



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia Applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura.

Progetto di alfabetizzazione emergente

Scuola dell'infanzia

Tesi

Relatore:

Prof. Girelli Claudio

Correlatore:

Prof.ssa Majorano Marinella

Laureanda:

Pizzini Anna

Matricola:

1057709

Anno Accademico: 2021/2022

*“È bello tutto ciò che unisce cielo e terra: l’arcobaleno, le stelle cadenti,
i fiocchi di neve. La cosa più bella però sono gli occhi dei bambini,
che non hanno ancora perduto il ricordo dei prati celesti.”*

Zenta Maurina Raudive

*Ai quattordici bambini e alle loro insegnanti
che hanno reso possibile questo breve e intenso viaggio.*

*A loro che con fiducia, curiosità e riconoscenza
si sono lasciati trasportare nell’ignoto mondo delle parole.*

*A loro, sorgente d’amore,
che hanno arricchito la mia anima, motivato il mio spirito e ampliato il mio sguardo.*

*A loro,
semplicemente: grazie.*

ABSTRACT (ITA)

“La scuola dell’infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l’uso della lingua di origine” (MIUR, 2012, p. 21). Uno dei compiti peculiari del periodo di istruzione prescolare è l’insegnamento della lingua, la quale rappresenta uno strumento fondamentale per permettere al soggetto di comunicare e conoscere. Quest’ultimo deve avere la possibilità, all’interno di un ambiente linguistico curato e stimolante, di giocare con la lingua che usa e di provare il piacere di comunicare. Due azioni che incoraggiano l’esplorazione e il progressivo avvicinamento alla lingua scritta motivando un rapporto positivo con la lettura e la scrittura. La scuola dell’infanzia presenta chiaramente delle caratteristiche che la rendono il luogo ideale per sostenere e promuovere ciò, ovvero l’alfabetizzazione emergente. Già nel 1985 gli studiosi Ferreiro e Teberosky dimostrano che il bambino avvia un processo di alfabetizzazione ben prima di entrare nella scuola primaria. Dello stesso parere è anche la letteratura internazionale, la quale identifica questo processo con l’espressione *“early o emergent literacy”* sostenendo che il cammino *“di familiarizzazione dei bambini con la lingua scritta inizi prima dell’insegnamento formale del codice alfabetico in prima primaria e presenti una complessità non riducibile ad esso” (Callegaro, n. d.)*. A tal proposito gli studi sull’alfabetizzazione emergente offrono utili indicazioni per ripensare il processo di prima alfabetizzazione tralasciando l’attuazione di pratiche didattiche aventi come scopo l’acquisizione di strumentalità.

Al fine di favorire la costruzione attiva da parte del bambino della rappresentazione del sistema di scrittura per arrivare gradualmente alla sua padronanza formale, si è ritenuto importante sviluppare un percorso di ricerca focalizzato sul potenziamento di alcune facoltà linguistiche strettamente legate all’alfabetizzazione. L’attenzione viene così posta sulla consapevolezza fonologica, con le sue abilità metafonologiche, che gioca un ruolo determinante nell’apprendimento della letto – scrittura. Lo studio sperimentale, condotto interamente in presenza presso una scuola dell’infanzia della provincia di Verona, coinvolge 14 bambini dell’età di cinque – sei anni e viene realizzato attraverso un percorso laboratoriale basato su una precisa impostazione metodologica: il metodo ortogenetico – sillabico. Quest’ultimo è approfondito da vari studiosi. Vi è lo psicologo Gaston Mialaret che affronta l’argomento dal punto di vista applicativo nella sua opera del 1996 intitolata *“L’apprendimento della lettura”*. Altra figura è la neuropsichiatra Maria Emiliani che nel 2004 conduce, assieme a

dei colleghi, alcune esperienze preliminari e studi sperimentali a sostegno della posizione teorica e della validità del metodo. Lavori che vengono presi a riferimento dalla psicologa Beatrice Bertelli, la quale nel 2009 grazie alla collaborazione di servizi pubblici e attori privati attua un progetto con l'idea di sperimentare a livello didattico il metodo. Un nuovo sistema, più naturale per il bambino, che nel 2011 viene trattato dal maestro Giovanni Meneghello e perfezionato dal professor Claudio Girelli, docente associato di Pedagogia presso l'Università degli studi di Verona, proponendo giochi e attività che permettono di apprendere a leggere e a scrivere con modalità adeguate ai processi di crescita, offrendo tutte le occasioni di sviluppo possibile, senza che risultino delle forzature. Le numerose ricerche realizzate in ambito clinico e formativo implicano significative implicazioni sul piano teorico e pratico – educativo. Il bambino è accompagnato con proposte congrue per favorire, in linea con quanto scritto all'interno delle "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", *"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. 21). Nello specifico, all'interno del cammino di ricerca ogni individuo è prima osservato, con un approccio multidimensionale, nel suo processo di sviluppo del linguaggio attraverso un assessment costruito a partire dalla letteratura. Successivamente viene invitato a partecipare a un laboratorio di letto – scrittura, fondato sulla strategia didattica del Digital Game Based – Learning (DGBL), ideato appositamente con il nome di *"Simo Syl"*. Il suo intento è di far giocare e divertire stimolando le competenze legate alla sfera linguistica con particolare attenzione alle abilità fonologiche e metafonologiche. Propone attività ludiche attraverso le quali assimilare e consolidare le conoscenze e imparare per imitazione da un modello competente. Il tutto contornato da uno sfondo integratore, ossia una situazione motivante che collega i vari esercizi didattici proposti che altrimenti resterebbero frantumati tra loro. L'attivo coinvolgimento in attività interattive eseguite a scuola in presenza di un'insegnante esperta, promosso dagli approcci empirici innovativi attuati, conduce alla raccolta e analisi di una diversa quantità e tipologia di dati. Evidenze che attestano l'efficacia del progetto di potenziamento delle abilità metafonologiche. Infatti, i bambini coinvolti, giunti al termine del training realizzato con il dispositivo tecnologico *"Simo – Syl"*, vengono sottoposti a un ulteriore momento valutativo. Quest'ultimo mostra un buon sviluppo delle facoltà connesse ai processi di alfabetizzazione precoce. Consente la registrazione di un miglioramento a livello generale delle competenze

linguistiche soprattutto per quanto riguarda le capacità di riconoscimento e lettura di sillabe, vocali e parole. Facendo tesoro di quanto emerge da tali occasioni di esperienza, in un'ottica futura si ravvisa *“l'opportunità di attivare azioni di ricerca empirica per una validazione del metodo, con modalità congruenti alla specificità dei diversi contesti naturali in cui questo apprendimento prende forma”* (Girelli, 2017, p. 72). La necessità per il domani è di offrire occasioni congrue ai bambini per supportarli nel loro processo di costruzione del linguaggio alfabetico superando un modo di pensare all'acquisizione della lettura e della scrittura come puro insegnamento formale che non garantisce un apprendimento significativo.

ABSTRACT (EN)

"Preschools are responsible for promoting the mastery of the Italian language in all children, respecting the use of the language of origin" (MIUR, 2012, p. 21). One of the special tasks of the pre-school period is the teaching of language, which is a fundamental tool for enabling the subject to communicate and learn. The latter must have the opportunity, within a well-cared for and stimulating linguistic environment, to play with the language they use and to experience the pleasure of communicating. These two actions encourage the exploration and progressive approach to the written language by motivating a positive relationship with reading and writing. The pre-school clearly has characteristics that make it the ideal place to support and promote this emerging literacy. As early as 1985, scholars Ferreiro and Teberosky demonstrated that children start a literacy process well before entering primary school. This is also the view of the international literature, which identifies this process with the expression "early or emergent literacy", arguing that the process of *"familiarising children with the written language begins before the formal teaching of the alphabetic code in primary school and presents a complexity that cannot be reduced to it"* (Callegaro, n. d.). In this regard, studies on emergent literacy offer useful indications for rethinking the process of early literacy, leaving aside the implementation of teaching practices aimed at acquiring instrumentality.

In order to encourage the child's active construction of the representation of the writing system to gradually achieve formal mastery, it was considered important to develop a research pathway focused on the strengthening of certain linguistic faculties closely linked to literacy. The focus is thus on phonological awareness, with its metaphonological skills, which plays a decisive role in learning to read and write. The experimental study, conducted entirely in the presence of a preschool in the province of Verona, involves 14 children aged five to six years and is carried out through a workshop based on a precise methodological approach: the orthogenetic-syllabic method. The latter is studied in depth by various scholars. There is the psychologist Gaston Mialaret, who addresses the subject from an applied point of view in his 1996 work entitled "Learning to Read". Another figure is the neuropsychiatrist Maria Emiliani, who in 2004, together with colleagues, conducted some preliminary experiments and experimental studies to support the theoretical position and validity of the method. This work was taken as a reference by the psychologist Beatrice Bertelli, who in 2009, thanks to the collaboration of public services and private actors, implemented a project with the idea of

experimenting the method on an educational level. A new system, more natural for the child, which in 2011 was treated by teacher Giovanni Meneghello and perfected by Professor Claudio Girelli, associate professor of Pedagogy at the University of Verona, proposing games and activities that allow children to learn to read and write in a way that is appropriate to their growth processes, offering all possible opportunities for development without being forced. The numerous researches carried out in the clinical and educational field have significant implications on the theoretical and practical-educational level. The child is accompanied with appropriate proposals to encourage, in line with what is written in the "National Indications for the curricula of preschool and the first cycle of education", *"the possibility of experiencing a variety of communicative situations rich in meaning, in which each child becomes capable of using language in its various aspects, gains confidence in their own expressive abilities, communicates, describes, tells, imagines"* (MIUR, 2012, p. 21). Specifically, within the research pathway each individual is first observed, with a multidimensional approach, in his or her language development process through an assessment constructed from literature. He is then invited to participate in a reading-writing workshop, based on the didactic strategy of Digital Game Based Learning (DGBL), specially designed under the name of *"Simo Syl"*. His aim is to make people play and have fun by stimulating skills related to the linguistic sphere with particular attention to phonological and metaphonological abilities. She proposes playful activities through which to assimilate and consolidate knowledge and learn by imitation from a competent model. All this is surrounded by an integrating background, i.e. a motivating situation that links the various didactic exercises proposed, which would otherwise remain fragmented. Active involvement in interactive activities carried out at school in the presence of an experienced teacher, promoted by the innovative empirical approaches implemented, leads to the collection and analysis of a different amount and type of data. Evidence confirms the effectiveness of the metaphonological skills enhancement project. In fact, the children involved, at the end of the training carried out with the technological device *"Simo-Syl"*, undergo a further evaluation. The latter shows a good development of the faculties related to early literacy processes. It allows the recording of a general improvement in language skills, especially in the recognition and reading of syllables, vowels and words. Taking advantage of what emerges from such occasions of experience, in a future perspective it is seen *"the opportunity to activate empirical research actions for a validation of the method, with modalities congruent to the specificity of the different natural contexts in which this learning*

takes shape" (Girelli, 2017, p. 72). The need for tomorrow is to offer congruous opportunities to children to support them in their process of constructing alphabetic language by overcoming a way of thinking about the acquisition of reading and writing as pure formal teaching that does not guarantee meaningful learning.

INTRODUZIONE

“A chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. ‘Tutti gli usi della parola a tutti’. Mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo” (Rodari, 2010, p. 7). La parola, semplice e innocuo insieme di lettere e suoni, da sempre possiede una grande potenza e forza. Elemento basilare di una lingua, permette di esprimere e comunicare in forma orale o scritta pensieri, idee, emozioni e sentimenti. Per consentire dunque al bambino di vivere all’interno di una comunità è necessario insegnargli, oltre alle consuete norme di vita civile, anche una buona padronanza della lingua e del pensiero. Un’istanza educativa cruciale, quest’ultima, da cogliere e soddisfare con tenacia e impegno da parte dell’insegnante. Si tratta infatti di una risorsa decisiva nel determinare la creazione delle relazioni, la modalità con cui viene affrontata la vita quotidiana e l’apprendimento. Una padronanza che risulta essere ancora più rilevante per il bambino che vive in una situazione di svantaggio. In questo modo più solide saranno le sue capacità legate alla sfera linguistica e cognitiva, maggiore sarà il successo a livello di inclusione sociale e culturale.

Insegnare al bambino a leggere e a scrivere rappresenta un momento fondamentale nel percorso di crescita per consentirgli di raggiungere un’elevata maturità, realizzarsi a livello individuale e sociale, partecipare in modo informato e attivo alla società, esercitare pienamente i diritti di cittadinanza e istruzione avendo successo negli studi. Alla luce di questi principi indiscutibili, la cui grave carenza si può toccare con mano nella società del XXI secolo costantemente monitorata in tal senso dalla rete d’informazione sull’istruzione in Europa, Eurydice 2011, l’interesse personale ha spinto a voler approfondire un nodo fondamentale ancora irrisolto nella scuola italiana. L’intento con cui è stata scelta la tematica su cui incentrare l’elaborato di tesi è stato dunque quello di riflettere e illustrare i punti forti che l’azione educativa può avere nell’imprimere nel bambino un uso competente della lingua, fin dalle prime fasi del percorso di insegnamento – apprendimento. Un avvio che gli consente di sviluppare un desiderio interno per la conoscenza che non lo abbandonerà mai.

Il lavoro di tesi proposto, realizzato e presentato è contraddistinto da un progetto di ricerca relativo allo sviluppo del linguaggio e alla sua relazione con il successivo apprendimento di lettura e scrittura. Esso è mosso da alcuni obiettivi chiave, ossia accrescere le conoscenze sulla relazione tra competenze linguistiche e apprendimento di lettura e scrittura e studiare

l'efficacia di alcune strategie di potenziamento delle abilità linguistiche in età prescolare. In questo modo il beneficio che permette di trarre è chiaramente quello di estendere le conoscenze sul tema in oggetto, basilari per l'implementazione di azioni volte a strutturare in maniera efficace la progettazione educativa nella scuola dell'infanzia. La ricerca viene infatti condotta all'interno di una realtà scolastica di tale grado d'istruzione presente sul territorio veronese coinvolgendo come partecipanti 14 bambini dell'età di cinque – sei anni, i loro genitori e le loro insegnanti.

