

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE
UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA
FORMAZIONE PRIMARIA**

**ANNO ACCADEMICO
2021/2022**

TESI DI LAUREA

Bambini alla scoperta del
fascino della scrittura.
Riflessioni e proposte
didattiche per la scuola
dell'infanzia.

DOCENTE 1° relatore: Prof.ssa Angela Piu

STUDENTE: 16 A05 147 Sara Servidio

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
1. LA SCRITTURA E IL SUO VALORE.	p. 6
1. Il processo di alfabetizzazione.	p. 6
2. La scrittura e le sue funzioni.	p. 10
3. Scrittura, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.	p. 17
2. ALCUNI MODELLI TEORICI SULLA COMPOSIZIONE SCRITTA. ASPETTI PSICOPEDAGOGICI.	p. 22
1. Il modello di Hayes e Flower.	p. 22
2. Il modello evolutivo di Bereiter e Scardamalia.	p. 29
2.1 <i>Il modello unificato di Bereiter.</i>	<i>p. 32</i>
3. Il modello di Ferreiro e Teberoski.	p. 35
3. LA SCRITTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. LE STRATEGIE DIDATTICHE.	p. 46
1. Alfabetizzazione: quando e come iniziare.	p. 46
2. Il ruolo dell'insegnante e il contesto classe.	p. 50
3. Alcune metodologie e attività utili per incentivare l'avvio alla scrittura nella scuola dell'infanzia.	p. 57
4. La scrittura spontanea.	p. 73
4. IL LABORATORIO DI SCRITTURA.	p. 78
1. Il laboratorio tra il fare e il pensare.	p. 79
2. Il laboratorio di scrittura nella scuola dell'infanzia.	p. 85
3. Una proposta progettuale.	p. 90
CONCLUSIONI	p. 97
BIBLIOGRAFIA	p. 101
SITOGRAFIA	P. 104

INTRODUZIONE

Le motivazioni che mi hanno spinto alla scelta del tema della tesi sono riconducibili ad esperienze e convinzioni personali sulla scrittura, di cui ho iniziato ad apprezzare nel corso degli studi universitari l'importanza che essa riveste nella vita quotidiana e per lo sviluppo di competenze.

La lettura di testi e articoli di vari autori, che hanno trattato il tema della lingua scritta, ha orientato il mio lavoro di tesi verso una focalizzazione sulla scoperta del fascino della scrittura nella scuola dell'infanzia. Sono numerosi i ricercatori in ambito pedagogico che affermano l'importanza di permettere un accostamento alla lingua scritta a partire dal ciclo di istruzione 3-6 anni, permettendo ai bambini un'esplorazione libera e spontanea di tale pratica che li conduca verso la scoperta della meraviglia che caratterizza la lingua scritta. Non si tratta di un'anticipazione dell'apprendimento della scrittura nella scuola dell'infanzia, con l'obiettivo di far entrare i bambini all'interno della scuola primaria con tale competenza già pienamente acquisita, ma di permettere ai bambini di comprendere l'importanza che la scrittura riveste nella società in funzione dei suoi molteplici scopi e delle differenti opportunità che offre all'individuo, collegando le proprie esperienze extrascolastiche con le attività proposte a scuola, in un contesto ricco di stimoli e di sollecitazioni.

L'obiettivo che la tesi si prefigge è dunque quello di esplorare la letteratura sul tema in oggetto, da cui poi possono scaturire indicazioni metodologiche su un accostamento alla scrittura che non risulti forzato, ma che sia in continuità con quanto gli alunni trovano al di fuori del contesto scolastico, offrendo loro l'opportunità di scoprire il fascino della scrittura.

Emilia Ferreiro e Ana Teberoski (1986), due ricercatrici argentine, dopo uno studio all'interno di diverse scuole dell'infanzia, sono arrivate a sostenere come ogni bambino per giungere a comprendere il funzionamento della lingua scritta compia un processo di concettualizzazione che si avvia proprio a partire dagli anni della scuola dell'infanzia. È risultato, dunque, interessante poter comprendere i processi cognitivi che i bambini applicano nella comprensione e nel cercare di dare senso all'attività di scrittura. Studiando e apprendendo le tappe della teoria di Ferreiro e Teberoski si può

facilmente comprendere come il bambino interpreti la lingua scritta e come noi adulti l'abbiamo in passato interpretata. In questo modo risulta più agevole per gli insegnanti riuscire a proporre delle attività che accendano negli studenti la motivazione verso la scoperta della pratica di scrittura.

Altri studiosi, quali Hayes e Flower, Bereiter e Scardamalia, hanno approfondito i processi cognitivi implicati nella scrittura e nella composizione scritta e fornito alcune linee guida per una spendibilità didattica a partire dagli esiti dei loro studi. In particolare, Hayes e Flower identificano l'attività scritta quale compito di *problem solving*, evidenziando bene il ruolo che rivestono le conoscenze possedute dall'alunno e il modo in cui egli è in grado di organizzarle tra di loro. Secondo tali autori non esiste una sola e unica modalità di risoluzione del compito uguale per tutti, ma è necessario che ogni alunno attinga dal proprio bagaglio culturale cercando la modalità di lavoro più idonea per sé. Un compito di scrittura prevede poi, per i due studiosi, tre processi interconnessi tra loro: la pianificazione, la trascrizione e la revisione.

Per quanto riguarda invece la teoria di Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, essi individuano inizialmente le differenze che caratterizzano il linguaggio orale e il linguaggio scritto a livello dei processi cognitivi implicati in essi. Distinguono poi la differenza di approccio nei confronti di un testo scritto da parte di scrittori inesperti e di quelli esperti, parlando per i primi di *knowledge-telling* mentre per i secondi di *knowledge-transforming*.

Dall'analisi e dallo studio di tali ricerche si possono ricavare alcune idee rilevanti e linee guida da seguire in ambito didattico e nei contesti scolastici per permettere ai bambini un corretto approccio alla lingua scritta attraverso metodologie efficaci che consentano un avvicinamento libero e spontaneo a tale pratica. Risulta, infatti, chiara l'importanza della rilevazione del periodo di concettualizzazione, circa la lingua scritta, a cui gli alunni si trovano in modo da riuscire a proporre attività adatte al loro livello e che siano facilmente ricollegabili alla loro realtà quotidiana, permettendo e facilitando la ricerca della strategia di soluzione migliore, la quale viene ricavata attingendo dalle proprie conoscenze personali. Si riuscirà, attraverso tale

impostazione, a rendere i compiti di scrittura motivanti agli occhi degli studenti accompagnandoli dunque nel loro percorso scolastico successivo verso la conquista dello *status* di scrittori competenti.

La tesi si articola in quattro capitoli. Il primo pone l'accento sull'importanza e sul valore che la lingua scritta riveste all'interno della società. Partendo da un piccolo *excursus* storico, si mostra come l'invenzione della scrittura abbia portato al progresso dell'umanità grazie allo sviluppo di nuove capacità e competenze a livello cognitivo, le quali hanno permesso all'uomo un nuovo modo di stare al mondo e di vivere in gruppo. Viene posta poi l'attenzione sul rilievo e sul significato dell'imparare a scrivere come sviluppo di una competenza linguistica e comunicativa, focalizzandosi sulle varie funzioni che la lingua scritta riveste all'interno della società moderna con riferimenti al documento del consiglio dell'Unione europea riguardo alle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente (2018). Infine, viene contestualizzata la lingua scritta all'interno dei documenti delle Indicazioni Nazionali 2012 e dei Nuovi Scenari 2018, andando quindi ad analizzare il valore attribuito alla scrittura all'interno del sistema scuola.

Il secondo capitolo illustra alcuni dei principali modelli di studio sulla produzione scritta, i quali prendono in considerazione i meccanismi di sviluppo della lingua scritta nei bambini e le fasi che caratterizzano tale apprendimento anche negli adulti. Si descrive il modello di Hayes e Flower (1980) incentrato sul ruolo dei processi cognitivi che vengono applicati in fase di produzione, trascrizione e revisione di un testo. Si propone, inoltre, il modello evolutivo di Bereiter e Scardamalia (1987) i quali distinguono i processi cognitivi implicati in una produzione orale e in una scritta, differenziando le strategie utilizzate da scrittori esperti e da scrittori inesperti nella produzione di un testo. Infine, viene presentato il modello di Ferreiro e Teberoski (1985) focalizzato sul processo di costruzione concettuale che porta il bambino alla comprensione della lingua scritta, individuando tre grandi tappe con al loro interno molteplici suddivisioni che ogni individuo affronta per appropriarsi della lingua scritta.

Nel terzo capitolo si evidenzia il ruolo che svolge la scrittura all'interno della scuola dell'infanzia. Si focalizza l'attenzione sull'importanza di un approccio alla scrittura che non sia forzato ma che riesca a creare un collegamento tra le ipotesi che vengono fatte dagli alunni e il confronto con la realtà nella quale essi vivono, nel rispetto dei tempi di ciascuno. Si sottolinea, infine, la centralità del ruolo dell'insegnante, curioso e interessato nei confronti delle produzioni scritte dei bambini con un atteggiamento positivo nei confronti della lingua scritta. Si dà rilievo al contesto sezione, ricco e stimolante, in cui gli alunni trascorrono la giornata, che rappresenta per alcuni di loro una continuità con il contesto di vita quotidiana mentre per altri potrebbe presentarsi come una delle prime vere opportunità di esplorazione di materiale scritto. Vengono esaminate, inoltre, alcune metodologie utili per incentivare l'accostamento spontaneo e piacevole alla scrittura nella scuola dell'infanzia e proposte mirate e collegate alle varie funzioni che riveste la scrittura all'interno della società e alle reali necessità dei bambini. Viene dato particolare spazio, infine, al ruolo che riveste la scrittura spontanea considerata come un vero e proprio documento di analisi delle concettualizzazioni degli alunni sulla lingua scritta.

Il quarto capitolo presenta e illustra le potenzialità educative e didattiche del laboratorio, inteso come ambiente di apprendimento che può permettere al bambino che frequenta la scuola dell'infanzia di scoprire ed esplorare la lingua scritta in maniera autonoma e spontanea. Dopo aver definito il concetto di laboratorio come luogo aperto e flessibile in cui l'apprendimento avviene in maniera attiva attraverso proposte in cui il "fare" e il "pensare" acquisiscono un ruolo centrale, rendendo in questo modo l'alunno consapevole delle competenze che sta apprendendo, viene discusso come il laboratorio potrebbe essere strutturato e organizzato in modo da rispettare la personalità e le esperienze di vita dell'alunno e condurlo alla scoperta del fascino della scrittura. Il laboratorio viene inteso quale spazio dove il bambino può trovare tutti gli strumenti e i materiali utili per approcciarsi in maniera ludica e spontanea alla pratica di scrittura.

Chiude il capitolo una proposta progettuale con attività di laboratorio, finalizzata all'accostamento degli alunni della scuola dell'infanzia alla lingua scritta e

alla scoperta del suo fascino, basata sulle teorie esposte all'interno del lavoro di tesi. Essa sarà destinata ai bambini di cinque anni e vedrà la proposta di alcune attività che condurranno gli studenti a sperimentare con la lingua scritta per un obiettivo concreto e collegato alla realtà in cui vivono.

CAPITOLO 1.

LA SCRITTURA E IL SUO VALORE

1. Il processo di alfabetizzazione.

Il termine alfabetizzazione nell'Enciclopedia Treccani trae le sue origini dalle prime due lettere dell'alfabeto greco l'Alfa e la Beta e con esso si intende <<l'insegnamento e l'apprendimento delle abilità minime della comunicazione scritta: leggere, scrivere e far di conto>>¹. Essere alfabetizzati permette di comunicare in maniera differente, superando in particolare i limiti della presenza fisica e del tempo presente che caratterizzano il linguaggio orale.

Il processo di alfabetizzazione è contraddistinto da una lunga storia. L'invenzione di un primo sistema di scrittura avviene nella Mesopotamia classica (Ferreiro, 2003) nel momento in cui iniziano a crearsi le prime forme di commercio e la necessità, dunque, di comunicare anche a distanza e di lasciare traccia di determinate informazioni. Nasce dunque come un'esigenza sociale di una cultura sempre più evoluta e con un maggior numero di bisogni.

I meccanismi cognitivi implicati nell'attività di scrittura, che verranno analizzati nel dettaglio nel secondo capitolo, infatti modificano e trasformano i processi di pensiero dell'individuo permettendogli di acquisire una visione differente della realtà che lo circonda e divenendo mezzo indispensabile per l'acquisizione di nuove conoscenze. La scrittura, infatti, permette di svincolarsi dalla memorizzazione la quale stava alla base della cultura orale, permettendo quindi di poter effettuare più facilmente e rapidamente ragionamenti più ampi e complessi.

Partendo da questi presupposti si può affermare che <<l'invenzione dell'alfabeto e successivamente l'invenzione della stampa hanno reso possibile lo sviluppo della filosofia, della storia e della moderna scienza empirica, caratterizzando

¹ Voce *Alfabetizzazione*, in *Enciclopedia Treccani* (URL https://www.treccani.it/enciclopedia/alfabetizzazione_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/ consultato in data 10/08/2021)

quindi in modo notevole e peculiare l'intero sviluppo della cultura occidentale.>> (Einstein 1986, da Zucchermaglio 1991, p. 22).

Considerando il processo di alfabetizzazione che ha caratterizzato la storia dell'Italia si evince come, dal censimento del 1981, in seguito all'Unità d'Italia, risultasse che i tre quarti della popolazione italiana fosse analfabeta; prese, quindi, il via da quel momento una lotta all'analfabetismo e alla scolarizzazione, finalizzata in particolar modo al raggiungimento di una piena espansione economica e politica della nazione. Essere alfabetizzati, infatti, permette di avere una visione chiara e completa della realtà potendo quindi prendere parte alla vita politica, sociale ed economica del proprio paese e contribuendo in questo modo allo sviluppo di esso. Gli sforzi per alfabetizzare l'Italia vennero per ovvi motivi contrastati dai latifondisti e dai proprietari terrieri, i quali vollero evitare che contadini e minatori potessero assorbire nuove idee rischiando di accendere in loro una scintilla di consapevolezza che avrebbe potuto portare a una rivolta nei loro confronti. Si può in particolare notare come, nonostante nel 1922 il ministro della pubblica istruzione Giovanni Gentile istituisca l'obbligo della quarta e quinta elementare rendendole inoltre gratuite ed accessibili a tutti, contadini e braccianti non colgano l'occasione per scolarizzarsi supportati proprio dai proprietari terrieri. (Balboni, 2006). Tali concetti vengono ancor più chiariti citando <<il titolo di un testo di Dario Fo, *il padrone è padrone perché sa mille parole, l'operaio è operaio perché ne sa trecento* [...]. Esiste dunque una forte riflessione sul ruolo del linguaggio nel consentire la promozione sociale, lavorativa, politica ecc.>> (Balboni, 2006, p. 27).

Questo breve *excursus* storico permette di chiarire e comprendere al meglio l'importanza che la scrittura riveste all'interno della società in cui viviamo; essa infatti è stata, fin dai tempi più antichi, portatrice di innovazione e sviluppo intellettuale conducendo alla nascita e alla crescita della società moderna in cui oggi viviamo. L'esempio dei latifondisti permette bene di comprendere come il ruolo della lingua scritta giochi un ruolo fondamentale nell'emancipazione e nella crescita di un individuo; essa, infatti, è una delle principali privazioni di coloro che vengono soggiogati.

Peter Gwin, redattore di National Geographic, evidenzia ulteriormente il ruolo importante di crescita intellettuale e psicologica che la lingua scritta ha sull'individuo ancora in tempi moderni, sottolineando l'importanza di redigere un diario personale il quale <<assicura una mente attiva, di avere un luogo sicuro dove custodire idee e fornisce una valvola di sfogo per liberare energie mentali ed emozioni represses.>> (Mugrave, 2020)².

Acquisire l'abilità di scrittura risulta dunque fondamentale all'interno della nostra società. Citando De Mauro (1977), possiamo sottolineare l'aspetto di uguaglianza e di libertà personale, e quindi di emancipazione, che la lingua scritta permette di acquisire ad ogni individuo; secondo il pensiero del linguista la scrittura permette di <<dare più strumenti per capire e dire le cose, per partecipare efficacemente alla vita sociale, non in silenzio e da robot, ma da cittadini pari di lingua come vuole la nostra costituzione>> (De Mauro, 1977, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 65). Si torna in questo caso a citare nuovamente l'esempio concreto dei latifondisti e dei proprietari terrieri che, per evitare la perdita di ingente forza lavoro sfruttata, dissuadevano contadini e minatori ad alfabetizzarsi proprio perché, con l'accesso alla lingua scritta avrebbero potuto facilmente rendersi conto della loro situazione di individui sfruttati, incentivando ribellioni e tentativi di emancipazione.

La lingua scritta riveste, dunque, un ruolo fondamentale e decisivo nell'acquisizione di conoscenze utili allo stare al mondo e permette di sviluppare le proprie capacità cognitive, trasformando i processi di pensiero dell'individuo e creando un linguaggio decontestualizzato e svincolato dalla realtà e che quindi deve essere interpretato. Lingua orale e lingua scritta danno all'uomo una differente interpretazione della realtà; se nel primo caso vi è un rapporto diretto tra gli interlocutori, intermezzato dal linguaggio non verbale (gestualità, espressioni del viso, tonalità della voce...), nel caso della lingua scritta essa deve funzionare in maniera autonoma. Il rapporto tra interlocutori non è diretto, di conseguenza il

² Tratto da: <https://www.nationalgeographic.it/famiglia/2020/05/perche-i-bambini-dovrebbero-scrivere-un-diario>. Consultato in data: 5-01-2022.

messaggio non può essere ambiguo e il lettore deve possedere i mezzi sufficienti per interpretarlo.

Avere accesso alla lingua scritta permette di accrescere determinate competenze cognitive proprie della scrittura; <<gli alfabetizzati infatti sono superiori ai non alfabetizzati proprio in compiti quali il dare definizioni, il rendere espliciti assunti e premesse, il classificare in modo gerarchico, il ragionare in modo conforme alla logica aristotelica.>> (Bruner et al. 1966; Olson 1975; Cole e Scribner 1981, in Zucchermaglio, 1991, p. 24). Classificazioni, ordinamenti e categorizzazioni non fanno parte naturalmente dei processi cognitivi dell'uomo, ma sono state acquisite in quanto appartenenti a una cultura scritta, la quale ci ha permesso di svincolarci e acquisire nuove modalità di pensiero proprie di tale abilità (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986). Parlare di alfabetizzati, e quindi di alfabetizzazione nella lingua italiana, fa riferimento in particolare alla dimensione puramente strumentale della lettura e della scrittura, ma in realtà esso è un processo molto più ampio comprendente anche le componenti cognitive, culturali e sociali. Per questo motivo per avere una visione più completa del concetto, che prenda in considerazione la natura sociale dell'alfabetizzazione, si utilizza più correttamente il termine inglese *literacy* il quale <<fa riferimento alla familiarità con la lingua scritta, e in particolare all'incidenza delle patite sociali su questa familiarizzazione [...] oltre che ai modi in cui i soggetti accedono alla scrittura>> (Teruggi, 2019, p. 214).

Partire da questi presupposti permette di comprendere al meglio l'importanza che riveste la scrittura sia come mezzo di comunicazione sia come abilità di vita necessaria (Sasson, 1990, in Roderiques, 2018); essa viene definita dalla studiosa di origini britanniche come <<la forma più immediata di comunicazione grafica>>. Il pensiero di Emilia Ferreiro si accosta a quello della Sasson, nella misura in cui definisce la lingua scritta come <<molto più di un insieme di forme grafiche. È una modalità di esistenza della lingua, è un oggetto sociale, è parte del nostro patrimonio culturale>> (Ferreiro, 2003, p. 111).

Riformulare, quindi, il termine alfabetizzazione con quello di *literacy* risulta importante; infatti, tale espressione permette di identificare la cultura scritta in un

fenomeno sociale e situato in contesti specifici a seconda dei quali assume connotazioni specifiche. Parlare di alfabetizzazione, dunque, non deve ridursi all'imparare il codice di trascrizione fonema-grafema, ma necessita della comprensione delle partecchie sociali e culturali in cui la lingua scritta vien utilizzata con scopi e funzioni che variano a seconda delle esigenze (Teruggi, 2019).

2. La scrittura e le sue funzioni.

Il concetto di alfabetizzazione fin qui esposto porta a comprendere come tale processo sia molto più ampio di quello che sembra; infatti, «Imparare a leggere e scrivere è molto più che imparare l'alfabeto: è una seconda socializzazione, una socializzazione culturale alle modalità di pensiero e agli strumenti di organizzazione concettuale tipici della cultura in cui il bambino vive» (Zucchermaglio, 1991).

Nello specifico saper scrivere, è molto di più dell'essere in grado di produrre un testo scritto, più o meno lungo. Cristina Zucchermaglio afferma che «per scrivere non è sufficiente saper scrivere alfabeticamente le parole di una lingua: saper scrivere vuol dire saper produrre testi significativi e adeguati alla situazione comunicativa in cui e per cui vengono prodotti. Scrivere testi è un processo di straordinaria complessità che richiede l'utilizzo di notevoli e peculiari abilità comunicative» (Zucchermaglio, 1991). Tali capacità variano a seconda dello scopo e del destinatario per cui si sta scrivendo; più l'individuo è in grado di adeguarle più viene definito competente e abile in tale processo.

Nel "saper scrivere" si considerano differenti dimensioni delineate come aspetti scalari, semiotici-testuali e procedurali (Guerriero, 2021). La dimensione scalare si riferisce alla costruzione del testo, nei suoi aspetti sintattici e terminologici, sia in quelli relativi allo scopo del testo e ai suoi destinatari. La dimensione semiotico-testuale, invece, fa riferimento alle regole di funzionamento del testo e allo schema organizzativo che ne sta alla base. La dimensione procedurale, infine, fa riferimento alla pianificazione del testo e alle sue varie fasi di stesura e di revisione. (Guerriero, 2021).

L'acquisizione della scrittura, dunque, è un compito complesso perché comprende diverse dimensioni che devono essere interiorizzate dallo studente; tale processo richiede tempo e può avvenire in forme diverse.

Imparare a scrivere significa, dunque, «gestire i meccanismi che governano la testualità e che fondano la competenza testuale, in un consapevole distanziamento da alcune peculiarità dal parlato» (Guerriero, 2021, p. 15), ma non può prescindere dal fatto che sia anche «acquisire consapevolezza delle fasi che scandiscono il processo di scrittura» (Guerriero, 2021, p. 15). Ogni testo svolge una funzione specifica, e solamente sperimentando e avendo accesso alle varie modalità di scritto, l'individuo potrà acquisire i meccanismi cognitivi che lo renderanno competente in materia; differenti testi, infatti, prevedono l'affronto di diverse problematiche a seconda del messaggio che viene in esso prodotto (Ferreiro 2003). La scrittura può essere vista quindi «come tecnologia, cioè come insieme di capacità da praticare e affinare con l'esperienza» (Guerriero, 2021, p. 30).

Scrivere è, quindi, gestire meccanismi, avere consapevolezza delle varie fasi, ma anche utilizzare questa tecnologia in modo consapevole e con crescente padronanza all'aumentare dell'esperienza.

Per tali motivi risulta fondamentale poter avere accesso ed esercitarsi nella scrittura di differenti generi testuali, potendo sperimentare le varie forme e le funzioni che la lingua scritta possiede.

Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, nella loro opera "Guida alla lingua scritta per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia" (1986), dedicano un paragrafo all'importanza della scrittura e al perché tale pratica viene effettuata. La scrittura viene identificata primariamente come un'utilità personale, una prassi che permette, appunto come citato da altri autori in precedenza, di vivere nelle migliori condizioni all'interno della società. «La partecipazione alla società globale [...] richiede il dominio delle conoscenze che risultano "essenziali" in una cultura urbana, e nella misura in cui tali conoscenze si trasmettono in maniera privilegiata attraverso i testi scritti, la carenza di capacità nell'utilizzo dei sistemi simbolici di uso sociale

pone un qualunque individuo in una situazione di carenza. Il funzionamento di una società globale richiede individui alfabetizzati» (Ferreiro, 2003, pp. 166-167).

Si scrive per sé per non dimenticare, per prendere nota, per fissare un evento ma anche semplicemente per esprimere il proprio pensiero, il proprio stato d'animo, le proprie emozioni e i propri ricordi, per lasciare dunque traccia del proprio vissuto e delle proprie esperienze. La principale funzione che viene attribuita alla scrittura è quella di esprimersi, caratteristica che l'accosta alla lingua orale ma che da lei si differenzia per la possibilità che la scrittura dà all'individuo di poter comunicare anche a distanza e di poter conservare quello che si è scritto; in particolare quest'ultimo elemento risulta molto utile soprattutto a livello burocratico (Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986). La funzione della scrittura si può riassumere nelle parole di Wason (1980, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 64) che la caratterizza come «strumento del pensiero» e nelle affermazioni di Vygotskij (1934, in Angelini, 2016) il quale sostiene che la scrittura libera e trasforma la mente dell'individuo andando in particolare a perfezionare il pensiero astratto.

Concentrandosi maggiormente sul sistema scuola, esso dovrebbe promuovere quelle che Lilia Andrea Teruggi (2019) definisce «credenze positive» verso la lingua scritta e sviluppare competenze metacognitive che permettano all'alunno di riflettere e di distaccarsi dal proprio operato in modo da valutarlo a seconda del contesto e del lettore al quale il testo è destinato e redigerlo a seconda di tali caratteristiche. Tali abilità verranno acquisite solamente se la scuola sarà in grado di permettere allo studente di scoprire e sperimentare le diverse funzioni che la scrittura riveste. Solamente così si potrà sviluppare negli alunni, e quindi nel futuro della società, una vera e propria competenza comunicativa intesa dal sociologo dell'Hymes come la combinazione della competenza linguistica chomskyana ovvero «saper generare, comprendere e modificare testi in base alle conoscenze (per lo più implicite) sulla fonologia, morfologia, lessico e sintassi» (Teruggi, 2019, p. 36) associata all'abilità di usare correttamente gli enunciati all'interno di un contesto di comunicazione (Teruggi, 2019). La competenza comunicativa è quindi un costrutto che non si limita a considerare gli aspetti grammaticali, fonologici e strutturali di un enunciato, ma

considera anche l'influenza del contesto in cui vengono prodotti. Infatti, «la competenza comunicativa altro non è se non la capacità di comunicare efficacemente, appropriatamente e correttamente in italiano – e di sapere perché certi messaggi sono efficaci, appropriati e corretti e altri lo sono meno o non lo sono affatto.» (Balboni, 2006, p.30).

