

Perchè e come s'impara a leggere e a scrivere ?

Sviluppo di una didattica della prima alfabetizzazione che valorizzi la dimensione culturale della lingua scritta.

Pier Carlo Bocchi

Riassunto

Gli studi sull'alfabetizzazione emergente evidenziano interessanti indicazioni per ripensare la didattica della prima alfabetizzazione, permettendo di far capo ad approcci metodologici che non siano volti unicamente all'apprendimento della componente strumentale sin dall'inizio. Partendo dal presupposto che l'entrata nella lingua scritta costituisce un processo multidimensionale, il presente contributo focalizza l'attenzione sulla dimensione culturale, mostrando come un'adeguata attenzione a questo piano possa creare le premesse per lo sviluppo di pratiche d'insegnamento/apprendimento più eque ed efficaci. Si tratta di uno studio esplorativo condotto nel Canton Ticino su una popolazione di 72 bambini prescolari. In particolare, lo scopo è di rilevare le conoscenze che questo gruppo di bambini possiede circa le funzioni della lingua scritta e le sue pratiche, nonché di precisare quali ripercussioni tali conoscenze possono avere nell'ambito del processo di apprendimento della lingua scritta.

Parole chiavi

alfabetizzazione emergente, alfabetizzazione formale, competenza culturale, scopi della lettura, strategie di lettura/scrittura, concettualizzazioni della lingua scritta

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Autore

Pier Carlo Bocchi, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Piazza San Francesco 19, Locarno, piercarlo.bocchi@supsi.ch

Perchè e come s'impara a leggere e a scrivere ?

Pier Carlo Bocchi

Introduzione

L'apprendimento della lingua scritta è tuttora luogo di appassionati dibattiti nelle democrazie avanzate. I primi studi di stampo scientifico, che si sono rifiutati di affrontare solo questioni pratiche, risalgono agli anni 50 del secolo scorso. Da allora i discorsi sulla lettura e la scrittura si sono diffusi e intensificati generando una certa situazione di sovrabbondanza. Le analisi dei ricercatori nelle scienze cognitive e sociali, dei politici, nonché dei formatori e degli insegnanti stessi hanno invaso il dibattito sulla lingua scritta mettendo in discussione l'uno o l'altro metodo d'insegnamento dando origine anche una certa confusione soprattutto fra gli insegnanti a causa della contraddittorietà di alcuni principi espressi. Il contesto ticinese non fa eccezione: la questione dei metodi non si è ancora assopita e l'interrogativo se gli approcci globali siano da preferire agli approcci fonico-sillabici rimane tuttora di una certa attualità.

Nella prospettiva di contribuire a definire una nuova didattica dell'entrata nella lingua scritta, e superare quindi il dibattito, a volte sterile, sui metodi d'insegnamento¹, abbiamo promosso un'ampia rivisitazione della letteratura nell'ambito della psicologia della lettura nonché sul piano dell'analisi sociologica e didattica (Bocchi, 2015). Una conseguenza basilare di questi approfondimenti è la constatazione che l'entrata nella lingua scritta costituisce un processo multidimensionale. Quattro sono le dimensioni fondamentali che entrano in gioco (Tabella 1).

Dimensione culturale	Componente pragmatica - conoscenza delle pratiche della lingua scritta e delle sue funzioni - adattamento al contesto comunicativo
Dimensione testuale (senso)	Componente semantica - strategie di comprensione (contenuto tematico, lessico)
	Componente morfosintattica - coesione nominale e verbale
	Organizzazione e struttura dei testi - proprietà dei generi di testo (narrativo, informativo, descrittivo...) - organizzatori testuali che assicurano la coerenza
Dimensione strumentale (codice)	Componente logografica - logo, indici significativi, lunghezza delle parole - unità sublessicali
	Componente alfabetica - corrispondenza grafema-fonema
	Componente ortografica - unità morfografiche e regolarità ortografiche
	Coscienza fonologica - rime, allitterazioni, sillabe, fonemi
Dimensione metacognitiva	Riflessione sulla lingua - caratteristiche della lingua scritta
	Autoregolazione - esplicitazione di strategie - controllo e pianificazione dei processi linguistici - uso di strumenti di supporto

Tabella 1. Le dimensioni della lingua scritta (da Bocchi, Zanoli & Antonini, 2019).

¹ A questo riguardo precisiamo che anche nel contesto ticinese la questione dei metodi ha ripreso forza negli anni 90 con la pubblicazione dell'approccio globale di Ivo Monignetti (1994). Ciò ha rinvigorito il dibattito tra sostenitori dei metodoti globali e difensori dei metodi fonico-sillabici, non senza suscitare nei docenti uno certo senso di smarrimento.

