

Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta

Developing emergent literacy in infant schools: a laboratory experience for the construction of the written language

Francesca Anello^a

^a *Università degli Studi di Palermo*, francesca.anello@unipa.it

Abstract

La ricerca educativa, anche quella delle neuroscienze, ha messo in evidenza la stretta relazione che intercorre fra alfabetizzazione emergente e successivo apprendimento di lettura e scrittura. Una verifica tempestiva delle abilità simboliche e linguistiche è imprescindibile per accompagnare lo sviluppo e per predisporre strategie di recupero delle carenze riscontrate, nel caso si individuino segnali precoci di difficoltà. In alcune scuole dell'infanzia della provincia di Palermo è stato realizzato un laboratorio della durata di 45 ore, secondo una precisa impostazione metodologica, con un duplice scopo: a) sviluppare le aree emergenti dell'alfabetizzazione in età prescolare; b) fornire agli insegnanti un orientamento oggettivo per rilevare l'idoneità all'apprendimento di lettura e scrittura. L'indagine ha preso in considerazione le competenze fonologica, lessicale e pragmatica. Si è verificato se un curriculum integrato, basato sul racconto di storie, potesse migliorare la capacità di costruzione della lingua orale e scritta e la consapevolezza fonologica nei bambini di cinque anni di età. Pur rimanendo su un piano empirico, gli esiti dell'indagine mostrano che il percorso didattico ha prodotto un sensibile miglioramento delle prestazioni dei soggetti.

Parole chiave: competenze emergenti; narrazione; metodo fonemico; media digitali.

Abstract

Research, including the educational neuroscience, has highlighted the close relationship between emerging literacy and subsequent learning of reading and writing. Early verification of symbolic and linguistic skills is essential to support the development, and recovery strategies are to be prepared in case of early signs of difficulty. In some infant schools in the Palermo area we carried out a laboratory of the last 45 hours, according to a specific methodological setting, with a dual aim: a) developing the emerging areas of literacy in preschool, b) providing teachers with an objective approach to detect in children reading and writing readiness. The study investigated phonological, lexical and pragmatic skills. We verified if an integrated curriculum based on storytelling could improve construction of the oral and written language, and phonological awareness in five-year old children. Although the findings concern only one experimental situation, the results showed the following a prepared educational programme produced an appreciable increasing of the individual performances.

Keywords: emerging skills; storytelling; phonemic method; digital media.

1. Introduzione

L'acquisizione di un uso competente della lingua scritta, piuttosto che un fenomeno tutto-o-nulla che inizia quando il bambino entra a scuola, si caratterizza come un continuum evolutivo che origina nelle prime fasi della vita. 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 dei problemi di conoscenza e di organizzazione delle esperienze.

L'approccio della *reading readiness*, che ha preceduto la prospettiva dell'alfabetizzazione emergente, ha come focus la questione della maturazione di "prerequisiti" all'apprendimento della lettura (Mialaret, 1967). I precursori evolutivi dell'acquisizione del leggere e dello scrivere regolano il successo dei primi tentativi di alfabetizzazione formalizzata del bambino (Bleza Picherle, 1996; Lonigan, 1994), in quanto si riferiscono a specifiche componenti cognitive e linguistiche, percettive e motorie, pragmatiche.

La prospettiva dell'*emergent literacy*, al contrario, vede i comportamenti correlati alla familiarizzazione con la lingua scritta che si verificano nel periodo prescolare come legittimi ed importanti aspetti di alfabetizzazione. Inoltre, tale concezione muove dal presupposto che la lettura, la scrittura e la lingua orale si sviluppino contemporaneamente e in modo interdipendente dalla più tenera età attraverso l'esposizione dei bambini alle interazioni nei contesti sociali, e in assenza di istruzione formale.

Gli studi sull'alfabetizzazione emergente hanno indagato sia le componenti e i processi sia le modalità di diagnosi e maturazione di competenze. Due filoni di ricerca forniscono informazioni a riguardo. Una prospettiva di ricerca, che consiste principalmente in studi quantitativi, ha indagato la relazione tra competenza emergente e acquisizione di conoscenze convenzionali. L'altra prospettiva di ricerca ha esaminato lo sviluppo dei comportamenti dei bambini in età prescolare, in risposta ai compiti di alfabetizzazione.

Per Whitehurst e Lonigan (1998) l'*emergent literacy* interessa almeno due domini distinti: competenze *outside-in* e competenze *inside-out*. Questi diversi domini non sono il prodotto delle stesse esperienze e sembrano essere influenti in diverse fasi dell'apprendimento della lettura. Le abilità *outside-in* si riferiscono alle fonti di informazione esterne alla parola stampata: conoscenza semantica, sintattica e concettuale; comprensione e produzione di storie; conoscenze circa l'orientamento standard della letto-scrittura. Le abilità *inside-out* rappresentano, al contrario, le fonti di informazione interne alla parola stampata che supportano i bambini nel tradurre le lettere in suoni e, viceversa, i suoni in lettere (conoscenza dei nomi delle lettere; individuazione della rima; manipolazione di sillabe e fonemi; correzione di errori grammaticali; conoscenza del suono delle lettere; decodifica di pseudo-parole).