L'insegnamento, nel corso della sua storia, ha trasformato la lingua scritta. «La scrittura è un oggetto sociale, però la scuola l'ha trasformata in un oggetto esclusivamente scolastico, occultando, allo stesso tempo, le sue funzioni extrascolastiche [...]» (Ferreiro, 2003, p. 175). Sovente la scuola dimentica che una vera e propria competenza in materia di lingua scritta viene acquisita solamente quando si è in grado di manipolare differenti tipi di testi, adattando il proprio scritto in funzione del contesto e del destinatario a cui è rivolto. Ogni tipologia di testo, infatti, svolge una funzione specifica, e solamente sperimentando e avendo accesso alle varie modalità di scritto, l'individuo potrà acquisire i meccanismi cognitivi che lo renderanno competente in materia. Differenti testi, infatti, prevedono l'affronto di diverse problematiche a seconda del messaggio che in esso viene prodotto (Ferreiro, 2003). «Inoltre ogni tipo di testo possiede un lessico specifico. Conoscere, impadronirsi e utilizzare adeguatamente il linguaggio scritto contribuisce alla formazione di uno scrittore e un lettore competente» (Teruggi, 2007, p. 131). Come sostiene Cinzia Angelini (2018) la scrittura come oggetto di educazione è in continua evoluzione, attraverso fasi di stabilizzazione e di crescita che seguono lo sviluppo dell'individuo e che non giungono mai ad una acquisizione totale e completa senza più possibilità di variazione. Tale progresso vede il susseguirsi di differenti aspetti e funzioni legati alla lingua scritta:

- *la funzione strumentale*, la quale caratterizza le prime fasi di acquisizione della lingua scritta. In essa sono racchiuse le funzioni motorie legate al processo di scrittura che consentono di fissare il pensiero attraverso la parola scritta per poterlo trasmettere. A mano a mano che il processo viene acquisito tale funzione diviene sempre più automatica.

- *La funzione relazionale*, la quale è strettamente legata alla comunicazione e alla trasmissione di contenuti i quali devono dunque risultare chiari e leggibili per l'eventuale fruitore del testo.
 - *La funzione di rappresentazione personale*, ossia quella che va a caratterizzare e rendere unica la scrittura di una persona rispetto a quella di un'altra conferendogli una singolarità e un'originalità tale da poter riconosce al suo interno i tratti personali dello scrivente (Angelini, 2018).

Nel testo “Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica” (2019) Lilia Andrea Teruggi individua differenti funzioni che la scrittura riveste e le contestualizza all'interno dell'ambiente scuola:

- <<Scrivere per lasciare una testimonianza, per non dimenticare>> (Teruggi, 2019, p. 79). Essere cittadini e far parte di una società implica per forza di cose il rapportarsi con gli altri e il condividere delle conoscenze, delle esperienze e una cultura. Risulta fondamentale poi tramandare tali acquisizioni alle generazioni che ci succedono così come agli individui appartenenti a differenti culture. La lingua scritta permette facilmente di effettuare tali operazioni: proprio grazie a lei conosciamo la storia che ha contraddistinto in passato la nostra civiltà e possiamo confrontarci tutt'ora con culture altre dalla nostra. Citando le otto Competenze Chiave Europee in materia di cittadinanza³, in particolare la “Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale”, si può percepire bene il valore che viene attribuito alla comprensione del proprio patrimonio culturale, il quale, per essere conosciuto deve necessariamente essere tramandato in modo da non essere dimenticato. Scrivere risulta sicuramente la forma migliore per preservare nel tempo una testimonianza.

³ Le 8 Competenze Chiave Europee. Consultato online in data 10\10\2021. <https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee>

- <<Scrivere per informare e per comunicare a distanza>> (Teruggi, 2019, p. 84). Tale funzione della scrittura pone molta attenzione al destinatario e all'adeguamento del registro a seconda del fruitore. Ai giorni nostri viviamo in una società quasi totalmente globalizzata la quale trasmette in tempo reale notizie che provengono da tutto il mondo. Tramandare e ricevere informazioni è fondamentale all'interno di una società globale, solo così si può divenire dei cittadini attivi e consapevoli di ciò che succede intorno a noi. Partecipare alla vita sociale inoltre implica il rapportarsi con altre persone con cui risulta necessario comunicare spesso anche a distanza attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie, le quali risultano essere sempre più di aiuto alla comunicazione sia orale che scritta, come riportato all'interno della Competenza digitale del documento europeo. (Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo, 2018)
- <<Scrivere per dare istruzioni e per regolare il comportamento>> (Teruggi, 2019, p. 93). Le regole all'interno della società e di ogni istituzione sociale esistono e vanno rispettate ma per conoscerle, farle arrivare a tutti e mantenerle, è necessario scriverle. Vivere in società implica il seguire delle regole per una buona convivenza, regole che per arrivare a tutti in maniera efficace vengono scritte in modo da poter rendere i cittadini consapevoli e responsabili in linea con la competenza in materia di cittadinanza enunciata dalle Competenze Chiave Europee (Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo, 2018).
- <<Scrivere per giocare con la lingua, per creare mondi fantastici>> (Teruggi, 2019, p. 102). Giocare con la lingua incrementa la fantasia e la creatività, permette di scoprire il mondo analizzandolo sotto un differente punto di vista, consente di mantenere una mente attiva e di sviluppare la creatività e la fantasia dell'individuo, elementi fondamentali per lo sviluppo cognitivo dell'uomo.
- <<Scrivere per esprimere sentimenti ed emozioni>> (Teruggi, 2019, p.109). Verbalizzare per iscritto i propri sentimenti può aiutare a esprimere sé stessi

in maniera più profonda di quanto avvenga attraverso la lingua parlata; permette all'individuo di analizzare ed esplicitare i propri ragionamenti e di acquisire l'abilità di riflettere su sé stessi e di autoregolarsi così come citato dalle Competenze Chiave Europee all'interno della "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare". (Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo, 2018).

A quest'ultima funzione della lingua scritta si può collegare lo <<scrivere per pensare>> individuato da Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio (1986 p.63) i quali dedicano un paragrafo della loro opera proprio a tale proposito. Scrivere permette di organizzare i pensieri traducendoli in conoscenza ed esponendoli in maniera chiara e precisa. Wason (1980 in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio 1986 p.64) identifica proprio la scrittura come uno <<strumento del pensiero>>, la funzione attribuita in questo caso al linguaggio scritto però viene attribuita ad un livello di scrittore esperto secondo la teoria di Bereiter (1980) che verrà esposta nel capitolo seguente.

Le differenti forme e modalità di scrittura possono infine essere così sintetizzate:

- <<Scrittura per comunicare, ancorata a determinati contesti e scopi comunicativi, a destinatari che determinano genere, stile ed estensione del testo scritto;
- Scrittura funzionale; collegata alle abilità di studio e identificabile con attività come il prendere appunti durante l'ascolto o la lettura, il sintetizzare e lo schedare testi, l'organizzare schemi di vario genere, e così via;
- Scrittura creativa; connessa a contesti di produzione espressiva e ludica.>> (Guerriero, 2021, p.76).

3. Scrittura, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.

La nostra scuola oggi lavora in ottica di sviluppo delle competenze, come anche rimarcato all'interno dei Nuovi Scenari, redatti dal Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione nel 2018 come appendice alle stesse Indicazioni Nazionali pubblicate nel 2012⁴. In questo documento la competenza è intesa come la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Miur, 2018, p.5) ed è descritta in termini di responsabilità e di autonomia. Ritorna, quindi, l'idea che la scrittura in ottica di competenza non può essere intesa come una mera tecnica da imparare, ma deve essere contestualizzata in situazioni significative, sperimentata e personalizzata. Questo documento, infatti, riporta più volte l'attenzione ai temi della responsabilità individuale e collettiva che gli studenti dovrebbero poter sviluppare nel loro percorso di istruzione e che dovrebbe essere alimentata dalla consapevolezza dell'uso delle proprie competenze, apprese ed affinate durante il percorso di crescita. I nuovi scenari, infatti, inseriscono la nostra scuola nell'ampio contesto della società mondiale globalizzata che si orienta al futuro delineando gli obiettivi dell'Agenda 2030, ma anche nel più specifico contesto europeo e delle otto competenze chiave sulle quali gli Stati membri devono orientare l'operato dei propri sistemi scolastici.

I Nuovi Scenari suggeriscono di leggere le Indicazioni Nazionali secondo un approccio trasversale che valorizzi gli ambienti di vita e i comportamenti attuati nelle situazioni quotidiane, così come l'applicazione di capacità, abilità e competenze apprese a scuola.

Con particolare attenzione alla lingua scritta, viene ripreso il passaggio delle Indicazioni Nazionali nel quale si sottolinea l'importanza dell'apprendimento di una competenza comunicativa anche a partire dai bambini più piccoli, ai quali deve essere data la possibilità di iniziare a conoscere e scoprire la scrittura come abilità

⁴ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> Consultato online in data 16/06/2022.

fondamentale per la loro vita in società. «Le Indicazioni 2012 in molti passaggi richiamano alla necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza» (MIUR, 2018, p. 9).

Nelle Indicazioni Nazionali, infatti, si dà valore alla promozione della cultura, riconoscendo le identità singole e personali di ogni alunno attraverso la costruzione di progetti educativi che seguano lo sviluppo e le propensioni degli studenti. Viene evidenziato in particolare il ruolo della centralità della persona: «le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione» (MIUR, 2012, p. 9). Ulteriore concetto chiave ribadito nella parte iniziale delle Indicazioni Nazionali è l'importanza che riveste la scuola come agenzia educativa che deve confrontarsi e andare di pari passo, con le altre agenzie educative alle quali viene affidato il bambino, prima tra tutte la famiglia: «oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici» (MIUR, 2012, p. 7). Si evince in questo passo come il bambino non apprenda in maniera esclusiva a scuola, ma egli è un individuo attivo e continuamente impegnato alla scoperta del mondo anche, e soprattutto, in maniera autonoma.

Nella specificità della scuola dell'infanzia, i Nuovi Scenari riprendono l'importanza di una corretta lettura dei campi di esperienza nella loro valenza di concretezza ed esperibilità nella vita reale. «Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole,

sottolineature e “rilanci” promossi dall’intervento dell’insegnante>> (MIUR, 2018, p. 8). L’avvio verso lo sviluppo delle competenze chiave è ovviamente progressivo e necessita di tappe che accompagnano il bambino nel suo sviluppo di crescita personale all’interno del sistema scolastico. La scuola dell’infanzia si prefigge, come prima tappa di questo percorso, <<la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza>> (MIUR 2012, p. 21).

I Nuovi scenari ricordano come l’esercizio della cittadinanza attiva necessiti l’appropriazione di strumenti culturali, di capacità di base e di attuazione di competenze per le quali sono indispensabili tutte le discipline in modo trasversale. Nel concreto, vivere appieno la propria cittadinanza prevede l’essere alfabetizzati, il saper praticare e utilizzare la lingua scritta. A tal proposito, la sezione delle Indicazioni Nazionali dedicata al campo d’esperienza “I discorsi e le parole” mette in rilievo l’importanza che la pratica della scrittura riveste nel bambino e il ruolo rivestito dalla scuola nel proporre agli studenti l’opportunità di entrare a contatto con essa nelle sue diverse forme e funzioni. <<L’incontro e la lettura di libri illustrati, l’analisi dei messaggi presenti nell’ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura>> (MIUR, 2012, p. 28). Si nota l’importanza di costruire un ambiente scuola, già all’interno della scuola dell’infanzia, ricco di linguaggi scritti ai quali il bambino possa approcciarsi. Si sottolinea inoltre, sempre all’interno di questo campo d’esperienza, l’importanza dell’esperienza concreta, dell’osservazione e del rapporto con gli altri nell’approccio alla lingua in tutte le sue forme. Nella scuola dell’infanzia risulta importante non limitarsi esclusivamente ad esercizi di prescrittura, con il semplice obiettivo di far conoscere il suono e il nome delle lettere e la giusta direzione per tracciarle in maniera corretta, ma bisogna permettere al bambino di sperimentare la lingua, di scrivere dei messaggi concreti e dal valore reale, in modo che possa rendersi conto dell’utilità di ciò che sta facendo e non associ all’apprendimento della scrittura l’idea di un esercizio noioso svolto con l’unico scopo di arrivare tecnicamente preparato per l’ingresso alla scuola primaria. Tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze, infatti,

viene sottolineato che il bambino «Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura [...]» (MIUR 2012, p. 28). Da notare è l'utilizzo del termine "comunicazione" in quanto l'approccio che bisogna permettere al bambino di avere con la scrittura è di tipo comunicativo, basato sulla costruzione di messaggi e non solo di singole e semplici parole richieste dall'insegnante.

Anche per quanto riguarda la scuola primaria le Indicazioni nazionali per il curricolo focalizzano l'attenzione sul ruolo attivo che ha il bambino nel costruire la propria conoscenza e sull'importanza di costruire progetti collegati con la sfera di vita personale degli alunni per stimolare la loro motivazione e prepararli alla vita di tutti i giorni. «Fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita» (MIUR, 2012, p.31). Viene, inoltre, posta l'attenzione sull'utilizzo della lingua scritta come strumento cardine della cittadinanza e dell'appartenenza a una cultura. «La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità» (MIUR, 2012, p. 33). Tramite queste righe si evince bene l'importanza della lingua scritta come mezzo di conoscenza e «strumento del pensiero» in linea con il pensiero di Wason (1980, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 64).

All'interno del capitolo dedicato all'insegnamento della lingua italiana, e in particolare al paragrafo dedicato alla scrittura, si dice che «La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. [...] La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli

come riferimento nelle proprie produzioni comunicative» (MIUR, 2012, pp. 37-38). I termini “bisogni comunicativi” e “contesti motivanti” sottolineano l’importanza di considerare la centralità dall’alunno andando a cogliere ed esplorare le sue conoscenze ed esperienze extrascolastiche e le loro sue idee infantili di scrittura, evidenziando come il processo di avvicinamento alla scrittura debba partire già dalla scuola dell’infanzia. Si evidenzia, inoltre, l’importanza di contestualizzare i compiti di scrittura evitando situazioni artificiali e fini a sé stesse e non limitandosi a un metodo esclusivo, ma permettendo al bambino di esplorare la lingua scritta nelle sue diverse caratteristiche; «l’insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni.» (MIUR, 2012 p. 38). Tali concetti vengono inoltre chiariti all’interno degli “obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria” nei quali uno degli obiettivi indicati per la competenza della scrittura è: «Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)» (MIUR, 2012, p. .41).

La lettura e l’analisi del documento della Pubblica Istruzione permettono di evincere l’importanza dei concetti legati alla motivazione e all’esperienza personale ed in particolare al ruolo attivo che l’alunno gioca nel processo di insegnamento-apprendimento della scrittura, così come nel resto delle abilità e delle discipline. Si evince l’importanza di sviluppare la competenza comunicativa e linguistica attraverso l’esplorazione di diversi generi testuali e le varie possibilità che devono essere date all’alunno alla scoperta della stessa. Lo studente deve poter esercitarsi e sperimentare in maniera autonoma la scrittura che può e deve essere affrontata per scopi concreti e legati alla quotidianità in modo da poter apprezzare e comprendere al meglio l’utilità che riveste la scrittura nella società e nella relazione con gli altri.

CAPITOLO 2.

ALCUNI MODELLI TEORICI SULLA COMPOSIZIONE SCRITTA. ASPETTI PSICOPEDAGOGICI

Diversi studiosi hanno preso in considerazione i meccanismi di sviluppo della lingua scritta nei bambini e le fasi che caratterizzano tale apprendimento anche negli adulti. Le ricerche cercano di comprendere i processi cognitivi che scaturiscono negli individui nel momento in cui si accostano all'attività di scrittura, spesso in maniera del tutto libera e spontanea. Per fare ciò gli studiosi hanno considerato il testo scritto nelle sue caratteristiche strutturali, considerandolo non solo come un prodotto finito ma analizzandolo nelle sue fasi di sviluppo. Per testo scritto si intende qualsiasi messaggio dotato di usi, compiuto e autosufficiente (Ferrari, 2014, in Teruggi, 2019).

Di seguito verranno illustrati alcuni dei principali modelli di studio sulla produzione scritta, i quali hanno portato un grande contributo alle ricerche in tale ambito e i quali risultati e conclusioni influenzano ancora oggi l'approccio che si ha alla scrittura.

1. Il modello di Hayes e Flower

Intorno agli anni Settanta del Novecento hanno inizio i primi studi sulla composizione scritta, i quali vanno a concentrare il proprio interesse più che sul prodotto finale, sul ruolo rivestito dai processi cognitivi che vengono applicati prima, durante e dopo la produzione di un testo. Tali ricerche traggono spunto dalla cornice teorica della psicologia cognitiva, la quale indaga il funzionamento della mente come magazzino di conoscenze (Teruggi, 2019). Secondo il modello di Atkinson e Shiffrin (1968) la memoria presenta tre diverse parti:

- La memoria sensoriale, un primo contenitore all'interno del quale le informazioni, percepite dall'ambiente esterno tramite i sensi, vengono inserite.

- La memoria a breve termine (MBT), la quale è in grado di mantenere poche informazioni per volta al suo interno, per un adulto circa cinque più o meno due, e per un periodo di tempo molto limitato, all'incirca dieci secondi. I dati ritenuti importanti vengono trasmessi nella memoria a lungo termine mentre gli altri decadono.
- La memoria a lungo termine (MLT), un magazzino quasi illimitato all'interno del quale sono presenti tutte le informazioni e le conoscenze che si sono acquisite nel corso della vita e che, al momento del bisogno, si possono recuperare.

Alan Baddeley e Graham Hitch (1974) introdussero un ulteriore magazzino all'interno della mente: la memoria di lavoro. Essa, al pari della memoria a breve termine, è in grado di contenere al suo interno dati limitati e per un breve periodo di tempo. Ma con la differenza che l'informazione non viene presa dall'esterno ma ripescata dalla memoria a lungo termine tramite differenti modalità e messa al servizio dei processi cognitivi implicati in un compito o in un'attività (Fiore, 2015). Essa è utile quindi per utilizzare le conoscenze che si hanno già in possesso per fini e scopi diversi.

Seguendo la cornice teorica della psicologia cognitiva si impara a scrivere attraverso delle situazioni di *problem solving*, condizioni problematiche che il compito di scrittura impone allo scrivente (Teruggi, 2019); per la risoluzione dell'attività lo scrivente deve attingere alle informazioni immagazzinate nella propria memoria e utilizzarle adeguatamente a seconda della richiesta. Per Zucchermaglio (1991) scrivere è un processo cognitivo complesso in quanto significa essere in grado di produrre dei testi significativi e adeguati alla situazione comunicativa, in modo da ottenere una vera e propria competenza linguistica e comunicativa così come sono state definite all'interno del primo capitolo.

Sulla base delle linee teoriche enunciate dalla psicologia cognitiva, gli studiosi americani J.R. Hayes e L.S. Flower sviluppano una teoria della composizione scritta, la quale va ad indagare i vari processi che sottostanno a un compito di scrittura.

Per prima cosa essi identificano l'attività scritta in un compito di *problem solving*, il cui problema è quello di «trasformare pensieri incoerenti e pacchetti di informazioni poco in relazione tra loro in una *rete di conoscenze* altamente concettualizzata e relazionata in modo preciso, cioè in un testo» (Hayes e Flower, 1980, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 55). Si sottolinea qui molto bene il ruolo fondamentale che rivestono le conoscenze possedute dall'alunno e il modo in cui egli è in grado di organizzarle tra di loro. Risulta chiara quindi l'importanza che assumono i processi cognitivi dell'individuo implicati nella risoluzione della problematica posta, per il quale è necessario attingere al proprio bagaglio culturale e di esperienze attraverso la memoria, non esiste infatti una sola ed unica modalità di svolgimento e risoluzione del compito ma ogni individuo utilizzerà la più idonea per sé.

Il modello dei due autori americani è composto da tre parti interconnesse tra di loro:

- L'ambiente del compito;
- La memoria a lungo termine;
- Il processo di scrittura.

L'ambiente del compito comprende per prima cosa tutte le indicazioni relative all'attività di scrittura che viene richiesta all'individuo, quali ad esempio l'argomento da trattare, il soggetto o i soggetti a cui lo scritto è destinato, le eventuali indicazioni relazionali date.

In questo settore sono inoltre presenti gli aspetti motivazionali legati al compito, si può anche in questo caso parlare dell'argomento dato in relazione all'interesse e all'utilità che lo scrivente ritrova nel compito che sta effettuando, ma anche del clima presente nel luogo fisico in cui l'attività è effettuata e del tempo a disposizione concesso per lo svolgimento di esso.

Infine, si possono citare gli appoggi e gli aiuti che lo scrittore ha a sua disposizione quali ad esempio consigli ricevuti da altri, informazioni ricavate tramite

testi o siti internet suggeriti, l'uso del vocabolario, del dizionario o di altri supporti linguistici.

La memoria a lungo termine è il mezzo al quale si attinge nel corso della produzione del testo per ricavare le informazioni utili alla stesura. È bene ricordare che la memoria a lungo termine è suddivisa in memoria dichiarativa (o esplicita) e memoria procedurale (o implicita).

La prima contiene al suo interno tutto quello che si conosce circa un determinato argomento, compresi episodi della propria vita; contiene in sintesi l'intero bagaglio culturale ed esistenziale dell'individuo. Si parla di memoria esplicita in quanto le informazioni sono evocate in maniera volontaria ogni qualvolta sia necessario. Tale sezione si suddivide a sua volta in memoria episodica, semantica ed emozionale.

La memoria implicita invece comprende tutte quelle conoscenze che vengono richieste nel momento in cui l'individuo deve effettuare una *performance*. Tali informazioni sono involontarie in quanto, nel momento in cui risulti necessario eseguire un compito già conosciuto, in maniera automatica si vanno a ripescare i ricordi che ci permettono di eseguire tale attività. Alcuni esempi sono: andare in bicicletta, camminare o leggere un libro; per eseguire tali operazioni non si riparte ogni volta da zero riflettendo e pensando attentamente alle differenti procedure che si stanno effettuando ma sono dei processi che, una volta acquisiti, vengono svolti in maniera meccanica (Fiore, 2015). Si può sintetizzare quanto detto dicendo che la memoria dichiarativa comprende il "sapere che" mentre la memoria procedurale comprende il "sapere come" (Teruggi, 2019).

Per quanto riguarda un compito di scrittura, dunque, l'alunno attinge dalle sue conoscenze dichiarative, le quali comprendono tutto ciò che sa sull'argomento da trattare, sul destinatario del testo e sul genere testuale richiesto, e dalle sue conoscenze procedurali comprendenti il come si scrive e come si produce un testo scritto.

La terza componente, che comprende il processo di scrittura, riguarda la parte più importante della ricerca svolta da Hayes e Flower. Essa comprende a sua volta tre

sottoprocessi: la pianificazione, la trascrizione e la revisione. Prima di analizzarli nel dettaglio è rilevante sottolineare che tali sottoprocessi non seguono una linea cronologica, essi non rispettano un ordine unico e preciso ma si intersecano a seconda del tipo di testo e delle strategie utilizzate dallo scrivente nel corso dello svolgimento della composizione. (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986).

- Per quanto riguarda la pianificazione, essa «lavora astraendo le caratteristiche essenziali da qualcosa di più complesso. Essa mette a fuoco le cose essenziali, indica delle priorità» (Hayes e Flower, 1980, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 55). Tale processo permette di ricavare le informazioni utili relative al compito richiesto in modo da creare delle idee e dei concetti, ordinarli e porsi degli obiettivi da raggiungere. «La funzione della pianificazione consiste nel ricavare informazioni dalla memoria a lungo termine e dall'ambiente esterno per porre degli obiettivi al compito di scrittura e per stabilire un piano per raggiungerli» (Boscolo, 1990, in Teruggi, 2019, p. 220). Come espresso in precedenza non esiste una sola e unica soluzione al problema di scrittura, di conseguenza la pianificazione deve assolutamente essere flessibile in modo da potersi modificare anche in corso d'opera a seconda della direzione che prenderà la produzione che si sta svolgendo.
- La trascrizione è il processo che permette di tradurre in parole scritte tutto quello che è stato elaborato nella fase di pianificazione. Secondo Berninger (2006, in Farrow, 2019) essa è la fase che risulta essere la più complessa soprattutto per gli scrittori inesperti, in quanto richiede un carico cognitivo importante e una forte domanda alla memoria di lavoro. Inoltre, essa prevede diverse scelte a livello lessicale, pragmatico, sintattico e ortografico. Tale procedimento piano piano si automatizza a man mano che lo scrittore diventa più esperto e acquisisce competenza nella pratica di scrittura.
- Il terzo sottoprocesso è la revisione che viene effettuata, tendenzialmente, durante e alla fine del processo in modo da controllare l'elaborato e apportare

le eventuali modifiche necessarie al prodotto creato. In particolare, si vanno a verificare la corrispondenza tra quanto è stato pianificato e il reale raggiungimento degli obiettivi preposti. La revisione richiede un grande processo metacognitivo in quanto <<impegna lo scrittore a compiere un passaggio di ruolo diventando lettore critico del proprio elaborato>> (Cisotto, 2007, in Teruggi, 2019 p. 221). Egli deve quindi essere in grado di distaccarsi dal proprio scritto per immedesimarsi nel punto di vista del lettore in modo da comprendere se quanto prodotto sia coerente e compressibile per il fruitore del testo. È necessario, quindi, per svolgerla nel migliore dei modi possibili un buon livello di esperienza e il raggiungimento di una buona competenza in materia.