Innanzitutto, nel processo di acquisizione interviene la dimensione culturale che si riferisce alla lingua quale prodotto culturale e sociale volto a costruire e condividere significati. Ciò significa che l'apprendimento della lingua scritta richiede innanzitutto un vero e proprio processo di acculturazione. Un secondo ambito è costituito dalla dimensione testuale che si riferisce alla comprensione e alla produzione di testi. La dimensione strettamente strumentale rappresenta un terzo livello da considerare. Essa comprende la coscienza fonologica e la decifrazione. Infine, possiamo identificare la dimensione metacognitiva, che si riferisce alle strategie metacognitive attraverso le quali vengono attivati il controllo e il monitoraggio dei processi mentali coinvolti nelle attività di lettura e scrittura. Queste quattro dimensioni esprimono le macro-competenze e le interdipendenze che il debuttante lettore deve attivare per riuscire a padroneggiare il sistema alfabetico.

Malgrado l'esistenza di una pluralità di lavori realizzati in ambiti scientifici diversi (si veda ad esempio Pinto, 2003; Chauveau, 1997; Goigoux, 2001) che considerano l'apprendimento della lingua scritta come un processo complesso che richiede al lettore debuttante di sviluppare abilità di vario genere, constatiamo che le pratiche didattiche ancora oggi sono frequentemente orientate, fin dall'inizio, all'esclusiva acquisizione di strumentalità con un accento più o meno consistente alla dimensione testuale. Diversamente, le competenze metacognitive e le competenze culturali risultano poco considerate.

Nella prima parte di questo contributo verranno ripresi i principali elementi riguardanti i processi di prima alfabetizzazione. La seconda parte sarà invece focalizzata a ragionare sulla dimensione culturale attraverso la presentazione di uno studio esplorativo condotto nel Canton Ticino su 72 bambini prescolari. Tale indagine ha lo scopo di precisare le conoscenze che questi bambini possiedono sulle funzioni della lingua scritta e sulle relative pratiche per evidenziarne le ripercussioni nell'ambito del processo di acquisizione della lingua scritta.

1. Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura

Il processo di alfabetizzazione rappresenta per ciascun bambino uno snodo cruciale. In effetti, la padronanza della lingua scritta non costituisce solamente uno strumento determinante ai fini della riuscita scolastica, ma risulta pure decisiva per quanto riguarda lo sviluppo generale del soggetto. Leggere e scrivere rappresentano infatti competenze indispensabili per la crescita del bambino e l'evoluzione della sua identità. Un bambino che ha potuto appropriarsi della lingua scritta attraverso un percorso coinvolgente e gratificante, avrà la possibilità di avvalersi di questo artefatto culturale per costruire un adeguato rapporto con il mondo, con se stesso e con gli altri. Al contrario, chi affronta questo cammino all'interno di un itinerario che non lo vede protagonista e che gli impedisce di percepire il senso del lavoro richiesto e di ricavarne un indiscusso piacere, è molto probabile che non riuscirà ad approfittare degli indubbi benefici legati alle pratiche di lettura e di scrittura. La mancanza di strumenti minimi indispensabili a questo livello comporterà gravi ripercussioni, incidendo sulla sua autostima e condizionandone la vita sociale e civica.

Ciò premesso, ricordiamo che il processo di alfabetizzazione comincia ben prima dell'inizio della scuola primaria. L'alfabetizzazione formale è infatti preceduta da un significativo periodo in cui il bambino si vede confrontato con la lingua scritta secondo molteplici e differenti modalità in funzione delle sue disponibilità e dei suoi interessi. Si tratta di una fase di alfabetizzazione emergente (Pinto, 2003), contrassegnata dalla comparsa di variegate conoscenze, abilità e atteggiamenti legati alla lingua scritta che il bambino sviluppa in modo autonomo e per "curiosità naturale". Tali acquisizioni s'instaurano in funzione dei modelli di lettori e scrittori presenti nell'ambiente socio-familiare del bambino, grazie ai quali egli può effettuare le sue riflessioni sulle caratteristiche della lingua scritta ed attuare le prime esperienze di lettore e di scrittore.

L'insieme di queste esperienze pone il piccolo nella condizione di avviare un processo di concettualizzazione della lingua scritta. Confrontando le forme scritte, i contesti di apparizione, i supporti e i significati che esse veicolano, il bambino potrà quindi progressivamente cogliere alcune peculiarità del nostro sistema di scrittura. In questa prospettiva, il processo di scoperta e acquisizione della lingua scritta deve essere considerato un *continuum* (Ferreiro, 2003) che prende avvio dalle prime esperienze di familiarizzazione con questo artefatto culturale. Il processo di alfabetizzazione si caratterizza quindi come un percorso piuttosto articolato che precede, accompagna e segue gli apprendimenti scolastici volti a sviluppare le pratiche di lettura e di scrittura. Un percorso all'interno del quale la dimensione culturale deve essere considerata compiutamente. È quanto appare nell'approccio metodologico destinato alle classi del I ciclo Harmos del canton Ticino (Bocchi, Zanoli & Antonini, 2019).