Quando i bambini hanno una solida base in lingua orale, che racchiude la conoscenza lessicale e semantica e la consapevolezza metalinguistica, insieme a sistematiche potenzialità di decodifica e scrittura, hanno più probabilità di diventare lettori abili. Inoltre l'espressione linguistica, il temperamento e altre caratteristiche personali dei bambini, influenzano il modo in cui loro rispondono alle opportunità di apprendimento che genitori ed insegnanti configurano per loro. Di conseguenza le abilità in possesso o in via di sviluppo in ciascun bambino, e le sue risposte agli stimoli di alfabetizzazione, vanno opportunamente osservate e accertate in modo da individuare eventuali fragilità e agire prevenendo le difficoltà.

Per verificare il ruolo delle diverse componenti coinvolte e le interconnessioni tra di esse, un gruppo di ricercatori italiani ha costruito un modello di alfabetizzazione emergente utilizzando dati provenienti da un campione di bambini italiani in età prescolare.

Il modello mostra che nell'apprendimento di lettura e scrittura il bambino utilizza diverse abilità: la capacità di individuare le unità che costituiscono il flusso sonoro delle parole e di manipolarle intenzionalmente, la sensibilità alla funzione che i segni svolgono in relazione ai suoni all'interno del codice scritto, la capacità di superare il piano della singola unità di significato veicolata dalla parola per costituire la rete di relazioni tra le parole (il testo) e, infine, la più generale padronanza degli aspetti lessicali e sintattici della lingua (Pinto, 2003; Pinto, Bigozzi, Accorti Gamanossi & Vezzani, 2008).

La capacità del bambino di segmentare il discorso in parole, di individuare la struttura specifica degli enunciati e di accedere ad un vasto repertorio lessicale, costituisce la competenza linguistica (Cisotto, 2009). Le abilità linguistiche sottendono le conoscenze semantiche e sintattiche, e quelle fonologiche; le conoscenze fonologiche riguardano la consapevolezza dei pattern sonori e la consapevolezza fonemica.

Il bambino comprende a livello sintattico e semantico il contenuto di una frase (significato delle parole e loro reciproche relazioni), associa istruzioni orali alle rappresentazioni corrispondenti, coglie nessi causali e relazioni logico-temporali (ad esempio dice il perché di un'azione, prevede che cosa accadrà, indica il protagonista di una storia), denomina correttamente il contenuto di immagini. Secondo Hall (2008) le abilità linguistiche a livello prescolare includono abilità trasversali quali l'interesse per la lettura, il coordinamento e l'orientamento spaziale.

Quando il bambino è in grado di analizzare una parola orale e produrne la rappresentazione grafica si muove verso la conquista della competenza simbolica. Il linguaggio orale rappresenta l'esempio più evidente della capacità cognitiva di ragionare usando simboli astratti. La scrittura, invece, è la rappresentazione grafica della lingua orale. Nella competenza simbolica rientra la capacità del bambino di leggere e riconoscere figure o disegni, di produrre immagini e testi, quali forme di rappresentazione grafica successive al linguaggio verbale.

I bambini sviluppano presto idee e aspettative circa le convenzioni strutturali che caratterizzano la lingua orale e la lingua scritta, imparano a distinguere i differenti usi e l'appropriatezza degli enunciati rispetto al contesto. La competenza pragmatica racchiude proprio le conoscenze del codice simbolico e le conoscenze funzionali della lingua scritta. Per quanto riguarda l'oralità si fa riferimento al saluto, allo scambio di informazioni; per quanto concerne la scrittura si parla di un uso formale, si fa riferimento alla nozione di parola come sequenza continua di segni tra due spazi bianchi, alla punteggiatura, allo scorrere del dito lungo le righe, alla fissazione prolungata dei segni.

Nel modello proposto la narrativa costituisce il punto di incontro e di sviluppo delle competenze linguistiche, simboliche, pragmatiche.

Fin dalla prima infanzia, come affermano Beseghi (2003) e Bondioli (2004), il bambino mostra una naturale propensione ad ascoltare e costruire storie relativamente ad eventi reali o immaginari. Per la struttura logico-temporale che la caratterizza, la narrazione si pone come passaggio intermedio verso le forme scritte del discorso e rappresenta un ponte tra la lingua orale e quella scritta. La competenza narrativa è un buon predittore delle future capacità del bambino di avvicinarsi con successo e motivazione alla lettura e alla scrittura (Linder, Ramey & Zambak, 2013).

1.1. Scoprire e costruire la lingua scritta

Il bambino, in età abbastanza precoce, desidera penetrare i segreti che si celano dietro le parole scritte e padroneggiarne le tecniche di funzionamento.

La comprensione del sistema di scrittura da parte del bambino è un processo attivo di costruzione di un codice che si sviluppa, gradualmente e per tappe successive, prima dell'età in cui al bambino viene istituzionalmente richiesto di leggere e scrivere.