L'analisi dei diversi sottoprocessi chiarisce bene come essi si intersechino tra loro e non seguano una linea univoca e continua, ma subiscono continuamente gli effetti l'uno sull'altro richiedendo quindi un importante procedimento a livello cognitivo. L'intrecciarsi dei processi si può chiarire con la figura 1, la quale va a rappresentare in maniera chiara e schematizzata il modello di Hayes e Flower esposto fino ad ora.

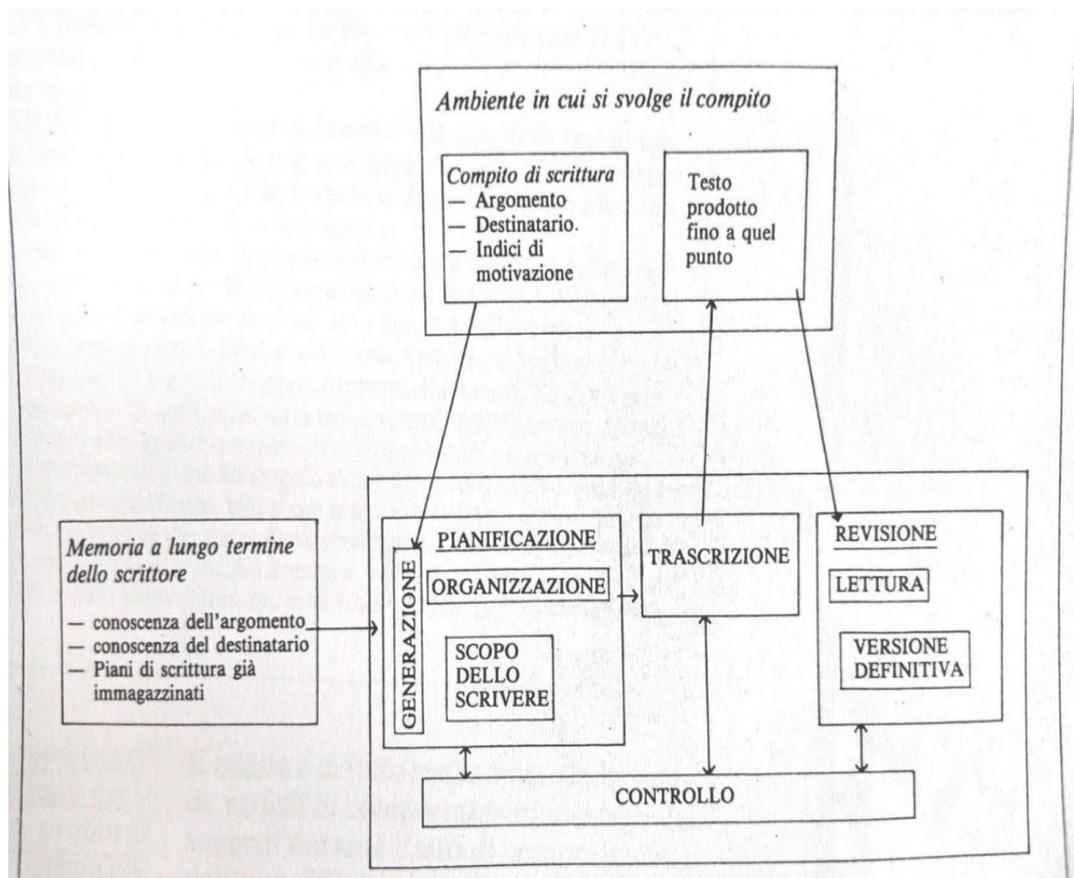


Figura 1- Il modello del processo di composizione di Hayes e Flower.⁵

L'immagine mostra bene e in maniera sintetizzata il modello presentato dai due autori. Si possono infatti vedere in modo distinto le tre componenti che prendono parte al processo di scrittura: l'ambiente in cui si svolge il compito, la memoria a lungo termine dello scrittore e il processo di scrittura. I tre ambienti, seppur rinchiusi in riquadri ben distinti tra loro, sono collegati con delle frecce che indicano come essi si influenzino l'un l'altro nel corso della produzione. In particolare all'interno del riquadro dedicato alla produzione scritta sono evidenti i tre sottoprocessi implicati nella creazione di un testo. È ben visibile come tali sottoprocessi siano interconnessi gli uni con gli altri attraverso una fase di controllo che sottostà a tutte e che permette di uniformare e adattare il testo a mano a mano che si procede nella sua stesura. È ben sottolineato inoltre, in questo schema, come le variabili in gioco siano molte e

⁵ Tratto da: M. FORMISANO; C. PONTECORVO; C. ZUCCHERMAGLIO (1986). *Guida alla lingua scritta. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.

diverse e che esse dipendono molto dalle caratteristiche, in diversi ambiti, che contraddistinguono l'individuo che sta scrivendo.

Il modello di Hayes e Flower è utile anche a chiarire il ruolo dell'insegnante il quale è importante che <<sia consapevole della complessità e plurifunzionalità dell'atto di scrittura, e che trovi perciò situazioni didattiche adeguate e funzionali per fare acquisire anche ai bambini la stessa consapevolezza>> (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, p. 58), quale ad esempio variare i generi testuali e le proposte didattiche seguendo le aspirazioni dei propri alunni e contestualizzando i compiti di scrittura richiesti, non limitandosi quindi a richiedere brevi frasi scritte, ma espandendosi a vere e proprie produzioni letterarie. Solo così si potrà costruire nei bambini una vera e propria competenza comunicativa.

Fondamentale risulta inoltre il lavoro di *modeling*⁶ svolto dal docente il quale deve mostrare in prima persona le strategie che si possono mettere in atto durante le varie fasi che accompagnano la stesura di un testo. In questo modo fornirà un vero e proprio supporto per accompagnare i bambini ad agire in maniera sempre più autonoma e sicura.

2. Il modello evolutivo di Bereiter e Scardamalia.

Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, ricercatori americani, intorno alla fine degli anni Ottanta mettono a punto un modello che approfondisce alcune tematiche individuate da Hayes e Flower. Essi fanno una distinzione tra la composizione scritta e la conversazione e distinguono le differenti strategie, utilizzate nei vari sottoprocessi individuati dal modello di Hayes e Flower, di scrittori esperti e scrittori inesperti.

La principale differenza tra il linguaggio scritto e il linguaggio orale sta nella presenza di schemi aperti o chiusi. La conversazione ha uno schema aperto quando

⁶ Tecnica educativa basata sull'osservazione di una persona (in questo caso il docente) che esegue il comportamento o l'attività richiesta.

si parla tendenzialmente a delle persone che, con i loro interventi, contribuiscono alla creazione del discorso, il quale quindi è costruito in maniera cooperativa. Questo avviene quasi sempre con il linguaggio parlato tranne per alcune rare eccezioni come, ad esempio, durante una conversazione tenuta durante un seminario o un convegno. Questo proprio perché in tali occasioni ci si appoggia spesso su di un testo scritto preparato in precedenza. La composizione scritta al contrario fa uso di schemi chiusi, lo scrivente infatti non riceve alcun *feedback* dal lettore, non vi è un'interazione istantanea tra due parti.

Risulta chiaro, quindi, come la lingua scritta preveda un alto grado di abilità metacognitiva per poter richiamare in maniera autonoma e automatica i contenuti idonei all'argomento da trattare in modo da pianificare il lavoro; infatti <<imparare a comporre vuol dire riuscire a darsi da soli gli stimoli che nella conversazione sono assicurati dall'altro, vuol dire quindi in qualche modo imparare a conversare da solo>> (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p.52). Bereiter e Scardamalia parlano di *meta-memorial search* per indicare la ricerca che l'individuo effettua su tutto ciò che conosce sul tema da affrontare in modo da andare a creare una progettazione. (Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986). Nella lingua orale al contrario la pianificazione non esiste in quanto il progetto viene costruito sul momento e in maniera totalmente spontanea. Il dialogo non presenta nemmeno, a differenza dello scritto, la fase di revisione in quanto non è possibile andare a ritroso per verificare l'adeguatezza di quanto esposto. Si può affermare che la conversazione avviene, a differenza della produzione scritta, in maniera più automatica e spontanea.

Per quanto riguarda la differenza tra scrittori esperti e inesperti gli autori distinguono il modo che queste due categorie hanno nell'approcciarsi a un testo scritto, identificando tali differenze nei sottoprocessi elencati dal modello di Hayes e Flower. Bereiter e Scardamalia parlano di *knowledge-telling*, per indicare l'atteggiamento dello scrittore inesperto, il quale ricava dalla memoria tutto ciò che sa sull'argomento da trattare mettendolo per iscritto in maniera automatica senza alcuna organizzazione e verifica, un po' come avviene durante una conversazione orale. Tale comportamento si differenzia dal *knowledge-transforming*, che, come dice

la parola, trasforma le conoscenze che si hanno sul tema che si sta trattando, andando a selezionare le informazioni più idonee e regolandole in maniera coerente e sistematica. Quest'ultimo atteggiamento è quello che caratterizza uno scrittore esperto, il quale è in grado di applicare le sue molteplici competenze al fine di produrre un testo equilibrato e armonioso.

Per lo scrittore inesperto le fasi di pianificazione e di revisione rivestono un ruolo marginale, spesso non vengono nemmeno prese in considerazione. Questo accade proprio perché lo scrivente immaturo tende a trattare la lingua scritta allo stesso modo della lingua orale nella quale, come detto in precedenza, queste due fasi non sono presenti. La pianificazione prevede in questo caso una semplice ricerca all'interno della memoria degli argomenti attinenti e adeguati al tema, che verranno trascritti di getto senza alcun tipo di controllo se non quello del rispetto del genere testuale che si sta trattando. La revisione a sua volta risulterà essere rapida e superficiale, con il solo scopo di verificare e correggere eventuali errori ortografici e ripetizioni, più di parole che di vere e proprie frasi, non apportando quindi alcuna modifica importante a livello testuale. La prima versione di un testo prodotto da uno scrittore inesperto risulta il più delle volte essere quella dichiarata come definitiva. Come sostiene Nold (1981, in Zazzera, 2015, p. 45) «La revisione operata dai bambini consiste prevalentemente in modifiche secondarie aventi lo scopo di conformarsi all'uso convenzionale della scrittura; i bambini raramente revisionano le proprie scritte in modo spontaneo e tale atto viene considerato poco più di una rilettura del testo scritto ma unicamente una forma di abbellimento.» Questo permette di comprendere come i bambini risultino ancora degli scrittori inesperti i quali devono maturare una piena competenza in materia per potersi trasformare in dei veri e propri scrittori esperti e competenti, in grado quindi di operare con le diverse forme e usi della lingua scritta a seconda della situazione in cui essi si ritrovano.

L'analisi del modello di Bereiter e Scardamalia, e le relazioni che riveste con quello di Hayes e Flower, permettono di comprendere l'importanza che bisogna dare, in quanto insegnanti, alle strategie di potenziamento della fase di pianificazione e di revisione, in modo da permettere a uno scrittore inesperto di maturare. Tale ruolo di

rinforzo è giocato all'interno della scuola dagli insegnanti; «sono proprio la guida e il sostegno dell'insegnante ciò che consente agli alunni di progredire sia nell'autoregolazione delle operazioni mentali coinvolte nella scrittura sia nella conoscenza dei meccanismi specifici dei diversi generi testuali» (Teruggi, 2019, p.225). Si tratta, anche in questo caso, di fare l'utilizzo della strategia del *modeling* attraverso il quale l'insegnante mostra e descrive le azioni che svolge nel momento in cui scrive. Per citare altre strategie didattiche utili al potenziamento del discente si può dire che il docente deve poi permettere all'alunno, sotto la sua guida e il suo sostegno, di provare a eseguire le sue stesse azioni imitandolo; si parla in questo caso di *coaching*. Risulta fondamentale, inoltre, in quanto insegnanti fornire tutti gli strumenti di supporto utili alle diverse fasi processuali e ridurre, in maniera graduale e progressiva e rispettando le tempistiche dei propri alunni, la propria presenza in modo da autonomizzare sempre più lo studente. Si tratta in questo caso rispettivamente di *scaffolding* e *fading*. (Teruggi 2019).

2.1. Il modello unificato di Bereiter.

Tenendo in considerazione quanto esposto insieme a Scardamalia, Carl Bereiter presenta un modello a stadi successivi e distinti dello sviluppo della capacità di composizione scritta corrispondenti a diversi tipi di testo. I differenti modelli di scritti individuati seguono una linea evolutiva in quanto si differenziano a seconda della complessità cognitiva che li caratterizza, ovvero a seconda della qualità e della quantità dei processi cognitivi che vengono implicati nella loro esecuzione. Essi seguono la progressione dell'apprendimento della lingua scritta del bambino, anche se è bene sottolineare quanto afferma Bereiter «gli stadi che sono qui descritti hanno un ordine naturale apparente, ma è del tutto concepibile che con diverse esperienze educative i bambini passino attraverso gli stati con un differente tipo di ordine». Viene, dunque, con questo modello evidenziata l'importanza dell'esperienza personale che contraddistingue e identifica ogni alunno in maniera differente l'uno dall'altro.

L'autore individua sei abilità della scrittura matura che si integrano secondo una sequenza gerarchica nei bambini durante l'apprendimento della composizione scritta, rendendoli via via sempre più abili e competenti nelle produzioni scritte. Le varie conoscenze vengono apprese dall'alunno, sistematizzate e, una volta automatizzate, vi è l'introduzione dell'abilità di livello superiore. I sistemi di conoscenza, o abilità, individuate da Bereiter sono:

1. fluidità nella produzione del linguaggio scritto;
2. fluidità nel generare idee;
3. padronanza delle convenzioni della scrittura;
4. sensibilità sociale (capacità di tenere conto del lettore);
5. capacità di apprezzamento e discriminazione letteraria;
6. pensiero riflessivo.

Tenendo in considerazione tali capacità lo studioso identifica cinque livelli di testi scritti, sempre ordinati gerarchicamente, di scrittura all'interno dei quali tali conoscenze vengono sempre più implicate.

1. Scrivere associativo: esso comprende una prima forma di testo comprensibile, basato sostanzialmente dal buttare giù le idee che vengono in mente senza alcun tipo di organizzazione; risulta quindi totalmente assente la fase di pianificazione. Questo tipo di testo è basato solamente sullo scrittore che non tiene conto di un eventuale fruitore dello scritto. In questo primo livello di testo vengono integrate l'abilità della "fluidità nella produzione del linguaggio scritto" e quella della "fluidità nel generare idee".
2. Scrivere performativo: avviene quando alla prima fase si integra l'abilità della "padronanza delle convenzioni della scrittura", quali ad esempio l'ortografia e la punteggiatura. In questo livello la richiesta cognitiva è maggiore in quanto è richiesto allo scrivente di tener conto sia di quello che

sta scrivendo a livello di contenuti, sia delle caratteristiche formali che il testo deve possedere.

3. Scrivere comunicativo: questo livello viene raggiunto nel momento in cui si perde quello che viene definito “scrivere egocentrico” acquisendo quindi l’abilità di “sensibilità sociale”. Lo scrittore comprende l’importanza di redigere il testo in base al lettore che ne fruirà riuscendo anche a mettersi nei panni di esso in modo da adattare e modificare il testo ove necessario. La perdita dello scrivere egocentrico avviene in particolar modo quando gli alunni ricevono un riscontro dai propri lettori che devono in qualche modo sentire come reali. Non bastano quindi testi destinati esclusivamente all’insegnante il quale deve diversificare le richieste in modo da intensificare e rafforzare tale competenza.
4. Scrivere unificato: in questo stadio lo scrittore è in grado di valutare in maniera critica il proprio scritto integrando le proprie competenze in scrittura con quelle in lettura. Viene in questo livello acquisita l’abilità di “capacità di apprezzamento e discriminazione letteraria” con il conseguente sviluppo da parte dello scrivente di un proprio stile personale. La scrittura diventa per esso un lavoro più autentico e non finalizzato solamente al piacere di un eventuale lettore ma anche al proprio stesso diletto.
5. Scrivere epistemico: in questo livello viene integrata l’abilità del “pensiero riflessivo”. Lo scrittore scrive e riflette sul contenuto del proprio lavoro in maniera oggettiva.

Il lavoro svolto da Bereiter permette, dunque, di analizzare le fasi evolutive del processo di scrittura andando ad analizzare le abilità cognitive che tipi diversi di testo richiedono e che i nostri alunni devono sviluppare in modo da comprendere su cosa risulti necessario lavorare e su cosa sia importante potenziare per rendere gli studenti sempre più competenti in materia.

3. Il modello di Ferreiro e Teberoski.

Le ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberoski hanno condotto, agli inizi degli anni Ottanta, differenti studi su bambini della scuola dell'infanzia con il fine di comprendere come essi arrivino in maniera autonoma ad appropriarsi della competenza nella lingua scritta. Esse partono dal presupposto che il processo di acquisizione della pratica di scrittura cominci molto prima della scolarizzazione vera e propria. Il linguaggio scritto è infatti un oggetto culturale e sociale con il quale i bambini entrano in contatto costantemente nella vita di tutti i giorni e sul quale si pongono domande e avanzano ipotesi sul suo funzionamento prima di ogni insegnamento formale. Il bambino ha quindi un ruolo attivo nella comprensione e nell'apprendimento di tale processo.

Gli studi sperimentali svolti dalle studiose si sono focalizzati sul processo di costruzione concettuale che porta alla comprensione della lingua scritta; «ogni bambino compie il proprio *percorso di concettualizzazione*, di cui non è peraltro consapevole e che non saprebbe né descrivere né esplicitare, secondo tempi e modalità proprie, che non sono direttamente o esclusivamente dipendenti dalla sua età cronologica, ma che sono legate al contesto socioculturale della famiglia, alle sollecitazioni che gli vengono rivolte, alla presenza o meno di fratelli maggiori. Le ipotesi che formula e le soluzioni che trova gli risulteranno progressivamente inadeguate, per cui cercherà ed elaborerà soluzioni di volta in volta più soddisfacenti, anche se non definitive» (Pascucci, 2005, p.34).

Ferreiro e Teberoski prendono in considerazione la teoria evolutiva di Jean Piaget, esse infatti parlano di schemi assimilatori che permettono di assorbire informazioni dall'ambiente riguardo la lingua scritta a cui si aggiungono elementi interpretativi propri dell'alunno (Ferreiro, 2003). Gli schemi si succedono l'un l'altro andando ad implementarsi con informazioni rilevanti ed eliminando i dati che il bambino comprende non essere idonei per tale competenza. Il processo di apprendimento avviene tramite problemi che il bambino riscontra e su cui avanza ipotesi, che seguono una linea evolutiva, e sui quali sperimenta differenti soluzioni

fino ad ottenere un risultato soddisfacente. Il procedimento che viene svolto non è molto diverso, secondo le due ricercatrici, da quello che avviene quando i bambini imparano a parlare o a pensare (Zucchermaglio, 1991).

Ferrerio e Teberoski individuano nel processo di concettualizzazione della lingua scritta tre grandi tappe, con al loro interno molteplici suddivisioni. Il bambino inizia con il distinguere il disegno dalla scrittura e arriva ad acquisire le procedure della scrittura alfabetica, la quale viene per l'appunto considerata più come un punto di arrivo che come punto di partenza (Zucchermaglio, 1991) come si tende invece il più delle volte a fare all'interno della scuola.

Il primo livello è quello della *differenziazione tra sistemi di rappresentazione iconici (il disegno) e sistemi di rappresentazione non iconici (la scrittura)*.

In tale stadio «scrivere è riprodurre i tratti tipici del modello di scrittura identificato dal bambino come la forma basilare della scrittura stessa» (Ferreiro e Teberoski, 1985, p. 219). Il bambino vive in un ambiente ricco di scritte che cerca di riprodurre attraverso l'imitazione dei tratti che osserva. La scrittura in questo livello indica l'unica cosa che il bambino non è in grado di disegnare, il nome dell'oggetto. Lo scritto è totalmente dipendente dalla figura a cui è inglobato e a cui si accosta; infatti, il significato di essa cambia sulla base del disegno che le viene associato. I tipi di tracciati che vengono eseguiti in questo periodo sono differenti e vengono denominati «grafismi primitivi» (Teruggi, 2007, p. 173). Tali tracciati vengono eseguiti senza alcun controllo qualitativo e quantitativo; il bambino tende, infatti, a terminare lo scritto quando finisce lo spazio utile sul foglio senza fare attenzione al rapporto tra lunghezza dell'emissione sonora e quantità dei segni prodotti. Il modello a cui si ispirano rispecchia le scritture convenzionali con le quali gli alunni entrano in contatto, si può infatti notare, analizzando le figure 2 e 3, come alcuni utilizzino un modello continuo, con segni uniti e linee ondulate che imitano i caratteri del corsivo; mentre altri prediligono un modello discontinuo che fa uso di segni distinti e ripetuti più simile allo stampato maiuscolo (Teruggi, 2007).

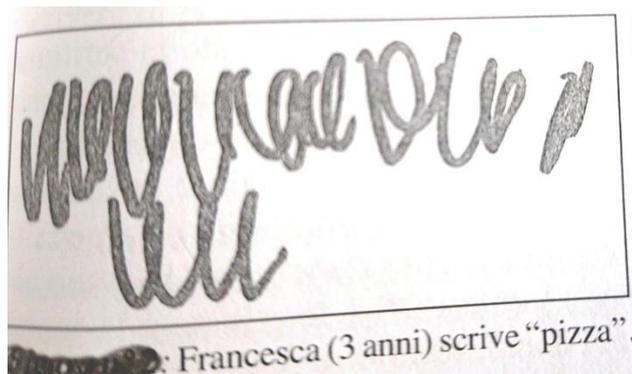


Figura 2. Grafismo primitivo su modello continuo⁷.

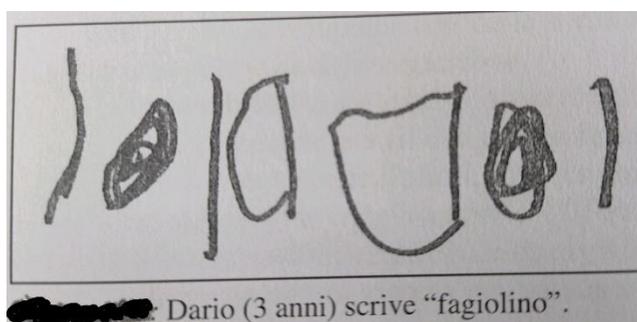


Figura 3. Grafismo primitivo su modello discontinuo.

Solamente in un secondo momento il bambino tenderà a dare una corrispondenza di tipo figurale tra l'oggetto e il suo nome attribuendo ai segni grafici caratteristiche quantificabili e oggettive dell'immagine che rappresenta. In questo senso una parola come "ORSO" verrà scritta in maniera più grande e con una maggiore estensione sul foglio o con un maggior numero di caratteri rispetto alla parola "PULCINO".

Per comprendere al meglio le scritture prodotte dai bambini per le studiosse Ferreiro e Teberoski è di fondamentale importanza che l'insegnante chieda ai propri alunni di leggere quello che hanno scritto seguendo con il dito. Per quanto riguarda questo primo livello si parla di una "lettura globale", il bambino indica in maniera unica tutta la scritta enunciandone l'interno contenuto, alla richiesta di leggere lettera per lettera ognuna di esse varrà per il tutto. Nella figura 4 si può vedere bene

⁷ Le immagini in figura 2 e 3 sono tratte da: TERUGGI L. A. (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

tale procedimento; infatti, per scrivere “sole” e “mela” il bambino ha utilizzato segni diversi, i quali rappresentano tutti per lui l’insieme della parola e non solo un pezzetto del suono di essa.

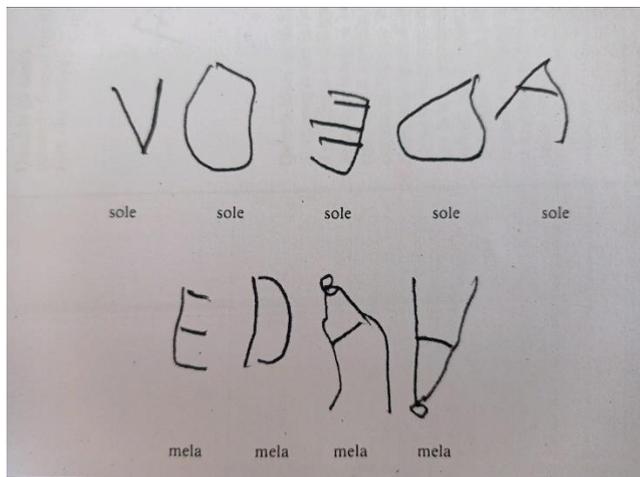


Figura 4. Esempio di scritte con lettura globale⁸.

Il secondo livello è caratterizzato da un *periodo pre-sillabico con costruzione di forme di differenziazione all’interno del proprio sistema di scrittura*.

In questa fase il bambino comprende che la lingua scritta rappresenta gli aspetti sonori del linguaggio; non vi è più quindi una stretta relazione figurale nelle produzioni scritte effettuate.

L’alunno cerca ora di rendere i suoi elaborati leggibili ai propri occhi iniziando ad utilizzare delle lettere che rispecchiano di più le scritture convenzionali e prediligendo l’uso dello stampato maiuscolo sul corsivo. Egli inoltre fa uso di criteri di leggibilità che devono essere rispettati per dare significato alla propria produzione, tali criteri di differenziazione sono per prima cosa *intra-relazionali* e consistono nello stabilire le proprietà che un testo scritto deve avere per poter essere compreso. (Ferreiro, 2003). Attraverso l’esplorazione i bambini giungono a definire tali condizioni, le quali vengono applicate sia sull’asse qualitativo che sull’asse quantitativo.

⁸ Immagine tratta da: M. FORMISANO; C. PONTECORVO; C. ZUCCHERMAGLIO (1986). *Guida alla lingua scritta. Per insegnanti della scuola elementare e dell’infanzia*. Roma: Editori Riuniti.