1.1. Modelli per interpretare il percorso del bambino che impara a leggere e a scrivere

I lavori di Rieben & Saada-Robert (1997) hanno permesso di dimostrare che non solo i processi di apprendimento della lettura e della scrittura s'influenzano reciprocamente, ma che il loro sviluppo non avviene attraverso una successione lineare nel quale i bambini transiterebbero attraverso fasi prestabilite, rigide e giustapposte: da uno stadio iniziale verso uno stadio finale passando attraverso tappe intermedie come descritto dal modello dell'Frith (1985). Al contrario, le diverse strategie tendono a coesistere piuttosto che a succedersi nel corso del tempo, in una dinamica dove una strategia risulta essere dominante rispetto alle altre.

Per quanto riguarda la lettura, inizialmente la strategia dominante è quella logografica con la possibilità di rilevare degli indici semantici in un testo per tentare di riconoscere una parola. In un secondo tempo, anche se le stesse strategie persistono, sono piuttosto le procedure alfabetiche che prendono il sopravvento. La terza tappa è rappresentata dall'uso sempre più regolare di strategie ortografiche, senza che le altre procedure scompaiano completamente. Infine, l'ultima fase consiste nell'identificare la parola senza doverla scomporre in gruppi di lettere. Per ciò che concerne la scrittura, all'inizio domina la scrittura di parole lettera dopo lettera, dove la maggior parte delle lettere sono sconosciute, cioè usate senza consapevolezza del loro valore sonoro. In seguito, la strategia alfabetica diventa preponderante e il bambino scrive un insieme di lettere generalmente conosciute. Quando la strategia ortografica in lettura si concretizza, la scrittura delle parole si realizza preferibilmente grazie alla riproduzione di sillabe o più sillabe di una parola, mentre la fase lessicale permette di scrivere le parole nella loro globalità senza doverle segmentare sistematicamente nei fonemi che le caratterizzano. A questo stadio dell'evoluzione le strategie iniziali di lettura e di scrittura vengono completamente abbandonate.

Per quanto riguarda la scrittura, questa costruzione progressiva è stata analizzata e approfondita grazie ai lavori di Ferreiro e Teberosky che fin dal 1979 hanno osservato in contesti culturali differenti come il bambino sviluppa la propria concettualizzazione della lingua scritta. I risultati di queste ricerche mostrano come i bambini siano precocemente impegnati in un processo di concettualizzazione della scrittura mediante continue elaborazioni d'ipotesi, grazie alle quali cercano di interpretarla e comprenderla. All'interno di questa teorizzazione ritroviamo globalmente l'evoluzione già descritta in precedenza con importanti puntualizzazioni rispetto al percorso che porta il bambino dalla fase in cui le lettere vengono usate senza la consapevolezza del loro valore sonoro (fase *presonora*), verso un uso che tiene conto degli elementi sonori delle parole. In questo periodo, denominato *fonetizzazione della scrittura*, il bambino cerca di far corrispondere un segmento orale sillabico a un grafema. L'esperienza porta progressivamente i bambini ad abbinare con precisione una sillaba orale a un grafema che tuttavia non è quello convenzionale. Per questo motivo si parla di fase *sillabica non convenzionale*. Progressivamente i bambini regolarizzano e aggiustano le loro produzioni fino ad anticipare sistematicamente la quantità di sillabe costituenti la parola presa in considerazione. Nasce quindi l'ipotesi *sillabica convenzionale*, dove ad ogni sillaba pronunciata corrisponde un segno convenzionale. L'ipotesi sillabica è fondamentale nel processo di concettualizzazione della lingua scritta, non solo perché consente di avere un criterio sistematico per regolare le variazioni delle scritture, ma perché favorisce pure la relazione fonema-grafema. Le esperienze di scrittura a questo livello, associate all'incremento delle attività di lettura, permetterà al bambino di utilizzare gradualmente un numero sempre più vasto di corrispondenze grafema-fonema approdando prima alla *scrittura sillabico-alfabetica* e infine alla *scrittura alfabetica*.

È bene precisare che gli studi evocati evidenziano la presenza di forti differenze interindividuali: una varietà di percorsi evolutivi può essere infatti ipotizzata in funzione delle caratteristiche individuali dei bambini e dei contesti sociali di appartenenza.

