

Una ricerca sulle competenze linguistiche nelle classi prime della scuola primaria: quale contributo per la formazione degli insegnanti?

Elisa Farina

Abstract – *The teaching of reading-writing in Primary School is closely linked both to the teachers' conception of written language and how they think pupils acquire it. Starting from these assumptions, the present contribution intends to illustrate the training processes developed from Italian data obtained in broader research, carried out in collaboration with the University of Grenoble Alpes (France) and Almería (Spain), aimed at describing the spelling and narrative skills of pupils aged 6 to 11. By entering into dialogue with professional practice, the purpose was both to bring out teachers' conceptions of written language and how pupils learn it, and to describe and clarify teachers' practices in relation to pupils' learning outcomes. The findings so far show that there is a clear correlation between the teachers' representations – especially their consideration of writing as a socio-cultural object and their accurate knowledge of the conceptualisation process of written language – and the pupils' narrative skills.*

Riassunto – *L'insegnamento della letto-scrittura nella Scuola Primaria è connesso alla concezione di lingua scritta che i docenti possiedono e a come pensano che gli alunni l'acquisiscano. Il presente contributo intende descrivere i processi formativi messi in atto alla luce dei dati italiani di una ricerca più ampia realizzata in collaborazione con l'Università di Grenoble Alpes (Francia) e di Almería (Spagna), volta a descrivere le competenze ortografiche e narrative degli alunni dai 6 agli 11 anni. Obiettivo dello studio far emergere le concezioni che gli insegnanti possiedono rispetto alla lingua scritta e a come gli alunni l'apprendono e descrivere le pratiche dei docenti in relazione ai risultati degli apprendimenti degli alunni. I risultati evidenziano una stretta correlazione tra le rappresentazioni degli insegnanti – in particolare una considerazione della scrittura in quanto oggetto socioculturale e una conoscenza accurata del processo di concettualizzazione della lingua scritta – e le competenze narrative degli alunni.*

Keywords – teaching of writing, teachers training, Primary School, word segmentation, narrative skills

Parole chiave – apprendimento della scrittura, formazione degli insegnanti, Scuola Primaria, segmentazione delle parole, competenze narrative

Elisa Farina è Assegnista di ricerca e Docente a contratto per l'insegnamento di *Didattica della Lettura e della Scrittura e Progettazione del PEI* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Conduce ricerche sulla formazione degli insegnanti e si occupa di analisi delle pratiche di insegnamento con particolare attenzione alla coerenza tra i processi di apprendimento e di insegnamento. Tra le sue pubblicazioni: *Il dettato nella Scuola Primaria. Analisi di una pratica di insegnamento* (Milano, FrancoAngeli, 2014); *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia* (a cura di, in coll. con L.A. Teruggi, Roma, Carocci, 2022).

1. Introduzione

L'insegnamento della lettura e della scrittura è sempre stato oggetto di preoccupazione per gli insegnanti della scuola primaria in quanto costituisce un elemento imprescindibile del processo di alfabetizzazione culturale¹. Se per anni il dibattito si è concentrato sulla ricerca del metodo più efficace per imparare a leggere e a scrivere, attualmente la ricerca in ambito accademico sottolinea come il concetto di metodo sia una variabile troppo difficile da definire e non sia significativo lavorare nella direzione di confermare la superiorità di un metodo piuttosto che un altro². Il concetto di metodo, inoltre, presuppone una serie di steps e tappe decise *a priori* dall'adulto – partendo da una determinata teoria – da “applicare” indistintamente a tutti gli alunni come se questi non conoscessero nulla della lingua scritta prima di giungere ad un insegnamento formale. La valorizzazione delle conoscenze pregresse e la capacità di partire da queste, nonché il costrutto di *Emergent Literacy*, inteso come le fasi e i modi in cui avviene l'avvio alla familiarizzazione dei bambini alla lingua scritta, richiedono un'articolazione di pratiche didattiche ed educative difficilmente riconducibili a un determinato metodo³.

Nelle ricerche sull'alfabetizzazione risulta dunque più pertinente utilizzare i termini di *pratica didattica* – maggiormente capace di descrivere e comprendere “che cosa fa un insegnante quando insegna”⁴, spostando l'attenzione su quanto agito nel lavoro in classe – e di *incidenza*, focalizzando l'attenzione sul rapporto “tra processi e risultati di apprendimento, qualificando la ricerca non solo come ricognizione sulle pratiche di insegnamento, ma anche come tentativo di correlare le pratiche rilevate con i risultati di apprendimento ottenuti dagli allievi”⁵.

La formazione degli insegnanti in tema di insegnamento della letto-scrittura, tuttavia, appare sempre più frequentemente territorio proprio delle diverse case editrici che – attraverso corsi di formazione, webinar o cicli di incontri – si propongono come “venditori di metodi”⁶ cercando di convincere gli insegnanti sulla validità di un metodo piuttosto che un altro. Inoltre, il binomio “percorso di formazione/vendita di kit” – che contengono istruzioni e materiali per la messa in atto di un percorso didattico graduale, sistematico e facilitante per tutte le fasi di apprendimento della lettoscrittura, grazie al quale i bambini possono apprendere anche in modo “gioioso” – appare particolarmente attraente agli occhi di molti docenti che trovano già definito passo dopo passo un percorso che, altrimenti, devono faticosamente progettare in modo sistematico tenendo conto delle diverse conoscenze e competenze sulla lingua scritta che gli alunni possiedono all'ingresso della scuola primaria.

¹ M. Castoldi, *Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca*, in “RicercaAzione”, 11, 1, 2019, pp. 17-32.

² Cfr. R. Goigoux (a cura di), *Lire et Ecrire. Rapporto di ricerca*, Lione, Institut Francais de l'Education, 2015; L. Cisotto, *Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti*, in “RicercaAzione”, 11, 1, 2019, pp. 33-52.

³ Cfr. M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

⁴ C. Laneve, *Manuale di didattica*, Brescia, Morcelliana, 2017, p. 345.

⁵ M. Castoldi, *Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca*, cit., p. 17.