Il primo criterio viene definito come “ipotesi di quantità minima” ed è centrato sull’asse quantitativo. Esso porta a definire un numero minimo sotto il quale una scritta non può essere definita tale in quanto illeggibile; solitamente questa cifra si aggira intorno alle tre o quattro lettere. Per quanto riguarda il secondo criterio esso è centrato sull’asse qualitativo; si parla infatti di “variazione interna”, per un bambino che si trova in questa fase del processo evolutivo, una scritta deve variare i segni al suo interno per poter essere considerata tale; raramente sono accettate ripetizioni della stessa lettera in una medesima scritta. Rispettare tali criteri e coordinare i due assi implicati non è sempre facile per i bambini che devono incorrere in differenti strategie; infatti, «dato che frequentemente il patrimonio di segni a disposizione è limitato, ha luogo un vero e proprio lavoro di “combinatoria”: il bambino cambia cioè l’ordine della sequenza dei segni stessi» (Pascucci, 2005, p. 38). Tale attività di combinazione viene svolta, inoltre, perché in questo periodo il bambino passa dall’uso di grafismi primitivi a delle scritture differenziate; ciò implica che per leggere cose diverse i prodotti dovranno presentare necessariamente delle differenze dal punto di vista oggettivo.

Nell’immagine 5 si può innanzitutto notare l’utilizzo di lettere che rispecchiano le scritture convenzionali, inoltre si vede come la bambina, nonostante un repertorio limitato di caratteri, li combini tra loro in differenti modi, in maniera tale da andare a creare scritte diverse che rappresentano oggetti diversi rispettando sempre i due criteri di leggibilità definiti.

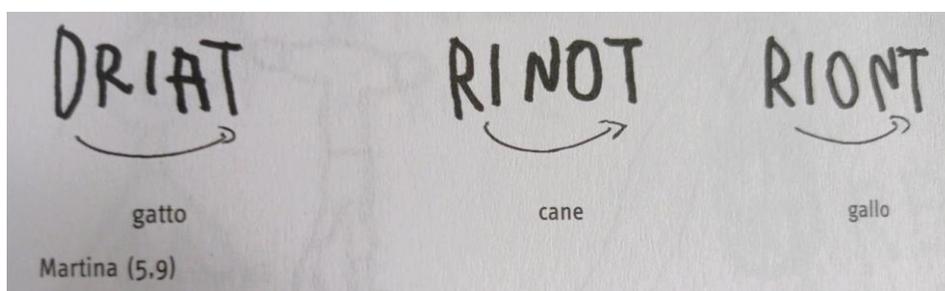


Figura 5. Soluzione combinatoria per rispettare i criteri⁹.

L'utilizzo di scritture differenziate implica inoltre che ad ogni oggetto corrisponda una determinata scritta; essa non può, però, essere letta dal bambino a distanza di tempo senza il supporto figurativo dell'immagine che rappresenta; questo perché «l'interpretazione che i bambini danno delle loro scritte è legata fortemente alla loro interpretazione soggettiva, nel senso che le caratteristiche oggettive delle scritte non riescono a informarci molto sul loro significato» (Teruggi, 2007, p. 181).

In questa seconda fase del processo evolutivo il bambino fa uso anche di forme fisse, parole di cui egli ha appreso la forma grafica e che quindi è in grado di riprodurre anche in assenza del modello; la più importante forma fissa e stabile che il bambino produce è il nome proprio (Ferreiro e Teberoski, 1985). Il bambino apprende a scrivere il proprio nome attraverso la copiatura di un modello che viene acquisito e memorizzato, la lettura che egli ne dà rimane però sempre di tipo globale. Le forme fisse non si limitano al nome proprio ma possono spaziare in maniera più o meno vasta; le autrici sottolineano come l'acquisizione di esse dipenda strettamente dalle esperienze personali che il bambino effettua che possono stimolarlo o meno in tale senso (Ferreiro e Teberoski, 1985).

Le studiose evidenziano, però, come l'acquisizione di tali forme fisse e stabili può portare a reazioni differenti e opposte negli studenti come il blocco e l'utilizzazione dei modelli acquisiti per prevedere altre scritture.

Per quanto riguarda il blocco esso implica che «si impara a scrivere copiando la scrittura di altri; in assenza di modello non è possibile scrivere» (Ferreiro e Teberoski, 1985, p. 229). Il bambino in questo caso si rifiuta di scrivere altre parole se non quelle che ha appreso in maniera stabile. Egli è fortemente dipendente dal modello senza il quale ritiene di non essere in grado di scrivere parole non acquisite non permettendogli di procedere nell'apprendimento. Il blocco può essere profondo

⁹ Immagine tratta da: PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.

e avere ricadute sull'autostima dell'alunno, il quale è fortemente dipendente oppure presentarsi solamente in maniera momentanea.

L'utilizzazione dei modelli acquisiti per prevedere altre scritture, invece, porta il bambino ad utilizzare le forme fisse apprese per sperimentare con la lingua e, attraverso il sistema combinatorio provare a scrivere parole nuove. La presenza di forme fisse porta il bambino ad avere un repertorio molto più vasto di lettere convenzionali a sua disposizione e una maggior scelta combinatoria.

Nel terzo livello avviene il *processo di fonetizzazione della lingua scritta*. In questo stadio il bambino inizia a comprendere il rapporto fonema-grafema esistente all'interno delle parole scritte. Questa fase viene a sua volta suddivisa in tre periodi, i quali sono dipendenti dalla scelta dell'unità sonora che effettua l'alunno: quello sillabico, il periodo sillabico-alfabetico per giungere infine alla scrittura alfabetica.

Attraverso l'ipotesi sillabica il bambino attribuisce ad ogni lettera una sillaba, andando in questo modo a superare la lettura globale effettuata nelle fasi precedenti con la quale ogni lettera comprendeva l'intero significato della parola. <<L'ipotesi sillabica è una costruzione originale del bambino, che non può essere attribuita alla trasmissione proveniente dall'adulto>> (Ferreiro e Teberoski, 1985, p. 236); è, infatti, una teoria che lo studente si costruisce da sé nel momento in cui cerca di attribuire significato al proprio scritto trovando in tale ipotesi la soluzione più efficace; risulta, infatti, più semplice per un bambino dividere una parola, a livello sonoro, in sillabe piuttosto che in fonemi.

Inizialmente il bambino cerca una corrispondenza tra ciò che ha scritto e l'ipotesi sillabica. In seguito, invece il bambino utilizza l'ipotesi sillabica per giustificare quanto ha scritto; nel caso in cui avanzano segni solitamente vengono utilizzati per aggiungere dettagli alla parola scritta. Solamente in un momento successivo l'alunno esegue un vero e proprio controllo, verificando che la parola scritta abbia il corretto numero di segni corrispondenti al numero di sillabe enunciate; verranno quindi aggiunte o eliminate lettere a seconda della situazione che si troverà davanti. Infine, l'ipotesi sillabica viene utilizzata come vero e proprio schema

anticipatore di cui lo studente fa uso per progettare anticipatamente il suo scritto (Formisano e Zucchermaglio, 1985).

Attraverso l'ipotesi sillabica, però, il bambino incorre in differenti conflitti, in contrasto anche con i criteri di quantità minima e di variazione interna ancora in questa fase presenti, che lo condurranno, cercando soluzioni alternative, alle fasi successive. Il primo problema avviene quando si incontrano i monosillabi, i quali secondo l'ipotesi sillabica dovrebbero essere scritti con l'utilizzo di un solo segno, ma tale procedura andrebbe in contrapposizione con il criterio di quantità minima richiesto ad una parola per essere leggibile; non è, infatti, possibile per un bambino in tale fase leggere una parola composta da una sola lettera. Ulteriore problematica insorge con il nome proprio che i bambini sanno già sovente scrivere in maniera alfabetica, <<ovviamente leggendo in base all'ipotesi sillabica il bambino si trova davanti ad un numero di lettere eccedenti alle quali allora, a mo' di "ipotesi ad hoc", viene attribuito il più delle volte lo status di cognome>> (Formisano e Zucchermaglio, 1985, p.296). I conflitti con cui il bambino viene in contatto sono dati il più delle volte da informazioni esterne, essi permettono all'alunno di progredire in maniera del tutto spontanea e naturale alla fase successiva.

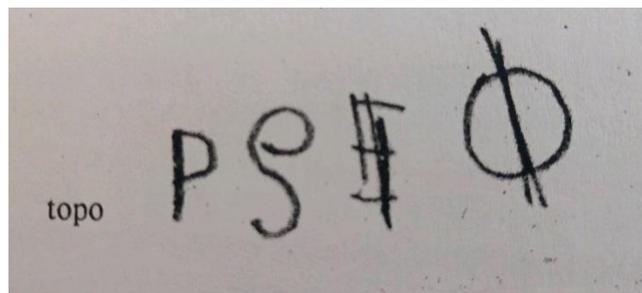


Figura 6. Controllo su scrittura sillabica.

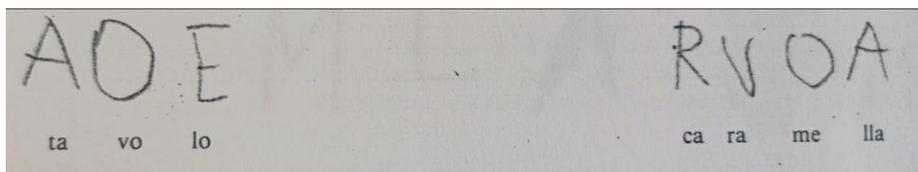


Figura 7. Esempi di scrittura sillabica.¹⁰

Il periodo sillabico-alfabetico è il momento in cui il bambino si sta avvicinando alla scrittura alfabetica, egli inizia infatti a rappresentare delle volte i fonemi delle parole mentre altre volte rimane sulla sillaba. L'alunno acquista consapevolezza del valore sonoro di alcune lettere che utilizza per rappresentare la sillaba (Pascucci, 2005), utilizzando in alcuni casi le vocali e in altre le consonanti della parola (ad esempio C S per casa). Tale fase è una vera e propria via di mezzo tra la scrittura sillabica e quella alfabetica; infatti, «alcune sillabe vengono ancora considerate in modo globale, come unità, mentre altre vengono scomposte nei loro elementi minori: le lettere» (Teruggi, 2007, p. 187).

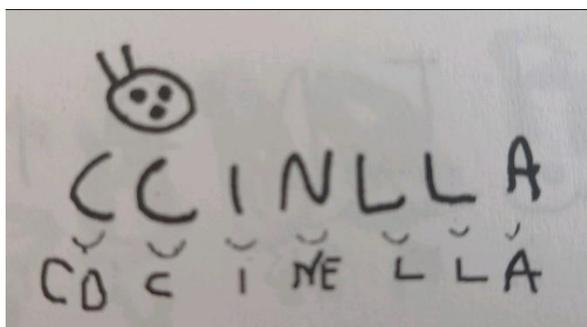


Figura 8. Esempio di scrittura a livello sillabico-alfabetico¹¹.

Nell'ultimo livello, corrispondente alla scrittura alfabetica, il bambino diviene consapevole della corrispondenza tra fonema e grafema. «Egli ha compreso che ognuno dei caratteri della scrittura corrisponde ad un valore sonoro minore della sillaba, ed effettua sistematicamente un'analisi sonora dei fonemi delle parole che si

¹⁰ Le immagini 6 e 7 sono tratte da: M. FORMISANO; C. PONTECORVO; C. ZUCCHERMAGLIO (1986). *Guida alla lingua scritta. Per insegnanti della scuola elementare e dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.

¹¹ Immagine tratta da: PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.

accinge a scrivere>> (Ferreiro e Teberoski 1985, p 254). Ogni lettera, anche se non convenzionale, rappresenta una singola unità sonora.

La scrittura alfabetica viene vista spesso come il punto di arrivo di tale processo che in realtà prevede una ricerca continua. Il bambino anche a questo livello può infatti incorrere in problemi dati in particolare dalla presenza di suoni diversi con grafie uguali (cima-casa). Per questo motivo da questo punto partirà per l'alunno il percorso di raggiungimento della scrittura ortografica convenzionale (Teruggi, 2007) che lo porterà piano piano ad avere una piena padronanza della scrittura convenzionale.

Nella figura 9 si nota bene come l'alunna abbia attribuito un suono ad ogni singolo segno che ha prodotto. Nonostante essa non abbia utilizzato le lettere corrette questa può tranquillamente essere considerata un esempio di scrittura alfabetica in quanto vi è una perfetta corrispondenza tra fonema e grafema¹².



Simona (4,6)

Figura 9. Esempio di scrittura alfabetica.

L'analisi condotta da Emilia Ferreiro e Ana Teberoski mette bene in evidenza la presenza di una preistoria della lingua scritta in tutti i bambini, in quanto essi entrano costantemente in contatto con tale procedura e attraverso un lavoro di *problem solving*, basato su ipotesi e ricerca di soluzioni, cercano di capire il funzionamento e le caratteristiche della lingua scritta.

Le ricerche condotte permettono inoltre di comprendere l'importanza che riveste il bambino nell'acquisizione della competenza della scrittura come soggetto

¹²L'immagine 9 è tratta da: PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.

attivo che segue un proprio percorso evolutivo individuale di cui bisogna tenere conto. Il passaggio da una fase all'altra è graduale e rispecchia le tempistiche di ogni individuo; è possibile, inoltre, riscontrare delle retrocessioni in fasce precedenti o il salto di una di esse in quanto, per mezzo delle esperienze personali di ogni bambino, le ipotesi e le soluzioni che ognuno di esso troverà risulteranno differenti. Come sostenuto da Formisano e Zucchermaglio (1985) la conseguenza principale degli studi enunciati sta proprio nel far emergere la differenza che contraddistingue ogni bambino all'inizio della scolarità elementare; ogni alunno si troverà disposto in una posizione differente lungo il cammino cognitivo che porta all'apprendimento della lingua scritta, compito dell'insegnante sarà dunque quello di verificare il livello di ciascuno in modo da poter permettere a tutti di procedere secondo i propri ritmi lungo la strada che autonomamente hanno iniziato a percorrere.

Infine, risulta fondamentale ribadire quanto detto da Lilia Andrea Teruggi (2019): il passaggio da un livello all'altro del processo di concettualizzazione è graduale e prevede il raggiungimento di conoscenze nuove contenenti anche, in maniera rielaborata, quelle vecchie. L'autrice inoltre evidenzia l'importanza di lasciare liberi i bambini di sperimentare secondo le proprie idee; «il motore di questo processo sono proprio i problemi che i bambini incontrano quando scrivono come pensano, poiché mettono in discussione le loro ipotesi e li spingono verso nuove riorganizzazioni concettuali» (Teruggi, 2019, pp 260-261).

CAPITOLO 3.

LA SCRITTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. LE STRATEGIE DIDATTICHE.

1. Alfabetizzazione: quando e come iniziare.

Convenzionalmente si ritiene che il processo di alfabetizzazione abbia inizio con la scolarizzazione, in particolare con l'entrata del bambino alla scuola primaria, intorno quindi ai sei anni di età. Il compito di insegnare a leggere e a scrivere, e di riflettere e familiarizzare con la lingua scritta come pratica sociale, imparando ad usarla e adeguandola al contesto, come connota meglio il termine *literacy*, è infatti tendenzialmente affidato agli insegnanti di tale grado scolastico. Un ruolo minore è tendenzialmente affidato alla scuola dell'infanzia vista in alcuni casi ancora oggi, nonostante la lunga storia di riforme che ha caratterizzato questo grado scolastico, come un luogo puramente assistenziale in cui la didattica assume un ruolo marginale.

Da quanto esposto si capisce come, secondo il pensiero comune, siano proprio gli insegnanti di scuola primaria a decidere quando e come permettere ai bambini di iniziare a leggere e a scrivere attraverso la scelta di un metodo, suggerito il più delle volte dal libro di testo in dotazione. La predilezione di un procedimento oppure di un altro è inoltre oggetto di forte discussione essendo differenti gli approcci su cui basarsi e non essendoci una linea chiara e condivisa da seguire. I principali metodi utilizzati all'interno delle scuole sono di due differenti tipologie:

- I metodi globali-analitici partono da un tutto (parole e/o frasi) che viene scomposto [...] in elementi successivamente componibili;
- I metodi sintetici partono da elementi (fonemi o sillabe) per giungere a parole e frasi.

In ogni caso il docente tende solitamente a scegliere una metodologia che presenterà a tutti i suoi discenti in maniera uguale (Teruggi, 2019) considerando in questo modo i bambini come delle *tabule rase*, dei fogli bianchi che ogni insegnante deve riempire e plasmare secondo le proprie ideologie.

Parlare di *tabule rase* porta a immaginare che gli studenti entrino in contatto con la lingua scritta solo ed esclusivamente all'interno della scuola e con il solo supporto degli insegnanti. In realtà, «la lingua scritta è un oggetto di uso sociale, con un'esistenza sociale (e non solo scolastica). Quando un bambino abita in un ambiente urbano incontra scritte dappertutto [...]» (Ferreiro, 2003, p. 17). Inoltre, nella maggior parte dei casi, egli è circondato da adulti alfabetizzati che può osservare ogni giorno intenti a praticare la scrittura così come la lettura. Tendenzialmente, quindi, l'alunno è costantemente immerso in un ambiente alfabetizzato.

Ovunque il fanciullo vada, e molto prima del suo ingresso all'interno della scuola, egli incontra lettere e scritte e inizia a crearsi un'idea personale del loro utilizzo e della loro interpretazione. Questo procedimento, come ben risaputo, accade per qualsiasi genere di conoscenza. Gli alunni sono attivi e non passivi riguardo il mondo che li circonda e quello che gli succede intorno; guardano, osservano e si pongono delle domande a cui istintivamente cercano di darsi delle risposte. Tali concetti vengono ben esposti dalla teoria del *learning by doing* del filosofo americano Jhon Dewey. I principi di tale teoria evidenziano bene l'importanza che riveste la relazione con l'ambiente e la partecipazione attiva dello studente nella formazione della sua conoscenza. I presupposti chiave infatti sono:

- «Gli individui apprendono meglio quando sono coinvolti personalmente nell'esperienza di apprendimento.»
- «La conoscenza deve essere scoperta attivamente dall'individuo in modo da essere portatrice di significato per essi.»
- «Più l'individuo è lasciato libero di impostare il proprio apprendimento e di perseguire attivamente i propri obiettivi più elevato sarà l'impegno che egli metterà per il raggiungimento di tale conoscenza.» (Ord, 2012)

Nel momento in cui i bambini entrano a scuola è compito degli insegnanti verificare il livello di conoscenze dei propri alunni e modellare gli apprendimenti sulla base delle consapevolezza che ogni singolo individuo ha acquisito fino a quel

momento. Questi concetti, ormai ben accettati e approvati da qualsivoglia insegnante, vengono però per lo più ignorati quando si parla di lettura e scrittura. Tutto il lavoro in questo ambito che il bambino effettua prima dell'entrata a scuola viene totalmente ignorato; nessuno si preoccupa di accertare le preconoscenze che gli alunni possiedono già a riguardo di tali abilità (Formisano, Pontecorvo Zucchermaglio, 1986).

Ogni conoscenza, e di conseguenza anche il processo di alfabetizzazione, avviene attraverso il collegamento tra le ipotesi che vengono fatte dagli individui e il confronto con la realtà nella quale essi vivono. Compito principale della scuola è quella di creare un ponte tra questi due elementi in modo da rendere coerente e maggiormente efficace l'apprendimento, senza presentare la lingua scritta in maniera frammentata e del tutto dislocata dalla realtà, ad esempio attraverso frasi o parole proposte in maniera del tutto casuale, e attraverso livelli di difficoltà determinati dai docenti, solitamente prima determinate lettere o sillabe rispetto ad altre, decontestualizzate dalla realtà (Teruggi, 2019) dove gli esempi di lingua scritta che l'alunno può trovare non rispettano alcuna regola o tempistica. Nella vita di tutti i giorni e nelle relazioni quotidiane di fatto i bambini entrano in contatto con la scrittura nella sua complessità e, secondo alcune ricerche di Emilia Ferreiro (In Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986), essi sono attivamente impegnati a formulare ipotesi, sempre più adeguate, rispetto alle modalità in cui la lingua scritta è costruita e va interpretata. Appoggiarsi e rispettare le idee create dai bambini permette di creare una motivazione maggiore nei confronti della pratica della lingua scritta in quanto l'alunno si sente parte del processo di apprendimento e individua un collegamento con quanto riscontra, in maniera autonoma, nella vita di tutti i giorni, riuscendo a comprendere il significato e l'importanza che l'esercizio della scrittura riveste all'interno della società di cui egli fa parte.

Esiste dunque, una preistoria della lingua scritta, così come viene definita dagli autori Formisano, Pontecorvo, e Zucchermaglio (1986); utilizzare tale terminologia evidenzia come il bambino entri in contatto con la scrittura prima di un qualsiasi intervento mirato a scuola, di conseguenza risulta vantaggioso anticipare

l'approccio e la scoperta della lingua scritta alla scuola dell'infanzia (Zucchermaglio, 1991), in quanto i processi cognitivi che stanno alla base di tale procedimento iniziano molto prima della scolarizzazione primaria. <<L'alfabetizzazione ha origine, per Vygotskij proprio nella capacità di simbolizzare che il bambino sviluppa nel gioco simbolico e nei primi tentativi di lettura e scrittura che si possono riscontrare nella scuola dell'infanzia. Prima di apprendere il sistema alfabetico, il bambino, nella scrittura, utilizza una serie di schemi concettuali particolari che dallo scarabocchio lo conducono all'uso delle lettere in un processo progressivo di costruzione della conoscenza alfabetica>> (Rosati, 2018, p. 137).

Risulta fondamentale, allora, rispettare i tempi della crescita dei propri alunni attraverso una didattica senza fretta, che non ponga paletti e tempistiche da rispettare in quanto, come per l'imparare a parlare, a camminare o andare in bicicletta, ogni bambino apprende secondo il proprio sviluppo che lo caratterizza e lo distingue da ogni altro individuo (D'ambrosio, 2007, in Teruggi, 2007). In altri termini si tratta di non decontestualizzare, quindi, non ignorare i preconcetti che gli studenti già possiedono e che con fatica si sono, in maniera autonoma, costruiti, ma intervenire partendo da essi sistematizzandoli e conducendo gli alunni verso una vera e propria alfabetizzazione, rimanendo focalizzati sul mantenere alta la motivazione nei confronti di tale pratica in modo da rendere il più efficace possibile l'apprendimento.

Domandarsi quindi quando sia più corretto permettere ai bambini di iniziare a leggere e a scrivere, e quale metodo sia il più corretto ed efficace è sbagliato; infatti <<il processo di elaborazione del bambino sull'*oggetto* lingua scritta non comincia e non finisce a 6 anni e non è scandibile né è scandito in base a date burocratico-istituzionali: l'insegnamento si inserisce comunque in un processo che è già iniziato e che può essere più o meno avanzato anche in bambini della stessa età anagrafica>> (Zucchermaglio, 1991, p. 44). Tale affermazione sottolinea bene l'importanza di un approccio alla lingua scritta che inizi già all'interno della scuola dell'infanzia e che prosegua lungo tutto il percorso scolastico dell'alunno.

2. Il ruolo dell'insegnante e il contesto classe.

Esiste nei bambini una preistoria della lingua scritta, formatasi tramite le idee che il bambino si è creato entrando in contatto, nella vita di tutti i giorni al di fuori della scuola, con scritte di vario genere. Le produzioni scritte degli alunni, anche molto piccoli, non devono essere considerate come semplici scarabocchi. L'insegnante deve essere in grado di interpretarle assumendo un nuovo punto di vista, che non vada a qualificarle come disorganizzate o irrilevanti, ma che le identifichi come vere e proprie scritture (Ferreiro, 2003).

Basandosi sugli studi di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, si può parlare dell'assunzione da parte degli insegnanti di un atteggiamento investigativo e di ricerca (Pascucci, 2005), che porti i docenti a osservare e analizzare le produzioni scritte dei bambini in modo da poter comprendere il loro livello di concettualizzazione a cui ogni alunno della propria classe è giunto. Gli insegnanti dovrebbero inoltre risultare curiosi e attenti nei confronti degli scritti prodotti dai bambini ricordandosi sempre che, tramite le produzioni scritte dei propri alunni, anche loro stanno in qualche modo imparando qualcosa, conoscendo e ottenendo delle ipotesi sulle conoscenze informali dei loro alunni. Solo in questo modo, attraverso uno sguardo attento e investigativo, si potranno proporre ai bambini interventi mirati e metodologicamente efficaci.

Ma cosa si può fare nel concreto? Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio nel loro testo (1985) propongono di analizzare inizialmente la familiarità che il bambino possiede con il materiale scritto. Compito fondamentale della scuola e dei docenti è quello di riempire il vuoto, a livello di alfabetizzazione, di coloro che non hanno l'occasione e la fortuna di vivere all'interno di un ambiente carico di scrittura (Ferreiro, 2003) e quindi di entrarvi autonomamente in contatto, scoprendo le varie opportunità che questa pratica permette di avere e le varie funzioni per la quale essa viene utilizzata all'interno della società in cui vivono.

Per alcuni il contesto scolastico potrebbe presentarsi come una delle prime vere opportunità di esplorazione di materiale scritto. L'insegnante della scuola dell'infanzia dovrebbe domandare quindi ai bambini che cos'è un libro, a che cosa serve, cosa c'è al suo interno, a cosa servono le immagini e in particolare le scritte che lo compongono. Proseguire poi con domande più mirate che vanno ad indagare più nel dettaglio i processi che sottostanno alla lettura e alla scrittura come, ad esempio, chiedere come si legge un testo o in che verso (sinistra-destra o viceversa). L'osservazione delle reazioni che il bambino ha nei confronti di tali quesiti permette di comprendere se egli conosce ed entra in contatto quotidianamente con materiale scritto.

Il ruolo dell'adulto non si limita secondo Pascucci (2005, p. 73) a quello di <<spettatore inerte, per quanto attento>>. L'insegnante al contrario deve essere in grado di osservare i propri alunni ponendo attenzione ai bisogni comunicativi che essi esprimono e utilizzandoli come trampolino per avvicinare i bambini alla scrittura e alle sue funzioni sociali. Il docente può dunque, attraverso interventi precisi e mirati, portare il bambino verso una riflessione linguistica. È preferibile che le attività di scrittura che egli propone risultino motivanti per l'alunno; per questo motivo è bene esplicitare chiaramente e in maniera diretta la richiesta dei vari compiti che andrà a proporre così come le motivazioni che condurranno il bambino ad effettuarlo.