1.2. La dimensione culturale

Nella nostra cultura alfabetizzata i bambini entrano in contatto molto presto con diverse esperienze legate alla lingua scritta. Fin dalla giovanissima età i bambini esprimono le loro ipotesi rispetto a questo oggetto culturale. Così può succedere che al ristorante un bambino di 3 anni faccia scorrere un dito sulla carta del menu pronunciando la parola "gnocchi" o che davanti a un cartellone con una cartina topografica faccia corrispondere a una scritta il significato "la strada per andare a casa". Analogamente, il piccolo può esercitarsi a tracciare dei segni grafici su un foglio volendo imitare il genitore che scrive. Così lo possiamo immaginare mentre redige la lista della spesa o simula un atto di scrittura per non dimenticare un fatto importante.

Tuttavia, la natura e la frequenza delle esperienze precoci di “lettura” e “scrittura” variano da bambino a bambino. Le disuguaglianze socioculturali sono notoriamente alla base di queste differenze e i lavori che sostanziano questa tesi sono numerosi (Forquin, 2008). La questione è ormai conosciuta: i bambini giungono a scuola con predisposizioni diverse, poiché la loro socializzazione extrascolastica li “prepara” in modo molto dissimile alle esigenze degli apprendimenti scolastici. L’approccio sociologico di Lahire (1993) che distingue i modi di socializzazione in *forme sociali orali* e *forma scritturale/scolastica* permette di cogliere il carattere determinante dei fattori sociali alla base delle esperienze e delle pratiche che precedono l’inizio dell’apprendimento formale. Secondo tale prospettiva, i bambini appartenenti agli ambienti sociali meno favoriti tendono a sviluppare un rapporto al linguaggio contrassegnato da forme di socializzazione orali e concrete, dove il linguaggio è una pratica che s’ignora come tale; una pratica che si dimentica del suo funzionamento per fondersi nei suoi atti. Questa situazione non permette di svincolare il soggetto parlante dalla sua parola per fargli intravedere il suo funzionamento interno e specifico. Al contrario, i bambini inseriti in contesti sociali più favoriti, potendo beneficiare di forme di socializzazione connesse alla cultura scritta, hanno la possibilità di sviluppare un’attitudine riflessiva e consapevole sul linguaggio scritto. In questi ambiti i bambini possono facilmente osservare adulti che leggono e scrivono per soddisfare propri bisogni e curiosità; adulti disponibili a leggere loro delle storie e a valorizzare le loro prime pratiche di scrittura. Ciò aiuta i debuttanti lettori a prestare interesse alla veste sonora delle parole, permettendo così di spostare l’attenzione dal significato, agito e vissuto in una situazione interattiva, verso il significante.

Le differenze di alfabetizzazione emergente si ripercuotono su diversi piani, segnatamente a proposito della funzione del linguaggio scritto. Com’è stato dimostrato da Chauveau (1997), all’inizio della scuola elementare ovvero verso i 6 anni i bambini tendono a dividersi grosso modo in due gruppi: un primo gruppo è caratterizzato da soggetti che sono in grado di descrivere alcune funzioni della lettura e della scrittura; un secondo gruppo si contraddistingue invece per una certa difficoltà a percepire gli scopi di questi apprendimenti e a comprendere i benefici che se ne possono ricavare.

Uno studio analogo da noi condotto (Bocchi, 2000), che ha coinvolto 401 bambini di diverse scuole del Canton Ticino del II anno Harmos (bambini di 5-6 anni), conferma questa dinamica: alla domanda perché s’impara a leggere e scrivere il 53% degli intervistati evoca una rappresentazione funzionale. Questi bambini mostrano di essere in grado di esplicitare un progetto personale di lettore, affermando ad esempio, “Così posso leggere le storie.”. Diversamente, il 36% delle reagisce con affermazioni in linea con le aspettative sociali come “S’impara a leggere per andare a scuola.”. Infine, il restante 10% non sa risponde con affermazioni del tipo: “Non mi viene in mente.”.

La difficoltà a identificare dei motivi funzionali può in seguito ostacolare lo sviluppo delle competenze in lingua scritta, in ragione della minor motivazione che può caratterizzare il bambino che non riesce a comprendere precisamente gli scopi di questo apprendimento e della conseguente difficoltà ad attivare efficacemente le risorse cognitive richieste nei compiti di lettura e di scrittura. Al contrario, la capacità di evocare alcuni scopi della lingua scritta appare una condizione ineluttabile per promuovere le competenze in lettura e scrittura soprattutto nella fase iniziale di questo apprendimento.

2. Lo studio in corso

La ricerca in corso ha preso avvio nel 2019 prendendo spunto da alcuni dati evidenziati dall’indagine quantitativa evocata (ibidem) e ripresi recentemente anche da due tesi bachelor su un piano qualitativo². Scopo di questo studio è di descrivere, precisandole, le conoscenze funzionali della lingua scritta nei bambini prescolari e comprendere quali ripercussioni possono avere nell’ambito del processo di apprendimento della lingua scritta.