Già a due anni e mezzo i bambini iniziano a formulare ipotesi sulle convenzioni e sulle regole per decodificare i segni grafici e le verificano, avanzano per ristrutturazioni successive fino alla padronanza del codice. Il complesso lavoro di natura cognitiva del bambino si pone in stretta continuità con il successivo apprendimento della lingua scritta e si esplica in progressive consapevolezza intorno ai sistemi simbolici (Ferreiro, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1979).

La curiosità dei bambini verso il sistema scritto non si arresta alla soglia percettiva, ma si muove verso il segno e il significato; per la sua costruzione i piccoli seguono dei precisi passi: distinguono la rappresentazione iconica da quella non iconica; costruiscono forme di differenziazione; *fonetizzano* la scrittura. Ogni scrittura spontanea costituisce la risposta concettuale che i bambini forniscono a un problema che si sono posti inconsapevolmente. Il compito dell'insegnante è quello di aiutare ogni bambino a pervenire progressivamente a rappresentazioni sempre più adeguate, a comprendere che i segni scritti hanno una funzione evocativa di unità fonologiche e semantiche, a padroneggiare le competenze essenziali.

Nel momento in cui comincia a leggere, il bambino possiede "regole di rappresentazione" della lingua implicite, in quanto egli non sa di possederle e non può enunciarle. Esse sono comunque presenti nell'insieme organizzato dei circuiti neuronali del linguaggio orale che sono pronti a confrontarsi con l'esperienza del testo scritto. In parallelo al sistema linguistico e alla comprensione del linguaggio parlato si struttura il sistema visivo del bambino: si ha l'emergere della discriminazione dei colori, dell'orientamento, del riconoscimento di oggetti, di volti, di luoghi. I grandi processi di riconoscimento visivo e di invarianza sostengono l'acquisizione di nuovi oggetti visivi come lettere e parole. La tappa chiave della lettura, la decodifica dei grafemi in fonemi, è costituita dal passaggio da un'unità visiva a una uditiva (Deheane, 2007).

Da una parte il bambino inizia a riflettere sul funzionamento della lingua, dall'altra egli è sollecitato in attività di simbolizzazione; il piccolo impara a trattare congiuntamente componenti fonologiche e semantiche e a confrontare i due tipi di informazioni per costruire significati. La competenza fonologica riguarda la capacità del bambino di identificare le componenti di una lingua (fonemi e sillabe) e di saperle intenzionalmente controllare. La capacità di rielaborare i suoni del linguaggio parlato e di analizzare la struttura linguistica delle parole indica che il bambino discrimina i suoni che formano le parole, attribuisce loro un diverso valore sonoro ed è capace di manipolarli prescindendo dal significato delle parole orali (Scalisi, Pelagaggi, & Fanini, 2003). L'insieme di capacità linguistiche e metalinguistiche circa il processo di corrispondenza tra grafema e fonema costituisce la consapevolezza fonologica (Marotta, Trisciani & Vicari, 2004).

Alcuni semplici giochi preparano il bambino alla lettura, sia sul piano fonologico, facendogli manipolare i suoni del linguaggio (rime, sillabe, fonemi), sia su quello visivo, facendogli riconoscere, memorizzare e tracciare la forma delle lettere. Per lo sviluppo della competenza fonologica sono utili attività di: discriminazione fonologica (distinguere parole contenenti fonemi simili in cui cambia la consonante iniziale, ad esempio: cane/pane,

mela/vela); discriminazione di sillabe (distinguere parole che si differenziano per una sillaba iniziale o finale, ad esempio: ramo/remo, mano/mago); raddoppio consonantico (ad esempio: note/notte, pala/palla, cane/canne); unione e separazione di fonemi (sintesi ed analisi di elementi costituenti una parola).

1.2. Iniziazione alla letto-scrittura: questione metodologica

Per favorire nei bambini l'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura esiste una straordinaria varietà di metodi e di procedimenti. L'incontro con la parola scritta può essere per il bambino un'esperienza incantevole e affascinante o può trasformarsi in un evento traumatico, soprattutto se l'attenzione viene rivolta esclusivamente ad attività strumentali, ripetitive e meccaniche.

Nella prospettiva di continuità didattica fra scuola dell'infanzia e scuola primaria, è auspicabile vagliare alternative metodologiche capaci di favorire, in modo significativo, l'apprendimento iniziale del codice sulla base delle competenze in via di sviluppo.

Ferreiro e Teberosky (1979) si chiedono se sia veramente necessario seguire il percorso proposto dal metodo sintetico, che prevede di arrivare alla comprensione del testo scritto solo dopo essere giunti all'acquisizione della meccanica della lettura, e se questo modo di procedere non finisca per svilire l'intelligenza del bambino considerandolo un ignorante recettore. Fino a che punto è sostenibile l'idea che per imparare a leggere bisogna passare dal calcolo meccanico delle corrispondenze fonema-grafema per procedere solamente in seguito alla comprensione del significato?