⁶ S. Fornara, *Lettere a una maestra sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Trieste, Edizioni EL, 2021, p. 78.

Partendo da questi presupposti è indispensabile allora che la ricerca educativa e didattica si ponga sempre più in dialogo con la pratica professionale interrogandosi su quali possano essere i modelli formativi capaci di accrescere la capacità riflessiva dei docenti e di orientare la loro progettazione didattica, mettendo in relazione l'efficacia delle pratiche di insegnamento con i risultati degli apprendimenti ottenuti dagli allievi. Modelli formativi che, tuttavia, non si pongono come obiettivo quello di offrire ai docenti una serie di procedure, programmi o metodi da applicare secondo determinati protocolli (con tempistiche, materiali, spazi determinati), valutati attraverso studi sperimentali, ma di rendere esplicite e visibili, attraverso un lavoro con i docenti, le modalità in cui si realizza l'insegnamento partendo dagli apprendimenti ottenuti dagli studenti. Ciò significa, riferendoci alla formazione nell'ambito della lingua scritta, intrecciare le diverse componenti del sistema didattico⁷: gli insegnanti – con le loro esperienze e conoscenze in merito alla lingua scritta (ciò che intendono per “leggere” e “scrivere”) – gli alunni, con le loro modalità di concettualizzazione e apprendimento della lingua scritta e infine il contenuto (la cultura scritta) in tutte le sue dimensioni⁸.

All'interno di questa cornice verranno qui descritte le azioni formative messe in atto a partire dai dati italiani di una ricerca più ampia realizzata in collaborazione con l'Università di Grenoble Alpes (Francia) e di Almería (Spagna), volta a descrivere le competenze ortografiche e narrative degli alunni dai 6 agli 11 anni. In tutti e tre i contesti, relativamente alle classi prime, seguendo uno specifico protocollo, sono stati raccolti i testi prodotti dagli alunni partendo dalla medesima consegna, adottata nella ricerca Lire – Écrire au CP⁹ e definita nel protocollo: “Oggi ognuno di voi scriverà la storia di un piccolo gatto. Guardate bene i disegni. Scriverete la storia sul foglio che vi consegno, come siete capaci. Avrete 15 minuti di tempo ma dovrete lavorare da soli; nessuno potrà aiutarvi nello scrivere il testo”. In questo contributo l'attenzione verrà focalizzata solamente sui dati italiani riferiti ai 689 testi raccolti al termine della classe prima coinvolgendo 39 classi del territorio lombardo¹⁰. Grazie a un processo di trascrizione, normalizzazione e allineamento dei testi¹¹, avvenuto attraverso la condivisione di un protocollo di ricerca¹² è stato possibile analizzare il fenomeno della segmentazione delle parole, l'ortografia e i dispositivi narrativi utilizzati dagli alunni.

I risultati ottenuti riferiti alla segmentazione delle parole e all'ortografia hanno consentito di riflettere con gli insegnanti sulla triangolazione tra le loro concezioni, quelle dei bambini e la lingua scritta, cercando una coerenza sempre più stretta tra le modalità di apprendimento e

⁷ Cfr. Y. Chevallard, *La transposition didactique. De savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

⁸ Cfr. L.A. Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019.

⁹ Cfr. R. Goigoux (a cura di), *Lire et Ecrire. Rapport de recherche*, Lione, Institut Français de l'Éducation, cit.

¹⁰ L'intero corpus di testi è disponibile, previa autorizzazione, alla pagina <http://scoledit.org/scolinter/index.php>.

¹¹ La metodologia della ricerca è dettagliatamente descritta nei seguenti contributi: C. Ponton *et al.*, *Scolinter: un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots*, in “Langue Française”, 3, 211, 2021, pp. 37-50; L.A. Teruggi, E. Farina, *Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica*, Atti del X Congresso scientifico “Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione”, 9 e 10 aprile 2021, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 263-279.

¹² Cfr. C. Wolfarth, C. Brissaud, C. Ponton, *Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses?*, in “Dyptiquen”, 36, 2018, pp. 121-145.

quelle di insegnamento. I risultati inerenti i dispositivi narrativi utilizzati dagli alunni hanno costituito, invece, il punto di partenza per cercare di descrivere e rendere intelligibili le pratiche di quei docenti i cui alunni hanno dimostrato competenze più elevate nella produzione del testo scritto.

2. Alunni, insegnanti e lingua scritta: quali concezioni?

L'analisi elaborata sul corpus di testi raccolti al termine della classe prima (seconda metà di maggio) ha riguardato il fenomeno della segmentazione delle parole (iposegmentazioni, ipersegmentazioni e ipoipersegmentazioni)¹³ andando a classificare sia quantitativamente, sia qualitativamente, i tipi di segmentazioni elaborate dagli alunni e le caratteristiche che presentavano. I risultati ottenuti sono stati condivisi con i docenti coinvolti nella ricerca attraverso una restituzione all'interno dei singoli istituti. Non si è trattato di un momento caratterizzato dalla semplice condivisione dei dati ma di una *restituzione dialogica*¹⁴ di confronto sull'interpretazione dei risultati che ha consentito di approfondire alcuni temi salienti avviando una riflessione sulle concezioni degli insegnanti in merito alla lingua scritta.

