laboratoriale per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole dell'infanzia e primaria. *Studium Educationis*, 3, 2, pp. 69-84.
- Blezza Picherle S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Cardarello R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Deheane S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Cortina Raffaello. (Ed. orig. 2007).
- Detti E. (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deheane S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Cortina Raffaello (Ed. orig. 2007).
- Deva F. (1982). *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens R. (1969). *Metodo globale e scrittura script*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti & Barbera.
- Ferreiro E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Germano G. (1982). *L'apprendimento della lettura e della scrittura secondo un metodo fonemico*. Brescia: La Scuola.
- Germano G. (2003). *Il metodo fonemico per l'apprendimento del leggere e dello scrivere*. Brescia: La Scuola.
- Le Bohec P., Campolmi B. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: Junior.
- Mialaret G. (1967). *Apprendimento della lettura*. Roma: Armando.
- Pinto G. (Ed.) (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.
- Stein N. L., Glenn C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (vol. 2, pp. 53- 120). Norwood, NJ: Ablex.