Da parte sua Deheane (2007) tiene conto degli studi sulla dislessia e afferma l'inefficacia del metodo globale; secondo lo studioso occorre insegnare esplicitamente le corrispondenze tra grafemi e fonemi, non si può presumere che il bambino finisca per acquisirle a forza di vedere molte parole. I grafemi vanno introdotti in ordine logico: dai più semplici e regolari a quelli irregolari, a quelli muti, e complessi. Lo scopo delle successive attività è quello di far capire ai bambini che le lettere si concatenano in una parola con un ordine preciso. Tuttavia, precisa Deheane, la "meccanica" della lettura deve condurre al significato; ogni atto di lettura porterà il bambino a parole o a frasi comprensibili, riassumibili e parafrasabili.

Emerge l'esigenza di un ripensamento delle prospettive metodologiche tradizionali, spesso consolidate nella pratica didattica e non sempre assunte dai docenti con consapevolezza ed intenzionalità educativa. Quale che sia l'approccio metodologico scelto dall'insegnante, è necessario che il fine della lettura per il bambino sia capire, e non farfugliare, lettere e sillabe (Deva, 1982; Le Bohec & Campolmi, 2001).

Nella ricerca di ipotesi di intervento l'insegnante deve avere chiaro che il bambino si trova impegnato nel superamento di due difficoltà principali, implicati nell'attività di apprendimento della letto-scrittura, ovvero il processo di *analisi* ed il processo di *sintesi*.

L'esercizio di unificazione dei fonemi nella totalità significativa della parola è difficile per il bambino per ragioni cognitive, può diventare più problematico per ragioni metodologiche. Dal momento che la composizione delle parti nell'unità significativa della parola non coincide con la loro semplice somma, ma implica che queste siano riconosciute ed ordinate secondo caratteristiche funzionali e strutturali, la sintesi risulta essere frutto di un atto ideativo ed è proprio questo momento di ideazione che ne costituisce la difficoltà sul piano cognitivo; alle difficoltà insite nell'attività ideativa, se ne possono aggiungere altre che scaturiscono dal metodo di insegnamento. Nella maggior parte dei casi, sin dai

primi tempi dell'apprendimento i bambini sono impegnati in esercizi di sintesi di grafemi che costituiscono rappresentazioni simboliche dei fonemi.

Anche il momento dell'analisi costituisce una difficoltà perché richiede al bambino la capacità di scomporre la forma della parola separatamente dal contenuto e di concentrarsi, quindi, sul solo significante. Per di più la parola scritta esercita una forte azione di mascheramento delle parti. All'attività di riconoscimento degli elementi che compongono la parola deve essere associato il nuovo concetto di parola, intesa come totalità organizzata da elementi distinti e separabili. Per disunire la parola questa deve essere prima percepita come divisibile; il bambino non ha però esperienza linguistica della scomposizione dei vocaboli perché all'interno della comunicazione le parole non vengono segmentate. Il significato della parola scomposta non è immediatamente evidente al bambino mentre egli opera con elementi che da soli non significano nulla.

La proposta metodologica della fonematizzazione (Germano, 2003), nei suoi fondamenti e nelle sue linee applicative, presenta soluzioni al superamento delle difficoltà che i bambini incontrano nei primi tempi dell'apprendimento di lettura e scrittura (Anello, 2008). Il metodo fonemico si fonda sul principio pedagogico di guidare a leggere coltivando prioritariamente l'attitudine a capire il messaggio nel contesto comunicativo.

La linea operativa del metodo fonemico, che è stato utilizzato nella ricerca di seguito presentata, non parte dalla parola scritta (totalità grafico-fonica) ma dalla sequenza dei fonemi (parte fonica della totalità). Le difficoltà incontrate dal bambino nell'esercizio di sintesi possono essere superate valorizzando l'indipendenza funzionale del piano fonico da quello grafico; le problematiche connesse al processo di analisi troverebbero soluzione nel legare l'esercizio di analisi al significato e nel porlo agli esercizi di sintesi.

La comprensione della scomponibilità della parola a livello orale favorirebbe nel bambino l'apprendimento successivo degli elementi costitutivi della lingua scritta. La specificità ludica e narrativa del metodo ha la sua ragione di pregio nel fatto che, attraverso indovinelli-gioco e racconti, aspetti fondanti nello sviluppo del bambino, quest'ultimo familiarizza con il codice di scrittura connotandolo in senso piacevole ed amichevole.

2. Metodologia

Gli studi evidenziano il ruolo fondamentale della scuola dell'infanzia per l'esercizio di competenze emergenti, che si sviluppano spontaneamente nei bambini prescolari ma sono suscettibili di ulteriori miglioramenti attraverso attività specificamente create per potenziarle. Inoltre c'è una stretta relazione fra lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente e il successivo apprendimento di lettura e scrittura. In particolare, la competenza fonologica e la creazione di storie avrebbero carattere predittivo nei confronti delle capacità di codifica e decifrazione della parola scritta, della correttezza e della fluidità nei compiti di lettura.

2.1. Obiettivi dello studio

La ricerca ha inteso verificare le potenzialità di un laboratorio integrato di alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia, volto a favorire nei bambini le competenze linguistiche emergenti di costruzione della lingua scritta ed orale.