Partendo dagli aspetti più tecnici che hanno caratterizzato il percorso sperimentale di tesi all'interno del mondo della scuola, presento lungo le pagine che seguono la ricerca che ho condotto avendo come focus d'attenzione l'alfabetizzazione emergente e più precisamente la metafonologia e il potenziamento della letto – scrittura. Ogni viaggio deve infatti avere un punto di partenza. Il mio è stato il linguaggio. Per poter svolgere al meglio un cammino bisogna però conoscere il luogo in cui si muovono i propri passi. Nell'argomentazione mi soffermo così a delineare le caratteristiche chiave della facoltà specie specifica dell'uomo che ho potuto cogliere attraverso lo studio di teorie e di approfondimenti inerenti ricerche empiriche e bibliografiche.

Successivamente illustro il processo centrale della prima alfabetizzazione che ha indirizzato il viaggio all'interno del mondo scolastico. Una tematica recentemente oggetto di rivisitazione a opera degli studi, i quali convergono tutti alla necessità di individuare una continuità significativa tra le abilità sviluppate nel periodo prescolare tramite pratiche informali di alfabetizzazione e l'apprendimento convenzionale del codice, frutto di istruzione. Un'azione, quest'ultima, che ho perseguito all'interno della ricerca utilizzando un metodo innovativo sviluppatosi come frutto tra lavoro in classe e ricerca scientifica: il metodo ortogenetico – sillabico, la cui base è l'apprendimento tramite la stimolazione dei meccanismi naturali del bambino come la scoperta.

Procedendo nella trattazione mi soffermo sull'idea progettuale, sulle motivazioni, sul valore formativo e sull'universo della scuola che hanno sostenuto, indirizzato e rappresentato la zona in cui il viaggio ha dispiegato le sue tappe. Si tratta della scuola dell'infanzia "*Cavalier Antonio Girelli*" di Palazzolo di Sona costituita dal team docenti e 13 dei 27 bambini del gruppo grandi delle farfalle presenti nella realtà scolastica. Iniziando così dalla presentazione della macrostruttura progettuale alla base della ricerca, proseguo con la micro – illustrazione del tragitto realizzato assieme ai bambini per portare a termine il viaggio. Una discussione,

quest'ultima, creata attraverso l'arricchimento di riferimenti teorici, di un'analisi qualitativa dei dati sperimentali emersi e di grafici e tabelle per esprimere in maniera chiara gli elementi salienti della ricerca.

Infine, come è solito terminare qualsiasi resoconto di un viaggio, espongo l'accrescimento personale e professionale che quest'ultimo ha portato con sé. Nella parte finale dell'elaborato di tesi presento gli strumenti, i compagni e gli aiutanti di questo lungo percorso, spiegando il peso del loro ruolo e la tipologia di rapporto che ho instaurato con essi.

INDICE

DEDICA	3
ABSTRACT (ITA)	5
ABSTRACT (EN)	9
INTRODUZIONE	13
1. UNA PREZIOSA FACOLTA': IL LINGUAGGIO	23
1.1. L'uomo tra natura e cultura	24
1.1.1. La questione chiave tra predisposizioni innate e acquisite	25
1.1.1.1. La posizione innatista contro quella ambientalista	26
1.2. Lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio tra eredità e ambiente	27
1.2.1. Le lenti per osservare la comunicazione e il linguaggio: i framework teorici	29
1.2.2. Il network anatomo – funzionale dello sviluppo linguistico	31
1.2.2.1. La rappresentazione interna del linguaggio	32
1.2.3. La continuità e la discontinuità nella relazione tra comunicazione prelinguistica e acquisizione del linguaggio	34
1.2.3.1. Il ruolo cruciale del gesto dell'indicare nello sviluppo del linguaggio	36
1.3. L'apprendimento del linguaggio nel soggetto	37
1.3.1. L'apprendimento e – ducativo del linguaggio	40
1.3.1.1. Il cammino di costruzione del linguaggio	41
1.3.2. Le condizioni determinanti l'apprendimento del linguaggio	42
1.3.2.1. I fattori che promuovono o ostacolano l'apprendimento del linguaggio	43
1.3.3. L'apprendimento atipico del linguaggio	47

1.3.3.1. I fattori di rischio che minacciano l'apprendimento del linguaggio	48
2. UN'AZIONE FONDAMENTALE PER L'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO: DALLA RILEVAZIONE DEI PREREQUISITI AL POTENZIAMENTO COGNITIVO E STRUMENTALE	51
2.1. Le linee guida delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" per la complessa sfida di educare alla lingua	52
2.1.1. Il soggetto in età prescolare e la scuola dell'infanzia	55
2.2. Le radici dell'alfabetizzazione	58
2.2.1. I precursori delle abilità e delle pratiche alfabetizzate	60
2.2.2. Il raccordo normativo e didattico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria	61
3. L'ARTICOLATO E COMPLESSO PROCESSO DI EARLY LITERACY	64
3.1. Il concetto di alfabetizzazione e la sua evoluzione	65
3.1.1. Le fondamenta della lingua scritta: i principi costitutivi e regolativi, gli aspetti e le variabili in gioco	67
3.1.2. Il difficile avvicinamento alla lingua scritta	70
3.2. Il preapprendimento della lingua scritta: l'alfabetizzazione emergente	71
3.2.1. La buona pratica didattica per insegnare la lingua scritta	74
3.2.1.1. Il laboratorio di letto – scrittura	75
3.2.2. Una breve panoramica nella definizione della metodologia didattica per insegnare la lingua scritta	76
3.2.2.1. Il metodo sintetico o fonetico	77
3.2.2.2. Il metodo analitico o globale	79
3.2.3. Una didattica inclusiva per insegnare la lingua scritta	82
3.2.3.1. I principi guida della didattica diversificata	83
3.2.3.2. Le azioni e le tecniche operative dell'insegnamento inclusivo della lingua scritta	85

3.3. La ricerca di un metodo innovativo per l'alfabetizzazione	87
3.3.1. Gli oggetti di studio della ricerca metodologica	89
3.3.2. Il frutto del dialogo tra azione didattica e ricerca scientifica: il metodo ortogenetico – sillabico	90
3.3.2.1. La prospettiva, il senso e le ragioni del metodo ortogenetico – sillabico nel periodo prescolare	92
3.3.2.2. La struttura operativa del metodo ortogenetico – sillabico	94
3.3.2.3. Il metodo ortogenetico – sillabico e la pratica didattica	96
3.3.2.4. Un breve excursus di proposte didattiche alla scuola dell'infanzia	97
4. “GIOCARRE CON SILLABE E PAROLE. PRIMI PASSI VERSO LA LETTURA E LA SCRITTURA”: UN PROGETTO SPERIMENTALE DI ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE ALLA SCUOLA DELL’INFANZIA	100
4.1. Il disegno sperimentale per indagare e incoraggiare il linguaggio	101
4.1.1. La forte urgenza di applicare un metodo empirico con il linguaggio	102
4.1.2. Le motivazioni e gli interessi che orientano la scelta verso un intervento didattico sul linguaggio e il valore formativo attribuito a esso	104
4.1.3. Gli obiettivi dell'esperienza laboratoriale sul linguaggio in età prescolare	105
4.2. Una realtà scolastica accogliente di tutti e di ciascuno	106
4.2.1. La scuola come istituzione e organizzazione: la scuola dell'infanzia “ <i>Cavalier Antonio Girelli</i> ” di Palazzolo di Sona	107
4.2.2. Un'essenziale presentazione del gruppo grandi delle farfalle	109
4.2.3. La figura dell'insegnante come ‘regista educativo’	111
4.3. La macrostruttura organizzativa dell'azione didattica	112
4.3.1. L'architettura simulativa e la recente strategia didattica del Digital Game Based – Learning (DGBL)	114
4.3.1.1. Un programma educativo basato sul computer: “ <i>Simo – Syl</i> ”	115

4.3.1.2.	Il metodo sillabico alla base del videogioco educativo “ <i>Simo – Syl</i> ”	117
4.3.1.3.	La struttura delle attività didattiche proposte nel programma multimediale “ <i>Simo – Syl</i> ”	118
4.3.1.4.	Il set di giochi interattivi nel dispositivo tecnologico “ <i>Simo – Syl</i> ”	119
4.4.	Il repertorio di procedure e strumenti operativi dell’azione didattica	121
4.4.1.	Le linee guida per costruire la cassetta degli attrezzi per una ricerca empirica sul linguaggio	123
4.4.2.	La definizione delle prove per una valutazione preliminare e conclusiva del linguaggio nel soggetto	123
4.4.2.1.	Una dettagliata descrizione dei test per una valutazione globale del linguaggio	124
4.4.2.2.	Una dettagliata descrizione dei test per una valutazione inerente all’alfabetizzazione emergente	127
4.4.3.	I mediatori didattici per sostenere e motivare l’apprendimento	129
4.4.4.	Il lavoro di documentazione tra pratica e riflessione	130
4.4.5.	La ricchezza del confronto: relazione e gestione dei rapporti interpersonali	132
4.5.	La programmazione educativa dell’azione didattica	134
4.5.1.	La struttura e le modalità d’uso dell’ambiente di apprendimento: un magazzino tramutato in aula	135
4.5.2.	L’organizzazione e la scansione flessibile del tempo dell’agire educativo	137
4.5.3.	La configurazione operativa di una ricerca empirica sul linguaggio	139
4.5.3.1.	Una schematica illustrazione di una struttura per fasi dell’azione didattica	139
4.6.	La rilevazione degli apprendimenti scaturiti da una ricerca empirica sul linguaggio	141
4.6.1.	Gli intenti con cui vengono vagliati i risultati emersi dall’esperienza laboratoriale sul linguaggio	143

4.6.2. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test per una valutazione globale del linguaggio	144
4.6.3. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test inerenti all'alfabetizzazione emergente nella fase di assessment iniziale (T0)	148
4.6.4. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test per una valutazione inerente all'alfabetizzazione emergente nella fase di assessment finale (T1)	151
4.6.5. Un confronto significativo tra i dati raccolti nelle fasi di assessment	154
CONCLUSIONI	157
RINGRAZIAMENTI	161
BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA	163
NORMATIVA	170
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	171

1. UNA PREZIOSA FACOLTA': IL LINGUAGGIO

“Apprendere l’uso di parole per capire e farsi capire è la porta d’ingresso nel mondo di una singola lingua e, solo varcandola e avendola varcata, il linguaggio, una facoltà certamente innata per la specie umana, non si atrofizza e si attiva e permane” (De Mauro, 2003, p. 28). Il mondo delle parole non può restare inesplorato. Il bambino va accompagnato, lungo il percorso di sviluppo e di crescita, a muovere i propri passi all’interno di tale realtà. Un’azione, quest’ultima, che spetta all’insegnante la cui volontà è indirizzata a garantire il buon uso della preziosa facoltà che contraddistingue l’essere umano fin dalla nascita, ossia il linguaggio. Esso viene associato a diversi significati: *“insieme dei fenomeni di comunicazione e di espressione che si manifestano sia nel mondo umano sia al di fuori di esso” (Dardano, 2017, p. 1)*; facoltà specie specifica dell’uomo che si è formata attraverso l’evoluzione della specie e si manifesta in migliaia di lingue naturali; sistema simbolico potente e flessibile che permette all’uomo di esprimere i propri pensieri ad altri simili; abilità cognitiva complessa che viene appresa con poco sforzo.

Nonostante i valori inestimabili che contraddistinguono il linguaggio, negli ultimi vent’anni nell’ambito della psicologia dello sviluppo del linguaggio si è verificata una rivoluzione culturale relativamente alla riflessione teorica, alle metodologie di ricerca e all’ampliamento delle conoscenze che lo riguardano. Un processo di cambiamento che è stato determinato da un confronto scientifico tra studiosi appartenenti ad aree di indagine molto distanti tra loro per approcci culturali e metodologici, dall’avanzamento tecnologico e l’impiego di metodologie sofisticate, dalla collaborazione tra studiosi dedicati alla ricerca sullo sviluppo linguistico e dagli studi clinici su campioni di soggetti con sviluppo linguistico atipico. Il frutto maturato da questo articolato e ricco dibattito è rappresentato da vari contributi originali e stimolanti volti ad approfondire la riflessione sul linguaggio. Emerge così che quest’ultimo, nel mondo globale di oggi, non teme svalutazioni restando sempre funzionale nella quotidianità anche se i suoi parlanti lo usano male optando per espressioni abusate, modalità orali e formule stereotipate del linguaggio digitale e dei mass media.

L’attuale svilimento che contraddistingue il linguaggio umano trova di fronte a sé come valida soluzione l’istruzione. Infatti, *“è nella scuola di base che si formano indelebilmente le caratteristiche del patrimonio linguistico personale e delle possibilità di fruirne. I maestri hanno dunque una decisiva responsabilità, perché dal loro insegnamento molto dipende della riuscita successiva degli alunni, specie di quelli più svantaggiati o per condizione economica o perché*

stranieri. Non è un compito impossibile e neppure terribilmente arduo. Basta esserne consapevoli e offrire tutte le opportunità di cui gli allievi necessitano, mirando ai migliori risultati possibili, anche quando la classe presenta maggiori difficoltà” (Ardissino, 2017, p. XVI). Solamente agendo sulla base di questa idea è possibile consentire al bambino una proficua partecipazione alla società di domani, la quale si prefigura come società dell’informazione e della conoscenza.

1.1. L’uomo tra natura e cultura

L’individuo e il ciclo dell’esistenza nel suo evolversi sono gli aspetti di principale interesse professionale degli studiosi dello sviluppo. Questi ultimi, nello specifico, si occupano di analizzare i processi e fenomeni evolutivi, e quindi di cambiamento, che risultano dall’interazione che l’essere umano ha con l’ambiente consentendogli di acquisire informazioni. Una serie di conoscenze che gli permettono di interagire in maniera appropriata con i contesti in cui cresce visto che regolano il suo comportamento. Cercano poi di rispondere a quesiti inerenti all’evoluzione dell’uomo. Essi sono portavoce di una disciplina ibrida e dal carattere multidisciplinare nota come psicologia dello sviluppo, la quale identifica le tappe fondamentali che ricorrono in modo prevedibile lungo l’esistenza umana, esplora le differenze individuali nello sviluppo e indaga qualsiasi aspetto importante per i mutamenti evolutivi incessanti come l’impatto delle abitudini e delle transizioni da una fase di vita a un’altra.