I problemi di segmentazione delle parole hanno permesso di elaborare con i docenti alcune considerazioni rispetto al concetto di parola che, nonostante nel contesto scolastico venga spesso dato per scontato, dal punto di vista storico, linguistico e psicolinguistico risulta tutt'altro che naturale¹⁵. Il fatto che, al termine della classe prima, solo un quarto dei testi analizzati non presentino problemi di segmentazione e che la iposegmentazione (es: sisveglia, siera, aterra, unaltro) sia il fenomeno predominante (dato confermato anche nel campione di testi spagnoli e francesi) significa che è opportuno avviare percorsi di riflessione linguistica con gli alunni su che cosa sia per loro una parola e capire le ragioni per cui tendono a compiere segmentazioni non convenzionali. Tuttavia, la maggior parte degli insegnanti incontrati durante la restituzione dialogica non aveva mai considerato che alla base di questa tipologia di errori ci fosse un problema di concettualizzazione del costrutto di parola e vi era scarsa consapevolezza sulle ragioni per cui tali errori venissero commessi. In particolar modo, l'ipotesi di quantità minima che gli alunni elaborano nel secondo periodo di concettualizzazione – e che non viene totalmente abbandonata con l'inizio della scuola primaria – secondo la quale parole che presentano tendenzialmente meno di tre lettere non sono considerate tali¹⁶, era conosciuta solamente da un numero esiguo di insegnanti le quali, al contrario, si sono mostrate molto consapevoli delle ragioni per

¹³ Cfr. E. Ferreiro *et al.* (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; H. Günther, *Aspects of a history of written language processing: examples from the roman world and the early Middle Ages*, in C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view*, Amsterdam, John Benjamins, 1997, pp. 129-149.

¹⁴ Cfr. G. Pastori, *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*, Parma, Spaggiari-Junior, 2017.

¹⁵ Cfr. E. Ferreiro *et al.* (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, cit.

¹⁶ Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.

cui gli alunni hanno commesso tali errori. Inoltre, mostrando i dati e le caratteristiche delle parole iposegmentate, gli insegnanti hanno iniziato a guardare con occhi diversi le segmentazioni non convenzionali arrivando a comprendere che, soprattutto i casi più frequenti costituiti da un formante grammaticale+lessicale¹⁷ (lo prende, glidice, lamamma) possono essere giustificati dal fatto che le prime sono parole corte e prive di una funzione referenziale autonoma e, pertanto, vengono unite alle successive.

Inoltre, l'analisi delle iposegmentazioni correlate all'uso dell'apostrofo ha avviato una riflessione legata alla didattica dell'ortografia e alle comuni pratiche attuate per spiegare l'apostrofo. I dati della ricerca hanno evidenziato che il maggior numero di iposegmentazioni legate all'apostrofo riguarda, come prevedibile, il lemma "l" sia nella sua forma semplice, sia composta (quell'/sull'/nell'/dall'); tuttavia, analizzando le 90 iposegmentazioni di questo tipo, solo 9 coinvolgono un sostantivo ("luva, lequilibrio, lora) mentre tutte le rimanenti si presentano quando il lemma "l" è seguito da un verbo (laveva, lanno preso) oppure da aggettivi e/o pronomi (quellaltro). Il dibattito che ne è scaturito ha visto le insegnanti confrontarsi sia sulle modalità con cui introducono il concetto di apostrofo (attraverso filastrocche a cui seguono esercizi di sottolineatura delle parole, di elisione della vocale dell'articolo che precede il nome) sia sugli esempi di parole con l'apostrofo presenti nei testi scolastici in uso, sulle schede tratte dal web o sui nomi appositamente dettati dalle insegnanti. Il dibattito ha messo in luce sia una modalità quasi routinaria di presentazione dell'apostrofo (filastrocche/brevi racconti con l'introduzione di un linguaggio metaforico – apostrofo come lacrimuccia, ciuffetto, barbetta –) sia una focalizzazione solamente su un corpus di parole (uva, oca, ala, isola, osso, orso, aereo...) che appartengono sempre alla categoria dei sostantivi. A titolo esemplificativo vengono riportate due pagine che hanno guidato la riflessione critica con gli insegnanti, tratte dai libri di testo in uso¹⁸.

¹⁷ Cfr. A. Di Tullio, *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial, 1997.

¹⁸ G. Stella, *Lago Blu*, Firenze, Giunti Scuola, p. 15 (Fig. 1); P. Seregini, M. Caimi, C. Sirtori, *Mille scintille. Metodo 4 caratteri*, Milano, Pearson, 2019, p. 161 (Fig. 2). Si noti, nella Fig. 2, la segmentazione non convenzionale nella scritta "svolto insieme"; se tra la parola "svolto" e "in" potrebbe esserci il dubbio se si tratti o no di una iposegmentazione dato che è difficile stabilire l'entità della separazione, tra "in" e "sieme" non vi sono dubbi che si tratti di una ipersegmentazione.