Lo studio empirico ha avuto come oggetto l'espressione narrativa quale nucleo aggregante la crescita di abilità fonologiche, lessicali e pragmatiche, e il potenziamento dei processi di

sintesi ed analisi propedeutici all'attività di lettura e scrittura. Sono stati formulati i seguenti obiettivi: verificare l'efficacia di un piano didattico per lo sviluppo; raccogliere indicazioni per la pratica di insegnamento.

Si è ipotizzato che l'attuazione di un laboratorio, della durata complessiva di 45 ore, avrebbe prodotto nei bambini di età compresa tra i quattro anni e mezzo e i cinque anni e mezzo un incremento dei livelli alfabetizzazione emergente.

Al termine delle attività didattiche gli alunni avrebbero raggiunto i seguenti obiettivi di apprendimento: comprendere storie ascoltate e/o fruite attraverso filmati o strumenti multimediali; inventare e realizzare storie utilizzando anche tecnologie digitali (immagini, musica, parole); riconoscere e produrre le prime forme di scrittura con materiali e supporti digitali e non.

2.2. Partecipanti e procedura

Le attività sono state sperimentate su un gruppo di ricerca costituito da 43 soggetti (24 femmine e 19 maschi); alla prima rilevazione l'età dei bambini era compresa tra quattro anni e nove mesi e cinque anni e cinque mesi. L'indagine è stata realizzata con la collaborazione degli insegnanti di tre scuole dell'infanzia di Palermo territorialmente vicine e di due laureande in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

La prima fase della ricerca ha riguardato la ricognizione di pratiche didattiche già consolidate per l'alfabetizzazione emergente, al fine di una riflessione sull'azione. Ci si è proposti di promuovere in un gruppo di insegnanti in formazione, durante l'insegnamento di "Didattica della lettura e della scrittura", la consapevolezza delle modalità e delle condizioni in cui si realizza il processo di alfabetizzazione in età prescolare. Il training sui precursori delle abilità e delle pratiche alfabetizzate ha avuto una durata di 16 ore distribuite in quattro incontri settimanali.

La seconda fase della ricerca è stata articolata in tre momenti: progettazione di un laboratorio per rafforzare le competenze emergenti; intervento didattico; raccolta e analisi di dati.

Il laboratorio ha privilegiato le strategie didattiche del cooperative learning, del problem solving e della discussione guidata, della simulazione; si è svolto da gennaio a maggio 2016 ed è stato organizzato in 15 incontri ciascuno di tre ore, con cadenza settimanale.

La costruzione delle situazioni di apprendimento è avvenuta in collaborazione con gli insegnanti delle scuole coinvolte, ed è stata accompagnata da indicazioni procedurali. La sequenza di azioni ipotizzate si è incentrata su storytelling, con ausilio di media digitali, ed esercizi di sintesi e di analisi secondo il metodo fonemico, già prima presentato. Le attività di comprensione e di costruzione di storie, con supporto cartaceo e/o digitale (film di animazione, immagini), sono state propedeutiche alla narrazione orale e alla scrittura in formato digitale.

Secondo il modello di alfabetizzazione emergente per la lingua italiana (Pinto et al., 2008), un importante fattore di continuità fra le competenze prescolari di lettura e scrittura e il successivo apprendimento formalizzato delle stesse è rappresentato dalla consapevolezza testuale, ossia dalle capacità narrative in comprensione e in produzione possedute dai bambini.

Le due componenti fondamentali dei racconti sono il livello delle azioni e quello della soggettività dei personaggi. Una comprensione profonda richiede che siano colti entrambi i livelli. Tuttavia per il bambino tra i quattro e i cinque anni è più facile comprendere e rievocare la sequenza delle azioni piuttosto che la soggettività dei personaggi: ciò accade perché gli stati interni non sono sempre resi espliciti, ma possono essere compresi attraverso i processi inferenziali che si basano sulla conoscenza delle emozioni (Cardarello, 2004; Levorato, 1988). L'emozione dei personaggi si riproduce nel soggetto e ciò attiva la ricerca di indizi per comprendere come si è determinata quell'emozione e quali circostanze l'abbiano provocata (Levorato, 2000).

Tenendo conto degli studi prima citati, l'intervento formativo ha alternato tre situazioni didattiche (SD) enucleate in prospettiva trasversale sulla competenza narrativa; ciascuna situazione è stata realizzata in piccolo gruppo di 3-4 bambini:

- SD 1: comprensione di una storia con ausilio di immagini, disegno della storia in formato digitale, disposizione in sequenza delle immagini, didascalia scritta in formato cartaceo;
- SD 2: esercizi di discriminazione fonologica di parole bisillabe con sillaba diretta secondo il metodo fonemico (analisi e sintesi), scrittura in formato digitale delle parole segmentate, rappresentazione iconica delle parole, invenzione di una semplice trama narrativa (storymaking), costruzione scritta in formato digitale della storia inventata;
- SD 3: visione di un film di animazione (trasposizione di una fiaba), interazione dialogata collettiva, individuazione di termini sconosciuti e creazione di un dizionario digitale, suddivisione del film in sequenze, rappresentazione grafica in formato digitale, ri-narrazione orale della storia con supporto di immagini digitali.