I ricercatori e specialisti dello sviluppo *“sanno molto bene che il nostro viaggio lungo l’esistenza è segnato da alcuni fattori fondamentali, ovvero da specifiche condizioni generali” (Belsky, 2009, p. 5):* background storico e culturale, appartenenza a una certa classe sociale o coorte, status socioeconomico e differenza biologica d’appartenenza tra genere femminile oppure maschile. Si tratta di elementi strettamente interconnessi tra di loro. Infatti, al mutare di uno di essi inevitabilmente anche gli altri subiscono variazioni. Un solo aspetto nonostante il verificarsi nel tempo di qualsiasi cambiamento resta tale, ossia l’essere maschio o femmina. È una fissità però apparente in quanto i generi si differenziano per numerose caratteristiche come il modo di prendersi cura degli altri, gli interessi professionali e gli stili di gioco dei bambini. In particolare, di fronte a ciò gli psicologi dello sviluppo si interrogano se *“si tratta forse di aspetti dovuti principalmente all’ambiente (cioè a influenze sociali o all’educazione ricevuta) o invece a fattori innati, biologici” (Ivi, p. 12).*

1.1.1. La questione chiave tra predisposizioni innate e acquisite

Nel corso degli anni la psicologia dello sviluppo cerca di rispondere a varie tematiche abbracciando diverse prospettive teoriche, le quali si propongono di spiegare perché le persone agiscono in un determinato modo e di prevedere il comportamento suggerendo possibili interventi per migliorarlo. Una delle questioni fondamentali che affronta riguarda il dibattito e il contrasto tra la natura e la cultura, cioè tra il ruolo delle predisposizioni innate e il ruolo dell'acquisito grazie all'interazione con l'ambiente. Prova a capire che peso hanno questi due fattori nel cambiamento e nello sviluppo rispondendo a una precisa domanda: *“è l'ambiente, cioè il mondo inteso nel senso più ampio, a determinare il nostro sviluppo? Oppure la personalità, i tratti e i talenti che ci distinguono sono plasmati principalmente da forze biologiche, ovvero genetiche?”* (Belsky, 2009, p. 14).

Il temperamento, le differenze psicologiche tra i generi, la socialità, il gioco, l'aggressività, l'egoismo, l'altruismo sono solo alcuni degli aspetti del comportamento umano che, anche se possono apparire non del tutto giustificati da un punto di vista scientifico, vengono solitamente considerati come caratteristiche naturali, biologiche della specie o dei generi e non come il risultato di una determinata educazione o, più in generale, dell'evoluzione culturale delle società. Probabilmente tale considerazione viene realizzata sulla base del fatto che la maggior parte dei comportamenti animali è chiaramente regolata da fattori istintivi, i quali si ripetono identici di generazione in generazione in quanto tramandati geneticamente. La danza con cui le api bottinatrici indicano allo sciame il luogo di una fioritura ne è un esempio. In realtà però *“per quanto riguarda l'essere umano, proprio perché fin dalle origini della specie la dimensione biologica si è intrecciata con quella culturale e sociale, risulta estremamente difficile stabilire quali comportamenti debbano essere considerati ‘naturali’ e quali invece frutto di una tradizione culturale”* (Binazzi & Tucci, 2006, p. 4). In altre parole, non è possibile giungere a una visione condivisa e univoca rispetto a quanto nel modo di essere e di agire è innato, ereditato cioè dalla specie come accade per i tratti fisici, e quanto invece è il risultato di un processo di apprendimento che inizia dalla nascita e prosegue nel corso di tutta la vita. Nonostante ciò, sapere quali comportamenti sono universali e quali, invece, sono prodotti dalla cultura si rivela utile per una migliore comprensione della natura umana avendo delle conseguenze importanti anche sul piano pratico. Una dimostrazione può essere l'aggressività che è una caratteristica innata della specie umana. Ne consegue che, l'individuo porta con sé tale aspetto

indipendentemente dai tentativi fatti dall'educazione e dalla società per formare persone tolleranti e pacifiche.

1.1.1.1. La posizione innatista contro quella ambientalista

Per stabilire l'origine innata o acquisita dei comportamenti umani la psicologia dello sviluppo ritiene sia necessario individuare il metodo più adatto. A tal proposito il fondatore dell'etologia umana, Irenaus Eibl – Eibesfeldt, propone la ricerca interculturale come approccio metodologico più sicuro per distinguere i comportamenti biologicamente programmati da quelli determinati culturalmente. Esso si fonda sull'idea che *la comparazione tra culture diverse offre la possibilità di scoprire ciò che di innato si nasconde nel comportamento umano. Una convinzione che parte dall'assunto secondo il quale l'uomo tende a modificare attraverso la via culturale tutto ciò che in tal modo è modificabile* (Binazzi & Tucci, 2006, p. 6).

Gli studiosi dello sviluppo che si occupano del rapporto natura – cultura, in linea di massima, individuano l'origine genetica o culturale del comportamento umano facendo riferimento alle scoperte e ricerche condotte da etologi, antropologi e psicologi. In questo modo a seconda del peso che attribuiscono a uno o l'altro fattore è possibile classificarli come innatisti e ambientalisti o culturalisti. Nello specifico, per i primi i comportamenti umani, ma anche buona parte degli stati emotivi e dei sentimenti, sarebbero il risultato di programmi innati maturati nel corso dello sviluppo filogenetico, cioè nel corso del processo evolutivo della specie umana. L'enorme varietà di forme di saluto ne è un esempio. Ogni popolo, ogni cultura ha modi assolutamente originali di presentarsi agli altri e di congedarsi da loro perché utile alla sopravvivenza della specie consentendo di creare un legame e di mantenerlo, di acquietare l'aggressività. Due aspetti, questi ultimi, fondamentali per la vita sociale della specie e per la sicurezza dell'individuo. Per gli ambientalisti, invece, il patrimonio biologico ha un'incidenza minima sull'origine e sul significato del comportamento umano. Infatti, ritengono che la varietà e le differenze nelle sue manifestazioni da parte di soggetti appartenenti a culture o epoche diverse dimostrino che l'essere umano è condizionato esclusivamente da valori, norme, credenze della propria cultura e che i suoi comportamenti possono essere modificati dall'educazione. È quanto accade con l'aggressività, e in particolare l'aggressività intraspecifica, cioè quella che si manifesta tra individui della stessa specie. A tal proposito l'antropologa americana Margaret Mead osserva e descrive *“culture nelle quali l'aggressività appare un tratto dominante della vita sociale accanto ad altre nelle quali risulta sostanzialmente assente, a*

dimostrazione del fatto che il comportamento umano non è spiegabile in termini biologici o psicologici ma piuttosto è il risultato di un'appartenenza culturale" (Ivi, p. 12).

Nonostante l'ampiezza delle ricerche svolte in ambito etologico, psicologico e antropologico a oggi non è ancora possibile dare una risposta definitiva al problema del contrasto tra natura e cultura. Sembra che, comunque vengano valutati i comportamenti umani, sia estremamente difficile distinguere tra ciò che rappresenta una costante della specie e ciò che invece costituisce una variabile legata all'ambiente, alla cultura, alla società. Questo perché in ogni comportamento umano vi è una commistione di fattori genetici e ambientali, di naturale e di culturale. Pertanto, la ricerca di cibo è un comportamento del tutto naturale, ma il modo in cui gli uomini se lo sono procurato nel corso del tempo è il risultato della storia e della cultura. Di fronte a questa idea l'antropologo tedesco Arnold Gehlen ritiene che *"l'uomo è per natura un essere culturale, e cioè che natura e cultura nell'essere umano non sono separabili"* (Ivi, p. 22). Proprio questo stile culturale del rapporto con la realtà permette alla specie umana di adattarsi alle condizioni ambientali.

1.2. Lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio tra eredità e ambiente

"Lo sviluppo può essere definito come il cambiamento incessante dell'organismo a livello fisico e mentale ed è un processo che dura tutta la vita, dal concepimento fino alla vecchiaia" (Binazzi & Tucci, 2006, p. 32). Esso riguarda i cambiamenti che si verificano in termini di conoscenze e comportamenti all'aumentare dell'età durante la crescita e i suoi diversi momenti evolutivi. Mutamenti che risultano essere persistenti, stabili nel tempo e avvengono nell'individuo a livello di attività mentale e processi psicologici, i quali vengono riscontrati e generalizzati in gruppi consistenti di soggetti di pari età. Si tratta di variazioni che comportano un progresso che avvicina gradualmente al raggiungimento di atteggiamenti efficaci e alla conquista della maturità.

La maturazione e l'apprendimento sono due concetti alla base dello sviluppo intrinsecamente legati l'uno con l'altro. La maturità è *un processo naturale durante il quale l'organismo e il sistema nervoso crescono e si differenziano* (Ivi, p. 33). Appare come un processo interno all'organismo e indipendente dall'ambiente e dall'esperienza. In realtà, può essere influenzato dalle condizioni ambientali, da fattori esterni, come i virus, la malnutrizione, l'abuso di alcol e fumo durante la gestazione, che possono provocare danni allo sviluppo del feto. L'istruzione, invece, *"è la capacità di acquisire nuovi comportamenti grazie all'esperienza"*

ed è, quindi, collegato all'ambiente nel quale l'individuo si sviluppa" (Ibidem, p. 33). È un cambiamento relativamente permanente e durevole, non derivante da fattori innati o da processi di maturazione di ordine chiaramente biologico, che può riguardare il livello comportamentale o il livello della conoscenza e si manifesta in un individuo per effetto dell'esperienza, cioè dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente fisico e sociale. Questi due concetti, natura/organismo (maturazione) e ambiente/educazione (apprendimento), vanno di pari passo contribuendo allo sviluppo dell'individuo. Infatti, spesso non è possibile apprendere certi comportamenti fino a quando l'organismo non raggiunge un certo stadio di organizzazione. Ciò è quanto accade con la capacità di pronunciare parole. Fino a che nel cervello non si sviluppano certe aree e connessioni neuronali il soggetto non può mettere in atto tale competenza. Se la maturazione risulta essere così indispensabile all'apprendimento, è anche vero che quest'ultimo facilita la maturazione stessa, cioè ha un'incidenza sullo sviluppo ottimale dell'organismo soprattutto a livello di sistema nervoso.

L'acquisizione del linguaggio, come scrive il linguista Leonard Bloomfield nella sua opera del 1933 intitolata "Language", è senza dubbio la più grande impresa intellettuale che ognuno di noi deve raggiungere. Essa inizia a verificarsi a partire dal periodo prescolare che si presenta come un momento evolutivo particolarmente ricco di potenzialità. Infatti, il bambino curioso di scoprire e conoscere il mondo attorno a sé mette in gioco molte energie, le quali risultano determinanti per l'apprendimento del linguaggio. Quest'ultimo registra così uno sviluppo straordinario nei primi sei anni di vita in termini di lessico, sintassi e usi. Il bambino entra alla scuola dell'infanzia dotato di un vasto e articolato repertorio di competenze linguistiche. Componenti riconducibili al saper *conversare con naturalezza e pertinenza nella lingua della comunità di appartenenza impegnandosi a farsi capire* (Cisotto & Gruppo RDL, 2009, p. 7). Tutte abilità che utilizza spinto dalla volontà di essere partecipe a pieno titolo della comunità linguistica, la quale è comunità di vita, esperienze, conoscenze e affetti. Una partecipazione che non implica un rapporto meccanico di ascolto – riproduzione di suoni e parole, ma si caratterizza piuttosto in termini costruttivi e interattivi. Di fronte alle sollecitazioni verbali degli adulti, il bambino mostra molto presto la tendenza a intervenire con le sue risposte cognitive e di orientamento sociale. Questo atteggiamento del soggetto porta solo nella seconda metà del secolo scorso alla diffusione di una lettura dinamica dei primi incontri con la lingua opponendosi chiaramente alla teoria associazionista, la quale vede invece lo sviluppo linguistico come frutto della semplice imitazione di modelli adulti e di un progressivo accumulo di suoni e parole.

1.2.1. Le lenti per osservare la comunicazione e il linguaggio: i framework teorici

Lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio appare senza dubbio la più sorprendente al punto che numerosi studiosi la indagano fornendo contributi diversi. La psicologa americana Frances Horowitz identifica la capacità di impadronirsi della lingua madre come un comportamento universale di Il tipo (Ull) in quanto interessa tutti i membri della specie, richiede un tempo breve per svilupparsi e subisce l'influenza dell'ambiente.

Per il maggior studioso americano del comportamento, Burrhus Frederic Skinner, l'apprendimento della lingua madre è frutto dell'esperienza (determinismo culturale). Il bambino ascolta parole e frasi e le riproduce con espressioni e modi più o meno corretti che vengono rinforzati o ignorati dall'adulto. Quest'ultimo si occupa così di modellare il linguaggio del bambino permettendogli di imparare gradualmente a esprimersi in modo sempre più corretto ed efficace. Skinner, dunque, attribuisce un ruolo determinante all'ambiente, alla quantità e qualità degli stimoli, alle relazioni sociali e alle azioni di rinforzo degli adulti.

Fra gli autori che determinano una svolta negli studi sull'acquisizione del linguaggio, andando a contrastare l'idea di un apprendimento diretto dall'ambiente, è possibile trovare il linguista americano Noam Chomsky. Secondo lo studioso il linguaggio è geneticamente programmato. Egli ipotizza la presenza di uno sviluppo guidato da principi interni di cui il bambino dispone fin dalla nascita. Essi sono universali a tutte le lingue naturali e regolano un meccanismo cerebrale innato: il dispositivo di acquisizione linguistica peculiare dell'uomo. Il LAD, Language Acquisition Device, è *“una competenza mentale, sorta di grammatica universale che si attiva al momento dell'esposizione alla lingua madre, permettendo al bambino di comprendere e produrre un numero illimitato di frasi, sia formulate e udite prima, sia del tutto nuove”* (Cisotto & Gruppo RDL, 2009, p. 8). In altre parole, secondo lo studioso il nostro cervello è programmato per imparare le lingue. Questa sua tesi viene confermata dal fatto che i bambini di qualunque nazionalità attraversano le stesse identiche fasi nello sviluppo del linguaggio, ossia balbettio, prime parole, prime combinazioni di parole, padronanza delle regole fondamentali. Sulla base di ciò il suo pensiero viene identificato con la definizione di teoria della grammatica trasformazionale, ossia una teoria innatista che sottolinea il carattere attivo di acquisizione del linguaggio lasciando marginale il ruolo di ambiente e adulto.