Si riportano di seguito alcuni esempi di modalità di apertura del compito effettuate da alcuni insegnanti di scuola dell'infanzia in uno studio effettuato su alcune attività di scrittura proposte a bambini di quattro anni. Esse riguardano la scrittura delle regole di un gioco di carte e del gioco del bigliardino; la lettera ad un compagno malato e di ringraziamento alla Befana. (Pascucci, Rossi, 2001):

- <<Io non so giocare a sette, adesso me lo dovete spiegare bene, voi dettate io scrivo le regole così lo imparo e posso giocare anch'io...>> (Pascucci, Rossi, 2001, p. 34) in questo primo caso l'insegnante sfrutta come occasione per presentare un'attività legata alla lingua scritta, un gioco di carte che i bambini svolgono nel quotidiano, chiedendo loro

di poterne imparare le regole. È ben sottolineata l'importanza di mettere le regole del gioco per iscritto in modo da poterle memorizzare.

- <<Ho notato che alcuni bambini più piccoli non sanno usare il biliardino, come possiamo aiutarli?>> (Ivi, p.35). Anche in questo caso si nota come il docente rimandi alla funzione che ha la scrittura di permanenza del messaggio. Mettendo per iscritte le regole tutti possono consultarle e conoscerle.
- <<Oh, devo avvisare la mamma di Rita che domani c'è la visita medica, ma il telefono della scuola non funziona>>. L'insegnante con questa richiesta pone una problematica ai bambini, il telefono non funziona, ma vi è la necessità di trasmettere un messaggio. Si pone quindi la situazione ideale per la stesura di una comunicazione scritta permettendo quindi, in questa situazione, ai bambini di notare la funzione che la scrittura riveste nella trasmissione di messaggi a persone non presenti fisicamente.
- <<Proviamo a scrivere alla Befana per ringraziarla di essere venuta a scuola a trovare i bambini?>> (Ivi, p. 34). Anche in questa situazione si sottolinea la funzione della scrittura come portatrice di messaggi. Si esplicita inoltre la presenza di un destinatario al quale il testo scritto è rivolto.

L'insegnante risulta essere un mediatore tra la lingua scritta e il bambino apprendista; il suo compito è quindi quello di aiutarlo a raggiungere l'autonomia in tale pratica. Per fare ciò risulta essenziale lavorare sulla zona di sviluppo prossimale presentando all'alunno situazioni che siano per lui reali e significative e dove esso si trovi a dover scrivere per uno scopo chiaro e preciso. Partecipare attivamente e concretamente alla scrittura permette, infatti, al bambino di comprendere l'opportunità che tale pratica riveste all'interno della società (Ferreiro, 2003). Scoprire quante cose si possono fare scrivendo permette agli studenti di essere

invogliati a esercitare la lingua scritta in quanto li rende consapevoli dell'utilità che rivestirà per loro all'interno della vita di tutti i giorni, andando a intensificare l'apprendimento e la conoscenza che possiedono rispetto a questo processo.

L'adulto non è da considerarsi come unico depositario della lingua scritta all'interno della classe, consapevole che il processo di alfabetizzazione è un processo complesso che richiede tempo variabile e differente per ogni singolo alunno presente all'interno del proprio gruppo classe (Zucchermaglio, 1991). Fondamentale in quanto insegnante risulta dunque considerare «la lingua scritta un oggetto culturale inserito in un sistema di pratiche sociali e usi funzionali definiti [...] e il bambino un soggetto attivo che produce conoscenza in interazione attiva con il contesto fisico e sociale più ampio». (Zucchermaglio, 1991, p.72), non avendo fretta, ma rispettando le tempistiche di ogni singolo componente del proprio gruppo classe.

Ascoltare, osservare e invitare alla riflessione, ricordandosi sempre che non c'è urgenza, non ci sono tempi o scadenze da rispettare ma ogni bambino ha i suoi ritmi personali per arrivare alla forma corretta di scrittura risultano suggerimenti operativi rilevanti. «Mai come nel caso della lingua scritta risulta appropriato il proverbio chi va piano va sano e lontano. La scrittura e la lettura rappresentano gli ultimi formidabili strumenti grazie ai quali ogni bambino sarà in grado di rendere funzionale al massimo la propria mente, imparando a comunicare a distanza nello spazio e nel tempo. Perché tali acquisizioni diano però i frutti migliori, è importante che ognuno vi giunga con una sensazione di felicità e di successo» (Bickel, 2004, p. 6 in Teruggi, 2007, p. 53).

Gli atteggiamenti che l'adulto assume nei confronti dei propri alunni e le credenze che egli assume nei confronti dell'apprendimento influenzano il rendimento dei bambini. Per questo motivo è importante analizzare le credenze degli insegnanti sulla lingua scritta, in quanto i docenti che sono più positivi riguardo alla loro efficacia nell'insegnamento di tale pratica e alle loro capacità di scrittori hanno più probabilità di insegnare al meglio il processo di scrittura e di trasmettere tali credenze positive ai loro alunni (Guo, Puranik, Dinnesen et al., 2021).

L'instaurarsi di un rapporto di fiducia tra insegnante e alunno è un aspetto fondamentale per la buona riuscita dell'apprendimento, in modo tale che i primi riescano a credere nelle capacità degli studenti, i quali a loro volta potranno riuscire ad affidare ai docenti le loro credenze permettendo così all'insegnante di aiutarli a modificarle, rendendole dei veri e propri apprendimenti. Imparare infatti, come sostiene Sara L'Assinato (in Teruggi, 2007), significa modificarsi, cambiare il proprio punto di vista e la propria visione della realtà attraverso nuove conoscenze che andranno a far acquisire una differente consapevolezza circa la realtà che ci circonda.

Avere fiducia nei propri alunni significa anche accettare lo sbaglio e permettere agli studenti di vivere l'errore serenamente, senza vederlo come un evento traumatico da evitare a tutti i costi ma come un avvenimento normale facente parte del processo di apprendimento. L'errore, infatti, è l'evento da cui muovere e dare senso ad ogni apprendimento, per giungere alla consapevolezza che sbagliare è necessario e fondamentale per procedere e imparare (Sara L'Assinato, in Teruggi, 2007).

Anche il contesto di apprendimento in cui il bambino è inserito svolge una funzione importante. L'allestimento di abbondanti angoli all'interno della scuola dell'infanzia può offrire numerosi stimoli alla scrittura. «I bambini saranno così immersi in un ambiente alfabetizzato di cui si vedono fisicamente le tracce anche nell'aula in cui trascorrono tante ore della giornata e in cui gli adulti leggono e scrivono quotidianamente» (Pascucci, 2001, p. 78). Tra i vari suggerimenti e attività, potrebbe essere sollecitanti le seguenti attività: - inserire all'interno della classe scritte che l'alunno possa recepire come utili e funzionali, ad esempio, il nome dei giochi presenti all'interno dei vari mobili che allestiscono la classe, il nome di ogni bambino sul proprio armadietto e sui propri oggetti personali; - decorare la sezione della scuola dell'infanzia con cartelloni che racchiudano le varie esperienze che i bambini effettuano nel corso dell'anno arricchite con didascalie e scritte che le descrivano; - predisporre zone in cui sono presenti differenti libri; - creare spazi alla scrittura, con materiali idonei, in cui il bambino è attivo nell'insegnare a sé stesso a scrivere e dove può essere lasciato libero e autonomo di esplorare, sperimentare e

scoprire come funziona il processo di scrittura, dando tutto sé stesso e il proprio mondo interiore (Orilieri, In Teruggi, 2007).

Zucchermaglio (1991) parla proprio di micromondi di esperienza dove il bambino possa sperimentare le pratiche della lettura e della scrittura, riflettendo sulla lingua grazie alla presenza di materiali non costruiti specificatamente con fini educativi, che quindi non risultino fittizi e privi di valore, ma che siano reali e necessari al funzionamento della vita di classe di scuola dell'infanzia.

È preferibile, dunque, che l'ambiente si presenti sollecitante e che andrà a creare in alcuni casi un continuo con il contesto che i bambini ritrovano a casa mentre per altri costituirà un vero e proprio luogo privilegiato per l'apprendimento e per l'approccio e la conoscenza della lingua scritta (Pascucci, 2001). Il contesto, in tal modo, può incuriosire l'alunno e attirarlo verso la conoscenza della pratica di scrittura in maniera libera e spontanea facendo percepire la lingua scritte come parte integrante del proprio contesto interno ed esterno alla scuola già a partire dalla scuola dell'infanzia. «Gli stimoli con i quali i bambini entrano quotidianamente in contatto influenzano l'inizio precoce della *literacy*. L'incontro frequente con i simboli scritti incoraggia il bambino ad affrontare il funzionamento della lingua all'interno de problemi di conoscenza e di organizzazione dell'esperienza.» (Anello, 2017, p.40).

Un elemento suggerito dalla Pascucci (2005) che può andare ad arricchire l'aula della scuola dell'infanzia in cui i bambini si trovano è il "foglio delle firme", in cui ogni alunno scrive il proprio nome ogni giorno nel momento i cui effettua il suo ingresso a scuola. Tale strumento permette, oltre che di destreggiarsi nella scrittura a livello manuale, anche di seguire l'evoluzione nel tempo della scrittura del nome proprio sia da parte dell'insegnante sia dei bambini stessi che potranno andare ad osservare come, con il passare del tempo, da semplice scarabocchio la firma si sia trasformata sempre più in una scrittura convenzionale; esso può quindi acquisire valore di vero e proprio documento evolutivo dell'alunno.

Il foglio delle firme (figura 10) è creato su forma di tabella in cui vengono riportati nelle colonne i nomi di tutti i bambini della classe e nelle righe i giorni della settimana. Al loro ingresso a scuola gli studenti procedono a firmare nella casella

corrispondente. Lo scopo di tale attività è quella di verificare la presenza o meno a scuola dei vari alunni permettendo inoltre ai bambini di sperimentare quotidianamente la scrittura del proprio nome e analizzarne l'evoluzione nel tempo.

Scheda 5.2
Il foglio delle firme

	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
ALESSANDRA					
ANDREA					
ANGELICA					
ASCHIK					
AURORA					
CHIARA					
DAMIANO					
FAHIM					
FEDERICA					
FILIPPO					
ILARIA L.					
ILARIA S.					
LORENZO					
LUCA					
MARCO					
MATTIA					
RICCARDO					
SARA					
SIMONE					
STEFANIA					
VALENTINA					

Figura 10. Esempio di Foglio delle firme della scuola dell'infanzia.¹³

Ulteriore esempio di attività di scrittura, collegata alla quotidianità dei bambini, che può andare ad arricchire l'ambiente scolastico è il calendario della sezione. Al suo interno viene segnato giornalmente il nome del giorno della settimana e del mese in cui ci si trova, ma vi si possono inserire anche le condizioni meteorologiche, i turni di lavoro, gli incarichi e le attività della giornata così come il nome degli alunni presenti e assenti. «L'idea centrale è la documentazione, sotto forme diverse di codificazione, dalla storia della vita quotidiana della sezione» (Borghi, 2003, p.95).

La connessione con la scrittura è evidente nella predisposizione del cartellone che contiene il calendario; esso conterrà un titolo e una tabella con all'interno le varie

¹³ Immagine tratta da: PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci, p.115.

sezioni in cui verranno registrati giornalmente i dati. Inoltre, l'annotazione dei dati potrà avvenire direttamente dai bambini, i quali potranno andare a scrivere loro stessi i dati richiesti all'interno del calendario o dettarli all'insegnante che svolgerà il ruolo di scriba. (Borghi, 2003).

3. Alcune metodologie e attività utili per incentivare l'avvio alla scrittura nella scuola dell'infanzia.

Gli alunni della scuola dell'infanzia possiedono una loro concettualizzazione riguardo la scrittura che si creano attraverso i contatti che nella vita quotidiana hanno con la lingua scritta. Risulta fondamentale, in quanto insegnanti, indagare e comprendere tali idee in modo da capire come e da dove partire per permettere ai bambini di arrivare a capire il reale funzionamento di tale processo. Come afferma Lilia Andrea Teruggi (2019) all'interno della prima scolarizzazione si tende a soffermarsi esclusivamente su esercizi di compilazione di schede di pregrafismi e prescrittura e di copiatura di lettere, sillabe e parole destinate per lo più ai bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia in preparazione dell'entrata alla scuola primaria prevista per l'anno successivo.

Di seguito vengono riportati alcuni esempi di tali attività tratte da differenti appositi manuali che danno un'idea delle principali proposte legate alla lingua scritta che vengono effettuate all'interno della scuola dell'infanzia (figure 11-12-13).

Le prime due schede (figura 11 e 12) mostrano alcuni esercizi di pregrafismo in cui al bambino viene richiesto, attraverso un approccio ludico, di tracciare alcune linee grafiche, a partire dagli esempi, in modo da andare a potenziare la manualità richiesta poi nell'atto di scrittura.



Figura 11. Scheda di pregrafismo.¹⁴

Tracce da completare (1)

Continua la traccia con un colore a piacere.

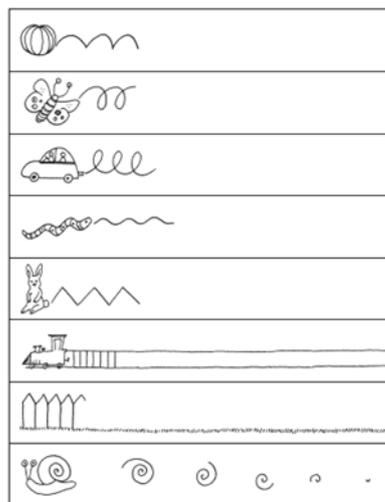


Figura 12. Scheda di pregrafismo.¹⁵

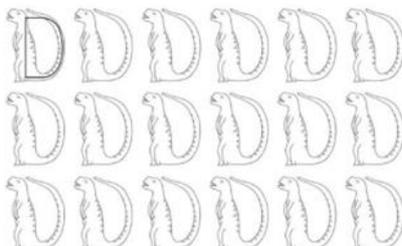
Nella terza scheda (figura 13) viene invece presentata la lettera D in stampatello maiuscolo associata a una parola comune per i bambini: DINOSAURO. La parola scelta è rappresentata in modo da formare graficamente la lettera D che i bambini devono poi andare a ricopiare svariate volte, prima seguendo una linea guida e infine in maniera libera.

¹⁴Immagine tratta da: CORTI E. (2013). *Giocchi e attività di pregrafismo*. Trento: Edizioni Erickson, P.69

¹⁵ Immagine tratta da: KLINK. G. (2012). *Prepararsi a Scrivere*. Trento: Edizioni Erickson, P. 129



COLORA LA LETTERA SOPRA E SCRIVI D SUI DINOSAURI.



SCRIVI D.



Figura 13. Scheda di attività di copiatura di lettere.¹⁶

Le attività descritte non permettono di partire dalle interpretazioni dei bambini andandole a collegare con la realtà, ma risultano essere un puro e semplice esercizio manuale e artificioso. Invece «la sfida in ogni ordine scolastico dovrebbe essere quella di progettare situazioni e percorsi di scrittura che consentono a tutti gli alunni di parteciparne a partire dalle loro competenze, abilità e conoscenze, in modo che ognuno di loro possa essere un membro attivo della propria comunità di apprendimento, cioè la classe o sezione» (Teruggi, 2019, p. 265). Ciò significa partire dalle concettualizzazioni con cui il bambino entra all'interno della scuola dell'infanzia per condurlo ai livelli successivi attraverso proposte didattiche significative e sfidanti, che si colleghino alla loro realtà e che rispecchino al meglio quello che essi trovano al di fuori delle mura scolastiche.

Essenziale è permettere al bambino di scoprire le varie funzioni che la scrittura riveste a seconda del contesto e del fruitore del testo prodotto. Bisognerebbe, per una didattica funzionale, prendere spunto dalle richieste stesse dell'alunno o da eventi concreti e indicativi in cui il destinatario e lo scopo della richiesta di attività scritta siano ben chiari e precisi. Ciò che avviene per la maggior parte delle volte nelle

¹⁶ Immagine tratta da: CAMOZZI, L. (2012). *L'allegro stampatello*. Trento: Edizioni Erickson, p. 91

aule scolastiche risulta invece essere uno scritto artificioso, senza alcun significato per il bambino che al contrario apprende meglio quando motivato e coinvolto attraverso un insegnamento che risulti collegato ai propri bisogni di vita (Whiteman e Hall, 1981, in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio 1986). «Se volete che i vostri studenti scrivano meglio, uno dei modi più efficaci per farlo è di dare loro consegne che abbiano fini reali e un pubblico reale (che non sia l'insegnante), che abbia veramente bisogno di sapere qualcosa» (Hayes e Flower, 1980, p. 44 in Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p. 65). Con queste parole i due studiosi americani sottolineano bene l'enorme divario esistente tra lo scrivere scolastico, spesso artificioso e fittizio, e lo scrivere utile, pensato per uno scopo concreto.

Le pratiche di scrittura all'interno della scuola sono per lo più finte e decontestualizzate, prive di scopo e di pubblico; spostando lo sguardo alla scuola primaria si può citare l'esempio dell'utilizatissima prassi del tema scolastico che caratterizza l'insegnamento tradizionale del comporre, il quale si basa su di un titolo scelto dall'insegnante al quale tutti i bambini devono adeguarsi. L'argomento del testo, quindi, non sarà accattivante per tutti i componenti del gruppo classe con il risultato di provocare scarsi risultati sia nella produzione che nell'invogliare il bambino a praticare la scrittura al di fuori della vita scolastica, luogo per altro dove il tema non è esistente.

Lilia Andrea Teruggi (2019) sottolinea, invece, come una delle condizioni che maggiormente favoriscano lo sviluppo di competenze linguistiche sia proprio l'immersione dei bambini, all'interno del contesto scolastico e già all'interno della scuola dell'infanzia, in pratiche sociali e autentiche di scrittura nonché di lettura, questo significa «proporre situazioni didattiche nelle quali l'uso della lingua e dei testi risponda a scopi che vanno al di là del loro insegnamento» (Tolchinsky, 2008 in Teruggi, 2019, pp. 26-27). Gli studenti in tal modo possono essere pienamente coinvolti nelle attività di scrittura in modo da sentirsi parte attiva e integrante della cultura scritta; per fare ciò risulta fondamentale proporre loro materiali reali, creati appositamente per mandare un messaggio e che possono essere ritrovati anche all'esterno delle mura scolastiche come libri, riviste, lettere, volantini pubblicitari,

avvisi. Permettere agli alunni di esplorare tali supporti e consentire loro di andarne a creare, a modo loro, di nuovi porta i bambini a comprendere il vero valore che la lingua scritta assume all'interno della società in cui essi vivono. Teruggi (2019) parla proprio della presentazione di compiti autentici, compiti di realtà che permettono di fortificare e intensificare l'apprendimento collegandolo alle esperienze e alla quotidianità del bambino. Andare quindi a creare loro stessi esempi dei materiali scritti che hanno avuto modo di conoscere ponendo l'attività come un compito necessario e reale: creare un avviso per i genitori riguardante una gita scolastica o la necessità di materiale scolastico; scrivere la locandina per lo spettacolo di fine anno; creare un giornalino scolastico in cui vengono raccontate le esperienze svolte durante l'anno scolastico.

La scuola dovrebbe, dunque, offrire altri possibili compiti di scrittura, collegati alla vita reale e alle necessità che si riscontrano in quanto cittadini e membri di una comunità; alcuni esempi tratti dal testo di Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio (1986, p 39) sono:

- <<fare liste o elenchi di cose;
- prendere appunti di una discussione o conferenza;
- preparare una relazione ad un'altra classe su una gita o visita fatta;
- scrivere a corrispondenti esterni;
- schedare lo svolgimento di una certa attività o esperimento scientifico;
- lasciare messaggi;
- scrivere ricette;
- realizzare schedari per libri o altre cose;
- compilare indirizzari>>.

Tali compiti rispecchiano a pieno le necessità, i desideri e i bisogni degli alunni i quali, in queste situazioni, si trovano a dover scrivere per uno scopo che ritengono utile e necessario e che gli coinvolge in maniera attiva e dal punto di vista personale.

Già all'interno della scuola dell'infanzia si possono individuare situazioni e contesti in cui risulta maggiormente efficace proporre attività di lingua in modo che essa risulti ancorata alle reali necessità dei bambini:

- Nelle attività di servizio, quelle destinate ad assolvere compiti quotidiani di organizzazione e che rivestono inoltre un carattere sociale. Alcuni esempi possono essere: segnare le presenze e le assenze dei bambini; indicare i turni delle varie mansioni quotidiane quali distribuire la merenda, apparecchiare e sparecchiare la tavola, riordinare la classe; segnare la *routine* scolastica).
- Nelle attività di gioco, per esempio, si può fare un elenco dei vari giochi che si effettuano e che sono disponibili all'interno della classe, segnandone anche la collocazione o il luogo in cui si può giocare, il materiale necessario e il numero di giocatori richiesti, le regole fondamentali al suo svolgimento.
 - Nelle attività artistiche, per esempio, si può creare un dossier in cui segnare per tutte le creazioni artistiche prodotte nel corso dell'anno scolastico una piccola didascalia con l'autore, la data di creazione e una breve descrizione dell'attività svolta. Si può, inoltre, pensare di andare a creare dei veri e propri libri con all'interno storie, poesie e racconti inventati dagli alunni (Formisano, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986).

Attraverso queste situazioni proposte come esempi il bambino può andare a capire il reale funzionamento della lingua scritta, sentendo crescere in lui la necessità di capirne il meccanismo in quanto percepita come un'utilità sociale e non andando a considerarla un puro e semplice adempimento scolastico.

Un'idea accattivante per portare a comprendere la funzionalità e l'importanza della scrittura negli alunni della scuola dell'infanzia è la stesura di lettere; <<l'idea di corrispondenza può diventare una preziosa occasione per trasmettere ai bambini

un'immagine di scrittura come, prima di ogni altra cosa, strumento di comunicazione» (Orilieri Serena, in Teruggi 2007, p. 53). Il gioco della posta risulta essere un'idea funzionale per permettere agli studenti di approcciarsi alla scrittura comprendendone anche la funzionalità che riveste come mezzo di comunicazione tra persone che non possono incontrarsi.

Prima di affrontare un'attività legata alla posta e alla corrispondenza risulta essenziale far comprendere all'alunno che chi scrive una lettera deve:

- «Avere qualcosa da dire;
- Decidere il destinatario del proprio messaggio;
- Rendere il messaggio chiaro e comprensibile al destinatario;
- Informare il destinatario circa l'identità del mittente in quale non deve essere dato per scontato». (Borghi, 2003, pp. 99-100).

Si preparerà in seguito una casella postale nella quale i bambini potranno inserire i propri messaggi e si stabilirà un giorno o un momento della giornata in cui la cassetta verrà aperta e la posta sarà distribuita ai vari destinatari. (Borghi, 2003). Le lettere possono essere scritte a chiunque: compagni, bambini di altre classi, insegnanti, amici o parenti esterni alla scuola; l'importante è che il bambino utilizzi lo strumento delle lettere perché trova in esso la possibilità di comunicare i propri stati d'animo e di condividere esperienze, gioie e problemi con le persone che lo circondano. «La voglia dei bambini di rendere partecipi le persone care, riguardo esperienze per loro significative e degne di essere raccontate, li porta a scrivere.» (Orilieri Serena, in Teruggi 2007, p. 57).

Ovviamente non tutti i bambini della scuola dell'infanzia sono già in grado di scrivere in maniera convenzionale ma si spiegherà loro che potranno scrivere come sono capaci permettendo loro di esplorare questo mezzo di comunicazione. Per rendere leggibili i loro scritti ai destinatari ai quali sono rivolti, si potranno poi utilizzare differenti strategie. Ad esempio, l'insegnante scrive in modo convenzionale sopra alle paroline che il bambino ha riportato a modo suo sulla lettera; l'insegnante

svolge il ruolo di scriba per l'alunno che detta; si chiede al fanciullo di associare alla lettera un disegno.

Nelle immagini riportate (Figura 14), si possono vedere due esempi di cassette della posta utilizzate all'interno della scuola dell'infanzia. La prima è stata creata con una scatola di cartone decorata dai bambini e su cui è stato redatto il nome della sezione e "cassetta della posta". Per la creazione della seconda, invece, è stata utilizzata una busta in cartone sulla quale è stato scritto "borsa del postino", presumibilmente quindi, dopo che gli alunni inseriscono al suo interno la posta, un bambino o un insegnante assumerà il ruolo di postino andando a distribuire le varie lettere ai destinatari.



Figura 14. Esempi di caselle postali.¹⁷

Nella figura 15 si può invece vedere un esempio di lettera scritta da un bambino della scuola dell'infanzia ai suoi genitori. Lo scopo di tale scritto è quello di comunicare e raccontare alla propria famiglia un'esperienza che è stata svolta e che ha coinvolto emotivamente l'alunno. Si può notare come la lettera non presenta correzioni da parte del docente, ma il bambino è stato libero di esprimersi così come era capace, lasciando quindi anche spazio all'errore.

¹⁷ Immagine tratta da: TERUGGI L. A. (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, (P.54)

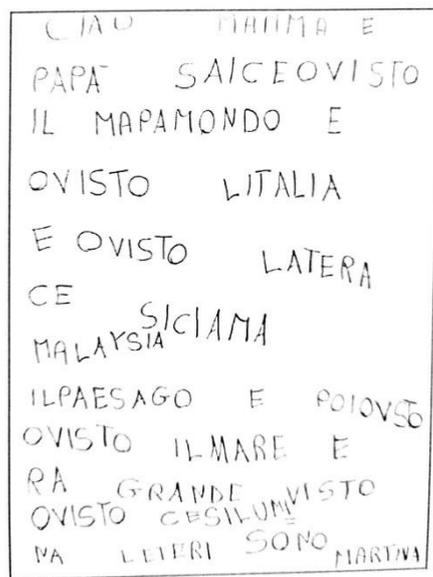


Figura 15. Esempio di lettera scritta da un bambino.¹⁸

Il lavoro di gruppo risulta essere una delle metodologie più efficaci per l'apprendimento, attraverso la scoperta, della scrittura. Lavorare in maniera cooperativa con uno o più compagni significa che l'insegnante non si considera più il solo e unico detentore del sapere ma considera i bambini capaci di crearsi, attraverso un lavoro tra pari, le proprie conoscenze. Questo non vuol certo dire che l'insegnante lascia fare senza alcun controllo, ma che esso permette e stimola la collaborazione tra gli alunni sollecitando il lavoro tra compagni. Lavorare collaborando e ritenendo la presenza dell'altro come necessaria e indispensabile richiede però un lavoro di distacco e accantonamento dell'egocentrismo che caratterizza i bambini soprattutto in età molto piccola, andando invece a comprendere l'importanza che gioca la collaborazione per il raggiungimento di un fine comune. Il lavoro in gruppo non è quindi un processo del tutto semplice e scontato all'interno di una scuola dell'infanzia, ma esso è un procedimento che, una volta instaurato e ben concepito dagli alunni porta molteplici vantaggi all'apprendimento in generale. «Ecco, dunque, l'importanza del lavoro di gruppo, che valorizza le competenze del singolo, potenziandole e strutturandole attraverso la cooperazione». (Teruggi, 2007, p. 76).