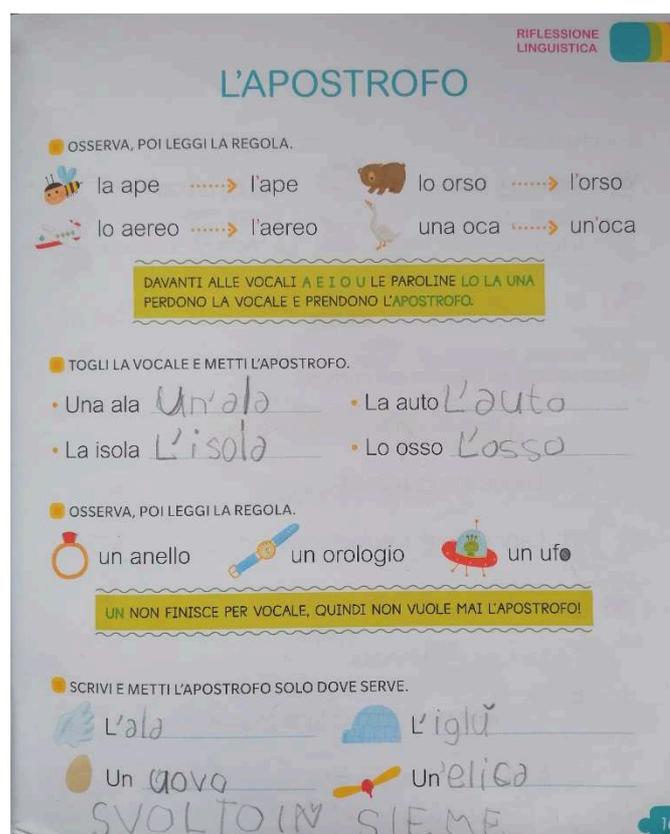


Figure 1 e 2 – L'apostrofo nei libri di testo utilizzati dai docenti

Solo quattro insegnanti appartenenti a contesti scolastici tra loro differenti hanno fatto riferimento a percorsi di scoperta grammaticale¹⁹ o di riflessione linguistica intesa come processo di *problem solving* in cui l'alunno, partendo da un quesito problematizzante (per esempio: l'apostrofo unisce o separa?) ricerca dati, li categorizza, formula ipotesi per giungere a una sistematizzazione, come suggerito anche dalle Indicazioni Nazionali in cui si legge che "[...] il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare la capacità di categorizzare, di connettere e di analizzare, di indurre e dedurre utilizzando di fatto metodo scientifico". Pur appartenendo a istituti differenti anche geograficamente lontani all'interno del contesto lombardo (ubicati nelle province di Sondrio, Bergamo e Milano) le pratiche descritte, salvo quest'ultime interessanti eccezioni, sono apparse molto simili, quasi standardizzate, ritmate dal libro di testo i cui argomenti vengono affrontati in successione di presentazione con l'aggiunta di materiale (per lo più schede) tratto dal web con lo scopo di selezionare esercizi, brevi racconti, filastrocche maggiormente accattivanti (dal punto di vista dell'adulto) per gli alunni.

¹⁹ Cfr. M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 1991.

La riflessione scaturita grazie alla presentazione delle segmentazioni non convenzionali elaborate dagli alunni ha fatto dunque emergere alcune (mis)concezioni riconducibili al concetto di errore e a che cosa i docenti intendono per lingua scritta e “insegnare a scrivere”. Le segmentazioni non convenzionali, infatti, (così come altri problemi legati all’ortografia) venivano considerate “semplicemente” come errori ortografici in un rapporto dicotomico “corretto/non corretto” senza pensare che vi fossero delle ipotesi costruttive molto rigorose e “intelligenti” elaborate dai bambini durante il processo di acquisizione della lingua scritta²⁰. L’aver osservato, provato a ipotizzare le ragioni di tali errori e cercato di scoprire la logica sottesa ad essi ha avviato nelle docenti un cambio di prospettiva per guardare “con occhi diversi” le conoscenze che i bambini possiedono rispetto alla lingua scritta, alle ipotesi che costruiscono e, dunque, alla necessità di non considerare gli alunni come soggetti che ignorano il funzionamento del nostro sistema di scrittura. Tale focalizzazione ha inevitabilmente innescato un processo riflessivo riferito alla coerenza tra la modalità di apprendimento e le pratiche di insegnamento della lingua scritta che, per la maggior parte delle insegnanti con cui si è lavorato, è ancora prettamente vista come un codice di trascrizione di cui gli alunni devono imparare il meccanismo attraverso esercizi ripetitivi e routinari, con la convinzione che i bambini possano scrivere solo ciò che è stato loro esplicitamente insegnato.

Emerge dunque come la restituzione dialogica dei dati della ricerca abbia fatto affiorare nodi concettuali che richiederebbero un percorso formativo lungo per mettere a nudo i *mindframes* sottesi alle pratiche didattiche con lo scopo di approfondire il piano epistemologico “relativo alla concezione che hanno gli insegnanti delle conoscenze oggetto di insegnamento: riescono a distinguere conoscenze di superficie da conoscenze profonde e, al di là di ciò, hanno chiare le idee portanti della struttura disciplinare? Potrebbero essere utili percorsi volti a riconsiderare la materia oggetto di apprendimento, sotto forma di strutture cognitive, coerenti sia con le capacità degli allievi e con quelle dei saperi sapienti”²¹.

3. Analisi delle competenze narrative e pratiche didattiche: quale relazione?

Oltre allo studio relativo alle segmentazioni non convenzionali, sul corpus di testi raccolti è stata avviata anche un’analisi volta a identificare la qualità narrativa dei racconti utilizzando principalmente due parametri: uno riconducibile alla struttura globale della narrazione (*story grammar*) e l’altro riferibile alla presenza di dispositivi valutativi (*evaluation devices*)²². Rispetto

²⁰ Cfr. E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit.

S. Gaulmyn et al., «*S’il te plait, écris-moi l’histoire du Petit Chaperon Rouge...*». *Construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2*, in “Repères”, 14, 1996, pp. 121-140.

²¹ A. Calvani, A. Marzano, S. Miranda, *Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l’osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?*, in “Formazione & Insegnamento”, XIX (1), 2021, pp. 599-621.

²² Cfr. M. Bamberg, R. Damrad-Frye, *On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children’s narrative competencies*, in “*Journal of Child Language*”, 18, 1991, pp. 689-710; R. Berman, D. Slobin, *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*, Hillsdale, Erlbaum, 1994; R. Padovani, C.

al primo parametro l'analisi si è focalizzata sull'individuazione di due aspetti della *story grammar*, ossia la presenza di formule di apertura (“C’era una volta...”) e di chiusura (“...e vissero felici e contenti”; “fine del racconto” ecc.) utilizzate nella narrazione. Relativamente agli *evaluation devices* sono stati analizzati sia espedienti narrativi riferiti agli stati interni–mentali dei personaggi (*cognitive devices*) – ossia inferenze sulla causalità degli eventi e/o dei comportamenti e degli stati mentali dei personaggi come, ad esempio: “voleva andare”, “pensò di fare” – sia espedienti relativi agli *emotional devices*, ossia inferenze sugli stati e sui comportamenti affettivi dei personaggi come, ad esempio: “la mamma si è preoccupata/arrabbiata”. Accanto a questi sono stati presi in considerazione i dispositivi di coinvolgimento sociale (*social devices*) connessi alla relazione tra narratore e lettore (discorsi diretti, uso di onomatopée, intensificatori e marcatori enfatici della narrazione come, ad esempio: “il gattino correva, correva, fino a che...”).