Del tutto diverso è il punto di vista dello psicologo russo Lev Semenovic Vygotskij, il quale ritiene che il bambino fin dalla prima infanzia impara a comunicare perché immerso in un contesto contraddistinto da continue interazioni con figure familiari e artefatti culturali. Per lo

studioso, quindi, lo sviluppo del linguaggio è *“un processo connotato in senso sociale e culturale e risente delle pratiche d’uso e della natura delle interazioni”* (Ibidem, p. 8). In questo modo non interpreta il linguaggio infantile come imitazione in quanto le sollecitazioni rivolte al bambino attivano processi latenti della zona di sviluppo prossimale. Vengono così risvegliate potenzialità emergenti che sono pronte a diventare vere e proprie capacità. In particolare, ciò accade attraverso il loro coinvolgimento in compiti complessi, i quali implicano e consentono la collaborazione con le abilità di un interlocutore più esperto stimolando il bambino a oltrepassare i limiti del livello di competenza acquisito e intraprendere la conquista di traguardi superiori. Il soggetto diventa capace cioè di procedere in autonomia in un compito che prima non riusciva a eseguire. È chiaro che di fronte a questa opinione l’acquisizione della lingua viene intesa come un processo in costante tensione tra operazioni di invenzione personale e operazioni di appropriazione di convenzioni sociali.

La tematica dell’apprendimento del linguaggio viene affrontata dallo psicologo Jerome Seymour Bruner, il cui pensiero risulta essere profondamente influenzato dalle tesi di Vygotskij. Egli lo riconosce come un processo che *affonda le sue radici fin dalle fasi iniziali di vita nel rapporto tra madre e figlio ben prima della comparsa delle prime parole* (Ivi, p. 9). Sequenze di azioni durante le quali il bambino impara a esprimere le proprie intenzioni e comprendere quelle altrui attraverso la mediazione fornita dall’aiuto materno. A tal proposito lo studioso parla di *“scaffolding”*, ovvero una guida leggera e indiretta, ma intenzionale, che introduce richieste progressivamente più avanzate, ne modella l’esecuzione e predispone le condizioni per agevolarne la riuscita in modo che il bambino si appropri delle abilità sottese. Man mano poi che esse vengono consolidate il supporto viene rimosso per gradi fino all’autonomia (fading). In sostanza, Bruner intende il processo di acquisizione del linguaggio come un cammino contraddistinto da un andamento a dissolvenza incrociata in cui l’adulto consegna al bambino un nuovo comportamento. In questo modo ciò che permette al soggetto di trasformare le intenzioni comunicative in enunciazioni linguistiche è un meccanismo ben preciso: il sistema di supporto per l’acquisizione del linguaggio o Language Acquisition Support System (LASS).

In realtà non è possibile isolare le componenti innate e quelle ambientali nell’apprendimento del linguaggio. A tal proposito la tesi interazionale, emersa negli anni ’70, compie una sintesi tra le due posizioni giungendo a sostenere che *“l’apprendimento del linguaggio è il risultato dell’interazione tra il bambino dotato di competenze linguistiche innate*

e gli stimoli che riceve dall'ambiente nel quale è immerso" (Binazzi & Tucci, 2006, p. 40). Il bambino fin da piccolo manifesta delle competenze comunicative che utilizza per richiamare l'attenzione degli altri ed esprimere emozioni e bisogni. Il linguaggio verbale si innesta proprio su questa preesistente capacità di comunicare rendendola più efficace e complessa. Non è tanto la competenza grammaticale ad avere un ruolo decisivo nello sviluppo del linguaggio, ma soprattutto la competenza pragmatica, cioè la capacità di usare la lingua in un contesto reale e per un fine comunicativo. Secondo l'interazionismo, dunque, alla base dello sviluppo del linguaggio e della comunicazione non ci sono solo le capacità cognitive, ma anche le capacità sociali che vengono acquisite e sviluppate dal bambino.

1.2.2. Il network anatomo – funzionale dello sviluppo linguistico

"Il cervello umano è fin dalla nascita già attivo per il processamento linguistico e organizzato in aree funzionali in parte omologhe a quelle dell'adulto" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 58). Grazie agli studi condotti su pazienti post mortem nella seconda metà dell'Ottocento è emerso che la risposta agli stimoli linguistici nel bambino avviene principalmente nell'emisfero sinistro attraverso un network cortico – sottocorticale che coinvolge diverse zone cerebrali, quali: temporali, frontali e parietali. Queste ultime costituiscono il network corticale classico, il quale gioca un ruolo fondamentale per il linguaggio. Particolarmente importanti sono soprattutto le aree del lobo frontale sinistro anteriori al giro centrale che comprendono, nel giro frontale inferiore, l'area di Broca con la parte opercolare e la parte triangolare deputate all'output linguistico, e le regioni del lobo temporale superiore posteriore, area di Wernicke, deputate all'input linguistico. Esse sono, inoltre, legate tra loro da una rete di connessioni per mezzo di fasci di fibre di sostanza bianca, il cui ruolo funzionale nel linguaggio del bambino è attualmente oggetto di studio. Infatti, mentre nell'adulto la sua articolazione risulta essere chiara, nel soggetto in evoluzione è un processo ancora poco conosciuto. In questa direzione gli esiti fino a ora estrapolati dalle ricerche condotte dalla neuroscienziata Ghislaine Dehaene - Lambertz e altri colleghi sembrano suggerire che nel bambino sono presenti *capacità di discriminazione sia di suoni sia di prosodie differenti e l'attivazione a livello funzionale delle regioni frontali, temporali e prefrontali (Ivi, p. 44).*

Il sistema linguistico è caratterizzato da alcuni elementi chiave che sono approfonditi a livello neurofisiologico e neurofunzionale. Si tratta dei processi fonologici di segmentazione

dell'informazione, dell'analisi semantico – lessicale e dell'elaborazione sintattica. Per quanto riguarda i primi rappresentano *“i pilastri della costruzione dell'elaborazione del messaggio linguistico e sono l'aspetto del linguaggio di più precoce sviluppo”* (Ivi, p. 45). Facendo riferimento a quanto osservato attraverso varie ricerche è possibile riconoscere che nel bambino è attivo un circuito simile a quello degli adulti anche se meno lateralizzato nell'emisfero sinistro. Esso processa l'informazione fonologica e prosodica, con un maggiore utilizzo di quest'ultima rispetto all'informazione segmentale, come dimostra la prevalente attivazione dell'emisfero destro rispetto al sinistro. Gli altri due elementi, invece, *presenti precocemente si contraddistinguono per una familiarità per le parole* (Ivi, p. 46). Diversi studi condotti dal sociologo Charles Wright Mills e altri colleghi dimostrano che nel bambino si attivano risposte corticali differenti per parole familiari rispetto a parole non familiari, si verifica un cambiamento della distribuzione delle risposte evocate da bilaterali a unilaterali sinistre e si rileva l'emergenza di una sensibilità alla struttura fonotattica di pseudoparole. Tutti gli approfondimenti condotti nel corso del tempo conducono a una considerazione unanime: nel bambino vi è la precoce attivazione di circuiti neurali simil – adulti implicati nel processamento di varie componenti linguistiche, ma anche la loro immaturità neurofisiologica e neurofunzionale.

1.2.2.1. La rappresentazione interna del linguaggio

Nello sviluppo delle capacità linguistiche umane un ruolo decisivo è giocato dalla memoria di lavoro o working memory. Essa rappresenta un sistema di base fondamentale per il funzionamento. È infatti implicata in tutti gli apprendimenti visto che quando si tratta di elaborare e immagazzinare informazioni assume una posizione cruciale rappresentando un costrutto di notevole importanza. In particolar modo sono formulati molti modelli che ne spiegano il funzionamento. Partendo dal modello proposto nel 1968 dagli studiosi Atkinson e Shiffrin (sistemi di memoria), che parla di memoria a breve termine, viene attuato un aggiornamento terminologico e concettuale. Quest'ultimo viene presentato all'interno di un modello che ha una valenza fondamentale nella psicologia cognitivista e in generale laddove si parla di elaborazione delle informazioni: il modello multicomponente avanzato nel 1990 dallo psicologo Alan Baddeley. Esso sostituisce, o meglio integra, il concetto di memoria a breve termine nel concetto di memoria di lavoro. Una memoria che non è diversa da quella a breve termine, ma semplicemente la ingloba. Lo studioso la descrive come *“un sistema che*

comprende una componente operativa, fondamentale per l'elaborazione linguistica, di collegamento fra l'input codificato fonologicamente e l'output articolatorio, il cosiddetto loop fonologico" (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 47).

La rete linguistica del soggetto si contraddistingue per un'interazione dei diversi circuiti cerebrali, responsabili dell'elaborazione linguistica, più dinamica rispetto a quella degli adulti. Ciò si verifica perché i processi di acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita sono caratterizzati da una flessibilità o plasticità corticale. In questo modo mentre nell'adulto l'organizzazione cerebrale utilizza processi modulari che specificano e limitano il tipo di informazione da elaborare, il cervello del bambino risulta essere aperto all'apprendimento di qualsiasi lingua e a qualsiasi modalità di presentazione dell'informazione. A confermare questa evidenza vi sono le ricerche effettuate dalle neuroscienze, le quali rivelano come *il grado di plasticità dei processi corticali, che si attivano secondo ritmi e tempi individualizzati, tende a diminuire progressivamente con il passare degli anni. Per tale ragione, le capacità a forte base neurologica vengono avviate con massima tempestività e intensa sistemicità (Meneghello, 2011, p. 39).* Così facendo lo sviluppo di un circuito cerebrale globale maturo per l'acquisizione del linguaggio implica la definizione delle finestre temporali entro cui avviene l'apprendimento delle varie componenti linguistiche e dei gradienti di maturazione/interazione dei rispettivi circuiti neurali, attraverso la connettività funzionale e strutturale. In altre parole, risulta necessario definire le finestre di apertura e di chiusura dei periodi sensibili per l'acquisizione di tutte le componenti linguistiche, la sovrapposizione e interazione tra questi lassi temporali e l'influenza che aree cerebrali precocemente funzionali esercitano l'una sull'altra.

L'acquisizione precoce del linguaggio porta con e su di sé i contributi di numerosi studiosi. Essi integrano i dati emersi dalle ricerche svolte sulle basi neurali delle componenti del linguaggio con una visione più dinamica dei processi evolutivi. Il linguaggio viene nello specifico collegato a componenti sociali della comunicazione linguistica e al sistema motorio. Per quanto riguarda il primo elemento la professoressa Patricia Kuhl propone la teoria del neural commitment, la quale afferma che *l'esperienza socialmente veicolata modula il disegno dell'architettura cerebrale a seconda del tipo di informazione a cui il bambino è esposto con più frequenza andando a limitare l'apprendimento di pattern nuovi (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 49).* Il modello trova supporto sperimentale in una serie di ricerche focalizzate sulle capacità discriminative dei suoni della lingua nativa che vengono riconosciute come il fondamento dell'apprendimento del linguaggio al punto che ne promuovono lo sviluppo. Nel corso del

tempo la docente Kuhl avanza anche un'altra teoria denominata social gating. Quest'ultima spiega gli effetti dell'interazione sociale sull'apprendimento linguistico. A tal proposito sostiene che *la socializzazione può predisporre situazioni di apprendimento favorevoli stimolando l'attenzione e il sentimento verso un rapporto con l'altro da sé (Ivi, p. 50)*. Rispetto, invece, al sistema motorio lo psicologo Alvin Liberman e il logopedista Ignatius Mattingly elaborano la teoria motoria della percezione linguistica, la quale riconosce l'importanza del feedback fonico-articolatorio come meccanismo principale sotteso all'acquisizione linguistica precoce. In particolare, ritiene che *i suoni linguistici siano elaborati a livello uditivo grazie alla trasformazione del segnale acustico in elementi coarticolatori stabili attraverso le loro rappresentazioni motorie (Ibidem, p. 50)*. A sostegno di questa idea vi sono studi sperimentali condotti alla fine degli anni '60 che dimostrano come la simulazione interna dei processi motori coinvolti nella produzione dei suoni da parte di chi ascolta gioca un ruolo determinante nella comprensione del linguaggio. Infatti, mentre il pattern acustico si modifica a seconda del contesto in cui il suono è coarticolato, il gesto articolatorio è più stabile. Ulteriore conferma di ciò è fornita dal gruppo del neuroscienziato Giacomo Rizzolatti, il quale scopre l'esistenza di una classe di neuroni visuomotori: i neuroni specchio o mirror. Essi assumono una posizione fondamentale nel legame fra sistema gestuale e sistema verbale visto che la comparsa dei gesti comunicativi precede e accompagna l'emergere del linguaggio. Il sistema dei neuroni specchio *"costituisce quindi un meccanismo neurofisiologico capace di spiegare molti aspetti della nostra possibilità di comunicare anche verbalmente con gli altri" (Ivi, p. 52)*. Nonostante ciò, però non è in grado di dare conto del funzionamento del linguaggio nel suo complesso e soprattutto sono presenti ancora poche informazioni rispetto la sua precoce manifestazione, evoluzione e ruolo sullo sviluppo linguistico del bambino.

1.2.3. La continuità e la discontinuità nella relazione tra comunicazione prelinguistica e acquisizione del linguaggio

L'acquisizione e la padronanza del linguaggio nel soggetto è anticipata dalla tendenza a utilizzare modalità motorie per comunicare. Egli è capace di esprimere intenzionalmente i propri desideri, bisogni, intenzioni, significati e scopi usando una varietà di comportamenti, tra cui i gesti. A fronte di ciò il linguaggio incarna inizialmente *"la capacità di usare un qualsiasi sistema di segni per comunicare" (Dardano, 2017, p. 2)*. Il bambino può interagire con l'altro da sé attraverso linguaggi diversi da quello verbale. Può avvalersi dell'uso del linguaggio dei

computer, della pittura, della matematica, ma soprattutto di quello che è costituito dai cosiddetti comportamenti cinetici, ovvero i gesti, i movimenti del corpo, le molteplici espressioni del viso.