¹⁸ Immagine tratta da: TERUGGI L. A. (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, (P.57).

La Teruggi sottolinea anche all'interno del suo testo "leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica" del 2019 l'importanza dell'interazione e del confronto tra differenti punti di vista. Lo scambio di idee, opinioni e punti di vista permette di costruire una conoscenza maggiore in quanto le ideologie dei differenti membri del gruppo si intersecano creando un interscambio di informazioni, procedure e strategie e permettendo di lavorare al meglio in quella che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale: «la distanza tra il livello attuale di sviluppo determinato in base alla capacità individuale di soluzione di problemi e il livello di sviluppo potenziale, determinato in base alla capacità di soluzione di problemi con l'aiuto di un adulto o in collaborazione con un bambino più capace.» (Vygotskij, 1980, p.127, in Zucchermaglio, 1991, pp. 85-86). Nell'interazioni tra pari, «essendoci una maggiore vicinanza cognitiva, una maggior condivisione del campo esperienziale e mancando l'autorità dell'adulto, è più facile aprirsi emotivamente verso l'altro, innescando tra gli alunni un meccanismo di aiuto reciproco che si trasforma in una dinamica sociale virtuosa.» (Teruggi, 2019, pp. 33-34). Ovviamente la scelta di permettere agli alunni di lavorare in maniera collaborativa dipenderà sempre dall'obiettivo che l'insegnante intende raggiungere; risultano, infatti, importanti e necessari anche i momenti di lavoro individuale.

Il lavoro di gruppo finalizzato all'apprendimento della scrittura permette di far comprendere all'individuo il concetto di destinatario del testo e l'importanza di doverne tenere conto nel momento in cui si scrive un elaborato; capacità che convenzionalmente, come analizzato all'interno della teoria di Bereiter e Scardamalia (1978), viene messa in atto solamente ad un livello di scrittore più esperto. Lavorare in gruppo, ad esempio per creare una storia, permette ad ogni componente di collaborare al testo e di vedere il proprio contributo collegato a quello dei propri compagni andando quindi insieme a compiere un processo, seppur ancora molto infantile, di revisione e collegamento delle varie parti del testo di cui ogni bambino si è fatto carico. Lavorando insieme gli studenti possono distribuirsi i vari ruoli andando a rendere possibile e più semplice la risoluzione del problema che in maniera

autonoma risultava invece più difficoltosa. Ogni bambino, infatti, agisce come supporto cognitivo per i propri compagni (Zucchermaglio, 1991).

Il processo di costruzione sociale di conoscenze prevede certe fasi di accordo e fasi di disaccordo tra i membri del gruppo, entrambe funzionali ed efficaci all'apprendimento. «Nel caso dell'accordo si è aiutati o sapendo di più e manifestando ad un meno competente ciò che si sapeva o suddividendo insieme il "peso" e la "fatica" di pensare e imparare [...] ogni bambino è stato contemporaneamente un aiutante e un aiuto, ognuno ha imparato sia dagli altri sia attraverso il processo di pensiero e riflessione necessario per aiutare gli altri.» (Zucchermaglio, 1991, p.120). Nel caso del disaccordo, invece, chi avanza un'opposizione verso un altro bambino la sostiene solitamente attraverso argomentazioni ed esplicitazioni, e sono proprio tali garanzie a sostegno della propria ideologia che aiutano l'alunno che ha ricevuto l'opposizione a riflettere sul suo stesso pensiero arrivando a un livello di apprendimento maggiore (Zucchermaglio, 1991). Tali fasi di accordo e disaccordo, scambiandosi e coinvolgendo nel corso dell'attività tutti i membri del gruppo portano ad una conoscenza condivisa che permette un apprendimento efficace. Per questo motivo risulta più adeguato creare gruppi misti per livello in modo che possa avvenire il processo di negoziazione tra i vari membri che porta a soffermarsi e ad arricchire maggiormente lo scritto rispetto a quanto avverrebbe individualmente (Teruggi, 2019).

Lilia Andrea Teruggi (2019) descrive e analizza alcune tipologie di lavoro di scrittura in piccoli gruppi che si possono effettuare all'interno di una scuola dell'infanzia con bambini di differente età. Uno degli esempi citati è quello di chiedere ai bambini di andare a scrivere in maniera collaborativa le didascalie sotto alcune foto che li ritraggono nelle attività svolte nel corso dell'anno scolastico o in occasione di un'uscita didattica. Con tali fotografie si potrà poi andare a creare un cartellone per decorare la sezione.

Ulteriore proposta di attività di scrittura collaborativa è la creazione di un volantino arrecante le informazioni circa un'uscita didattica da distribuire ai genitori. Per effettuare questo tipo di lavoro i bambini devono ricavare dalla memoria le

informazioni necessarie che devono essere scritte sul volantino e andare a redigerle attraverso un lavoro di negoziazione circa il contenuto e le modalità di scrittura dei vari elementi.

Tali attività conducono i bambini a una prima pianificazione del testo che deve per forza di cose essere negoziata con i membri del gruppo. Le interazioni portano i bambini a riflettere e ragionare sulle proprie competenze di scrittori arricchendo il loro bagaglio culturale in tale campo.

Gli alunni partono sempre dalle loro concettualizzazioni sulle modalità di scrittura e sulla conoscenza che hanno del supporto scritto utilizzato. Questo è ben evidente nella creazione di una comunicazione per i genitori (figura 16), si può infatti notare come i bambini, riferendosi ai vari avvisi alle famiglie che nel corso del proprio percorso scolastico hanno avuto la possibilità di vedere, inseriscano le informazioni essenziali che tale testo deve possedere, in questo caso luogo e orario di partenza, ma potranno essere aggiunti anche il luogo di destinazione e i materiali necessari (Teruggi, 2019).

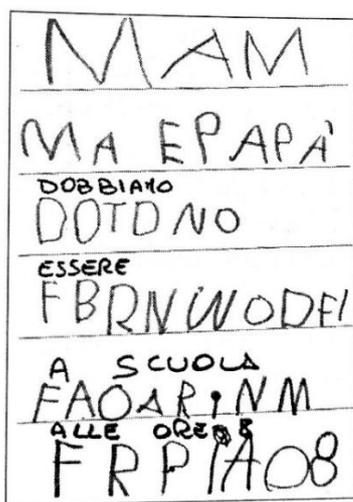


Figura 16. Esempio di comunicazione per i genitori scritta in gruppo dai bambini della scuola dell'infanzia.¹⁹

Altra efficace metodologia di costruzione sociale di conoscenze è la strategia del bambino tutor che viene svolto da un alunno con un livello di concettualizzazione, in questo caso della scrittura, più avanzato nei confronti di un altro con un livello di

¹⁹ Immagine tratta da: TERUGGI L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci editore e Studi Superiori. p. 275

concettualizzazione inferiore. Tale pratica apporta effetti positivi e migliora l'apprendimenti di entrambe le parti; infatti, colui che possiede un livello inferiore viene maggiormente motivato nel chiedere aiuto e spiegazioni ad un compagno in quanto esso viene visto come più vicino a lui, riesce ad assumere meglio il suo punto di vista. Egli ha inoltre la possibilità di confrontarsi e riflettere sulla costruzione della lingua scritta attraverso la scrittura di un pari che, come lui non è ancora in possesso di una vera e propria scrittura convenzionale e che per questo motivo risulta essere più vicina a lui in quanto più simile. Infine, anche le spiegazioni esposte da un compagno possono risultare più comprensibili per il livello di riflessione sulla lingua scritta che il bambino ancora possiede. (Zucchermaglio, 1991).

Prendendo in considerazione, invece, il bambino che svolge il ruolo di tutor, <<spiegare ad altri in modo adeguato ed efficace richiede e ci conduce a chiarire a noi stessi e ad approfondire ulteriormente anche ciò che siamo convinti di conoscere bene>> (Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986, p.43). Bisogna però sottolineare come il ruolo di tutoraggio non è per forza un ruolo fisso, che assume un solo bambino nel corso di tutta l'attività ma nel corso dell'apprendimento può avvenire un continuo scambio di ruoli tutoriali tra gli alunni a seconda della prestazione richiesta e del livello di concettualizzazione che essi possiedono (Zucchermaglio, 1991).

Ulteriore metodologia di lavoro di co-costruzione di testi è quella dello scriba. Il ruolo di scriba viene svolto generalmente dall'insegnante (ma può essere assegnato anche da un bambino che sappia già scrivere convenzionalmente) il quale fa da mediatore tra quanto gli alunni dettano e quello che lui andrà a scrivere. I suoi interventi non si limiteranno allo scrivere, ma andranno a sollecitare la riflessione e la competenza linguistica del gruppo di bambini che sta costruendo il testo. Tale modalità di lavoro può risultare inizialmente complicata, per questo motivo l'insegnante dovrà ben introdurla per permettere agli alunni di comprenderne la finalità andando a esplicitare bene le modalità con cui si procederà nel lavoro. Risulta essenziale in un'attività del genere contestualizzare sia la funzione del testo: per quale motivo sto scrivendo? Sia i destinatari ai quali esso è rivolto: per chi sto

scrivendo? In modo da motivare al meglio i bambini e veicolarli verso una delle varie funzioni che la scrittura possiede (Teruggi, 2019).

Alcuni esempi di attività che possono prevedere tali metodologie di lavoro all'interno della scuola dell'infanzia sono la scrittura di lettere o avvisi da appendere in bacheca, ma anche la creazione di storie e racconti. La modalità di lavoro con scribe risulta essere funzionale in quanto permette al bambino di generare liberamente le proprie idee senza doversi preoccupare di come si scrivono. L'insegnante poi rileggerà il testo prodotto portando il bambino, tramite l'ascolto del suo scritto, di potenziare le proprie competenze testuali in quanto gli «consente di individuare aspetti relativi alle ripetizioni, al registro linguistico, alla pertinenza o meno di certe informazioni [...], nonché a tutte le problematiche legate alla coesione testuale» (Teruggi, 2019, pp. 279-280).

Un esempio di attività per la scuola dell'infanzia, in cui l'adulto assume il ruolo di scribe senza intervenire sul contenuto, è la presentazione ai bambini di alcune vignette vuote di un fumetto. Agli alunni verrà chiesto di inventare la storia che la maestra procederà a scrivere all'interno delle vignette (figura 17). Prerogativa di tale attività è certamente che i bambini abbiano in precedenza potuto osservare ed esplorare la tipologia testuale del fumetto. Bisogna aggiungere che il fumetto risulta essere uno strumento molto efficace per far accostare i bambini alla lingua scritta in quanto le vignette sono solitamente redatte in stampatello e inoltre l'accostamento con i disegni permette un'anticipazione dei significati, il quale aiuta i bambini a decifrare più facilmente il testo scritto nelle nuvolette (Bassi Francesca, in Teruggi, 2007).



Figura 17. Esempio di fumetto scritto con la strategia dello scriba da parte dei bambini.²⁰

Lilia Andrea Teruggi (2019) suggerisce come altra condizione che favorisce lo sviluppo di competenze linguistiche la diversificazione dei testi e dei supporti materiali utilizzati a scuola. Testi e strumenti devono essere differenziati, ma anche contestualizzati in una situazione che sia il più reale e concreta possibile, non bisogna infatti mai smarrire lo scopo che il testo assume. Spesso, invece, si tende a utilizzare un'unica guida didattica in cui sono racchiusi al suo interno brevi testi semplificati di diverso genere che vengono letti agli alunni della scuola dell'infanzia come esempi della vasta gamma di testi scritti esistenti. Si procede, però, in questo modo a toglierli dal loro contesto d'uso e a privarli degli aspetti sociali e interattivi che hanno inciso sulla loro produzione, senza permettere ai bambini di effettuare un'esplorazione completa della tipologia testuale che si sta utilizzando.

Per fare un esempio concreto risulta più utile permettere al bambino di esplorare un vero e proprio ricettario piuttosto che una singola ricetta estratta dalla

²⁰ Immagine tratta da: TERUGGI LILIA ANDREA (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, (P.116)

guida didattica ed estrapolata da suo contesto e dal suo vero valore d'uso sociale. Bisognerebbe, infatti, sempre collegare il testo al suo contenitore e al suo contesto d'uso; <<in questo modo, quando gli alunni si troveranno nella realtà a dover affrontare un problema relativo alla realizzazione di una ricetta, sapranno dove reperire il testo adatto>> (Teruggi, 2019, p. 32).

Utilizzare un unico testo inoltre non prende in considerazione le varie identità del gruppo classe in quanto la scelta dei testi presenti al suo interno viene effettuata da un autore che non conosce i bisogni formativi degli alunni e il quale punto di vista sarà centrale senza possibilità di variazione: non vi saranno dunque possibilità di confronto e di interpretazione diverse dalle sue rispetto all'argomento e al genere testuale che si sta affrontando.

Per concludere Teruggi (2019) suggerisce un approccio trasversale alla scrittura, così come alla lettura. L'autrice sostiene l'importanza che tutti gli ambiti disciplinari, e non solo quello linguistico, siano coinvolti e contribuiscano alla formazione di studenti competenti linguisticamente. <<Infatti, mentre all'interno dell'ambito linguistico gli insegnanti devono "generare un bisogno", non sempre autentico, per promuovere situazioni in cui gli alunni possano trovare il senso della lettura e della scrittura di alcuni generi testuali, all'interno di altri ambiti a comprensione e la produzione degli stessi testi fa parte delle pratiche abituali che caratterizzano queste aree disciplinari>> (Tolchinsky, 2008 in Teruggi, 2019, p.35). Risulta dunque più facile e meno fittizio andare a creare delle situazioni autentiche, in cui risulta necessario scrivere, all'interno di aree non prettamente linguistiche: per esempio si può pensare di procedere con la stesura di un testo di una canzone per un'attività di musica collegata al campo di esperienza "immagini, suoni e colori". La scrittura entra a far parte di qualsiasi attività scolastica, possiamo citare ancora il campo d'esperienza "la conoscenza del mondo" nello specifico per l'area geografica si può andare a creare una mappa con i principali punti d'interesse del paese in cui il bambino vive o la realizzazione di una cartina della scuola; o ancora per le scienze naturali si può andare a realizzare la stesura delle carte d'identità di differenti piante

o animali magari visti dai bambini nel corso di un'uscita didattica presso un parco naturale. Per quanto riguarda il sé e l'altro si possono ipotizzare idee di scrittura delle regole di una buona convivenza in classe mentre per il corpo e il movimento le regole dei differenti giochi motori che vengono effettuati a scuola.

Tolchinsky (2008, in Teruggi, 2019) sostiene che un approccio trasversale alla scrittura e alla lettura porta differenti ricadute sui processi di apprendimento.

- Facilita l'accesso ai contenuti delle diverse aree disciplinari grazie alla conoscenza e familiarizzazione che l'alunno acquisisce con i generi testuali propri delle varie discipline.
- Impedisce che le difficoltà di lettura e scrittura interferiscano nei momenti della valutazione del rendimento in quanto gli studenti divengono competenti nello scrivere e leggere testi di un determinato ambito specifico.
- Da senso alla riflessione esplicita sulle caratteristiche linguistiche dei testi divenendo un mezzo per realizzare un'attività con uno scopo e un contenuto ben chiari.

4. La scrittura spontanea.

Per scrittura spontanea si intendono tutte quelle produzioni scritte che il bambino effettua così come è capace, in maniera autonoma e senza seguire un criterio di regole prestabilite e convenzionali. Ferreiro (2003, p. 9), considerate come <<gli indicatori più chiari delle esplorazioni che mettono in atto i bambini per comprendere la natura della scrittura>> Esse, infatti, non sono il frutto di una copia di lettere o di parole ma il risultato delle concettualizzazioni che i bambini possiedono rispetto alla lingua scritta.

Le scritture spontanee vengono spesso considerate come puri e semplici scarabocchi (Ferreiro, 2003) che i bambini effettuano per gioco imitando le scritture degli adulti; in realtà, esse assumono il volto di veri documenti e assumono un valore didattico enorme in quanto, nel momento in cui l'insegnante impara a leggerle e a

capirne l'importanza, può facilmente comprendere a quale livello di concettualizzazione, riferendosi alla teoria di Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, si trovi il bambino e affrontare così la lingua scritta nel miglior modo possibile.

Marina Pascucci (2005) propone una modalità di rilevazione che permette di identificare il livello di concettualizzazione a cui sono arrivati i bambini, invitandoli alla riflessione e senza effettuare interventi che possano andare a interferire e influenzare l'investigazione, ma offrendo strategie e consigli privi di valutazione, semplici osservazioni che possano dare agli alunni la possibilità di correggersi in autonomia.

1. Innanzitutto, si propone di dare ai bambini un foglio, senza focalizzarsi se a righe o a quadretti, e un unico pennarello in modo che il bambino non distolga la sua attenzione dall'attività di scrittura per scegliere il colore con cui scrivere.
2. L'insegnante dovrà scegliere dei sostantivi concreti e di diversa lunghezza da proporre ai bambini. Risulta fondamentale evitare termini in lingua straniera per non confondere gli alunni e cercare di individuare dei termini che possano rispecchiare i loro interessi, senza però ricadere su parole con grafie familiari o con implicazioni affettive non pertinenti all'attività come ad esempio mamma o papà.
3. A questo punto si chiederà ai bambini prima di disegnare e poi di scrivere, così come sono capaci, le parole scelte. Risulta quindi necessario scegliere dei termini che siano facilmente rappresentabili dagli alunni.
4. Si domanderà poi ai bambini di leggere quanto hanno scritto facendo vedere bene con il dito dove stanno leggendo. Questa richiesta aiuta sia gli studenti a rivedere e riflettere su quanto scritto, sia gli insegnanti a capire le modalità che gli scriventi hanno utilizzato.

Fondamentale in questo tipo di ricerca proposta dalla Pascucci, ma anche da altri autori quali Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio (1985), è quello di iniziare a

proporre per prime parole bisillabi, per poi passare a quelle trisillabi e infine alle quadrisillabe. Il monosillabo è invece consigliabile proporlo per ultimo in quanto può sovente creare dei problemi, come visto nel secondo capitolo analizzando la teoria di Emilia Ferreiro e Ana Teberoski.

Importante è inoltre osservare sempre l'atteggiamento che assume l'alunno alle differenti richieste che gli vengono fatte, quello che fa nel momento in cui scrive compresi i commenti che effettua, in modo da comprendere bene la riflessione che egli sta effettuando. Per questo motivo bisogna sempre rivolgersi ad un alunno per volta in modo da poter osservare attentamente ogni suo atteggiamento. Per permettere, infine, al bambino di riflettere e correggersi con maggior autonomia risulta sicuramente più efficace usare lo stesso foglio per tutte le parole proposte in modo che il bambino possa confrontare facilmente il proprio scritto.

Promuovere e accettare le scritture spontanee richiede, dunque, un cambio di visione da parte dell'insegnante; si tratta di un lavoro importantissimo che l'insegnante dovrebbe fare in quanto permette all'alunno di sentire accettate le proprie idee e le proprie conoscenze e dona al bambino la libertà di dire ciò che pensa nel modo che sente più idoneo a lui, in poche parole accettare le produzioni spontanee dei propri studenti significa donare loro libertà di espressione (Teruggi, 2019). «Consentire a un bambino non ancora alfabetizzato in modo convenzionale di scrivere spontaneamente "come sa fare lui" significa porre l'accento sull'accettabilità delle sue produzioni, riconoscendogli capacità e competenze, anche embrionali, e significa generare un accrescimento della fiducia nelle proprie capacità» (Pascucci, 2005, p.81).

Scrivere spontaneamente, soprattutto in piccoli gruppi, porta il bambino a confrontare le varie produzioni che lui e i suoi compagni effettuano, facendoli assumere un atteggiamento di ricerca e di riflessione che lo porterà, attraverso il ragionamento e in maniera autonoma, a comprendere passo passo il funzionamento della lingua scritta seguendo le tappe seguenti individuate dalla teoria di Ferreiro e Teberoski.

1. La differenziazione tra sistemi di rappresentazione iconici (il disegno) e sistemi di rappresentazione non iconici (la scrittura).
2. Il periodo pre-sillabico con costruzione di forme di differenziazione all'interno del proprio sistema di scrittura.
3. Il processo di fonetizzazione della lingua scritta, a sua volta suddiviso in periodo sillabico, periodo sillabico-alfabetico e periodo alfabetico.

La scrittura spontanea può essere utilizzata come spunto per la creazione di attività sempre collegandosi alla realtà dei bambini. In questo senso si potrà domandare, dopo aver permesso ai bambini di esplorare la tipologia testuale del fumetto, di andare loro stessi a crearne uno in maniera del tutto libera per poi presentarlo ai compagni (Bassi Francesca in Teruggi, 2007).

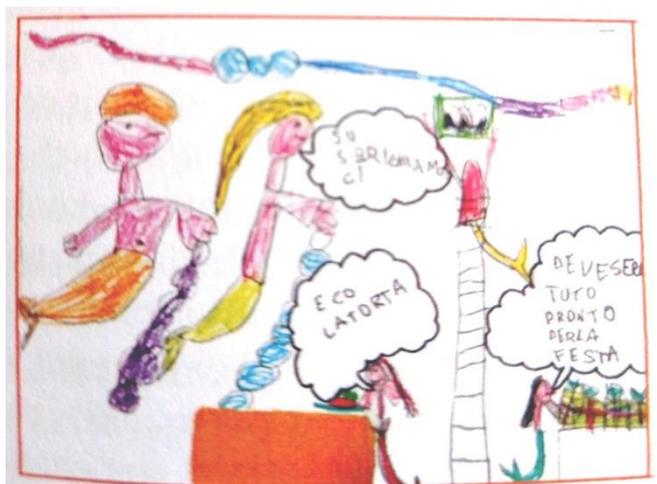


Figura 18. Esempio di vignetta realizzata attraverso la scrittura spontanea.²¹

Come affermato l'insegnante deve assumere un atteggiamento di ricerca nel momento in cui si appresta alla lettura delle produzioni spontanee dei bambini. Il docente deve innanzitutto riuscire a fare una distinzione negli aspetti figurativi di tali scritture distinguendo tra segni continui, nei quali si possono individuare segni rettilinei, ondulati, linee spezzate o a zig-zag fino ad arrivare a un simil-corsivo, e i segni discreti (o separati) composti da file più o meno lunghe di bastoncini, tondini, numeri e lettere più o meno convenzionali e spesso anche indistinti tra loro.

²¹ Immagine tratta da: TERUGGI L. A. (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, (P.123)

Osservare tali aspetti figurativi permette di notare come, a seconda del livello di concettualizzazione dello studente, essi variano a livello di quantità, natura e varietà. (Pascucci, 2005).

Infine, è bene sottolineare come la compressione delle produzioni spontanee risulta possibile solamente attraverso la lettura che ne fa il bambino che le ha prodotte in modo da poter verificare la corrispondenza suono-segno che egli effettua; per questo motivo risulta fondamentale chiedere all'alunno di leggere la propria produzione seguendo bene con il dito la lettura che sta eseguendo.