La prima analisi è stata condotta su una selezione random di 100 testi di tutti e tre i contesti linguistici (italiano, francese e spagnolo) per convalidare il modello di analisi; successivamente, sul corpus italiano è stata avviata un’analisi riferita ai diversi contesti scolastici che ha permesso di individuare alcune classi con punteggi particolarmente alti sia rispetto ai 100 testi random, sia rispetto alle altre classi dello stesso contesto scolastico²³. Allo stato attuale di analisi, due classi appartenenti a differenti Istituti Comprensivi hanno raggiunto valori particolarmente significativi.

Nell’Istituto Comprensivo identificato con il codice BR in provincia di Bergamo, appartenente a un contesto socio-economico-culturale medio/basso²⁴, la classe BR31A ha ottenuto punteggi molto alti rispetto al criterio della *story grammar*, sia in rapporto ai 100 testi random, sia alle classi parallele dello stesso istituto comprensivo²⁵. Come si evince dal Grafico 1, mentre più dell’80% dei testi della classe BR31A presenta la classica formula di apertura dei testi narrativi e oltre il 65% quella di chiusura, non si registra alcun tipo di *opening/closing formula* nella classe BR11B e solo una percentuale molto esigua (7,14%) di formule di apertura nella classe BR11A. Anche rispetto agli *evaluation devices*, i testi che contengono almeno un dispositivo valutativo raggiungono una percentuale dell’80% con una differenza particolarmente significativa nella categoria *cognitive device*. I testi di questa classe, pertanto, presentano le caratteristiche di un breve racconto narrativo; a titolo esemplificativo viene riportato il testo n.527 della classe BR31A:

C’era una volta un gatto che voleva andare a svegliare la sua mamma che stava dormendo con i suoi fratellini e poi cade e poi la mamma si svegliò subito e dice amore moi cosa ai fatto e lui piange disperato e dopo la mamma gli prepara la pappa e dopo andò a prenderlo e poi giocò

Mestucci, *La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story*, in “Logopedia e comunicazione”, 1(11), 2015, pp. 77-98.

²³ In tutte le classi, al fine di rendere confrontabili i risultati, sono stati eliminati i testi che presentavano una scrittura di tipo presillabico o sillabico-alfabetico. Sono stati tenuti i testi con una scrittura alfabetica anche se non ancora ortografica.

²⁴ Il dato è stato ricavato dalla Rendicontazione Sociale (Sistema Nazionale di Valutazione dell’Istituto).

²⁵ Inaspettatamente, la classe BR31A che ha ottenuto i punteggi maggiori è anche quella più numerosa, composta da 22 alunni; la classe BR11B è formata da 18 alunni e la classe BR11A da 15.

con i suoi fratellini fine della storia²⁶.

I testi appartenenti alle altre due classi assumono invece le caratteristiche di brevi didascalie contenenti principalmente le azioni dei personaggi nella successione “prima-dopo-infine”: “*Un gatto fa’ una passeggiata. dopo il gatto cade e si è fatto male. poi il gatto piangie. infine la mamma gatto a fatto un altro gattino*”²⁷.

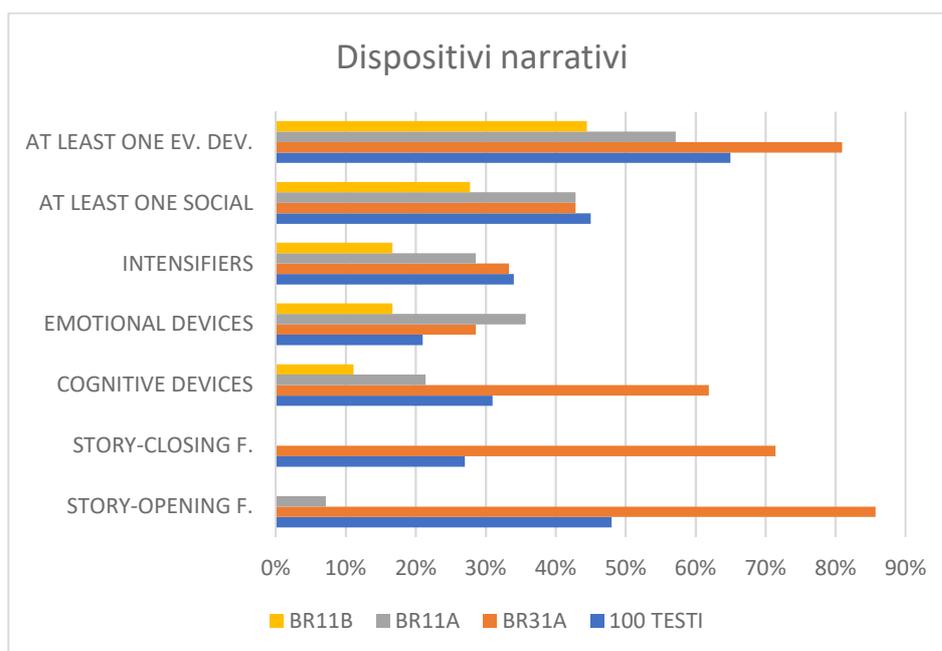


Grafico 1 – Percentuali di dispositivi narrativi riferiti alle classi dell’Istituto Comprensivo codice BR e ai 100 testi random del campione italiano

Similmente al caso sopra riportato, anche all’interno dell’Istituto Comprensivo (codice MR) in provincia di Sondrio in un contesto socio-economico-culturale medio/alto²⁸, la classe MR11D ha ottenuto punteggi significativamente alti rispetto ai 100 testi random del campione italiano e alle classi parallele del medesimo istituto (Grafico 2).

²⁶ Il testo, scritto dall’alunno in stampato maiuscolo, è riportato fedelmente senza alcun intervento di normalizzazione ortografica e sintattica.

²⁷ Testo n. 504 della classe BR11B. Il testo è stato riportato fedelmente come scritto dall’alunno senza alcuna normalizzazione ortografica e sintattica; tuttavia, essendo stato scritto in stampato maiuscolo, non possiamo valutare la correttezza o meno della lettera maiuscola dopo i punti.

²⁸ Il dato è stato ricavato dalla Rendicontazione Sociale (Sistema Nazionale di Valutazione dell’Istituto).