L'azione dell'insegnante è stata di guida incoraggiante all'esecuzione del bambino attraverso esempi e dimostrazioni, soprattutto nei compiti di scrittura. L'andamento del percorso è stato monitorato analizzando della pratica realizzata; per cogliere difficoltà e progressi, sono state osservate e annotate in forma oggettiva le azioni dell'insegnante e le risposte dei bambini ("che cosa fa l'insegnante"; "che cosa fanno i bambini").

2.3. Strumenti

Per rilevare nei bambini la capacità di ascoltare e comprendere un racconto, è stato utilizzato il test TOR (Test di comprensione del testo Orale), che è uno strumento standardizzato su un campione italiano (Levorato & Roch, 2007). Il test valuta la capacità dei bambini di comprendere una storia raccontata attraverso domande testuali e inferenziali con supporto visivo.

La consapevolezza fonologica è stata verificata con una prova creata ai soli fini della presente ricerca, con adattamento del test PCB (Processi Cognitivi di Base) di Meazzini (2005) e del test SR 4-5 subtest di abilità fonologica di Zanetti e Miazza (2002); la prova richiede al bambino di correggere errori fonologici, di discriminare tra fonemi e sillabe, di identificare raddoppiamenti di consonanti e somiglianze fonologiche, di precisare il suono iniziale e finale di parole, di segmentare parole nei fonemi costituenti.

La prova di abilità lessicale chiede al bambino individuare, fra tre alternative di risposta, l'immagine che rappresenta il significato di parole utilizzate nella lettura di una storia da parte dell'insegnante. La prova di area pragmatica valuta la capacità del bambino di

associare brevi frasi ascoltate alle corrispondenti azioni rappresentate da immagini. Entrambe le prove sono state costruite ad hoc.

Per il controllo dei risultati relativi alla competenza narrativa è stata somministrata una prova basata sull'ascolto di una storia e la successiva riesposizione con il supporto di immagini; il testo narrativo utilizzato all'inizio del percorso è stato "La donna-fiore" (adattato da Wölfel, 1989a), mentre nella rilevazione finale è stato utilizzato "La piccola foca" (adattato da Wölfel, 1989b).

I comportamenti manifestati da ciascun bambino sono stati annotati in una griglia di osservazione; i 20 indici di comportamento scelti sono stati i seguenti.

Il bambino: a) dice all'inizio qual è la storia che racconterà; b) presenta i personaggi principali e/o le loro azioni; c) specifica gli ambienti in cui si svolge la storia; d) indica in particolare l'evento iniziale; e) precisa gli aspetti essenziali della storia; f) rivolge lo sguardo al/agli interlocutore/i che ha davanti; g) collega correttamente parole e frasi (uso di preposizioni, negazioni, pronomi); h) costruisce la forma delle parole secondo genere e numero; i) collega fatti e/o azioni attraverso relazioni (temporali e causali); j) individua la causa di un problema; k) propone una o più soluzioni del problema; l) presenta numerose considerazioni e/o osservazioni; m) usa parole diverse per esprimere un'azione o un evento; n) usa espressioni originali; o) narra esperienze personali; p) parla in modo chiaro; q) punteggia la comunicazione con le mani; r) usa le parole secondo il loro significato; s) esprime le proprie emozioni relativamente alla storia; t) conclude il racconto con un'affermazione coerente.

Le prove sono state somministrate individualmente ai bambini durante tre incontri di circa 30 minuti ciascuno.

3. Risultati

I risultati della prova TOR mostrano che la capacità di comprensione del testo orale dei bambini è adeguata al livello medio del campione di riferimento, per l'età considerata. La capacità di integrare informazioni lontane nel testo ha creato qualche ostacolo; infatti per i bambini è più facile ricavare inferenze dalla conseguenza di un'azione quando essa è immediata.

Per osservare l'andamento degli apprendimenti nelle aree di competenza emergente sono stati messi a confronto i dati ottenuti al pre-test e al post-test dei bambini partecipanti. Tutte e tre le competenze prese in considerazione nella presente indagine mostrano un miglioramento da gennaio a maggio, che rivela un effetto significativo del laboratorio proposto (Figura 1).

Area di competenza	Pre-test		Post-test	
	Media	Dev.Std.	Media	Dev.Std.
Fonologica (max 15)	7,58	4,07	13,28	2,50
Lessicale (max 9)	6,51	1,48	8,49	1,05
Pragmatica (max 10)	6,21	2,71	8,93	1,38
<i>Livello complessivo (max 34)</i>	<i>20,30</i>	<i>6,13</i>	<i>30,70</i>	<i>3,34</i>

Figura 1. Competenze emergenti pre- e post- test (n=43).

In rapporto al punteggio atteso, il laboratorio sembra avere avuto una forte influenza sulla competenza fonologica, che può essere spiegata considerando la familiarizzazione con i

fonemi costitutivi e distintivi delle parole, grazie all'utilizzo del metodo fonemico. Durante il laboratorio è stata esercitata sia la segmentazione fonemica (analisi e sintesi orale) sia l'identificazione e la discriminazione del suono iniziale e finale. Sono interessanti anche i dati dell'area lessicale e pragmatica che mostrano una lieve crescita delle capacità implicate rispetto al livello di partenza.