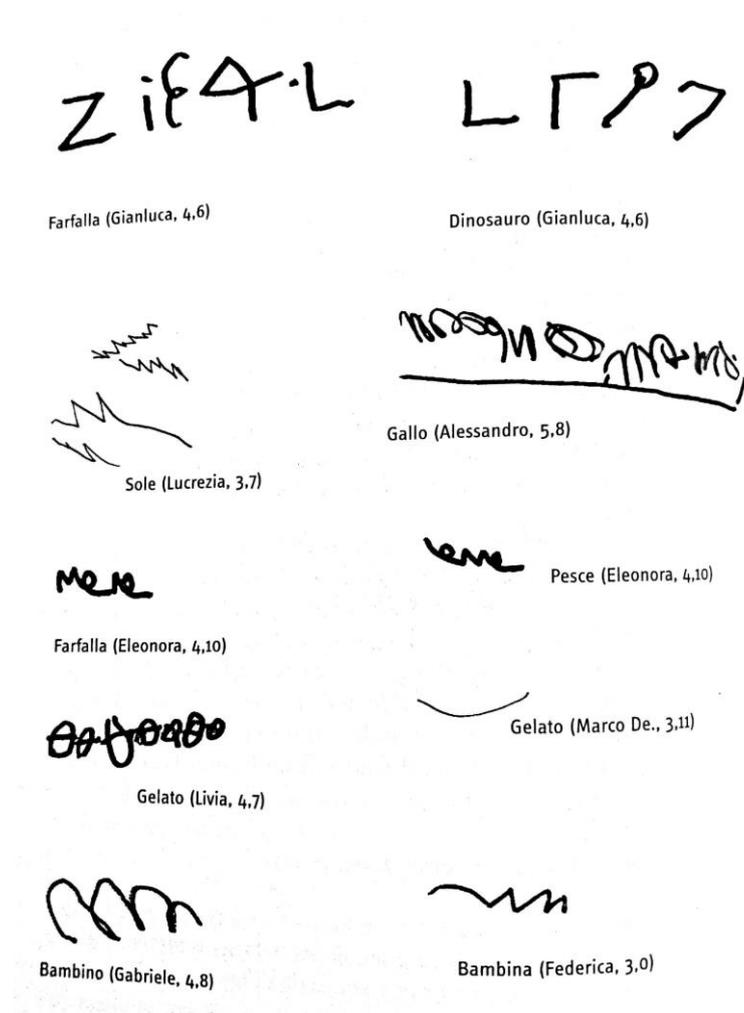


Figura 19. Esempi di scritture spontanee.²²

²² Immagine tratta da: PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci, p.24

CAPITOLO 4. IL LABORATORIO DI SCRITTURA

Il ruolo della scrittura nella scuola dell'infanzia è molto importante; gli alunni manifestano infatti, già a partire da questi anni, interesse e curiosità nei confronti della lingua scritta. Essi sono, inoltre, già in grado di accostarsi alle regole della sua strutturazione (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). «Si tratta di veri e propri *atti di conoscenza* che il bambino è portato a compiere, soprattutto se opportunamente sostenuto nel suo spontaneo interesse a capire e usare la lingua scritta: la stessa che egli “scopre” quotidianamente sui cartelloni pubblicitari, sulle insegne dei negozi, sulle istruzioni dei giochi, nei libri e giornali che sfoglia [...], sui muri della città, nella segnaletica stradale. È proprio negli anni della scuola dell'infanzia che, all'insaputa degli adulti e al di là della loro volontà intenzionalmente istruttiva, il bambino è in grado di comprendere la “specificità” del messaggio scritto [...] ed è motivato a ricercarne e interpretarne i meccanismi di strutturazione» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p. 102). Compito di tale grado scolastico è quindi quello di accompagnare il bambino alla scoperta del fascino della lingua scritta, inteso come un accostamento alla scrittura che permetta di sviluppare nei fanciulli emozioni e sentimenti positivi nei confronti di tale pratica. Le emozioni positive, infatti, favoriscono e incentivano l'apprendimento, e il senso di autoefficacia personale (Frabboni, Pinto Minerva, 2008) aiutando e sostenendo quindi l'alunno nel suo cammino verso la conquista di nuove conoscenze e competenze. La scrittura deve essere percepita dall'alunno come uno strumento attraverso il quale poter conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda. Gli anni della scuola dell'infanzia sono propri quelli in cui il bambino è attratto dagli oggetti e dai fenomeni che caratterizzano il mondo; egli dovrebbe riuscire, attraverso l'aiuto e il sostegno dell'insegnante, a individuare nella lingua scritta il mezzo fondamentale attraverso cui poter esplorare, indagare e rispondere alle molteplici domande che in questa fase della vita esso si pone. È auspicabile, dunque, che l'alunno sia portato verso un'attrazione nei confronti della lingua scritta come strumento e tecnica da conoscere per poter prendere coscienza del mondo in cui vive. Tale richiamo avviene solitamente in maniera naturale grazie ai molteplici

stimoli che il bambino riceve nell'esperienza extrascolastica, i quali devono però poter essere richiamati e incentivati nel contesto scolastico attraverso proposte di avvicinamento alla lingua scritta a partire dal ciclo d'istruzione 3-6 anni.

Iniziare ad acquisire competenza in materia di lingua scritta permette di sviluppare nei bambini il pensiero astratto, riflessivo e analitico indispensabili per il processo evolutivo. Risulta, dunque, importante, a partire dalla scuola dell'infanzia, riservare spazi specifici alla lingua scritta e utilizzare strumenti e metodologie che permettano di collocare l'acquisizione della scrittura in maniera spontanea all'interno dei processi di esplorazione e costruzione del mondo che l'alunno effettua (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). In questo modo il bambino sarà condotto in maniera libera e attraverso uno spazio di benessere, caratterizzato da un clima affettivo e sociale, verso i differenti usi e valori della scrittura assorbendone il fascino attraverso l'esperienza ludica, creativa ed immaginativa (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). Il laboratorio, come luogo strutturato ma flessibile, in cui il bambino è libero di esplorare strumenti e sperimentare tecniche, in maniera autonoma, risulta essere un luogo ideale per sollecitare forme di accostamento alla lingua scritta favorendo inoltre l'attività di scrittura spontanea che permette di scoprire il fascino di tale attività.

1. Il laboratorio tra il fare e il pensare.

L'educazione di oggi non è più un mero trasferimento di informazioni e nozioni. Il sociologo e filosofo Morin (2000), affezionato ai temi della riforma del pensiero tramite una riforma dell'educazione, sottolinea la necessità di promuovere negli allievi la costruzione di una "testa ben fatta" piuttosto che di una "testa ben piena". Diventa necessario, dunque, riflettere su come costruire questa testa ben fatta, promuovendo lo sviluppo delle competenze e la riflessione critica di contenuti appresi ed esperienze vissute nell'arco della vita. In particolar modo si è visto come sia fondamentale lo sviluppo di un senso di libertà culturale e di comunità che può essere imbastito già fin dall'inizio del percorso scolastico dei bambini (Rango, 2008).

Sono diverse le strategie che si possono adottare a scuola per lavorare sull'attivazione di processi cognitivi volti all'esplorazione delle informazioni del contesto, alle possibilità di azione e alla risoluzione di problemi. In particolar modo, in questa architettura didattica esplorativa (Bonaiuti, 2014) si distingue la strategia dei progetti che si inserisce in un'ottica di contesto laboratoriale. Dewey, sostenitore dell'attivismo pedagogico che vive a cavallo tra il XIX e il XX secolo, afferma che l'apprendimento non possa essere basato su una ricezione passiva, ma debba essere esplorato ed agito sul piano della ricerca, supportato dalla motivazione e dall'interesse (Borghi, 2003). Come lui, anche il suo allievo Kilpatrick sosterrà questo tipo di tesi, elaborando quello che definiamo metodo dei progetti (Bonaiuti, 2014). Nella situazione di lavoro in progetto, non basta organizzare il setting dando libertà agli studenti, ma deve esserci un'autenticità della situazione che deve essere sufficientemente complessa e definita nel tempo (Bonaiuti, 2014). Per Kilpatrick l'apprendimento richiede una "situazione vitale", un'esperienza reale e concreta che deve partire dall'interesse, dalla motivazione e dal rispetto della personalità degli studenti per favorire un'educazione democratica (Borghi, 2003).

La didattica laboratoriale va oltre l'insegnamento trasmissivo, mettendo al centro l'alunno che deve avere consapevolezza delle proprie abilità e competenze per essere al centro dell'azione didattica e protagonista attivo del suo processo di apprendimento (Rango, 2008). Il discorso sulla consapevolezza, nonché sulla capacità critica ed il ruolo della dialogica era già stato evidenziato da Montaigne nel XVI secolo e si concretizza nelle strategie laboratoriali e di lavoro sui progetti proposte da Dewey e Kilpatrick (Rango, 2008). «Tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, si diffonde il movimento delle scuole nuove e delle scuole attive, che si caratterizzerà per una particolare attenzione alle finalità educative dei percorsi scolastici e a un'organizzazione didattica "più a misura del bambino"» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.28). L'idea di Dewey di scuola laboratorio è un modello di educazione antiautoritario, democratico e dai caratteri interattivi in cui si attua un percorso laboratoriale in gruppo per sviluppare il senso di solidarietà e collaborazione negli studenti (Frabboni, Pinto, Minerva, 2008).

Lo scopo della scuola attiva e laboratoriale è quello di promuovere le intelligenze, in senso plurale e non univoco secondo le teorie di Gardner (Frabboni, Pinto Minerva, 2008), e la creatività, sostenendo l'abilità di imparare a pensare e a inventare piuttosto che la capacità di memorizzare (Frabboni, 2004). Ci si pone come obiettivo educativo un processo di apprendimento attivo in cui l'autoapprendimento gioca un ruolo chiave e in cui vengono introdotti diversi processi metacognitivi. Innanzitutto, si lavora sull'elaborazione e la ricostruzione delle conoscenze acquisite; in secondo luogo, si è aperti alla scoperta diretta di fatti culturali a cui si accede tramite osservazione e sperimentazione ed infine si applicano metodi euristici in cui la creatività gioca un ruolo chiave. (Frabboni, 2004). Si può guardare ai laboratori nelle loro diverse vesti che riconoscono il valore pedagogico di tale approccio, in particolar modo Frabboni (2004) analizza le diverse "vesti" che connotano pedagogicamente il laboratorio: la veste scientifica, la veste motivazionale, la veste sperimentale, la veste cognitiva e la veste investigativa.

Per quanto riguarda "la veste scientifica" essa fa riferimento al fatto che i laboratori trovano fondamento su di un'interazione dialettica tra azione e pensiero. Si parla di metodo induttivo il quale vede le esperienze concrete e attive, come la manipolazione, la costruzione e gli esperimenti, surclassare la teoria in quanto è proprio attraverso il fare che si va a creare la generalizzazione-categorizzazione teorica.

Considerare la "veste motivazionale" significa guardare alla capacità del laboratorio di dare voce agli interessi di cui gli alunni sono portatori e che sovente, all'interno della società, non vengono presi del tutto in considerazione. La metodologia del laboratorio permette inoltre di creare e generare ulteriori bisogni che il bambino qualificherà come interessi formativi. Le motivazioni-interessi che il laboratorio didattico dovrebbe riconsegnare ai bambini sono: la comunicazione, la socializzazione, il fare da sé, la costruzione, l'esplorazione e la fantasia. La comunicazione è intesa sia come linguaggi verbali che come linguaggi non verbali; la socializzazione si riattiva attraverso le attività di collaborazione e di scambio tra individui che portano alla promozione sia della relazione sia della cultura mentre il

fare da sé attraverso la libertà di poter essere autonomi nella propria affermazione e crescita; la costruzione intende la possibilità di non restare immobili ma di poter conquistare attivamente il proprio apprendimento attraverso l'uso del corpo; mentre l'esplorazione permette al bambino di darsi delle risposte attraverso l'investigazione, l'analisi, l'intuizione e l'applicazione di metodi; infine la fantasia si riattiva tramite l'uso della creatività che porta i bambini a dare vivacità alla vita di tutti i giorni.

La "veste sperimentale" identifica il laboratorio come luogo della modularità e della flessibilità. «La scuola dei laboratori ha il merito di trascendere le pratiche di insegnamento-apprendimento rinchiusi e ibernati in metodi: in didattiche sequenziali alimentate da percorsi e materiali di insegnamento preconfezionati» (Frabboni, 2004, p. 88). Al contrario, nel laboratorio esistono molteplici variabili, le quali portano ad un elevato tasso di mobilità.

L'autore cita poi la "veste cognitiva", che identifica nei laboratori il luogo di creazione non solo di conoscenze, ma anche di competenze. Questo avviene attraverso la presenza di un triangolo cognitivo che unisce la ri-produzione, la ricostruzione e la re-invenzione delle conoscenze. Si ha la ri-produzione quando il bambino è posto davanti alla trasmissione degli alfabeti di base; il processo di ricostruzione delle conoscenze avviene quando l'alunno le approfondisce attraverso indagini; la re-invenzione delle stesse è la creazione personale di materiali cognitivi che portano il bambino alla costruzione di vere e proprie competenze. Durante le attività di laboratorio, infatti, le varie conoscenze possedute dagli studenti vengono messe alla prova per essere validate oppure per andare a creare un nuovo equilibrio; in ogni caso il bambino giungerà alla conquista di una nuova competenza (Rango, 2008).

Infine, attraverso la definizione di "veste investigativa" si vuole far comprendere come il laboratorio sia il luogo della macro-ricerca che parte da un tema trattato didatticamente dandogli uno sviluppo formativo attraverso contributi di tipo esplorativi e inquisitivi. «Il laboratorio si propone come la sede deputata a forme di ricerca calda (intesa come modalità di investigazione/scoperta che, avvalendosi di fonti dirette, contestuali, inedite, si fa produttrice di nuove conoscenze)» (Frabboni,

2004, p. 95). Esso sorpassa quindi l'ideologia di insegnamento trasmissivo, a favore di metodologie che mettono l'alunno al centro dell'azione rendendolo protagonista del suo apprendimento (Rango, 2008).

Considerando unitamente tutte queste vesti si delinea la validità pedagogica dell'utilizzo del laboratorio come strategia didattica Frabboni, 2004).

Baldacci (2005) riassume tali configurazioni pedagogiche del laboratorio definendo quest'ultimo come «uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto» (Baldacci, 2005, p.1). L'autore riconosce tre caratteristiche essenziali per il funzionamento del laboratorio: la spazialità, l'attività e l'oggettualità.

Identificare il laboratorio nella spazialità significa indicarlo come un luogo differente dall'aula principale nel quale si applica un contesto di azione e non solo di ascolto. Esso può qualificarsi come spazio non permanente, un luogo provvisorio dove creare uno spazio laboratorio, oppure come luogo fisso; essere quindi un'aula specializzata a tale scopo. In ogni caso, all'interno dello spazio adibito, devono essere presenti, e immediatamente reperibili, strumenti, oggetti e materiali funzionali all'attività che vi si andrà a svolgere e allo scopo che si vuole raggiungere (Rango, 2008). In particolare, quindi, il laboratorio viene inteso come luogo di materiali, i quali sono la base necessaria per costruire qualsiasi prodotto; di strumenti ovvero di oggetti il cui scopo è la produzione di altri oggetti; e tecniche le quali rispecchiano tutte quelle procedure e modalità di intervento sulla materia per trasformarla in base a uno scopo. Il laboratorio prende, quindi, la connotazione di "magazzino" o "banco di lavoro" dove si sperimenta attraverso l'uso dei materiali, degli strumenti e delle tecniche disponibili, i quali sono facilmente rintracciabili a seconda dello scopo che ci si è posti e permettono di procedere per tentativi ed errori applicando soluzioni note e sperimentandone di nuove. (Borghi, 2003). Tutte queste componenti, relative alla spazialità del laboratorio si possono sintetizzare nella asserzione "essere in laboratorio" (Baldacci, 2005).

Inoltre, Baldacci (2005) afferma che il laboratorio è il luogo dove si impara facendo, attraverso un atteggiamento attivo che porta l'individuo a fare esperienza attraverso il fare, la sperimentazione e l'osservazione di cause e di conseguenze. Il metodo di lavoro utilizzato nel laboratorio è un metodo flessibile che parte dalle idee e dalle abilità degli alunni per adattarle e rivisitarle a seconda della situazione; si parla quindi del luogo del "fare consapevole" (Rango, 2008), dove il comportamento viene adeguato alla situazione richiesta. Lavorare in laboratorio richiede, infatti, <<flessibilità, creatività, disponibilità al confronto e alla reciproca integrazione delle risorse>> (Borghi, 2003, p. 50). Il laboratorio in questo senso può essere identificato in un "atelier creativo", luogo in cui vi sono un obiettivo e un'intenzione precisi, ma che permette di dare al proprio lavoro un'impronta personale, un proprio stile, attraverso la creatività e la fantasia. Il laboratorio, quindi, non è solamente sede di lavoro faticoso, ma luogo dove si fa attività attraverso il piacere, e dove il lavoro diventa appagamento personale (Borghi, 2003). Oltre alla caratteristica dell'attività, citata da Baldacci, Rango (2008) definisce il laboratorio come spazio in cui si lavora con gli altri. Infatti, il laboratorio può presentarsi come luogo privilegiato per la socializzazione e la modalità di lavoro collaborativa, grazie anche al suo carattere di flessibilità e modularità che permette l'incontro spontaneo tra gruppi di alunni portanti vissuti affettivi e sociali diversi. In questo senso Borghi (2003) usa la metafora del "brodo di coltura" indicando il laboratorio come un terreno educativo favorevole allo scambio di idee. Per riassumere la caratteristica di attività del laboratorio si può utilizzare l'affermazione "sentirsi in laboratorio" il quale implica quindi l'assunzione di un vero e proprio atteggiamento mentale da laboratorio (Baldacci, 2005).

La caratteristica di spazialità e quella di attività del laboratorio descritte vanno però conciliate l'una con l'altra in quanto <<lo spazio materiale, senza l'atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza condizioni materiali adeguate rischia di risultare impotente>> (Baldacci, 2005, p. 1-2).

Baldacci (2005), infine, identifica una forma di oggettualità nel laboratorio in quanto all'interno di esso si trattano sempre delle tematiche particolari che riguardano un determinato ambito culturale, si apprende quindi qualcosa su di un

argomento didattico specifico. Con il laboratorio si arrivano ad assumere determinati abiti mentali e atteggiamenti propri della disciplina che si sta trattando, si acquisiscono determinati funzionamenti cognitivi che portano all'acquisizione di conoscenze e competenze (Baldacci, 2005). Vi è sempre nel laboratorio un programma di lavoro che definisce l'interazione bambino-strumento, tale programma sarà ovviamente flessibile in quanto modulabile a partire dalle idee dei bambini così come la bottega di un apprendista il laboratorio, infatti, presenta un programma di lavoro con tappe ben precise ma che permettano sempre la ricerca e la scoperta di soluzioni nuove attraverso l'uso di strategie e metodologie varie. Si tratta, in altri termini, di una vera e propria palestra dal momento che il laboratorio permette l'esercizio costante del sé, permettendo di validare le proprie abilità e l'efficacia delle proprie azioni (Borghi, 2003). In questo senso il laboratorio può essere identificato in una "banca dati", sede di progetti ed esperienze condivise e fruibili da differenti utenze (Rango, 2008).

2. Il laboratorio di scrittura nella scuola dell'infanzia.

Il laboratorio è una metodologia efficace per poter permettere ai bambini, a partire dalla scuola dell'infanzia, un approccio con la lingua scritta e con le sue differenti funzioni. I bambini entrano alla scuola dell'infanzia con una loro primitiva concettualizzazione circa la lingua scritta; compito dell'educazione in questo grado scolastico è quello di accompagnare gli alunni, attraverso una didattica senza fretta e che rispetti la natura del bambino verso l'inizio di un'acquisizione formale della scrittura. <<Il laboratorio è il luogo della produzione culturale intenzionale, in cui i saperi caldi vengono, ove ne siano degni, consolidati e, in certa misura raffreddati, combinato processi convergenti e divergenti e trasformandosi in competenze.>> (Rango, 2008, p. 4). La didattica laboratoriale permette quella che viene definita come "educazione democratica" la quale parte dal rispetto della personalità degli alunni tenendo conto dei loro interessi e del loro ambiente di vita (Borghi, 2003). Quando vengono richiesti compiti e attività collegati alla quotidianità, che

rispecchiano quindi bisogni concreti e reali, i bambini sono maggiormente portati all'apprendimento; questo avviene anche nel momento in cui è concesso loro di partecipare attivamente e con un ruolo centrale al processo di acquisizione di nuove conoscenze.

Dewey parla proprio di scuola della vita, dell'esercizio, dove il bambino può apprendere vivendo e riuscendo a collegare le esperienze scolastiche con la vita in società; essa va in contrapposizione con la scuola dell'ascolto centrata principalmente sulla trasmissione verbalistica del sapere. Il bambino, quindi, all'interno del laboratorio, non subisce il processo di apprendimento, ma ne è parte attiva con la possibilità di mettersi in gioco attraverso l'utilizzo di strumenti che li permettano di testare le proprie abilità e trasformarle in competenze. I problemi che si ritrova ad affrontare all'interno del laboratorio sono reali e gli scopi delle attività richieste sono chiari e ben precisi (Rango, 2008). Prendendo in considerazione la scrittura, il laboratorio permette ai bambini di scoprire le reali funzioni che la scrittura riveste all'interno della società, facendo comprendere loro l'importanza che riveste la progettazione del testo scritto e il tenere in considerazione il destinatario a cui esso è rivolto. Tali obiettivi possono essere facilmente raggiunti nel momento in cui allo studente viene fatta una richiesta di compito scritto che rimanda a un bisogno reale e utile per l'alunno.

<<Nella scuola dell'infanzia il laboratorio permette di fare esperienza diretta con le cose, di guardare con i propri occhi, di toccare con le proprie mani, di soddisfare la propria curiosità, di cercare delle ragioni, di ricevere ed accettare spiegazioni>> (Borghi, 2003, p. 43). L'alunno, nel laboratorio della scuola dell'infanzia, può, attraverso le proprie percezioni, dare una risposta alle proprie teorie infantili sperimentando attivamente le proprie abilità e acquisendone di nuove. È, infatti, attraverso la mediazione del corpo, con i suoi movimenti e i suoi sensi, che il bambino riesce a dare significato al mondo interrogando la realtà circa i suoi quesiti (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). Nel laboratorio l'alunno è lasciato libero di utilizzare il proprio corpo, in particolare le proprie mani, per usufruire di strumenti e materiali che lo porteranno alla scoperta della realtà. Montessori, individua nella mano il principale

organo dell'intelligenza, attraverso di essa <<il bambino impara a "impadronirsi" gradualmente del mondo che lo circonda. Egli impara a conoscere il mondo afferrando gli oggetti, toccandoli, manipolandoli, esaminandoli, con l'aiuto dei movimenti della mano, della vista, del senso del movimento>> (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.49). Si evidenzia come l'accesso alla scrittura sia prettamente collegata al movimento della mano e all'incremento della motricità fine attraverso differenti esercizi come il ritaglio, il collage, la colorazione ecc. (Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

Per Maria Montessori assume quindi rilievo la pedagogia del fare e "l'intelligenza delle mani" attraverso il quale il bambino può mettersi alla prova e sperimentare le proprie possibilità (Borghi, 2003). Lo studente di scuola dell'infanzia, all'interno del laboratorio si trova in un ambiente privilegiato dove gli è permesso di utilizzare attivamente le proprie mani per esplorare e indagare il mondo. L'educatrice e pedagoga italiana parla di educazione indiretta in cui il bambino è lasciato autonomo e libero di poter fare. Il ruolo del docente, in questa prospettiva, non sarà quello di spettatore disinteressato ma egli sarà chiamato a svolgere il compito di regista, dovrà infatti predisporre il canovaccio didattico a partire dal quale i bambini vengono posti nelle condizioni migliori per far scattare i propri meccanismi cognitivi (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). All'interno del laboratorio il bambino deve poter essere lasciato libero di sperimentare la propria autonomia <<il docente facilita il lavoro, osserva, si occasionalmente ma soprattutto sistematicamente, le azioni e i comportamenti degli studenti ma mai e poi mai si sostituisce a loro nella conduzione dell'attività. Favorisce l'uso di mediatori didattici>> (Rango, 2008, p.16).

Il ruolo dell'insegnante è dunque fondamentale all'interno dei laboratori in quanto egli deve strutturare il *setting*, il compito e il percorso che intende far seguire permettendo però poi all'alunno libertà nelle proprie scelte di azione. Il canovaccio che si andrà a creare dovrà quindi essere flessibile e disposto al cambiamento. Il laboratorio può essere configurato all'interno della scuola dell'infanzia come una situazione di *tutoring* in cui il docente si rende disponibile nel condurre i bambini verso l'autonomia sostenendoli in tale processo (Borghi, 2003). Per quanto riguarda

la scrittura è necessario permettere al bambino di sperimentare con i differenti materiali inerenti alla lingua scritta e con la pratica della scrittura, intervenendo per sostenerlo ma senza mai fermare la sua spontaneità.

Compito degli insegnanti è dunque quello di strutturare il contesto laboratorio in modo da andare a creare le condizioni maggiormente favorevoli per l'apprendimento. Borghi (2003) descrive come dovrebbe essere strutturato un laboratorio organizzato all'interno degli spazi del ciclo scolastico 3-6 anni. Esso <<consiste in uno spazio all'intero della scuola dell'infanzia [...] appositamente attrezzato in grado di svolgere contemporaneamente due funzioni, di magazzino-contenitore di oggetti, di strumenti e di materiali e di luogo appositamente attrezzato per lo svolgimento di ricerche e di esperimenti>> (Borghi, 2003, p. 51).

Analizzando il laboratorio come deposito di materiali (Borghi, 2003) nell'ambito di un laboratorio di avviamento e scoperta del fascino della lingua scritta, sarà cura del docente predisporre al suo interno diversi oggetti e strumenti utili. Alcuni esempi possono essere utensili di diverso tipo e funzione, che il bambino può ritrovare anche nella sua quotidianità come libri, riviste, giornali, lettere, volantini pubblicitari, avvisi, fumetti che l'alunno avrà modo di osservare, indagare comprendendone la funzione e lo scopo. Così facendo lo studente si accosterà in maniera naturale alle differenti utilità che la scrittura riveste all'interno della società, comprendendo anche la presenza dei destinatari di un testo scritto e l'importanza di tenerne conto. Non meno importante sarà la collocazione di materiali di base che permettano al bambino di approcciarsi attivamente e spontaneamente alla lingua scritta come tavoli, sedie, fogli, cartoncini, penne, matite e pennarelli, gomme ecc..

Per quanto riguarda il laboratorio come luogo di ricerca e sperimentazione esso dovrà presentare i differenti supporti materiali ordinati e pronti all'uso che siano facilmente reperibili e utilizzabili dai bambini. Esso dovrebbe poi mostrarsi come uno spazio chiuso e protetto da qualsiasi fonte di disturbo che potrebbe compromettere la concentrazione degli alunni, nel caso particolare del laboratorio di scrittura sarà necessario un ambiente ampiamente luminoso. Il laboratorio all'interno della scuola dell'infanzia dovrebbe poi consentire il lavoro in piccoli gruppi e il lavoro libero e

autonomo anche se sempre sotto la supervisione e la guida dell'adulto (Borghi, 2003). Più nel dettaglio Frabboni (2004) descrive l'angolo didattico dei linguaggi, il quale vede i suoi spazi articolati in: zona del materiale strutturato, zona del materiale non-strutturato e zona delle fiabe e dei racconti. Nella prima zona, sono presenti schede di nomenclatura, di percezione e di prelettura. All'interno della zona del materiale non-strutturato sono raccolti i testi liberi prodotti dai bambini, il cesto delle parole, delle sillabe e dei fonemi, esercizi di scomposizione e ricomposizione di frasi e parole. Infine, nella zona dedicata alle fiabe e dei racconti presenti un'ampia gamma di libri e album illustrati nonché i vari racconti creati dai bambini stessi.