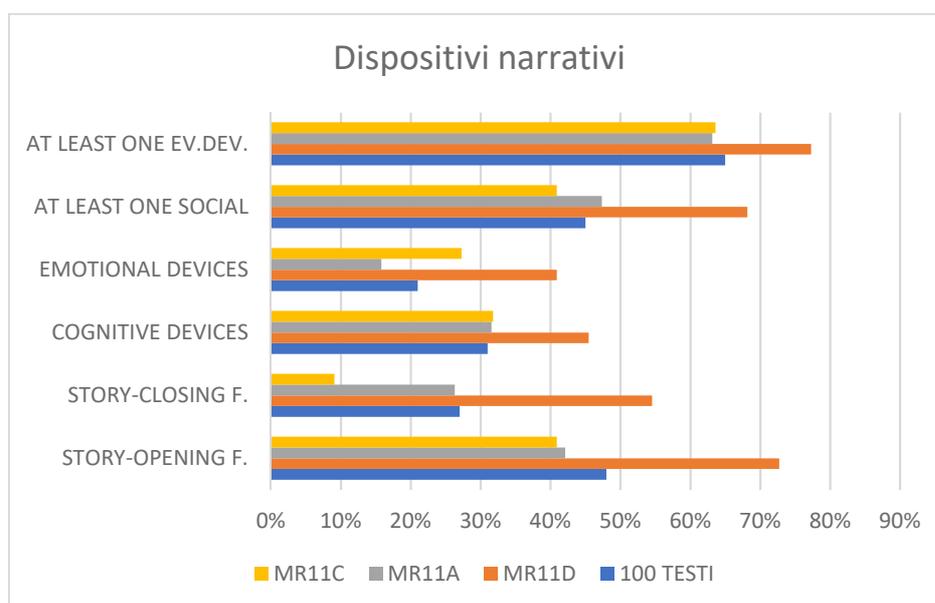


Grafico 2 – Percentuali di dispositivi narrativi riferiti alle classi dell'Istituto Comprensivo codice MRe ai 100 testi random del campione italiano

Anche in questa classe i testi si presentano come brevi narrazioni, introdotte e chiuse dalle formule canoniche e ricche di dispositivi valutativi riferiti ai pensieri o ai comportamenti dei personaggi. A titolo esemplificativo viene riportato il testo n.120 della classe MR11D:

C'era una volta dei gati. 4 erano piccoli 1 era grande. un giorno un micieto scapò. la sua mamma stava dormendo e non sene acorta. pianpiano camina camina ma in un certo punto il micetto cade. poi si mete a piangere la mamma lo senti e si svegliò. andò a prenderlo e lo rimise su. e tutti visero felici e contenti²⁹.

I dati discussi hanno dunque dato avvio alla seconda fase, tuttora in atto, finalizzata a correlare i risultati di apprendimento ottenuti dagli allievi con le pratiche effettivamente messe in atto dalle insegnanti, cercando di svelare e descrivere qual è l'idea di lingua scritta e di apprendimento della scrittura sottesa al *modus operandi* di quelle docenti i cui alunni hanno elaborato testi con una qualità narrativa superiore in riferimento ai parametri sopra descritti.

²⁹ *Ivi*.

3.1 Competenze narrative e pratiche didattiche: quale relazione?

Per cercare di descrivere e rendere maggiormente intelligibili le pratiche realizzate dalle docenti delle classi BR31A e MR11D è stata svolta una prima indagine attraverso un'intervista semistrutturata volta a far emergere le concezioni riferite alla lingua scritta proprie delle due docenti coinvolte e a rendere visibile la coerenza tra i processi di apprendimento e di insegnamento. In particolar modo l'intervista si è focalizzata sui seguenti punti:

- che cosa significa “scrivere” e, dunque, l'idea di lingua scritta
- come gli alunni imparano a scrivere
- quali pratiche di scrittura sono state promosse fin dai primi giorni della classe prima
- se e come è possibile lavorare sulla testualità fin dalla classe prima.

Entrambe le docenti hanno messo in luce, in primo luogo, come la scrittura sia un oggetto sociale la cui importanza a scuola è correlata al suo essere fondamentale nella vita e, dunque, come l'oggetto di insegnamento debbano essere le pratiche sociali di scrittura (e lettura). Coerentemente con questa idea di lingua scritta le pratiche che vengono promosse fin dai primi giorni di scuola fanno riferimento allo scrivere per diversi scopi partendo da situazioni autentiche di scrittura. L'insegnante della classe BR31A afferma:

Tante attività significative di scrittura, il più possibile reali, con ricadute nella quotidianità della classe che consentano di sperimentare i vari scopi per cui si scrive: cartellone delle presenze, foglio di chi va in mensa, regole della classe, cartellini dei nomi dei compagni per gli incarichi, produzione di avvisi, inviti, testi di contatto vari (biglietti di ringraziamenti, lettere ecc.).

L'insegnante della classe MR11D similmente dichiara:

A livello scritto prendo in considerazione i vari scopi di scrittura e tipi di testo che si collegano alle esperienze degli alunni, ad esempio la lettera per invitare i bambini della scuola dell'infanzia, l'avviso per i colloqui con i genitori, la locandina dello spettacolo di Natale, il testo regolativo per costruire l'addobbo dell'albero di Natale, ecc...

Tali pratiche vengono avviate fin dai primi giorni di scuola per far comprendere il valore sociale della scrittura, indipendentemente dal fatto che gli alunni non producano ancora scritture di tipo convenzionale. Emerge dunque l'idea che queste docenti possiedono rispetto a come gli alunni imparano a scrivere.

Ovviamente non scrivono subito in modo convenzionale, diversi alunni sono ad un livello presillabico o affermano di non saper scrivere ma è importante che capiscano il valore e il potere della scrittura; quando producono scritte non convenzionali e per me “illeggibili” chiedo loro che cosa hanno scritto e trascrivo sotto quanto loro dicono offrendo il modello convenzionale e poi avviando con loro una riflessione sul codice (insegnante della classe BR31A).