² Si tratta di: Fumiano, K. (2016). Si può scrivere come si vuole. Un percorso di alfabetizzazione emergente alla scuola dell’infanzia. *Tesi bachelor*. Locarno: SUPSI-DFA - <http://tesi.supsi.ch/id/eprint/622> e di Frontini, A. (2014). L’entrata nella lingua scritta: rappresentazioni e apprendimenti. *Tesi bachelor*. Locarno: SUPSI-DFA - <http://tesi.supsi.ch/id/eprint/142>.

La popolazione considerata è rappresentata da una settantina di allievi di alcune scuole primarie della periferia della città di Lugano al termine del II anno Harnos. A questo campione di soggetti sono state poste due domande principali ovvero:

- Perché s’impara a leggere e a scrivere? A cosa serve leggere e scrivere?
- Come s’impara a leggere e a scrivere?

A queste domande ne sono seguite altre più specifiche allo scopo di rilevare le conoscenze riguardanti:

- le caratteristiche di un libro di storie
- i tipi di testi
- i tipi di supporto scritto
- le modalità abituali d’uso di un libro
- i luoghi dove si possono trovare/comperare dei libri
- le attività che si possono fare con un libro

Infine i bambini sono stati invitati a evocare le esperienze vissute con i libri cioè:

- i contatti abituali o meno avuti con i libri
- la possibilità di osservare adulti che leggono/scrivono nel loro contesto sociale
- la frequentazione di biblioteche e/o di luoghi dove si raccontano storie

In questo contributo ci limitiamo a presentare solo alcuni risultati in relazione alle due domande principali.

2.1 Rappresentazioni versus strategie di lettura/scrittura

Le rappresentazioni degli allievi in relazione agli scopi della lettura sono state classificate secondo le categorie che seguono esemplificate con alcune affermazioni dei bambini.

a. Rappresentazioni funzionali

Per leggere una favola. Se io ti scrivo qualcosa tu lo puoi leggere.

Perché se c’è scritto cinema se uno sa leggere poi sa quello che c’è scritto.

Perché se no non puoi leggere le storie.

b. Rappresentazioni ridondanti

Così sai leggere e scrivere.

Perché almeno si può imparare a leggere.

Perché s’impara a scrivere a scuola.

c. Rappresentazioni per conformità sociale

Perché è finito l’asilo.

Perché quando si diventa grandi anche il nostro cervello diventa grande.

Se non lo sai quando sei grande poi non sei capace di scrivere e poi ti scherzano³.

d. Altro

Non lo so.

Forse lo sa mia mamma.

Non lo ricordavo più.

Per quanto riguarda la domanda *Come s’impara a leggere e a scrivere?* le strategie sono state suddivise in funzione del tipo di attività evocata. Anche in questo caso proponiamo alcuni esempi per ogni categoria:

a. Attività sulle lettere

Con le parole e le lettere e poi bisogna ricopiarle parlando.

Devi dire una lettera per volta, pensare e concentrarti.

Devi sapere che questa è la C, questa è la O eccetera. Devi sapere tutte le lettere e seguirle.

b. Attività generica

Non devi fare in fretta.

Si deve andare a scuola.

³ Il bambino vuole dire « ti prendono in giro ». Si tratta di un tipico modo di dire, tendenzialmente substandard, dell’italiano regionale ticinese parlato.

Si deve sempre guardare bene.

c. Attività di memorizzazione

Si ascolta e dopo s'impara.

Devi farti spiegare dalla mamma e il papà e poi lo sai anche tu.

Ripeti e poi lo sai.

d. Attività pratiche con riferimento a materiali

Bisogna prendere la luce girare la prima pagina e girarla vedere cosa c'è scritto prima poi vai fino alla fine.

Prendi un libro e apri guardi l'inizio poi in mezzo poi lo chiudi perchè è finito.

Guardi la copertina e poi zig zag vai avanti con il dito fino in fondo.

Incrociando le strategie di lettura/scrittura con le rappresentazioni sugli scopi della lettura/scrittura e del loro apprendimento si ottiene la situazione evidenziata nella tabella seguente.