Con l'applicazione del *t*-test per un campione, che viene confrontato con se stesso (come era all'inizio e come è diventato alla fine dell'attività sperimentale, si è accertata la significatività delle differenze tra la media iniziale e finale. Il test ($t = -10,695$) dimostra una differenza significativa del livello di alfabetizzazione emergente tra i dati della prima rilevazione e dell'ultima rilevazione con $p < .001$; ciò si verifica anche per ciascuna area di competenza. È tuttavia evidente che una parte dell'effetto positivo dipende dal naturale processo di crescita e maturazione dei bambini.

Guardando alle specifiche abilità emergono dai dati alcune criticità, caratteristiche di un'età in cui le capacità di base sono in fase di sviluppo. Per l'area fonologica i bambini hanno incontrato maggiori difficoltà nella discriminazione di sillabe, infatti il processo di scomposizione della parola (totalità significativa) negli elementi componenti (significanti), se pur allenato, viene gradualmente padroneggiato dal bambino. Per il bambino è stato problematico riconoscere i grafemi all'interno di parole che percepiva esclusivamente da un punto di vista globale. In area pragmatica, si è riscontrato che per i bambini è difficile dire il perché di un'azione, identificare azioni o fatti non coerenti con la storia raffigurata, ipotizzare un'azione tenendo conto della successione degli eventi.

Per lo sviluppo delle abilità narrative sono stati analizzati i testi prodotti dai bambini, al fine di ricavare gli elementi inerenti alla coesione e alla coerenza del testo, ai vocaboli utilizzati, alla presenza degli elementi costitutivi di uno schema narrativo, alla fluidità ideativa. I dati dell'analisi quantitativa, che sono stati annotati sistematicamente in una check-list, mostrano che l'intervento è stato efficace a produrre un sensibile miglioramento delle abilità di produzione e racconto orale di una storia (Figura 2).

Il gruppo di 43 bambini partecipanti ha ottenuto un arricchimento dal laboratorio, durante il quale numerosi incontri si sono concentrati sull'imparare a strutturare una storia e a raccontarla agli altri. L'effetto positivo del laboratorio è indicato anche dal test *t* ($-14,131$, differenza significativa con $p < .001$).

Pre-test		Post-test	
Media	Dev.Std.	Media	Dev.Std.
10,26	3,13	14,14	3,16

Figura 2. Prestazione pre- e post-test prova narrazione orale (max 20).

Dalla rilevazione emergono notevoli miglioramenti rispetto agli indici: “specificare gli ambienti in cui si svolge la storia” e “indicare in particolare l'evento iniziale”. Il risultato permette di affermare che le attività linguistiche e narrative hanno influito positivamente sull'esito. Anche per gli indici relativi ad organizzazione ed efficacia espositiva (“dire all'inizio qual è la storia che si racconterà”, “presentare i personaggi principali e/o le loro azioni”, “precisare gli aspetti essenziali della storia”, “concludere il racconto con un'affermazione coerente”) si nota un cambiamento positivo attribuibile, con buona probabilità, alla sollecitazione ad essere chiari e pragmatici quando si racconta agli altri.

Il compito di riesposizione ha consentito anche di indagare il grado di costruzione della storia attraverso l'analisi degli indicatori di struttura, coesione e coerenza. Si è rilevata una graduale abilità nell'adoperare i connettivi di tipo temporale e causale in modo funzionale

alla produzione di una narrazione coesa e coerente; ciò permette di misurare, come hanno indicato Zanchi, Bruzzone, Marcotti & Marzocchi (2012), la capacità dei bambini di rispettare l'ordine logico della storia.

Ponendo l'attenzione ai vocaboli impiegati nelle storie si è ricavato che le parole sono state sempre adoperate secondo il corrispondente significato ed hanno consentito ai bambini di ampliare il lessico. L'esame del piano linguistico ha messo in evidenza altresì l'andamento dell'abilità di coniugare correttamente le forme verbali.

4. Conclusioni

Lo scopo del laboratorio è stato quello di promuovere l'alfabetizzazione emergente attraverso interventi didattici in cui il bambino potesse sperimentare e costruire la lingua come codice simbolico. In primo luogo, sono state costruite situazioni didattiche per aiutare il bambino a scoprire la lingua scritta e a padroneggiarne le relative competenze; in secondo luogo, si è verificato quali modalità di lavoro fossero valide e funzionali allo sviluppo nei bambini di abilità precoci di lettura e scrittura.

I dati mostrano che i partecipanti hanno raggiunto risultati positivi relativi alla conquista di competenze emergenti necessarie per il percorso formale di apprendimento di lettura e scrittura, che avrà inizio con la scuola primaria.

L'idea di effettuare interventi di potenziamento nella scuola dell'infanzia si basa su due importanti presupposti: da un lato la constatazione che i bambini di 5 anni sono già in possesso di forme rudimentali delle abilità in questione, dall'altro sui risultati di meta-analisi che dicono che i bambini di questa fascia d'età sono quelli che traggono maggiore vantaggio da training specifici (Waelput, 2008; Zanchi et al., 2012).