Anche per l'insegnante della classe MR11D vi è un'attenzione continua riferita a *come* i bambini scrivono, alle ipotesi che costruiscono per comprendere la natura del nostro sistema di

scrittura e che diventano oggetto di riflessione collettiva o individuale.

Dal momento che le occasioni di scrittura che propongo sono molteplici: collettive alla lavagna, in piccolo gruppo, a coppie, individuali, ho un “controllo” chiaro dei livelli di concettualizzazione della lingua scritta dei bambini e ho la possibilità di scegliere tante parole a partire dalle quali avviare collettivamente, o anche individualmente, una riflessione per comprendere come debbano essere scritte correttamente.

Per entrambe le insegnanti il lavoro mirato sul codice (presentazione delle vocali, sillabe, ripetizione di queste e formazione di parole ecc.) non costituisce il punto di partenza dal momento che vi è una chiara consapevolezza delle conoscenze pregresse degli alunni e di tutte quelle esperienze e occasioni di familiarizzazione con la lingua scritta (*Emergent Literacy*) che gli alunni hanno avuto prima di entrare a scuola. Ciò non significa che non vi sia attenzione al codice, agli aspetti anche grafo-motori della scrittura e alla competenza metafonologica su cui si è ancora l'apprendimento di una lingua a ortografia trasparente come quella italiana; questi lavori vengono avviati all'interno di un contesto in cui la lettura e la scrittura non perdono il loro valore sociale e culturale³⁰ e in cui la scrittura non è considerata meramente come la trascrizione di un codice ma come sistema di rappresentazione il cui apprendimento è di tipo concettuale³¹.

Infine, rispetto alla testualità, entrambe le insegnanti dichiarano di lavorare molto, fin dai primi giorni di scuola, sulla scrittura come *processo* costituito dalle fasi di pianificazione, trascrizione e revisione sia oralmente – con l'insegnante che funge da scriba e da modello alla lavagna – sia per iscritto attraverso lavori di coppia o piccolo gruppo.

Sin dai primissimi giorni abbiamo prodotto testi collettivi con la mediazione adulto scriba in modo da puntare l'attenzione sulla scrittura come processo: la pianificazione in particolar modo è sempre stata sin dall'inizio un aspetto su cui ho insistito molto; inizialmente anche solo oralmente, poi anche come scaletta o schema. Sottolineavo o chiedevo loro sempre di pensare anche allo scopo e al destinatario del testo (già si rendevano conto del registro e delle parole da utilizzare a seconda del destinatario). Con la pratica settimanale del *Cari amici*³² abbiamo iniziato presto anche a riflettere sulla struttura del testo (inizio, svolgimento, conclusione) e sull'uso di alcuni segni di punteggiatura (. ? !) e su alcune formule tipiche dei generi testuali (“Caro/cari amici” per la lettera e uso della firma finale; “c’era una volta/vissero felici e contenti” per le storie; informazioni queste che già avevano per le innumerevoli esperienze di lettura a scuola o a casa. (Insegnante classe BR31A).

³⁰ Cfr. L. Tolchinsky, *Usar la lengua en la escuela*, in “Revista iberoamericana de educación”, 46, 2008, pp. 37-54; L.A. Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, cit.; M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, cit.

³¹ Cfr. E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003; M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, cit.

³² Il testo del “Cari amici” è una tipologia di testo mutuata dalla pratica del *testo libero* di Freinet in cui gli alunni raccontano, come sono capaci e senza un intervento adulto durante la fase di trascrizione, un episodio/evento che desiderano condividere con i compagni.

A completamento di tutto ciò il lavoro sulla testualità viene avviato anche attraverso la lettura quotidiana da parte delle insegnanti di testi, la presentazione di albi illustrati e offrendo agli alunni molteplici occasioni di contatto con i libri realizzando, fin dal primo mese di scuola, la biblioteca scolastica (pretesto utilizzato per scrivere lettere ai genitori, al Dirigente ecc.). Anche in questo caso, nonostante il meccanismo della decifrazione non sia ancora automatizzato, entrambe le insegnanti “immergono” i bambini in situazioni di lettura attraverso pratiche di anticipazione non solo globale ma anche locale, grazie alle quali gli alunni focalizzano l’attenzione sugli aspetti quantitativi e qualitativi del testo³³, riflettendo così sul rapporto grafema-fonema con lo scopo di acquisire competenze metafonologiche.

L’intervista semistrutturata ha dunque consentito di iniziare a comprendere le connessioni tra le concezioni delle docenti rispetto alla lingua scritta (e a come gli alunni l’acquisiscono) e le pratiche attuate. Indispensabile sarà indagare la coerenza tra *dichiarato* e *agito* attraverso un’osservazione ecologica delle pratiche.

4. Conclusioni

La ricerca qui presentata – volta a indagare le competenze ortografiche e linguistiche dei bambini nelle classi prime – è diventata il motore per innescare processi formativi per i docenti a diversi livelli, “ritornando nei luoghi” in cui tali dati sono stati raccolti.

Il primo livello, più superficiale, si è concretizzato in una *restituzione dialogata* con i docenti delle classi in cui sono stati raccolti i testi con l’obiettivo di mostrare il fenomeno della segmentazione delle parole e indurre un processo riflessivo finalizzato a comprendere che cosa si cela dietro alle frequenti segmentazioni indebite che gli insegnanti di classe prima vedono quotidianamente nei testi dei propri alunni. Seppur il limite di questa restituzione dialogata può essere riconosciuto nella brevità e nella mancanza di un progetto formativo volto ad accompagnare, monitorare e valutare i processi riflessivi avviati, il lavoro condotto ha consentito tuttavia ai docenti di guardare con occhi diversi alcuni errori ricorrenti facendo nascere un interesse verso un approccio alla lingua scritta differente rispetto a quello comunemente messo in atto³⁴. In particolar modo, l’aver mostrato che le segmentazioni non convenzionali sono comuni ad altre lingue (nel caso specifico francese e spagnolo) e non il frutto di semplici “distrazioni”, e che alla base vi è un problema concettuale di che cosa sia una parola, ha permesso di intraprendere una riflessione sulla coerenza tra le modalità di apprendimento e le pratiche di insegnamento messe in atto.