	R. funzionali	R. ridondanti	R. conformità sociale	Altro	TOTALE
Attività sulle lettere	21	1	5	1	28
Attività generica	11	3	9	1	24
Attività di memorizzazione	2	4	6	0	12
Attività pratiche con riferimento a materiali	0	1	6	0	7
Altro	0	1	0	0	1
TOTALE	34	10	26	2	72

Tabella 2. Analisi incrociata: rappresentazioni versus strategie di lettura/scrittura

Come si può osservare, esiste una forte relazione tra le rappresentazioni funzionali e le strategie che fanno capo alle lettere. In effetti, 21 bambini, in grado d'identificare almeno uno scopo della lettura/scrittura e del loro apprendimento, sostengono che per leggere bisogna considerare le lettere. I rimanenti bambini di questa categoria (13) sono viceversa in difficoltà a individuare una attività specifica per leggere e scrivere. Esaminando la dinamica riguardante i bambini che evocano delle rappresentazioni ridondanti o per conformità sociale, osserviamo invece che solo 6 di loro suppongono che per leggere occorra lavorare sulle lettere. La maggior parte dei bambini di queste categorie ritiene piuttosto che bisogna far capo ad attività generiche (12), di memorizzazione (10) o di carattere operativo (7).

2.2 Rappresentazioni versus concettualizzazioni

Prendiamo ora in esame quest'altro tipo di relazione. In tale ottica abbiamo fatto riferimento al quadro teorico espresso da Ferreiro e Teberosky (1979) e da Ferreiro (2003) secondo il quale lo sviluppo delle concettualizzazione della lingua scritta avviene attraverso le seguenti fasi:

- fase presonora
- fase sillabica non convenzionale
- fase sillabica convenzionale
- fase sillabica/alfabetica
- fase alfabetica

	Fase pre-sonora	Fase sillabica non convenzionale	Fase sillabica convenzionale	Fase sillabica alfabetica	Fase alfabetica	TOTALI

R. funzionali	0	1	7	17	9	34
R. ridondanti	6	2	1	1	0	10
R. conformità sociale	12	9	4	0	1	26
Altro	2	0	0	0	0	2
TOTALI	20	12	12	19	9	72

Tabella 3. Analisi incrociata: concettualizzazioni versus rappresentazioni

La tabella 3 evidenzia la situazione incrociando i dati riguardanti le rappresentazioni sugli scopi della lettura /scrittura con i dati relativi al livello di concettualizzazione.

I dati rilevano una sostanziosa relazione tra le forme di rappresentazione e i livelli di concettualizzazione. Così i bambini che possiedono delle rappresentazioni funzionali sono anche quelli che esprimono concettualizzazioni più evolute: 26 bambini di questa categoria realizzano scritture sillabico-alfabetiche (17) o alfabetiche (9). Al contrario, i bambini che non sanno evidenziare almeno uno scopo della lettura/scrittura e del loro apprendimento tendono piuttosto a situarsi nelle fasi precedenti: 20 soggetti sono ancora presonorici, mentre 11 si situano nella fase sillabica non convenzionale e 5 in quella convenzionale. Un solo bambino di questa categoria mostra di aver scoperto il principio alfabetico.

2.3 Strategie di lettura/scrittura versus concettualizzazioni

Anche in quest'altra condizione si rende evidente una relazione significativa tra le strategie di lettura/scrittura e i livelli di concettualizzazione, sebbene in un modo meno evidente rispetto alle dinamiche precedentemente analizzate.

	Fase presonorica	Fase sillabica non convenzionale	Fase sillabica convenzionale	Fase sillabica alfabetica	Fase alfabetica	TOTALI
Attività sulle lettere	0	1	4	6	7	18
Attività generica	12	3	9	4	2	30
Attività di memorizzazione	4	3	4	1	1	13
Attività pratiche con riferimento a materiali	5	2	1	1	0	9
Altro	2	0	0	0	0	2
TOTALI	23	9	19	12	9	72

Tabella 4. Analisi incrociata: strategie di lettura/scrittura versus concettualizzazioni

I bambini che sostengono che per leggere occorre considerare le lettere si situano piuttosto nella fase sillabico-alfabetica (6) o alfabetica (7). Tuttavia, alcuni di loro non riescono a esprimere con precisione l'attività cognitiva da svolgere (8). Benché in grado di adottare la strategia efficace non riescono a esplicitarla. Si tratta di una manifestazione tipica del bambino di questa fascia di età per il quale, in genere, risulta più facile l'azione che la descrizione rispetto al comportamento messo in atto (Karmiloff-Smith, 1995). Esaminando il comportamento degli altri soggetti, possiamo infine rilevare come coloro che fanno riferimento ad attività generiche

(12+3), attività di memorizzazione (4+3) o attività pratiche (5+2) presentano un livello di concettualizzazione meno avanzato.