Per facilitare l'approccio del bambino alla lingua scritta si può privilegiare la costruzione di storie. Si sottolinea spesso la necessità di un ambiente educativo che offra ai bambini la possibilità di esprimersi, di interagire e di inventare significati (Fiano, 2014). Quando un bambino inventa una storia avviene un'interazione naturale con il contesto e con diversi mezzi espressivi. Secondo King (2007) lo storymaking stimola e migliora la capacità degli studenti di "gustare" la lettura e la scrittura e, allo stesso tempo, consente loro di esprimere in modo autentico idee, atteggiamenti e sentimenti, senza il rischio di critiche.

Nel processo didattico è stata molto considerata la funzione dell'immagine, che ha reso presente sensorialmente ciò di cui si parlava e ha arricchito l'informazione verbale di dettagli e notizie contestuali. Le illustrazioni hanno favorito l'attivazione dello schema narrativo e il ricordo della storia.

I bambini sono stati accompagnati ad esplorare la lingua scritta attraverso tecnologie digitali e formati multimediali. Si è constatato che l'utilizzo del digitale può agevolare l'acquisizione di diverse tecniche di scrittura sin dalla tenera età. Per la possibilità di correggere e modificare il testo, la scrittura digitale è più immediata ma incentiva la creatività; si può ritornare più volte sul testo, segnando o evidenziando le parti. Ciò non solo è piacevole e invitante per il bambino, ma incoraggia l'elaborazione di ipotesi sul funzionamento e sulle proprietà della lingua scritta.

Come afferma Ferreiro (2007), alfabetizzazione sì ma riconoscendo che il bambino, soggetto di apprendimento, è un essere pensante e che le attività didattiche possono fare appello alla sua intelligenza, proprio per evitare di inibire la riflessione nascente.

In direzione di modalità di intervento alternative, è efficace lavorare sulle abilità di sintesi ed analisi sottese e necessarie all'apprendimento di lettura e scrittura, nonché sul segno e i processi di codifica e decodifica simbolica (Holmer, Heimann & Rudner, 2016).

Nonostante il tempo ristretto, e malgrado i limiti dello studio empirico che fornisce dati non generalizzabili, gli esiti ottenuti permettono di precisare l'adeguatezza delle procedure utilizzate. Le situazioni intenzionali, strutturate ed attuate, spingono a riflettere sulle pratiche didattiche in uso nella scuola dell'infanzia.

Può essere interessante approfondire l'indagine in termini longitudinali sviluppando il laboratorio lungo più anni scolastici; è auspicabile creare situazioni di apprendimento con difficoltà graduate per controllare l'andamento di crescita di ciascun bambino.

Bibliografia

- Anello, F. (2008). *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Palermo: Palumbo.
- Beseghi, E. (ed.) (2003). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bleza Picherle, S. (1996). *Leggere nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A. (ed.) (2004). *Ludus in fabula: per una pedagogia del narrare infantile*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Cisotto, L. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura: Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Deheane, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Deva, F. (1982). *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione: Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E. (2007). Las Inscripciones de la Escritura. *Lectura y Vida*, 28(4), 60–65.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fiano, D.A. (2014). Primary discourse and expressive oral language in a kindergarten student. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 61–84.
- Germano, G. (2003). *Il metodo fonemico per l'apprendimento del leggere e dello scrivere*. Brescia: La Scuola.
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260–265.
- Holmer, E., Heimann M., & Rudner, M. (2016). Evidence of association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 145–159.
- King, N. (2007). Developing imagination, creativity and literacy through collaborative storymaking: a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 77(2), 204–227.

- Le Bohec, P., & Campolmi, B. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, M.C., & Roch, M. (2007). *Test di comprensione del testo orale*. Firenze: Giunti.
- Linder, S.M., Ramey, M.D., & Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: a selective review of the literature. *Early Childhood Research & Practice*, 15(1). Retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/libproxy.clemson.edu/v15n1/linder.html> (ver. 15.07.2017).
- Lonigan, C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303–323.
- Marotta, L., Trisciani, M., & Vicari, S. (2004). *Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Meazzini, P. (2005). *PCB Processi Cognitivi di Base*. Firenze: Giunti.
- Mialaret, G. (1967). *Apprendimento della lettura*. Roma: Armando.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B., & Vezzani, C. (2008) L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35, 961–978.
- Scalisi, T.G., Pelagaggi, D., & Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Waelput, M. (2008). *Amare la lettura fin dalla scuola materna: situazioni pratiche che sviluppano competenze nella lettura dai due agli otto anni*. Roma: Armando.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wölfel, U. (1989a). *Storie un po' matte*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Wölfel, U. (1989b). *Storie per ridere*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Zanchi, P., Bruzzone, L., Marcotti, S., & Marzocchi, G.M. (2012). Consapevolezza fonologica e competenza narrativa nella scuola dell'infanzia: Un'esperienza laboratoriale sui prerequisiti degli apprendimenti scolastici. *Dislessia*, 9(2), 153–174.
- Zanetti, M.A., & Miazza, D. (2002). *SR 4-5 School Readiness: Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare*. Trento: Erickson.