Già nei primissimi giorni dopo la nascita il bambino appare predisposto a rispondere agli stimoli sociali. Si mostra socialmente responsivo e attivo attraverso la produzione di segnali che implicano una reazione da parte di chi si prende cura di lui. Questo tipo di effetto può essere causato dai comportamenti di pianto, di sorriso e le espressioni facciali da lui esibite. Sulla base di uno studio condotto dallo psicologo americano Andrew N. Meltzoff, supportato dalla successiva scoperta da parte del gruppo di Rizzolatti dei neuroni specchio, egli è anche capace di produrre espressioni facciali e movimenti della bocca per imitazione di quelle messe in atto dall'adulto. In questo modo la capacità del bambino di rispondere ai segnali sociali e anche di produrli porta alla realizzazione, intorno ai due mesi d'età, dei primi episodi di interazione sociale. Si tratta di *"scambi di natura diadica, realizzati in modo diretto, faccia a faccia, senza che ci sia un oggetto/evento esterno su cui comunicare"* (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 81). Madre e figlio sperimentano la produzione di segnali, come sorrisi, mimica facciale e vocalizzi, che vengono corrisposti creando una tonalità affettiva positiva. Così facendo prende vita una sequenza di turni contraddistinti dalla ripetizione delle modalità utilizzate e nello stesso tempo da minime variazioni che servono a rinnovare il piacere di stare insieme. Soltanto verso la metà del primo anno di vita l'interazione che il bambino mette in atto da diadica diventa triadica, ossia lo vede impegnato *"a guardare alternativamente l'adulto e un oggetto/evento esterno che in quel momento attrae la sua attenzione"* (Ivi, p. 82). L'oggetto/evento inizia a rappresentare qualcosa su cui comunicare, un potenziale argomento della conversazione, portando alla nascita di episodi di attenzione condivisa. Questi ultimi vedono madre e figlio impegnati sullo stesso oggetto/evento, ovvero condividono un fuoco di attenzione esterno alla diade mantenendo al tempo stesso un coinvolgimento sociale reciproco. In sostanza, utilizzando i gesti comunicativi come lo sguardo e il gesto dell'indicare la comunicazione risulta essere il prodotto intenzionale sia dell'adulto sia del bambino diretta al raggiungimento di particolari obiettivi. È quanto succede nel momento in cui il bambino indica con il dito una bottiglia d'acqua poggiata sul tavolo guardando alternativamente la bottiglia e la madre affinché quest'ultima gli dia da bere.

1.2.3.1. Il ruolo cruciale del gesto dell'indicare nello sviluppo del linguaggio

Nello sviluppo comunicativo la comparsa della capacità di produrre e comprendere l'indicazione è particolarmente importante per la successiva acquisizione del linguaggio. Il gesto di indicare con il dito un oggetto di interesse *“è di particolare rilievo tra i gesti comunicativi sia perché è universale, in quanto diffuso in tutte le culture, sia perché rappresenta uno dei mezzi più efficaci per comunicare in assenza del linguaggio”* (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 93). Esso permette al bambino di interagire con chi lo circonda assumendo un ruolo attivo e attuando una maggiore capacità di farsi capire. La sua produzione, svolta per dirigere l'attenzione di un'altra persona su un oggetto o un evento dell'ambiente circostante, e la sua comprensione, consistente nel cogliere il significato dell'indicare eseguito dall'interlocutore, si manifesta all'interno del periodo dello sviluppo infantile che va dai sette ai sedici mesi. Si tratta di una insorgenza caratterizzata da un'ampia variabilità interindividuale in termini di età di manifestazione, di frequenza d'uso, di associazione con espressioni linguistiche e controllo visivo sul destinatario.

Di fronte all'andamento parallelo delle capacità proprie del gesto deittico molti studiosi, che lo approfondiscono con varie ricerche condotte a partire dalla fine dell'Ottocento, si chiedono se esiste una relazione tra le due. Le conclusioni a cui giungono non sono univoche. Infatti, alcuni trovano che produzione e comprensione non sono in relazione tra loro, altri che la produzione precede la comprensione e altri ancora che la comprensione precede la produzione in modo simile a come accade nello sviluppo linguistico, in cui la comprensione delle prime parole precede la loro produzione mostrando una continuità tra comunicazione gestuale e linguistica. In particolare, quest'ultima evidenza trova supporto in un recente studio condotto dalla professoressa Cristina Colonesi e colleghi, la quale ipotizza una continuità tra la comunicazione gestuale e quella verbale, tra indicazione e linguaggio. Essa rileva una stretta relazione sia di tipo concorrente sia di tipo predittiva: un maggior uso dell'indicazione in produzione o comprensione determina un maggior uso del linguaggio in produzione o comprensione e un maggior utilizzo del gesto di indicare in età precoce implica in età successive maggiori abilità linguistiche. Nonostante la relazione tra le due sia ampiamente dimostrata è ancora dubbia la natura del loro legame. Diversi studiosi si sono espressi in merito. La neuroscienziata Laura Petitto ritiene che la relazione sia di tipo generale, ossia l'indicare attiva uno scambio sociale e verbale che facilita l'acquisizione del linguaggio. Vari ricercatori sono tutti concordi nel sostenere che sia, invece, di tipo specifico. Essi affermano che *la*

comunicazione gestuale e il linguaggio hanno delle capacità in comune basate su segnali convenzionali, l'uso di mezzi sociali, l'attenzione condivisa e la comprensione degli stati interni degli altri (Ivi, p. 102). È chiaro, dunque, che il filo che intercorre e lega le due capacità non rappresenta un'associazione lineare del tipo causa – effetto. Il gesto di indicare costituisce la prima forma di comunicazione non linguistica che dipende dall'acquisizione di abilità prerequisite necessarie anche alla comparsa del linguaggio. Al contempo l'uso del gesto di indicare crea condizioni di interazione tra il bambino e l'adulto che stimolano lo sviluppo del linguaggio. In altre parole, questo processo “non ha una natura esclusivamente psicologica ma anche biologica, essendo basato sulla predisposizione innata dell'essere umano a rispondere in maniera selettiva agli stimoli sociali e a produrre comportamenti rispetto all'altro e all'ambiente che il bambino imparerà a utilizzare come segnali comunicativi intenzionali” (Ivi, p. 105).

1.3. L'apprendimento del linguaggio nel soggetto

“Apprendimento scolastico’, nella fattispecie, è un’etichetta che segnala i temi relativi all’insegnare/apprendere nella situazione scolastica” (Boscolo, 1999, p. 1). L'apprendimento e l'insegnamento sono due processi legati tra loro visto che il secondo risulta essere il complementare del primo. Quest'ultimo viene inteso come l'insieme dei processi attraverso i quali l'allievo raggiunge un livello di competenza in determinati campi di conoscenza o abilità intellettuali. La sua attenzione è posta su un individuo che apprende trovandosi in diverse fasi dello sviluppo. Inoltre, fa riferimento a un processo che riguarda l'interazione tra il soggetto e l'ambiente. Esso, infatti, è un percorso di cambiamento intenzionale, consapevole, complesso, qualitativo e quantitativo che può avvenire, secondo le varie teorie diffuse nel tempo, a più livelli e attraverso modalità differenti grazie all'influenza del contesto e dell'esperienza. Un altro aspetto chiave che condiziona l'apprendimento è rappresentato dalle caratteristiche cognitive, affettive e sociali dell'individuo. Esse assumono nei suoi confronti un ruolo e un peso decisivo andando a favorire o ostacolare la sua realizzazione. Proprio per questo motivo è necessario conoscere le qualità degli atti mentali e del comportamento, le quali incarnano allo stesso tempo i principali elementi che subiscono un cambiamento per mezzo del suo effetto. Si tratta di un mutamento stabile. Non è temporaneo dovuto a condizioni fisiologiche dell'organismo, a fattori innati o processi di maturazione di ordine biologico, ma è un cambiamento in termini di comportamento e conoscenze che non è sicuramente una condizione che ha durata limitata dovuta a condizioni temporanee, episodi isolati, eventi occasionali o fatti traumatici.

Il nuovo scenario che contraddistingue la società odierna è caratterizzato da numerosi cambiamenti e discontinuità. Focalizzando l'attenzione sugli ambienti in cui è immersa la scuola è possibile riconoscere che essi sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori e complessi. In particolare, vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite, un mutamento delle forme della socialità spontanea nello stare e crescere insieme, un'interazione tra adulti che non è più scontata, un allargamento dell'orizzonte territoriale che si confronta con la pluralità delle culture e una diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende insieme l'apprendimento e il saper stare al mondo con un'opera di guida attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale senza rinunciare al consolidamento delle competenze di base fondamentali per l'uso consapevole del sapere nel corso della vita. Di fronte a tale scenario si trova a dover assolvere alcune finalità specifiche: *offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti* (MIUR, 2012, p. 5). In altre parole, non deve rinunciare alla sua mission di promuovere la capacità del soggetto di dare senso alla varietà delle esperienze che vive al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la sua vita. In questo modo, le "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", recitano che *"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"* (Ivi, p. 4).

L'acquisizione del linguaggio parlato, come scrive il maestro Giovanni Meneghello nella sua opera del 2011 intitolata "Si parla per sillabe si scrive per lettere", avviene con spontaneità, come attività di apprendimento e scoperta, in un gioco reciproco tra bambino e genitore favorendo uno sviluppo mentale, psicologico e sociale. È quindi compiuta autonomamente in tempi e modi rispondenti alle esigenze e caratteristiche innate dell'organizzazione cerebrale, cioè secondo ritmi e strategie personali. Altrettanto non accade, invece, con l'acquisizione del linguaggio alfabetico. Quest'ultima è rinviata ai tempi stabiliti da consuetudini culturali come l'età della scuola dell'obbligo, l'ambiente e le metodologie che sono di *imparamento* basate sulla ripetizione. Sul piano strumentale rappresenta la dimensione visiva del linguaggio parlato

visto che nasce e si sviluppa per rappresentare, attraverso i suoi segni, i suoni. Le unità delle parole parlate sono suoni sillabico globali e quelle strumentali delle parole scritte segni letterali. Il suo apprendimento comporta la necessità della reciproca messa in corrispondenza di suoni segni cercando di rispondere all'organizzazione ottimale propria del cervello. Pertanto, lo studioso sottolinea la preminenza naturale e filogenetica del linguaggio parlato su quello alfabetico. Secondo lui è bene favorire l'instaurazione del meccanismo cerebrale della capacità corticale del linguaggio alfabetico in precisa corrispondenza con quello della capacità corticale del linguaggio parlato per arrivare a una competenza di letto – scrittura. A sostegno di questa visione vi è il pensiero della psicologa Beatrice Bertelli, la quale nel suo manuale del 2013 denominato "Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico. Attività di avviamento alle sillabe CV" sottolinea come il processo di alfabetizzazione è basato sull'acquisizione di un codice simbolico che rappresenta, in modalità visiva, il linguaggio orale. In questo modo, secondo la studiosa, esso non può prescindere dall'apprendimento e automatizzazione delle corrispondenze visuo – grafemiche e uditivo – fonologiche che costituiscono l'unità elementare del codice simbolico. Ciò comporta dei significativi effetti positivi come *un consistente risparmio di energie neuropsicologiche, a vantaggio dello sviluppo determinante delle sue componenti superiori: comprensione, autoverifica, gratificazione, motivazione, interesse, autostima; il raggiungimento spontaneo e autonomo dell'acquisizione del linguaggio mediante processi di autentico apprendimento – scoperta, rispettando tempi e interessi, per via analogica; la possibilità di anticipare l'apprendimento del linguaggio riconducendolo a situazioni e tempi naturali/ottimali* (Meneghello, 2011, p. 30). La combinazione di questi aspetti consente di provocare lo sviluppo tempestivo e armonico delle enormi potenzialità psicologiche, mentali e sociali del soggetto che altrimenti resterebbero inutilizzate, di evidenziare tempestivamente eventuali lacune e difficoltà che sempre più vengono riconosciute come disturbi dell'apprendimento. Come afferma a gran voce la scienza, tutti gli esseri umani nascono dotati delle stesse capacità mentali e dal giorno della nascita cominciano la loro corsa sulla base delle diverse stimolazioni ambientali. Un cammino in cui però più passa il tempo inutilmente, più i distacchi e i disagi aumentano. Proprio per questa ragione è fondamentale anticipare l'apprendimento del linguaggio alfabetico in quanto favorisce la riduzione di tali problematiche divenendo un efficace mezzo di democratizzazione.

1.3.1. L'apprendimento e – ducativo del linguaggio

Di tutti i vari codici, il linguaggio verbale umano è lo strumento naturalmente più potente in quanto capace di esprimere qualunque cosa nei modi più vari. Esso si articola per mezzo di suoni, può essere trasmesso in condizioni svantaggiose, come trovarsi al buio o a distanza, può superare ostacoli di varia natura e permette di esprimere tutto. Proprio alla luce di questi aspetti gli viene solitamente riconosciuta la caratteristica di onnipotenza semantica. Inoltre, tra le varie funzioni che cerca di assolvere è possibile individuare il compito di collegare i vari concetti che il soggetto va maturando nel corso dell'apprendimento. Un incarico essenziale visto che inizialmente la conoscenza dell'individuo è settoriale e isolata. Ciò che impara in un ambito non presenta relazioni con quello che apprende in un altro settore. In questo modo il mondo si presenta ai suoi occhi come *“un caleidoscopico flusso di impressioni, ma queste vengono mano a mano organizzate in virtù del sistema linguistico che sta nella sua mente. Grazie al linguaggio, il bambino riesce a conservare le scoperte cognitive realizzate, in modo da combinarle per dare origini a qualcosa di nuovo”* (Reffieuna, 2012, p. 176). È chiaro, dunque, che l'apprendimento, reso possibile dal linguaggio, di una modalità simbolica di relazionare i fenomeni fornisce strumenti di rappresentazione attraverso i quali poter costruire la struttura delle conoscenze.

L'attività di apprendimento del linguaggio è sempre e soprattutto e – ducativa. Significa che *“da un verso, cioè come attività per se stessa, esercita/sviluppa/porta alla luce le straordinarie potenzialità mentali del bambino; il quale si dota di proprie strategie di ricerca, nonché di una crescente quantità di conoscenze tra loro ben organizzate, funzionali, capaci di condurlo continuamente a nuove scoperte; dall'altro verso, produce gratificazione intrinseca, arricchisce e vivifica il tono psicologico, perché risponde alla principale tendenza innata dell'intelligenza umana”* (Meneghello, 2011, p. 114). Il percorso che essa prevede per condurre all'effettiva produzione del linguaggio avviene con tappe ben precise, ma comunque molto personali, cioè sono tipiche di ogni bambino secondo i suoi ritmi di sviluppo e di crescita, le quali mettono le loro radici nell'età da zero a trenta/trentasei mesi (tre anni). È questo il periodo più importante e decisivo per lo sviluppo, l'acquisizione delle funzioni e delle condizioni di base necessarie a determinare l'apprendimento del linguaggio, di ogni altro apprendimento e della stessa capacità di apprendere. Il bambino impara così a parlare con notevole facilità e in un tempo relativamente breve grazie all'interazione con le persone che lo circondano. Infatti,

perché acquisisca il linguaggio deve essere esposto a una lingua in atti continui e produttivi di interazione comunicativa.