Il laboratorio è infatti il luogo dove all'alunno viene permesso di sperimentare la lingua scritta attraverso la produzione di racconti e fiabe già dalla scuola dell'infanzia. Le produzioni narrative sono alla base dello sviluppo delle funzioni mentali superiori; risultano dunque fondamentali nello sviluppo evolutivo del bambino, esse lo aiutano a mettere in ordine gli eventi permettendogli di comunicare a sé stesso e a chi lo circonda la realtà così come la percepisce (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). Narrazioni, storie e fiabe «consentono loro di conservare e costruire l'esperienza di passato e di utilizzarla per affrontare il presente e, anche, per orientarsi verso il futuro» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.97).

Nella scuola dell'infanzia è dunque importante incentivare gli alunni a scrivere racconti e a inventare fiabe utilizzando alcune strategie idonee alla loro età che lo accompagnino senza forzature nel processo di concettualizzazione della lingua scritta. All'interno dei laboratori di scrittura della scuola dell'infanzia si potrebbe per esempio utilizzare il *circle time* attraverso il quale viene richiesto a ogni bambino, a turno, di aggiungere un pezzetto di racconto al fine di andare a creare una storia collettiva. Tale metodologia può essere supportata anche dalla creazione di disegni che i bambini possono utilizzare come supporto per i loro racconti. Altra metodologia utile è quella della creazione di libri di fiabe e racconti usando ritagli di scritte e immagini prese da riviste e giornali, tali pezzetti saranno presi casualmente, compito degli alunni sarà quello di ordinarli per andare a creare un racconto inserito poi in un libro di classe. Infine, un'ulteriore metodologia efficace, risulta essere quella del

dettato, in questa situazione l'adulto si trova a svolgere il ruolo di scriba di ciò che il bambino racconta. Tale esperienza risulta essere gratificante per lo studente di scuola dell'infanzia, in quanto gli permette di acquisire padronanza nella scrittura sia per quanto riguarda la sua struttura formale, sia per quanto concerne i suoi usi e le sue funzioni, riducendone il carico cognitivo in quanto il bambino non deve prestare attenzione agli aspetti relativi alla trascrizione che risultano per lui i più impegnativi (Frabboni, Pinto Minerva, 2008).

La presenza quindi, all'interno della scuola dell'infanzia, di spazi destinati alla scrittura, come i laboratori linguistici, è importante; infatti, «scrivere per fare finta di scrivere, scrivere il proprio nome, costruire inviti e piccoli messaggi, dettare testi a chi sa scrivere, cimentarsi in discussioni collettive intorno all'interpretazione di parole o frasi scritte [...], sono attività che concorrono -tutte- a sollecitare e sostenere il bambino nel suo percorso di graduale "conquista" della lingua scritta» (Frabboni, Pinto Minerva, 2008, p.101).

3. Una proposta progettuale.

La struttura del laboratorio, predisposta al cambiamento *in itinere*, risulta ideale per la proposta di un'attività di scrittura che porti i bambini della scuola dell'infanzia ad accostarsi al fascino della lingua scritta in modo naturale, attraverso delle richieste collegate alla loro vita quotidiana ma che siano flessibili e indirizzabili al mutamento. Costituire un angolo di laboratorio di lingua scritta nella scuola dell'infanzia permette agli alunni di esplorare e scoprire attivamente le procedure che sottostanno a tale attività andando a trasformare le loro preconoscenze circa tale argomento in vere e proprie conoscenze, che lo aiuteranno poi, nel corso dei suoi anni scolastici, ad acquisire una vera e propria competenza in materia di lingua scritta. È importante, infatti, per consentire ad un alunno di diventare uno scrittore competente, permettere un accostamento alla lingua scritta già a partire dalla scuola dell'infanzia, in modo che i bambini possano comprendere le funzioni e l'importanza che la scrittura riveste nella società e nelle relazioni quotidiane. In questo modo gli

alunni prenderanno coscienza dell'importanza delle fasi di progettazione, stesura e revisione del testo e del rilievo che riveste la presenza di un lettore, un destinatario del contenuto scritto.

Il lavoro in laboratorio favorisce poi le attività collettive, le quali assumono grande rilievo per l'acquisizione della competenza in materia di scrittura. Infatti, potersi confrontare con differenti punti di vista permette al bambino di mettere in dubbio le proprie idee andando a costruirne di nuove o certificando le stesse per mezzo della discussione e lavorando sulla propria zona di sviluppo prossimale.

Si presenterà di seguito una proposta progettuale di didattica laboratoriale per l'accostamento dei bambini della scuola dell'infanzia alla lingua scritta. Essa prende spunto dalla teoria delle ricercatrici argentine Emilia Ferreiro e Ana Teberoski le quali, agli inizi degli anni '80, hanno effettuato differenti studi e osservazioni sugli alunni della scuola dell'infanzia, al fine di comprendere come i bambini possano arrivare in maniera autonoma, e prima ancora di una vera e propria scolarizzazione, alla comprensione del funzionamento della lingua scritta (Ferreiro, Teberoski, 1985).

Le studiose sono potute arrivare ad affermare che ogni alunno possiede una propria idea primitiva sulla lingua scritta, la quale si viene a costruire attraverso gli stimoli ambientali che esso ottiene dal proprio contesto di vita. Ogni bambino compie il proprio percorso concettuale verso la lingua scritta secondo i propri tempi che l'insegnante deve essere in grado di rispettare riconoscendone le varie tappe. Da questi presupposti le ricercatrici argentine hanno costruito un modello teorico, il quale è oggi di grande spunto per insegnanti e docenti. Ferreiro e Teberoski individuano nel percorso di concettualizzazione della lingua scritta, che effettua ogni bambino, tre grandi tappe con al loro interno ulteriori suddivisioni che partono da una prima distinzione tra disegno e scrittura, che l'alunno di scuola dell'infanzia effettua, fino ad arrivare alla vera e propria acquisizione delle procedure del sistema di scrittura alfabetico. (Ferreiro, Teberoski, 1985).

La proposta di laboratorio che si andrà a delineare intende promuovere negli alunni lo sviluppo della competenza alfabetico-funzionale tratta dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente <<tale competenza comprende la

conoscenza della lettura e della scrittura. Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione.²³>>

In particolare, all'interno delle Indicazioni nazionali 2012²⁴, nella sezione dedicata alla scuola dell'infanzia, si distinguono cinque campi di esperienza: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo. Nel campo di esperienza i discorsi e le parole si può leggere quanto segue:

<<La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. [...] I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. [...] i bambini [...] giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta. [...] La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina.>> (Miur, 2012, p. 27).

Andando più nello specifico, la proposta progettuale mira a raggiungere i seguenti traguardi di sviluppo della competenza: il bambino <<ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole>> (ivi., p.28); l'alunno <<Si avvicina alla lingua

²³ COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE. QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO, 2018. p.189/8

²⁴ MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Anno LXXXVIII, n. speciale, Le Monnier, Firenze

scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura»>
(*ibid.*).

Il tema della proposta è la scoperta e l'avvicinamento alle pratiche di scrittura, gli obiettivi di apprendimento che si possono identificare sono i seguenti.

- Scoprire attraverso situazioni reali e concrete il funzionamento e l'utilità della lingua scritta.
- Sperimentare differenti situazioni comunicative acquisendo fiducia nelle proprie capacità espressive, comunicative, descrittive e di racconto.

(Miur, 2012).

La proposta ideata prevede cinque differenti incontri, della durata di circa un'ora l'uno, incentrate sull'avvicinamento alla lingua scritta per i bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

L'alunno sarà indirizzato verso alcune attività, collegate ad una richiesta di vita quotidiana, che egli potrà affrontare autonomamente potendo scegliere le strategie e i mezzi che ritiene più idonei. I vari lavori verranno svolti in maniera a volte individuale e a volte attraverso il confronto tra pari, potendo in ogni caso sempre contare sul sostegno dell'insegnante.

L'insegnante procederà per prima cosa all'allestimento del laboratorio di scrittura con differenti materiali forniti dall'insegnante stesso. La zona dovrà per esempio comprendere tavoli, sedie, fogli, penne, pennarelli e matite, fogli e cartoncini, forbici, gomme, libri, riviste, giornali, lettere, avvisi e cartelloni pubblicitari, istruzioni dei giochi ecc...

Dopo aver allestito il laboratorio di lingua scritta all'interno della sezione, durante il primo incontro, si permetterà ai bambini di esplorarlo e di sperimentare i vari sussidi presenti al suo interno, comunicando loro che quello spazio sarà da lì in poi utilizzato per diverse attività interessanti e coinvolgenti.

Il secondo incontro ha come scopo principale quello di andare a presentare un compito di realtà che possa andare a contestualizzare differenti attività di scrittura spontanea che verranno proposte agli alunni nel corso dei vari incontri. Questo per facilitare ai bambini la connessione con la realtà quotidiana della lingua scritta e

permettere loro di comprenderne l'importanza che riveste e le funzioni che ricopre. Si annuncerà quindi ai bambini che a settembre entreranno i nuovi alunni di tre anni e che essi inizieranno a venire a visitare la scuola per delle attività di continuità, essendo loro gli alunni più grandi hanno il compito importante di preparare vari materiali per il loro arrivo.

Si condurrà i bambini nel laboratorio di scrittura dove verrà chiesto loro di effettuare un disegno di benvenuto per i nuovi alunni e di provare a scrivere, così come sono capaci, quello che hanno disegnato e il loro nome, con la possibilità di confrontarsi tra compagni e di utilizzare i supporti che preferiscono. Dovranno poi mostrare il risultato all'insegnante indicando e spiegando quello che hanno scritto. I disegni dei vari studenti saranno poi rilegati per formare un libretto di benvenuto, composto da disegni e scritte, per i nuovi arrivati creato dai bambini stessi.

L'attività ideata per il terzo incontro prevede la presentazione dello spazio scuola ai nuovi entrati. Gli alunni di cinque anni saranno condotti nell'laboratorio singolarmente insieme all'insegnante dove verrà spiegato loro che è necessario andare a creare alcune etichette da collocare sui cassetti per indicare il loro contenuto in modo che, nel momento in cui i bambini nuovi arriveranno, sapranno cosa si celerà al loro interno. Il bambino potrà scegliere il supporto su cui scrivere (carta, cartoncino, fogli colorati ecc..) e lo strumento per lui più idoneo (matita, penna, pennarello ecc..). Saranno accettati anche eventuali disegni o disegni accompagnati da didascalie, scritte liberamente.

Dopo che gli alunni avranno svolto l'attività saranno tutti chiamati nello spazio-laboratorio dove si andranno a confrontare le varie versioni di scrittura di una parola invitando i bambini a giustificare e spiegare la propria. In questo modo essi avranno l'opportunità di confrontare le loro scritte con scritte di pari, le quali risultano essere più vicine dal punto di vista cognitivo a loro stessi.

Nel quarto incontro si proporrà ai bambini la creazione di un cartellone delle *routine* che vengono svolte giornalmente a scuola, questo per permettere ai nuovi alunni di comprendere il funzionamento di una giornata tipo alla scuola dell'infanzia. Verrà prima effettuata una discussione guidata che porterà alla stesura della tipica

giornata, essa dipenderà dalla scuola ma tendenzialmente comprenderà: ingresso, gioco libero, colazione, attività del mattino, pranzo, riposo, attività del pomeriggio, gioco libero ecc... Le varie parti individuate verranno riportate dall'insegnante su di un cartellone una sotto l'altra mantenendo uno spazio vicino alle scritte.

Gli studenti verranno poi condotti a coppie, o in piccoli gruppi da tre, nel laboratorio di lingua scritta dove troveranno delle loro foto, scattate nel corso dei giorni scolastici, intenti a svolgere le differenti attività della giornata oppure potranno decidere di elaborare dei disegni accompagnati da delle didascalie. Ogni coppia sceglierà una foto che incollerà su un cartoncino e procederà con lo scriverci sotto, come sono capaci, una piccola descrizione di quello che vi è rappresentato. Il lavoro è svolto a coppie o in trio proprio per permettere ai bambini di potersi confrontare sul corpo del testo e sulla sua strutturazione potendo unire le loro competenze in materia per arrivare alla soluzione più efficace del compito di scrittura richiesto. Le varie foto o i disegni saranno collocati poi sul cartellone vicino alla parola scritta dall'insegnante che rappresenta quel preciso momento della giornata. Infine il cartellone sarà esposto nella sezione a portata degli alunni.

Il quinto incontro vede la divisione dei bambini in due macro-gruppi che saranno condotti uno alla volta nel laboratorio. Con il primo gruppo si procederà alla creazione di una storia, per i nuovi arrivati, che sarà ideata collettivamente dettandola all'insegnante il quale svolgerà il ruolo di *scriba*. Esso dovrà prendere nota di quello che i bambini dettano senza intervenire sul contenuto ma potendo mediare con domande stimolo in caso di necessità. Tale attività permette ai bambini di andare a creare un vero e proprio testo scritto, prodotto da loro stessi, ma senza l'elevato carico cognitivo che richiede il processo di trascrittura, il quale rimarrà compito del docente. Essi dovranno però effettuare tutte le procedure necessarie alla progettazione del testo e alla sua revisione, tenendo conto dei destinatari e dello scopo dello scritto ricavando le informazioni e gli elementi necessari che devono esservi inseriti. La revisione può essere effettuata in quanto a mano a mano che i bambini producono frasi l'insegnante procede con lo scriverle e rileggerle ed eventualmente cancellarle e/o modificarle in base alle richieste del gruppo di alunni

che deve essere inoltre in grado di lavorare mediando i differenti punti di vista presenti al suo interno.

Il secondo gruppo procederà invece con la creazione di un invito per una festa, che verrà organizzata nella scuola dell'infanzia, per conoscere per la prima volta i bambini che entreranno a settembre e che potrà servire come primo incontro per delle attività di continuità previste successivamente. La stesura dell'invito avverrà sempre con la modalità dell'insegnante *scriba* con i medesimi principi della creazione della storia del primo gruppo. Si preciserà agli alunni che l'invito sarà distribuito dalle insegnanti ai genitori dei bambini di tre anni, in modo da motivare meglio l'utilizzo della lingua scritta e non del disegno. Tale attività verrà svolta solamente se si prevederà il sesto incontro altrimenti si potrà procedere con la creazione di un attestato di ingresso alla scuola dell'infanzia che sarà dato, in occasione del primo arrivo a scuola, ai bambini che entreranno a settembre.

Per concludere si potrà proporre, in maniera facoltativa, un sesto incontro durante il quale saranno realmente invitati i bambini per cui le attività sono state effettuate, chiedendo ai genitori di quest'ultimi di presentarsi con l'invito creato dagli alunni precedentemente consegnato loro dalle insegnanti. In questo modo gli alunni di cinque anni potranno conoscere i bambini per i quali hanno svolto i vari lavori vedendo le attività maggiormente ancorate alla realtà. Durante la mattinata o il pomeriggio previsto sarà cura degli studenti più grandi mostrare e descrivere i vari lavori di scrittura che sono stati svolti nel corso del progetto concludendo con la lettura, da parte dell'insegnante, della storia creata.

CONCLUSIONE

L'obiettivo che la tesi si è prefissa è stato quello di esplorare la letteratura psicopedagogica e didattica sulla scrittura nella scuola dell'infanzia, da cui poi possono scaturire indicazioni metodologiche su un accostamento alla scrittura che non risulti forzato, ma che sia in continuità con quanto gli alunni trovano al di fuori del contesto scolastico, offrendo loro l'opportunità di scoprire il fascino della scrittura.

Dall'analisi della letteratura non è emersa una proposta di anticipazione dell'apprendimento della pratica della scrittura nella scuola dell'infanzia, ma un approccio finalizzato a suscitare e utilizzare la curiosità, che caratterizza i bambini di tale grado scolastico, per fargli esplorare e indagare idee sulla scrittura e iniziare a formare quello che in futuro potrà essere un vero e proprio scrittore competente e motivato. Ciò significa offrire al bambino la possibilità di scoprire la lingua scritta e le sue funzioni, ponendogli di fronte uno strumento utile per la sua vita e non esclusivamente una tecnica noiosa da imparare senza uno scopo ben chiaro e preciso e allo stesso tempo sviluppando delle credenze positive nei confronti della scrittura, che lo conducano al grado scolastico successivo motivato all'apprendimento della scrittura convenzionale.

Come punto di partenza del lavoro si è riflettuto sul valore che assume la lingua scritta nella società in cui viviamo andando innanzitutto a distinguere il termine alfabetizzazione con quello inglese di *literacy*. Quest'ultimo non fa riferimento solamente alla dimensione strumentale della lettura e della scrittura, ma permette di identificare la cultura scritta in un fenomeno sociale e situato in contesti specifici a seconda dei quali assume connotazioni specifiche.

La lingua scritta è stata poi definita come strumento del pensiero, come mezzo per esprimere il proprio io interiore e che, attraverso le molteplici funzioni che riveste, permette all'individuo di partecipare attivamente alla vita sociale apportando il proprio contributo e potendosi facilmente confrontare con il gruppo. La lingua scritta consente, infatti, di sviluppare capacità cognitive proprie le quali permettono uno sviluppo evolutivo e conoscitivo dell'essere umano. Come sostenuto da Cristina

Zucchermaglio (1991) imparare a scrivere non significa solamente sapere scrivere in maniera alfabetica le parole di una lingua ma esso è un compito complesso che comprende diverse dimensioni e che, come sostiene Guerriero (2021), necessita della capacità di gestione dei meccanismi che fondano la competenza testuale, i quali rendono consapevoli delle varie fasi che sottostanno a un compito di scrittura e permettono di acquisire padronanza nella produzione di testi differenti a seconda del contesto e del destinatario al quale è indirizzato.

Da questi punti di partenza si è sottolineata l'importanza dell'apprendimento della scrittura come mezzo essenziale per lo stare al mondo. All'interno di differenti documenti, come le Competenze Chiave Europee in materia di cittadinanza, le Indicazioni Nazionali 2012 e i Nuovi Scenari 2018, si evidenzia la necessità di permettere al bambino di scoprire e apprendere la pratica di scrittura come strumento di vita sostanziale. Tali concetti si possono leggere in diverse parti sia dedicate alla scuola primaria che alla scuola dell'infanzia. L'analisi di tali documenti ha permesso dunque di comprendere come la pratica di lingua scritta faccia parte, in maniera importante, anche all'interno del ciclo d'istruzione 3-6 anni; viene sottolineata infatti l'importanza dell'apprendimento di una competenza comunicativa anche a partire dai bambini più piccoli, ai quali deve essere data la possibilità di iniziare a conoscere e scoprire la scrittura come abilità fondamentale per la loro vita in società e come mezzo di comunicazione per indagare e esplorare il mondo.

Si sono poi indagati diversi modelli di studio sulla produzione scritta: il modello di Hayes e Flower (1980), il modello evolutivo di Bereiter e Scardamalia (1987) e l'integrazione del modello unificato di Bereiter, il modello di concettualizzazione della lingua scritta di Ferreiro e Teberoski (1985). Tali studi prendono in considerazione i meccanismi di sviluppo della lingua scritta nei bambini e le fasi che caratterizzano tale apprendimento anche negli adulti, la loro lettura e analisi è utile per comprendere, in quanto insegnanti, come poter agire per permettere al bambino di avvicinarsi alla lingua scritta, a seconda del suo sviluppo cognitivo, rispettandone quindi i tempi in una didattica senza fretta.

Da un punto di vista didattico, è emerso come sia importante non soffermarsi, all'interno della scuola dell'infanzia, su soli esercizi di prescrittura e copiatura di parole, ma riuscire a proporre veri e propri compiti legati alla lingua scritta che siano contestualizzati e non fini a sé stessi e che riescano a mostrare agli alunni le caratteristiche e gli scopi della scrittura.

Tra le metodologie più efficaci per tali proposte risultano esserci il lavoro di gruppo e il tutoraggio, i quali permettono ai bambini di confrontarsi con opinioni differenti dalle proprie e di lavorare sulla zona di sviluppo prossimale.

Il laboratorio con le sue caratteristiche di luogo flessibile, in cui il bambino è libero di esplorare strumenti e sperimentare tecniche, risulta essere un ambiente di apprendimento ideale per sollecitare forme di avvicinamento alla lingua scritta favorendo anche l'attività di scrittura spontanea, la quale permette di scoprire il fascino di tale attività in maniera libera e non forzata. Nel laboratorio di lingua scritta, che all'interno della scuola dell'infanzia può essere tranquillamente predisposto in un angolo della sezione, ricco di differenti strumenti e materiali utili e necessari all'attività di scrittura, l'alunno può essere sollecitato ad utilizzare le proprie mani per esplorare e appropriarsi in maniera attiva degli strumenti e delle tecniche che servono per compiere un'attività di lingua scritta divenendo il vero protagonista del suo apprendimento e potendo acquisire, nel corso del suo percorso scolastico, una vera e propria competenza in materia di lingua scritta. Nel laboratorio il bambino può, infatti, facilmente venire a contatto e scoprire le differenti funzioni che la scrittura riveste e le reali necessità per cui questa pratica viene eseguita, attraverso la possibilità di esplorare vari supporti di materiale scritto e sperimentare lui stesso compiti di scrittura attraverso una didattica senza fretta e un accostamento di tipo ludico.

Il lavoro di tesi termina con una proposta progettuale di didattica laboratoriale per l'accostamento dei bambini della scuola dell'infanzia alla lingua scritta, la quale prende spunto dagli approcci teorici citati. La proposta, ideata per i bambini di cinque anni, vede la presentazione di una situazione ancorata alla realtà: l'ingresso a settembre dei nuovi alunni di tre anni, che porta i più grandi a dover

effettuare dei lavori di scrittura per poterli accogliere nel migliore dei modi. Tali attività verranno svolte a volte a gruppi e altre in maniera individuale ma pur sempre in modo autonomo e libero, rispettando quindi i tempi dei bambini e incentrandoci sull'approccio a una pratica utile e piacevole più che a una pratica scolastica che possa motivare l'alunno e condurlo, in futuro, a divenire un vero e proprio scrittore competente.

Bibliografia

- Anello, F. (2017). Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta. *Form@ re*, 17(2), pp. 39-51.
- ANGELINI, C. (2016). *Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. B. Vertecchi (a cura di). I bambini e la scrittura. L'esperienza Nulla dies sine linea. Milano: FrancoAngeli.*
- ANGELINI, C. (2018). *La scrittura e le sue funzioni. Aspetti strumentali, relazionali e di rappresentazione personale.* Firenze: Redazione Giunti Scuola.
- BALBONI P. E. (2006). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica.* Novara: De Agostini Scuola Spa.
- BALDACCINI M. (2005). *Il laboratorio come strategia didattica.* Bambini pensati, 1-6.
- BONAIUTI G. (2014). *Le strategie didattiche.* Roma: Carocci Editore.
- BORGHI B. Q. (2003). *Crescere con i laboratori. Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia.* Bergamo: Edizioni Junior.
- CAMOZZI L. (2012). *L'allegro stampatello.* Trento: Edizioni Erickson.
- CORTI E. (2013). *Giochi e attività di pregrafismo.* Trento: Edizioni Erickson.
- FARROW J. (2019). *Exploring teachers' language and literacy supports during writing in prekindergarten and kindergarten classrooms.* Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 81(8-A), 2020.
- FERREIRO E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino.* Firenze: Giunti.

- FIORE F. *La memoria a breve termine, a lungo termine e la working memory*. State of mind. Il giornale delle scienze psicologiche. Introduzione alla psicologia Nr.30. 23 ottobre 2015.
- FIORE F. *La memoria implicita ed esplicita*. State of mind. Il giornale delle scienze psicologiche. Introduzione alla psicologia Nr. 31. 29 ottobre 2015.
- FORMISANO M., ZUCCHERMAGLIO C. (1985). *Prima alfabetizzazione e metodi di insegnamento: quale interazione?* In “Orientamenti Pedagogici”, 32, 2, pp 293-307.
- FORMISANO M.; PONTECORVO C.; ZUCCHERMAGLIO C. (1986). *Guida alla lingua scritta. Per insegnanti della scuola elementare e dell’infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- FRABBONI F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza & figli Spa.
- FRABBONI F.; PINTO MINERVA F. (2008). *La scuola dell’infanzia*. Roma-Bari: Laterza & figli Spa.
- GUERRIERO A. R. (a cura di) (2021). *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- GUO Y., PURANIK C., DINNESEN M. S. ET AL. *Exploring kindergarten teachers’ classroom practices and beliefs in writing*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, July 22, 2021.
- KLINK. G. (2012). *Prepararsi a Scrivere*. Trento: Edizioni Erickson.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Anno LXXXVIII, n. speciale, Le Monnier, Firenze
- MIUR – MINISTERO DELL’ISTRUZIONE, DELL’UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma: Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.
- MORIN E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello, Cortina Editore.

- MUSGRAVE R. A. *Perché i bambini dovrebbero scrivere un diario. Dodici preziosi spunti di riflessione per i giovani scrittori*. National Geographic, 25 maggio 2020.
- ORD J. (2012). *John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work*. *Youth e Policy*, No. 108, March 2012.
- PASCUCCI M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.
- PASCUCCI M., ROSSI F. (2001). *Non solo scriba. Il ruolo dell'insegnante nella costruzione di testi con bambini di Scuola dell'Infanzia*. In "Rassegna di Psicologia", 3, XVIII
- RODERIGUES T. C. (2018). *Embedding more writing into the kindergarten curriculum*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 79(8-B) (E), 2018.
- ROSATI N. (2018). *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*. In *ricerche pedagogiche Anno LII*, n. 206, gennaio – marzo 2018
- TERUGGI L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci editore e Studi Superiori.
- TERUGGI L. A. (a cura di) (2007). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- ZAZZERA I. *Il repertorio di revisioni nell'acquisizione del sistema di scrittura*. *Rassegna di Psicologia*, Vol 32(2), May-Aug, 2015. pp. 43-60.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino, (nuova ed. 2016).

Sitografia

- <https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee>
- <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-istruzione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>
- <https://www.disgrafie.eu/wp-content/uploads/2014/03/Il-metodo-sillabico-Rinaldi.pdf>
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- <https://www.nationalgeographic.it/famiglia/2020/05/perche-i-bambini-dovrebbero-scrivere-un-diario>
- <https://www.stateofmind.it/tag/memoria/>
- <https://www.treccani.it/enciclopedia/alfabetizzazione-%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/>