Conclusioni

I risultati ricavati finora, e discussi in questa sede, mettono in evidenza come lo sviluppo dei processi di alfabetizzazione siano influenzati dalla dimensione culturale della lingua scritta ovvero dalle conoscenze circa le funzioni della lettura e della scrittura, dalle strategie da attivare per apprendere la lingua scritta nonché dalle esperienze realizzate con i diversi tipi di testo e i vari supporti scritti. Nel nostro studio abbiamo potuto dimostrare come i bambini in grado di esprimere un progetto di lettore e di attivare strategie adeguate per leggere e scrivere sono messi nella condizione di sviluppare le proprie concettualizzazioni della lingua scritta con maggiore efficacia. In una sorta di processo circolare possiamo sostenere che l'attività di concettualizzazione può a sua volta influenzare positivamente il potenziamento delle competenze culturali, determinando così condizioni particolarmente propizie per l'avvio del processo di alfabetizzazione formale. Questa dinamica di reciproca influenza tra azione e riflessione può essere precisata dal modello esposto da Karmiloff-Smith (ibidem). Secondo questa prospettiva il funzionamento cognitivo si basa in ogni fase dello sviluppo da una ridefinizione delle informazioni rappresentate nella mente, che possono passare da una forma implicita e procedurale (non consapevole, fondata sull'azione) a una forma esplicita, astratta e manipolabile. Grazie a questo processo di ridefinizione possono in seguito manifestarsi dei salti qualitativi sul piano delle prestazioni.

La difficoltà a identificare dei motivi funzionali o ad abbracciare strategie adeguate può invece in seguito ostacolare lo sviluppo delle competenze in lingua scritta, in ragione della minor motivazione che può caratterizzare il bambino che, non riuscendo a comprendere precisamente gli scopi di questo apprendimento, può ritrovarsi confrontato con situazioni didattiche prive di senso. È questa una constatazione già ben chiara nella visione di Vygotskij, il quale sosteneva che all'inizio dell'apprendimento formale il bambino prescolare non solo non avverte il bisogno della lingua scritta, ma ha pure un'idea molto vaga della sua necessità (1934/1992). Sebbene i tempi siano cambiati, gli apporti evidenziati in questo contributo testimoniano a favore di questa tesi. Perlomeno i dati messi in evidenza ci dicono che la realtà è piuttosto eterogenea e frammentata: da una parte abbiamo bambini che, grazie agli stimoli offerti dal contesto sociale in cui sono inseriti, si appropriano progressivamente delle funzioni della lingua scritta, generando le premesse per diventare in breve tempo dei soggetti alfabetizzati; dall'altra, constatiamo la presenza di bambini che, essendo immersi in contesti culturali dove i rapporti sociali non si fondano sulla lingua scritta, faticano a familiarizzarsi con questo artefatto culturale.

Ascoltare la lettura di un racconto, scrivere una lista di cose da non dimenticare, sfogliare o farsi leggere un testo informativo per ricavare delle informazioni, rappresentano delle pratiche culturali. Tali consuetudini possono suscitare curiosità nel bambino piccolo e alimentare il desiderio di comprendere il funzionamento della lingua scritta nonché la motivazione di imparare a leggere e a scrivere.

Ma se queste esperienze sono in parte precluse a una categoria di bambini a chi spetta intervenire? Alla scuola innanzitutto. Ma non solo. Siccome le esperienze precoci di contatto con la lingua scritta non avvengono a scuola bensì nei contesti familiari o negli asili nido, diventa indispensabile riflettere sulle possibili iniziative da promuovere in questi ambiti. A nostro parere gli asili nido assumerebbero un ruolo decisivo. Queste strutture potrebbero infatti promuovere l'interesse per la lettura nella prima infanzia ed educare i genitori a leggere e a raccontare storie ai loro figli. In questa prospettiva potrebbero essere sviluppati progetti di sensibilizzazione in collaborazione con le biblioteche, organizzando, ad esempio, visite alle biblioteche scolastiche o comunali e istituendo momenti di lettura negli asili nido a opera dei bibliotecari. Grazie a questo genere d'iniziativa si permetterebbe inoltre di avvicinare alla lettura dei testi in lingua italiana anche i bambini di lingue e culture diverse, creando in questo modo le condizioni per lo sviluppo di attività interculturali. Necessità che in Ticino, come altrove, meriterebbero di essere alimentate.

Alla scuola compete il mandato di proseguire in questa direzione, ricreando le condizioni affinché tutti possano entrare in contatto con la cultura dello scritto. Senza forzare la mano, nei primi anni della scolarità gli insegnanti dovrebbero predisporre percorsi di alfabetizzazione emergente rispettosi delle differenze interindividuali. Nell'approccio metodologico sopraccitato (Bocchi, Zanoli & Antonini, 2019) si è tenuto presente la necessità di sviluppare una forma di sensibilità verso la dimensione culturale, dedicando un'attenzione

particolare alle condizioni didattiche da innescare per garantire a tutti i bambini d'impadronirsi progressivamente delle funzioni della lingua scritta. Un bambino che inizia la scuola elementare sa riconoscere i diversi strumenti di supporto della lingua scritta? Ne sa spiegare i differenti usi? Ha compreso i benefici che potrà ricavarne? In altre parole, sa perché si legge e si scrive, e come si deve fare per imparare questa competenza di base? In fondo, pensare l'apprendimento della lingua scritta come un processo eminentemente culturale significa contribuire a creare le condizioni per ridurre le disuguaglianze sociali rispetto agli apprendimenti.