1.3.1.1. Il cammino di costruzione del linguaggio

La conquista rilevante del linguaggio inizia molto precocemente, addirittura già nella pancia della mamma, quando il feto mostra abilità di percezione. Sente suoni lontani circondato com'è dall'acqua, dal ritmo del cuore materno e dal pulsare della circolazione sanguigna. La reazione a essi però compare solo verso il sesto/settimo mese di vita intrauterina a patto che siano alti e acuti, come la musica ad alto volume oppure le sirene delle ambulanze, così da evidenziarsi rispetto ai rumori di fondo sempre costanti. Secondo alcuni ricercatori è in grado anche di sentire bene la voce della madre. In particolare, rilevano ciò attraverso uno studio in cui ascoltano una variazione del ritmo cardiaco del feto in concomitanza con episodi di 'dialogo' con la madre. Il comportamento fetale sembra essere alla base, dunque, del comportamento del neonato, il quale è capace di individuare i volti umani, imitarne le azioni ed elaborare piccole parti del linguaggio umano. Infatti, alla nascita, come scrive la dirigente scolastica e docente Antonella Reffiuna nella sua opera del 2012 intitolata "Come funziona l'apprendimento. Conoscerne i processi per favorirne lo sviluppo in classe", si trova a "navigare in un mare di suoni". I primi che produce sono di natura vegetativa come gli sbadigli, le pernacchie, i gorgheggi e i ruttini. Altri possono comparire legati al pianto, il quale svolge un importante ruolo nel regolare l'interazione tra lui e gli adulti che lo allevano.

Dopo il periodo del pianto, una forma comunicativa ancora riflessa compare intorno al quarto mese il cooing (tubare), cioè la produzione di suoni modulati formati da vocali ripetute. Molto presto è in grado poi di distinguere la voce umana dagli altri suoni. È quanto accade con lo squillo del telefono oppure i latrati dei cani. Verso i sei mesi inizia a dilettersi in reazioni circolari vocali, la lallazione o babbling, che consistono nella produzione di suoni formati da consonanti alternate a vocali ripetute variando intonazione e ritmo. Più tardi giunge a riconoscere alcune caratteristiche della lingua materna. Nello specifico, impara a identificare i confini delle parole, cioè la loro segmentazione tanto che verso i sette mesi sa distinguere le singole parole all'interno della continuità del discorso. Inoltre, dimostra una certa attrazione per le facce umane indirizzando l'attenzione soprattutto sulle labbra della persona che parla. Una tappa significativa si presenta verso i nove mesi in cui dimostra di comprendere il significato letterale delle espressioni linguistiche pronunciate dalle persone che si prendono

cura di lui. La prima parola emerge dalla fase di lallazione verso gli undici mesi. Il primo stadio del discorso è quello della olofrase in cui ogni produzione linguistica è composta da un'unica parola che, accompagnata liberamente da gesti, esprime tutto. La docente e psicologa Janet Belsky nella sua opera del 2009 intitolata "Psicologia dello sviluppo. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza", descrive un bambino che indica la cucina e dice "ja" facendo capire all'adulto che vuole il succo di frutta.

Il neonato accumula molto lentamente le sue prime cinquanta parole, le quali si riferiscono solitamente alle persone, agli oggetti familiari e alle azioni abituali più importanti del suo mondo come i giocattoli e il cibo. Dopo la comparsa delle prime parole si verifica un progressivo ampliamento del vocabolario che esplode intorno ai diciotto mesi (anno e mezzo/due anni) in cui inizia a combinare le parole. La prima fase in cui fanno ciò è detta del discorso telegrafico in quanto riduce la comunicazione ai suoi termini essenziali come in un telegramma. È quello che succede quando il bambino dice "me succo". Alla fine del secondo anno di vita comincia quindi



Figura 1: Tappe fondamentali dello sviluppo del linguaggio

l'acquisizione della grammatica, la quale prosegue in età prescolare e scolare completandosi attraverso un processo lento e graduale.

Fonte: Centro Medico Rindola (2019), *Alcuni piccoli consigli per incoraggiare lo sviluppo del linguaggio nel vostro bambino*, <https://www.centrorindola.it/blog/alcuni-piccoli-consigli-per-incoraggiare-lo-sviluppo-del-linguaggio-nel-vostro-bambino>.

1.3.2. Le condizioni determinanti l'apprendimento del linguaggio

"L'ambiente di apprendimento è un contesto strutturato intenzionalmente dall'insegnante che comprende le attività proposte, gli strumenti necessari, le relazioni sociali e affettive, diventa in poche parole uno 'spazio d'azione' della mente che può essere fisico o virtuale nello stesso tempo. L'ambiente, dunque, non deve essere solo strutturato, ma anche regolato e autoregolato" (Petracca, n. d.). L'espressione rientra nel lessico proprio della

psicologia dell'educazione. La sua diffusione avviene in concomitanza con il cambiamento di prospettiva che, da un ventennio a questa parte, si registra in campo psico – pedagogico. Si tratta del passaggio dal paradigma dell'insegnamento al paradigma dell'apprendimento. Nello specifico si parla della transizione da una visione incentrata sull'insegnamento, quindi cosa insegnare, a una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende; dunque, sui suoi processi con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all'apprendimento. Una realtà quest'ultima che si contraddistingue per il tentativo di organizzare al suo interno situazioni capaci di facilitare, guidare e accompagnare l'individuo nella costruzione dei saperi.

La creazione di un valido contesto di apprendimento fa generalmente riferimento alla conoscenza e al modo in cui si costruisce. Per questo motivo l'azione da attuare non prende in considerazione soltanto lo spazio, ma osserva l'insieme delle componenti che entrano in gioco nella circostanza in cui vengono messi in atto i processi di apprendimento. Ciò significa che analizza le condizioni e i fattori che intervengono in essi: insegnante, allievi e strumenti culturali, tecnici e simbolici. Facendo tesoro di questi arriva a dar vita a un ambiente che risulta essere un contesto di attività strutturate, intenzionalmente predisposto dal docente, in cui l'insegnamento viene organizzato affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese. In questa direzione si viene a edificare uno spazio d'azione che stimola e sostiene la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni e atteggiamenti. Una realtà in cui si concretizzano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnante sulla base di scopi e interessi comuni e gli studenti hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo e interpersonale/sociale.

1.3.2.1. I fattori che promuovono o ostacolano l'apprendimento del linguaggio

L'ambiente educativo didattico è costituito da vari elementi che svolgono un ruolo determinante nell'apprendimento del linguaggio. Un fattore di enorme rilevanza è sicuramente il tempo. *Nei primi e fondamentali apprendimenti è il periodo dei trenta/trentasei mesi di vita il più adatto (Meneghello, 2011)*. Proprio per questo motivo viene ritenuto critico/utile, cioè la finestra ideale dove realizzare il loro sviluppo e acquisizione. Un aspetto strettamente collegato al tempo è il modo in cui il soggetto viene accompagnato nel processo di apprendimento. È importante che esso possa vivere significative esperienze e conoscenze attraverso congrui e qualificati stimoli e stimolazioni atti a promuovere l'apprendimento. In particolare, questi ultimi sono tali nella misura in cui sono *“in relazione e in proporzione agli interessi in atto del bambino;*

alla loro intensità, durata, quantità e frequenza; all'attenzione dimostrata dal bambino" (Meneghello, 2011, p. 117). Inoltre, è bene che vengano proposti a intervalli costanti rispettando i tempi corrispondenti al ritmo di assimilazione del soggetto e alla presenza del relativo interesse. Elementi che nella prima infanzia sono sempre personali e individualizzati. In quanto tali solo una mamma attenta, premurosa e amorosa può riconoscerli. In questa maniera l'apprendimento del linguaggio può essere più naturale e caro se avviato e compiuto in famiglia. Emerge così un'altra condizione rilevante rappresentata dal rinforzo che la figura materna può dare in modo opportuno allo stimolo per aumentare la carica di affetto, la fiducia nelle capacità di apprendere e l'interesse dell'individuo. Un rinforzo che, sempre secondo il parere del maestro Giovanni Meneghello, va dato con saggezza, prudenza, furbizia e abilità in quanto diversamente rischia di essere inopportuno agendo negativamente sul processo di apprendimento. Esso poi non consiste mai in una gratificazione non intrinseca all'attività svolta e bandisce qualsiasi tipo di promessa o di premio perché altrimenti l'interesse si limita a essi.

L'apprendimento del linguaggio trova un determinante fattore di stimolo e di sviluppo nell'attività ludica. Il *"gioco desiderato e amato dai bambini, perché terreno, strumento, occasione, possibilità ottimali per favorire l'apprendimento, è il mezzo con cui si arricchiscono costantemente di nuove conoscenze e competenze, quindi strumento di crescita"* (Ivi, p. 118). Attraverso il gioco, infatti, l'individuo si sente crescere essendo esso stesso l'attore della propria crescita. Ciò lo conduce a elevare e consolidare il suo tono psicologico e la sua autostima, i quali risultano essere le migliori gratificazioni in quanto intrinseche a quello che viene svolto e significativi stimoli della capacità di iniziativa, che gioca un ruolo importante in ogni momento della vita, e della creatività. Grazie a esso ha così la possibilità di rafforzare alcuni aspetti trasversali all'apprendimento. Il concetto di sé è uno di questi. Simboleggia *"una struttura di conoscenza che riguarda la valutazione che l'individuo fa di sé stesso nei vari settori o ambiti di competenza in cui è coinvolto"* (Boscolo, 2012, p. 186). È una percezione che viene intesa in modi differenti a seconda delle correnti teoriche succedutesi nel tempo. Principalmente fa riferimento a due linee di ricerca molto diverse per tradizione e ampiezza di produzione, ma complementari. Un filone di studi, di cui il maggior esponente è la docente Susan Harter, concepisce il concetto di sé dal punto di vista dello sviluppo sociale e cognitivo. Un costrutto di autopercezione di competenza che si ricollega al saper fare influenzato dal giudizio e dalla valutazione degli altri. Un altro filone di ricerca, invece, a carattere quantitativo e con focalizzazione sul contesto accademico, considera il concetto di sé secondo una prospettiva

multidimensionale, cioè come una persona percepisce sé stessa attraverso l'esperienza con l'ambiente, l'influenza dei rinforzi ambientali e delle persone che contano.

Tra gli elementi sottostanti l'apprendimento del linguaggio vi è l'autoefficacia, la quale ha evidenti punti di contatto, ma anche significative differenze, con il concetto di sé. È definita dallo psicologo Albert Bandura come *"le convinzioni circa la capacità di organizzare e eseguire le azioni richieste per produrre determinati risultati"* (Ivi, p. 201). Viene interpretata come percezione di controllo della situazione che è anticipatoria e specifica. Essa riguarda la convinzione del soggetto di poter eseguire con successo un determinato compito a un determinato livello. Una funzione chiaramente attiva, intenzionale, prospettica, autoregolativa ed esecutiva che regola il rapporto con l'ambiente e il riflettere su di sé. Presenta un forte legame con un altro ingrediente alla base dell'apprendimento: la stima di sé. Quest'ultima viene concepita come *"giudizio di valore globale sulla persona"* (De Sabbata, 2013, p. 1). In altre parole, il grado in cui l'individuo si sente soddisfatto di sé stesso in relazione alle valutazioni elaborate sul concetto di sé. A tal proposito, come riporta lo psicologo Pietro Boscolo nella sua opera del 2012 intitolata *"La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica"*, dipende dalla misura in cui essere un bravo allievo è importante per l'individuo, ossia dal valore che viene attribuito a tale obiettivo, ed è influenzata dal successo o insuccesso negli ambiti o materie con cui il soggetto si identifica. Così facendo una persona con una buona autostima e un alto livello di autoefficacia si percepisce all'altezza di fare, dire e pensare in modo costruttivo e autovalorizzante. Al contrario, ovviamente, una bassa stima di sé e autoefficacia influenzano il processo di elaborazione cognitiva del soggetto, la scelta degli obiettivi, le aspettative e le azioni verso pensieri svalutativi e condotte anassertive. In ogni caso l'attivazione di uno dei due comportamenti, rivolta a soddisfare un'autonoma aspirazione o come risposta all'assegnazione di un compito, è l'inizio di un processo che l'individuo deve controllare nel suo svolgersi.

Un nuovo tassello dell'apprendimento è rappresentato dall'autoregolazione. Nella definizione del ricercatore Barry Zimmerman essa *"si riferisce all'autogenerazione di pensieri, sentimenti e azioni che sono pianificati e ciclicamente adattati al raggiungimento di obiettivi personali"* (Boscolo, 2012, p. 209). È un concetto ampio perché comprende non solo aspetti di controllo cognitivo, ma anche comportamentale e motivazionale/affettivo. In questo modo risulta essere complementare ad altri due aspetti trasversali dell'apprendimento, quali la metacognizione e la motivazione. In particolare, la prima si sviluppa a partire dal concetto di

metamemoria coniato dallo psicologo John H. Flavell sostenendo che *“riguarda non solo le strategie di codificazione e di recupero, che diventano più efficienti con l’età, ma anche la conoscenza e il controllo che il soggetto progressivamente acquisisce su tali strategie e che sembrano soggiacere al loro uso spontaneo”* (Boscolo, 1999, p. 282). Indica la conoscenza e la consapevolezza che un individuo ha della propria memoria, di ciò che attiene all’immagazzinamento e recupero dell’informazione, e il controllo che esso attua per monitorare e correggere l’esecuzione di un processo o di un compito. In sostanza, si dice metacognitiva la conoscenza che un individuo ha dei propri mezzi cognitivi e delle modalità per usarli e controllarli. La seconda, invece, incarna *“una spinta interna, grazie alla quale lo studente adotta un atteggiamento positivo verso la scuola, comprensivo di impegno e persistenza nello studio, apprezzamento di argomenti e discipline, e così via”* (Boscolo, 2012, p. 3). La ricerca psicologica negli ultimi decenni rifiuta la semplicità di questa definizione. Lo fa proponendo concettualizzazioni della componente energetica o di attivazione della motivazione più convincenti e analizzando da varie prospettive teoriche la vasta gamma di comportamenti e processi considerati motivazionali. In questa direzione arriva a proporre una nuova definizione che la considera come *“l’intenzione di acquisire la conoscenza o le abilità che le attività di apprendimento sono designate a sviluppare”* (Ivi, p. 27). Più precisamente, secondo il docente Martin Maehr e il filologo Paul Meyer, essa è un costrutto teorico usato per spiegare l’attivazione, l’intensità, la persistenza e la qualità del comportamento rivolto a un obiettivo.