Il secondo livello, tuttora in atto, vuole cercare di correlare i risultati della ricerca con le pratiche didattiche realizzate dai docenti finalizzate all’acquisizione della lingua scritta a partire dai primi giorni della scuola primaria. Tali pratiche, tuttavia, risultano strettamente connesse alla

³³ Cfr. L.A. Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, cit.; L.A. Teruggi, E. Farina (a cura di), *L’alfabetizzazione nella scuola dell’infanzia*, Roma, Carocci, 2022.

³⁴ Proprio grazie a questi momenti di restituzione dialogata è nata la richiesta, da parte dei docenti, di corsi di formazione sui processi di apprendimento e insegnamento della letto-scrittura da attuare in tre istituti scolastici.

concezione che gli insegnanti hanno dell'oggetto di insegnamento, ossia della lingua scritta e di come pensano che i bambini l'apprendano; sono proprio tali concezioni, a volte implicite, a guidare l'agire didattico. L'intervista semistrutturata ha evidenziato come, nelle due classi che hanno ottenuto i punteggi più alti riferiti alle competenze narrative, le docenti abbiano una concezione socioculturale e sociocostruttivista della lingua scritta³⁵ e una accurata conoscenza delle ricerche psicogenetiche relative alle fasi di concettualizzazione della scrittura³⁶. Tali concezioni e conoscenze hanno guidato le due insegnanti nella progettazione di situazioni didattiche che, partendo da ciò che gli alunni conoscono della lingua scritta, *non snaturano* l'oggetto di conoscenza ma preservano il *sensu del sapere*³⁷, ossia il valore sociale e culturale della scrittura e della lettura.

L'osservazione e l'analisi delle pratiche messe in atto da queste docenti consentirà di valutare la coerenza tra ciò che è stato dichiarato e le effettive azioni agite all'interno della classe. Infine, la sfida per l'elaborazione di un modello formativo sarà quella di descrivere accuratamente in che cosa consistano tali pratiche, quali caratteristiche abbiano le consegne fornite agli alunni e i compiti progettati, se vi sia coerenza con gli obiettivi che si intendono perseguire e quali aspetti della lingua scritta vengono promossi. Tale descrizione consentirà di rendere maggiormente intelligibili quelle pratiche che hanno permesso di raggiungere risultati migliori senza cadere, tuttavia, nella tentazione di elaborare un metodo o un programma specifico che prescriva operazioni, tempi e materiali (che diventano poi prodotti commerciali) da far applicare e sperimentare ai docenti.

5. Bibliografia di riferimento

Bamberg M., Damrad-Frye R., *On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies*, in "Journal of Child Language", 18, 1991, pp. 689-710.

Berman R., Slobin D., *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*, Hillsdale, Erlbaum, 1994.

Boscolo P., *Scrivere testi*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1999, pp.195-220.

Calvani A., Marzano A., Miranda S., *Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?*, in "Formazione &

³⁵ Cfr. L. S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980; E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit.; M. Formisano, C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio, *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti, 1986; L. B. Resnick, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995; P. Boscolo, *Scrivere testi*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp.195-220; D. Ravid, L. Tolchinsky, *Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model*, in "Journal of Child Language", n.29, 2002, pp. 419-48; L. Cisotto, *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006.

³⁶ E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit.

³⁷ Y. Chevallard, *La trasposizione didattica. De savoir savant au savoir enseigné*, cit.

Insegnamento”, XIX (1), 2021, pp. 599-621.

Castoldi M., *Osservare e valutare i primi apprendimenti sulla lettura e scrittura: spunti da una ricerca*, in “RicercaAzione”, 11 (1), 2019, pp. 17-32.

Chevallard Y., *La trasposizione didattica. De savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

Cisotto L., *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006.

Cisotto L., *Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti*, in “RicercaAzione”, 11(1), 2019, pp. 33-52.

Di Tullio A., *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial, 1997.

Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1985.

Ferreiro E. et al. (a cura di), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Ferreiro E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti, 1986.

Fornara S., *Lettere a una maestra sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Trieste, Edizioni EL, 2021.

Gaulmyn S. et al., «*S'il te plait, écris-moi l'histoire du Petit Chaperon Rouge...*». *Costruzione de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2*, in “Repères”, 14, 1996, pp. 121-140.

Gouigoux R. (a cura di), *Lire et Ecrire. Rapporto di ricerca*, Lione, Institut Français de l'Éducation, 2015.

Günther H., *Aspects of a history of written language processing: examples from the roman world and the early Middle Ages*, in C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view*, Amsterdam, John Benjamins, 1997, pp. 129-149.

Laneve C., *Manuale di didattica*, Brescia, Morcelliana, 2017.

Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Padovani R., Mestucci C., *La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story*, in “Logopedia e comunicazione”, 1 (11), 2015, pp. 77-98.

Pastori G., *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*, Parma, Spaggiari-Junior, 2017.

Ponton C. et al., *Scolinter: un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots*, in “Langue Française”, 3, 211, 2021, pp. 37-50.

Ravid D., Tolchinsky L., *Developing Linguistic Literacy: A comprehensive Model*, in “Journal of Child Language”, 29, 2002, pp. 419-48.

Resnick L.B., *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.

Teruggi L.A., *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019.

Teruggi L.A., Farina E., *Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica*

didattica, Atti del X Congresso scientifico “Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione”, 9 e 10 aprile 2021, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 263-279.

Teruggi L.A., Farina E., (a cura di), *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2022.

Tolchinsky L., *Usar la lengua en la escuela*, in “Revista iberoamericana de educación”, 46, 2008, pp. 37-54.

Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1980.

Wolfarth C., Brissaud C., Ponton C., *Transcrire et normer un corpus scolaire: pour quelles analyses?*, in “Dyptiquen”, 36, 2018, pp. 121-145.

Data di ricezione dell'articolo: 21 marzo 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 11 aprile e 1 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 4 maggio 2023