Bibliografia

- Bocchi, P. C. (2015). *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrti*. Berne : Peter Lang.
- Bocchi, P. C. (2000). *Imparo perché so, so perché imparo. Scuola ticinese*, 234, 14-18.
- Bocchi, P. C., Zanoli, S. & Antonini, F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità. Quaderni didattici del Dipartimento formazione apprendimento - SUPSI*, 1-19.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano :Raffaello Cortina Editore.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze : Giunti.
- Francois, F. (1993). *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variation des figures de sens*. Paris: Nathan.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire. Note de synthèse du dossier d'habilitation à diriger les recherches*. Université de Paris 8.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Bologna: Il Mulino.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci editore.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). *Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copies de mot chez les enfants de 5-6 ans*. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-359). Paris/Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vygotskij, L. S. (1934/1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Edizioni Laterza.

Autore

Pier Carlo Bocchi, dottore in scienze dell'educazione, è attualmente docente ricercatore senior presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, dove è responsabile di moduli di formazione. I suoi principali campi di studio e di ricerca riguardano i processi d'insegnamento-apprendimento attraverso lo sguardo della didattica generale, e la didattica dell'entrata nella lingua scritta.

Questo articolo è stato pubblicato sul numero 1/2020 di forumlettura.ch

Pourquoi et comment apprend-on à lire et à écrire ?

Développement d'une nouvelle didactique de l'entrée dans l'écrit, qui valorise la dimension culturelle

Pier Carlo Bocchi

Résumé

Les études sur l'entrée dans l'écrit mettent en valeur des éléments intéressants invitant à repenser la didactique de l'écrit au début de la scolarité, en se référant à des approches méthodologiques qui ne se concentrent pas uniquement sur l'apprentissage des composantes instrumentales de l'écrit. En se basant sur le présupposé que l'entrée dans l'écrit constitue un processus multidimensionnel, cette contribution met en évidence la dimension culturelle de ce processus, en montrant comment une focalisation adéquate à ce niveau contribue aux prémisses du développement de pratiques d'enseignement/apprentissage plus équitables et efficaces.

Il s'agit d'une étude exploratoire qualitative en cours impliquant 72 élèves du niveau préscolaire, conduite dans le canton du Tessin, dont le but est de décrire les connaissances fonctionnelles de la langue écrite chez ces élèves et de comprendre les répercussions de ces connaissances sur le processus d'apprentissage de l'écrit.

Mots-clés

entrée dans l'écrit, instruction formelle, compétence culturelle, objectifs de lecture, stratégies de lecture, stratégies d'écriture, conceptualisation de l'écrit

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

Warum und wie lernt man Lesen und Schreiben?

Entwicklung einer Didaktik der Alphabetisierung in der Erstsprache, die die kulturelle Dimension fördert

Pier Carlo Bocchi

Abstract

Studien über die beginnende Alphabetisierung regen zu einem Umdenken der Didaktik der Alphabetisierung in der Erstsprache an. Sie können zu methodischen Ansätzen führen, die nicht von Anfang an nur auf das Erlernen der instrumentellen Komponente des Lesens und Schreibens ausgerichtet sind. Ausgehend von der Annahme, dass der Einstieg in die Schriftsprache ein mehrdimensionaler Prozess ist, konzentriert sich dieser Beitrag auf die kulturelle Dimension und zeigt auf, wie eine entsprechende Aufmerksamkeit auf dieser Ebene die Voraussetzungen für die Entwicklung besser angepasster und effektiverer Lehr-/Lernpraktiken schaffen kann.

Es handelt sich hier um eine laufende qualitative und explorative Studie, an der 72 Vorschulkinder im Kanton Tessin beteiligt sind. Ziel der Studie ist es, die funktionalen Kenntnisse der geschriebenen Sprache bei diesen Schülern zu beschreiben und die Auswirkungen dieser Kenntnisse auf den Prozess des Schreibenlernens zu verstehen.

Schlüsselwörter

Beginnende Alphabetisierung, formale Alphabetisierung, kulturelle Kompetenz, Leseziele, Lesestrategien, Schreibstrategien, Konzeptualisierung der Schriftsprache

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.