Nell’apprendimento del linguaggio le maggiori aree a incidenza negativa sono rappresentate da elementi di tipo affettivo, ambientale e neuropsicologico. Fattori che esercitano un’influenza attraverso un impatto cumulativo. La ricerca rivela che l’individuo allevato in condizioni economiche svantaggiate, limitanti la qualità e la quantità di congrue esperienze significative, mostra un ritardo nei confronti dei pari. La crescita del suo vocabolario risulta essere più lenta. Situazione che peggiora ulteriormente se vi è l’affiancamento di una figura materna affetta da stress parentale. Una madre che raggiunge maggiori livelli di stress e depressione tende a parlare meno con suo figlio. A conferma di ciò nel 2005 la docente Barbara Alexander Pan mostra come in un campione di 108 famiglie con basso status socioeconomico il soggetto di madre con sintomi depressivi ha uno sviluppo del vocabolario rallentato rispetto a quello dei coetanei. Un effetto che tende ad aumentare con la crescita diventando più marcato verso l’età di tre anni. È chiaro, dunque, che lo sviluppo del cervello in condizioni di povertà o in ambienti domestici deprivati subisce delle alterazioni che agiscono negativamente

nei confronti del linguaggio. La ricerca approfondisce anche il rapporto tra concetto di sé e rendimento scolastico osservando l'incidenza come causa ed effetto sul percorso di acquisizione della lettura e della scrittura. Imparare a leggere e a scrivere può essere impegnativo e segnato da insuccessi, frustrazioni, paura di non riuscire, senso di profonda inadeguatezza. È il caso di un soggetto frequentate la classe terza della scuola primaria, descritto dalle docenti Margherita Orsolini e Rachele Fanari assieme alla psicologa Cristina Maronato all'interno della loro opera del 2005 intitolata "Difficoltà di lettura nei bambini". La descrizione parla di un individuo interessato allo studio, ma con un deciso rifiuto per la lettura che realizza con estrema lentezza accompagnata da lunghe pause e numerosi errori. Sottolinea la sua difficoltà nel mantenere l'attenzione sul compito che svolge solo se seguito individualmente. Illustra la tendenza che ha nello svalutarsi spesso: già prima di iniziare un'attività sostiene di non essere bravo. Appare evidente come le difficoltà incidono pesantemente su umore, fiducia e immagine di sé. La presenza di scarse abilità sviluppa un senso di sconforto e impotenza a cui è bene far fronte fornendo feedback credibili in termini di prestazione che non risultano essere espressione di buon cuore e di parzialità nella valutazione.

1.3.3. L'apprendimento atipico del linguaggio

Le differenze individuali del soggetto possono costituire *"un vincolo e un limite all'efficacia dell'istruzione e quindi dell'apprendimento"* (Boscolo, 1999, p. 97). Si tratta di caratteristiche specifiche che sono in grado di influenzare e persino determinare il processo di apprendimento. Fanno riferimento a diversi stili e modi di reagire a un compito difficile consentendo di ottenere risultati differenti a individui che in realtà non differiscono così tanto tra loro. Infatti, persone con abilità cognitive dello stesso livello possono comportarsi in modo assai vario di fronte a un'attività complessa o nuova. A tal proposito la psicologa Carol Dweck sostiene che questi stili nascono da differenze individuali che riguardano il modo in cui il soggetto elabora le convinzioni che ha su sé stesso attraverso le quali organizza il proprio mondo e dà significato alle proprie esperienze. Lo stile cognitivo messo in atto di fronte alle difficoltà è dunque influenzato dalle credenze su di sé che incidono a loro volta sulla motivazione. Così facendo individui con teorie del sé diverse possono creare mondi psicologici eterogenei, i quali inducono a pensare, sentire e agire in maniera disuguale anche in situazioni identiche.

L'acquisizione del linguaggio è un processo caratterizzato da un'ampia variabilità interindividuale. Ogni individuo, pur condividendo le stesse tappe evolutive degli altri, impara con un ritmo diverso e utilizza strategie differenti. Le tappe possono così variare da uno all'altro nei modi e nei tempi. L'età di comparsa delle prime parole, mediamente tra gli undici e i tredici mesi, può essere molto precoce (otto mesi) o ritardare fino ai diciotto mesi. Di fronte a ciò, sebbene sia importante conoscere lo sviluppo tipico del linguaggio per monitorare la maturazione delle competenze comunicative e linguistiche, non occorre preoccuparsi nel caso di piccole differenze rispetto all'andamento tipico. Tuttavia, esistono dei campanelli d'allarme che permettono di individuare precocemente eventuali difficoltà nei confronti delle quali intervenire tempestivamente nella modalità più adeguata.

1.3.3.1. I fattori di rischio che minacciano l'apprendimento del linguaggio

“Lo sviluppo del network sottostante allo sviluppo linguistico può essere alterato da lesioni del sistema nervoso centrale che si verificano sia in epoca pre – perinatale che postnatale. Alterazioni dei circuiti neuronali possono prodursi anche in assenza di lesioni, in seguito ad anomalie dell'organizzazione corticale geneticamente guidate” (D'Amico & Devescovi, 2013, p. 53). Le conseguenze provocate dai traumi a carico delle aree funzionalmente attive nell'elaborazione del linguaggio possono essere alleviate e in parte risanate. Ciò avviene soprattutto dopo che è iniziato lo sviluppo del linguaggio ed è reso possibile dalla straordinaria plasticità del cervello immaturo del bambino. Esso ha la capacità di rispondere in maniera dinamica all'ambiente, all'esperienza e alle perturbazioni del sistema e lo fa con la modificazione dei circuiti neurali. Questo recupero linguistico è però variabile e si colloca lungo un continuum che può dipendere da alcuni fattori specifici. Uno di questi è rappresentato dagli elementi legati alla lesione come la natura, la gravità e il timing dell'insulto. Un altro è incarnato dagli aspetti costituzionali e quindi lo stadio di sviluppo del linguaggio, le capacità cognitive e l'assetto genetico. Si possono trovare poi le componenti ambientali dove spicca il ruolo della famiglia, lo status socioculturale e gli interventi riabilitativi effettuati. L'esplorazione delle conseguenze provocate da questi danni è ampiamente documentata attraverso lo svolgimento di numerosi studi empirici. Vi è la ricerca, realizzata dalla scienziata Elizabeth Bates, condotta su bambini con lesione focale unilaterale congenita nei quali viene riscontrato un ritardo in alcune tappe di acquisizione linguistica, ossia la lallazione e l'emergenza delle prime parole. Un'altra dimostrazione è l'indagine svolta dalla neuroscienziata Vargha – Khadem, la quale

descrive il caso eclatante di un bambino con sindrome di Sturge – Weber a cui viene rimosso chirurgicamente l'emisfero cerebrale sinistro malato. Ella osserva che in seguito a questo intervento il fanciullo, a distanza di qualche mese, inizia a parlare con l'emisfero destro continuando lo sviluppo del linguaggio negli anni successivi senza raggiungere tuttavia livelli di normalità completa. Di fronte a tali approfondimenti è chiaro dunque che l'alterazione dell'apprendimento del linguaggio in soggetti con lesioni congenite o acquisite può essere colmata, seppur parzialmente o con la persistenza di alcuni deficit, mediante *“una riorganizzazione del tessuto cerebrale che può essere interemisferica con trasferimento della funzione linguistica in aree omologhe dell'emisfero destro o intraemisferica con riorganizzazione all'interno dell'emisfero leso in aree limitrofe o all'interno del tessuto danneggiato”* (Ivi, p. 54).

Nell'ambito dello sviluppo del linguaggio la compromissione nel raggiungimento di un suo livello ottimale da parte di soggetti in evoluzione dotati di particolari caratteristiche è determinata da tre categorie di rischio, le quali vengono definite dallo studioso T. Tjossem. Prima tra tutte vi è la sezione legata al rischio biologico presente soprattutto negli individui che sono esposti a eventi potenzialmente nocivi a livello prenatale, perinatale o postnatale. Altro gruppo è correlato al rischio intrinseco che riguarda disordini di tipo genetico. Terzo e ultimo tipo è associato al rischio ambientale che fa riferimento alla qualità dell'interazione madre – bambino, alla qualità e quantità della stimolazione a cui è sottoposto e le condizioni in cui è allevato. Gli studi che indagano il ruolo di questi fattori cercano di stabilire quali sono le caratteristiche dell'elemento implicato collegabili a un migliore o peggiore esito dello sviluppo e a identificare le possibili componenti protettive che possono ridurre la sua nocività. Così facendo la ricerca non può basarsi su una loro separazione in quanto va a trascurare il fatto che esiste una interazione tra organismo e ambiente, la quale può modificare ciò che è predicibile considerando esclusivamente il fattore di rischio genetico. Spesso accade che *“condizioni di rischio appartenenti a domini diversi (biologico e ambientale/sociale) si presentino contemporaneamente dando luogo a esiti diversi da quelli che si evidenzerebbero considerando i fattori separatamente”* (Ivi, p. 260). In questo modo il cumulo di condizioni di rischio a cui un individuo è esposto viene considerato un indice più predittivo del successivo esito dello sviluppo che non l'esposizione a uno specifico tipo di rischio. Sulla base di queste considerazioni, è chiaro che le tre categorie di rischio possono interconnettersi e influenzare l'apprendimento del linguaggio dando vita a situazioni di difficoltà. È quanto accade in caso di

nascita pretermine. Al momento del parto il sistema nervoso centrale del neonato è ancora immaturo e si trova esposto a un ambiente esterno carico di stimolazioni, le quali sono più invasive rispetto a quelle del contesto uterino. Uno studio longitudinale, condotto nel 1999 dal ricercatore Dieter Wolke e dalla docente Renate Meyer, riscontra che l'individuo nato pretermine senza danni cerebrali a sei anni mostra minori competenze in compiti di consapevolezza fonologica rispetto ai coetanei nati a termine. I due studiosi, tenendo controllate le differenze nel livello intellettuale, arrivano ad affermare che il grado di prematurità è un predittore significativo di velocità di processamento linguistico, memoria verbale e comprensione. In questa direzione si prefiggono di valutare lo sviluppo cognitivo, linguistico e i prerequisiti della lettura. Scoprono così che le condizioni biologiche, i fattori intrinseci (età gestazionale, peso alla nascita e presenza o meno di complicanze perinatali) e lo status socioeconomico della famiglia di provenienza influenzano significativamente lo sviluppo delle competenze linguistiche. Rilevano che indipendentemente dal periodo di nascita (pretermine o termine), il soggetto che appartiene a una famiglia povera ha degli esiti più sfavorevoli. Ad aggravare tale condizione vi è la qualità delle interazioni con la figura materna. Il rapporto madre – figlio è disturbato da *una brusca interruzione dell'elaborazione del nuovo status di genitore; un disagio legato al fatto che le prime interazioni non avvengono in ambiente domestico, ma nella realtà ospedaliera; una costante preoccupazione della madre per la salute del figlio; la presenza di un senso di colpa della madre per non aver portato a termine la gravidanza fino alla sua naturale conclusione; un'incapacità del bambino di autoregolazione e di espressione di segnali che sono ambigui di difficile comprensione (Ivi, p. 267)*. Per queste ragioni la coppia madre – prematuro è meno abile a coordinare gli scambi comunicativi, meno sincronizzata e caratterizzata da una maggiore passività. Difficoltà che si riflettono inevitabilmente sulle capacità linguistiche dell'individuo.

2. UN'AZIONE FONDAMENTALE PER L'APPRENDIMENTO DEL LINGUAGGIO: DALLA RILEVAZIONE DEI PREREQUISITI AL POTENZIAMENTO COGNITIVO E STRUMENTALE

“Camminando si esplorano territori ed esplorando territori pian piano si costruiscono mappe, più o meno precise, che costituiscono un buon punto di partenza per esplorare territori vicini, addentrarsi ancora di più in quelli già un po' conosciuti e inoltrarsi in aree ignote” (Bonifacci & Tobia, 2017, p. 11). Fin dalla nascita il bambino svolge una costante esplorazione del contesto di vita e del mondo circostante. Muove i suoi passi all'interno di queste aree attraverso l'azione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio e la socializzazione in una dimensione ludica. Utilizza modalità contraddistinte da una natura esperienziale delle scoperte che conducono all'acquisizione di nuove conoscenze e abilità. A tal proposito lo psicologo russo Lev Semenovic Vygotskij parla di preistoria degli apprendimenti evidenziando come l'individuo apprende in modo analogo agli uomini primitivi, ovvero tramite l'esperienza diretta e in maniera apparentemente casuale e inconsapevole. Sottolinea la tendenza positiva ad apprendere prontamente e precocemente che risulta essere cruciale per l'acquisizione di una quantità notevole di apprendimenti, i quali sono necessari per comprendere il mondo, sono incorporati in quanto iscritti nella struttura biologica e sono a fondamento di tutto ciò che viene appreso successivamente e in particolare a scuola.

Il periodo che va dalla nascita all'ingresso nella scuola primaria rappresenta un momento peculiare per il processo di sviluppo e di apprendimento del linguaggio. Il fanciullo è esposto e può potenziare i prerequisiti che favoriscono il successivo sviluppo degli apprendimenti accademici, ossia *“quell'insieme di competenze, spontanee o acquisite, che coinvolgono specifiche funzioni cognitive, intrecciate con aspetti attentivi, motori e motivazionali, conosciute per essere alla base della successiva strutturazione delle conoscenze e degli apprendimenti formali”* (Ivi, p. 39). Così facendo il periodo prescolare, corrispondente alla scuola dell'infanzia, viene considerato dalla letteratura come un momento importante e ricco di acquisizioni, le quali vanno a costituire il terreno e la riserva di risorse sulle quali si strutturano gli apprendimenti successivi. Conoscenze che vengono valutate a partire dall'età prescolare in quanto risulta possibile identificare precocemente e prevenire i fattori di rischio. Ciò consente di sviluppare adeguati interventi di potenziamento come sottolineato nelle *“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”* annesse

al D.M 12 luglio 2011 (legge 8 ottobre 2010, n. 170). La prevenzione non viene intesa come la ricerca anticipata di un disturbo o una situazione di fragilità. Viene piuttosto concepita come una risorsa che evidenzia il profilo evolutivo dell'individuo e dei suoi apprendimenti e consente di progettare e mettere in atto azioni volte a supportare le eventuali difficoltà. Operazioni educative che vanno a ridurre il rischio che una fragilità si radicalizzi permettendo al soggetto di sentirsi sostenuto e adeguato nel suo percorso di apprendimento. Gli *“interventi di potenziamento nella scuola dell'infanzia hanno quindi l'obiettivo di intervenire sulle traiettorie evolutive, in un'ottica neurocostruttivista dello sviluppo fondata sull'idea che queste competenze evolvano in modo eterogeneo in relazione alla progressiva interazione delle caratteristiche individuali e ambientali, attraverso un processo graduale di specializzazione funzionale nel quale le componenti genetiche, neurali, ambientali e sociali interagiscono reciprocamente”* (Ivi, p. 40).

2.1. Le linee guida delle “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” per la complessa sfida di educare alla lingua

Tra gli anni Sessanta e Settanta, sotto la corrente del comportamentismo, la chiave di volta dell'insegnamento linguistico, base e strumento imprescindibile per raggiungere la sua padronanza, è identificata nel far acquisire tecniche di decifrazione, repertori di vocaboli e regole di base per la loro combinazione mediante un addestramento intensivo. L'insegnante opera facendo riferimento alla fiduciosa certezza che *“la grammatica serve a parlare e a scrivere meglio”* (Gioda, 2004 – 2005). Idea che risulta essere in linea e sostenuta dalla definizione di grammatica presente all'interno del Vocabolario dell'Accademia della Crusca del 1612. Ben presto però il carattere meccanico e quantitativo di questa concezione viene abbandonato. Intorno agli anni Ottanta, attraverso gli studi del cognitivismo, viene spostata l'attenzione sulle operazioni e i processi mentali sottostanti la comprensione e la produzione di testi e discorsi. L'azione educativa abbandona la prospettiva teorica secondo la quale l'acquisizione di una lingua obbedisce al principio della trasposizione di suoni, parole e regole dal piano esterno a quello interno. Si dirige verso una visione che ritiene sia l'iniziativa cognitiva dell'individuo a mettere a fuoco le possibilità combinatorie insite nel sistema alfabetico e a estrarre dalla lingua le potenzialità logiche, emozionali, sonore e d'evocazione. L'apprendimento della lingua si basa così sull'interazione tra piano linguistico e piano cognitivo. In questa direzione *“imparare una lingua equivale ad imparare a pensare e organizzare i dati*

della realtà nelle forme e modalità che quella lingua rende possibili e incentiva; acquisire parole significa incrementare il patrimonio concettuale; approfondire la competenza sintattica equivale a conquistare lucidità e organicità di pensiero e lavorare sui testi è occasione per potenziare il ragionamento” (Cisotto, 2006, p. 17). In sostanza, l’insegnamento della lingua, che sostiene le operazioni di pensiero, mira oltre la sola padronanza strumentale rafforzando i processi cognitivi che mettono l’individuo nelle condizioni di saperla usare per svolgere attività mentali complesse come progettare, prevedere, ragionare e dedurre.

“Rendere i ragazzi competenti sotto il profilo linguistico significa ampliare a dismisura le loro possibilità di conoscere, comprendere e innovare se stessi e il mondo in cui vivono” (Ivi, p. 19). La lingua permette loro di accedere agli stati interni acquisendone consapevolezza, imparando a riconoscerli e a controllarli. Consente anche loro di costruire ragionamenti, di organizzare fatti ed esperienze in quadri culturali e di diventare capaci di rendere trasparenti idee, pensieri ed emozioni negli scambi comunicativi. Valenze educative che, in linea con quanto scritto all’interno dei “Programmi per la scuola elementare del 1985”, portano con sé cinque potenzialità chiave. Una cognitiva, ossia la lingua rappresenta uno strumento del pensiero per svolgere operazioni di ragionamento, classificazione e organizzazione dei dati della realtà e per trovare soluzione ai problemi. Una sociale, cioè si presenta come un mezzo di comunicazione economico, duttile ed efficace per intrattenere relazioni, condividere esperienze e stipulare significati. Una espressiva, secondo la quale risulta essere un dispositivo per esprimere idee, sentimenti e stati d’animo. Una metacognitiva che intende la lingua come attrezzo per riflettere sull’esperienza propria e altrui promuovendo l’attitudine al comportamento cosciente. Una

culturale, ovvero è oggetto culturale che registra variazioni nel tempo e nello spazio. L’interpretazione di queste funzioni in termini di valenza formativa indirizza verso l’attesa del raggiungimento da parte del soggetto di “attitudini all’utilizzo della lingua come strumento del pensiero, come

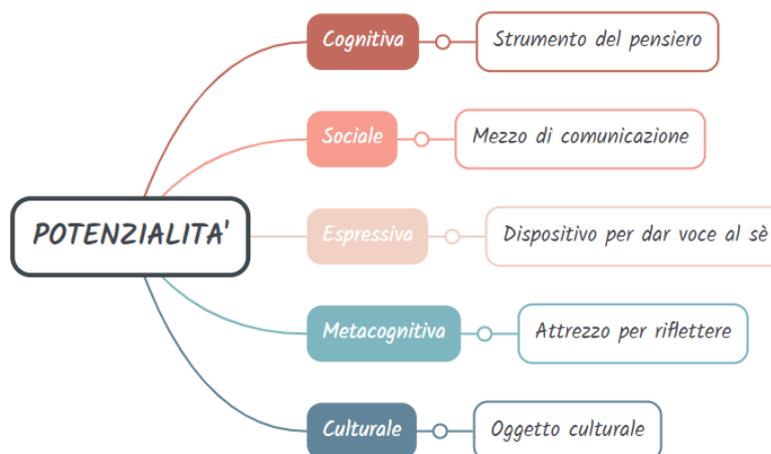


Figura 2: Valenze educative della lingua

Fonte: Decreto del Presidente della Repubblica, 12 febbraio 1985, n. 104, Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.

veicolo per esprimere la propria esperienza affettiva, emozionale, fattuale, per stabilire rapporti con gli altri, per risolvere problemi quotidiani e comprendere i prodotti della cultura in prospettiva sociale e storica, apprezzandone le diverse forme ed espressioni” (Ivi, p. 21).

Traguardo che viene conquistato nel momento in cui l’individuo matura la capacità di rendere la sua comunicazione, orale e scritta, adatta alla varietà e ricchezza degli scambi comunicativi, di pianificare, organizzare e rivedere i contenuti di un testo, di adottare strategie e tecniche di lettura differenziate a seconda dello scopo e di osservare i meccanismi generativi della lingua prima in modo intuitivo e poi intenzionale. In questa prospettiva il documento programmatico fa propri gli studi sull’esperienza precoce della lettura e sulla concettualizzazione spontanea della lingua scritta. Questi ultimi riconoscono che il piacere del leggere e le competenze relative alla lingua scritta, emergenti nella fase di avvio dell’alfabetizzazione formale, sono il risultato di acquisizioni precedenti stimulate dal coinvolgimento in pratiche sociali alfabetizzate. Alcuni esempi sono il racconto di storie, la lettura ad alta voce, gli scambi discorsivi con gli adulti e i pari, la riflessione dialogata sul funzionamento della lingua, l’esplorazione attiva e la manipolazione dei prodotti linguistici.

L’alfabetizzazione, ovvero l’acquisizione della lingua, non viene più ritenuta una questione di esclusiva pertinenza della scuola elementare. Ciò rende dunque necessario, evitando forzati e innaturali precocismi, una rivisitazione di curricula e metodi. Un’esigenza che le “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” del 2012 soddisfano proponendo un’impostazione costruttivista della conoscenza, la quale risulta essere alla base di un approccio per scoperta al funzionamento della lingua. In particolare, il documento normativo colloca le origini dell’alfabetizzazione nella prima infanzia rivolgendo l’attenzione al contesto e al sostegno che l’adulto può offrire. Sottolinea così il bisogno di garantire un ambiente scolastico protettivo capace di promuovere la diversità e le potenzialità di ogni soggetto, il quale fra i tre e i sei anni è contraddistinto da una grande ricchezza di esigenze, emozioni e capacità. Uno scienziato in erba, per sua natura, che entra in una dinamica di osservazione, imitazione e costruzione dalla quale non sfugge nemmeno l’apprendimento della lingua. Non è passivo rispetto a una realtà che pone a contatto con scritture di vario tipo come le attività di lettura caratterizzanti l’ambiente quotidiano. Tuttavia, la conquista della lingua è solo apparentemente personale in quanto avviene mediante stimolazioni e opportunità che favoriscono condivisione e scambio. Per tal ragione la normativa intende il processo di alfabetizzazione come un cammino interattivo di prolungata e progressiva

costruzione che ha inizio con la comparsa di variegate competenze sotto forma di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Aspetti che evolvono in funzione dei modelli e delle sollecitazioni presenti nell'ambiente di vita del soggetto risultando interdipendenti tra loro. Aprono infatti la strada al periodo dedicato all'apprendimento della lettura e della scrittura convenzionale per mezzo di puntuali percorsi didattici. Alla luce di ciò le "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" considerano e propongono il percorso di scoperta e acquisizione della lingua secondo un continuum, il quale si fonda negli atteggiamenti che l'individuo prescolare mostra rispetto alla lettura e alla scrittura come *usare la lingua italiana, arricchire e precisare il proprio lessico, comprendere parole e discorsi, fare ipotesi sui significati; ragionare sulla lingua, scoprire la presenza di lingue diverse, riconoscere e sperimentare la pluralità dei linguaggi, misurarsi con la creatività e la fantasia* (MIUR, 2012, p. 21).

2.1.1. Il soggetto in età prescolare e la scuola dell'infanzia

Il periodo prescolare è caratterizzato da un processo di apprendimento in cui gli aspetti più significativi non sono legati solamente alla dimensione quantitativa, ma anche all'atteggiamento che il bambino manifesta nei confronti dell'apprendimento stesso e ai processi cognitivi che è capace di mettere in atto. In tale fase evolutiva, in linea con quanto sostenuto dalla National Research Council, esso mostra una grande disponibilità, motivazione, impegno ed entusiasmo ad apprendere partecipando attivamente al suo stesso sviluppo. Lo studio scientifico permette di evidenziare l'esistenza di un soggetto molto più capace di quanto suppongono le attuali pratiche educative. Rivela che il suo apprendimento è meno casuale e più consapevole rispetto al credo comunemente diffuso. A tal proposito una ricerca a sostegno di questa visione, condotta dalla psicologa Ann Brown e dall'esperta Judy S. DeLoache, dimostra che individui molto piccoli sono già in grado di attuare processi metacognitivi come la concentrazione prolungata verso alcuni compiti. Il bambino si contraddistingue per *"una tendenza positiva ad apprendere prontamente e precocemente alcune tipologie di informazioni, le quali si presentano quindi come domini privilegiati di apprendimento"* (Reffieuna, 2012, p. 170). Questo significa che la sua attenzione non è indistinta rispetto a tutto quello che accade intorno a lui, ma ha una serie di preferenze attentive. Indirizza la sua attenzione verso alcuni precisi aspetti come il linguaggio. Infatti, la docente Jenny R. Saffran attraverso i suoi studi scopre che l'individuo molto precocemente è in grado di distinguere tra la voce umana e gli

altri suoni. In questo modo le preferenze attentive e le tendenze ad apprendere offrono al soggetto ricche opportunità di fare esperienze significative e di imparare. È chiaro, dunque, che *“i bambini sono precocemente pronti a incamerare conoscenze in alcuni settori – chiave, ma non nascono con questi tipi di conoscenze: essi, più semplicemente, possiedono una sorta di ‘sensibilità’ ad assorbire certi tipi di conoscenze rispetto ad altri. La sensibilità connessa all’esistenza dei domini privilegiati facilita e migliora le possibilità di apprendere molte nuove conoscenze, ma ciò non significa che i percorsi organizzati di apprendimento diventino inutili: affinché il bambino arricchisca le proprie conoscenze e, soprattutto, vada al di là degli iniziali domini privilegiati, è indispensabile la mediazione delle pratiche culturali”* (Ivi, p. 172). In sostanza, l’individuo nasce dotato dei mezzi necessari a capire il mondo dimostrando che la mente umana è un organismo biologicamente preparato. Presenta meccanismi cerebrali che creano una sintonia tra lui e le categorie di stimoli. Una sintonia che funge da base nell’elaborare il curriculum della scuola dell’infanzia e nella programmazione delle attività quotidiane.

Nella scuola dell’infanzia il lavoro dell’insegnante è *“metaforicamente assimilabile a quello dell’agricoltore che cura il terreno prima, semina i frutti poi e attende, pazientemente, la crescita”* (Bonifacci & Tobia, 2017, p. 43). L’albero del sapere ha bisogno di tempo per innalzarsi motivo per cui l’obiettivo primario del docente non è di osservare il risultato, ma di curare e nutrire nella maniera adeguata il terreno sul quale le competenze si sviluppano. In questa direzione, per potenziare ed estendere gli interessi naturali, egli considera e cerca di soddisfare alcuni criteri guida di carattere generale in termini di insegnamento per progettare il curriculum. Partendo dall’approccio dei domini privilegiati, l’insegnante propone contenuti che risultano essere significativi per l’individuo che apprende come la trasmissione di conoscenze e la realizzazione di attività riferite al mondo degli animali. La significatività dei contenuti rende il soggetto motivato ad avere prestazioni ottimali, cioè a impegnarsi per ottenere i migliori risultati possibili. Spinto da una motivazione puramente intrinseca non si stanca di ripetere le azioni necessarie per diventare davvero capace di fare qualcosa. È quanto può essere identificato nell’attività di travaso dell’acqua senza rovesciarla. Successivamente l’insegnante costruisce e avanza attività in cui è richiesta una partecipazione con ruoli appropriati al livello di competenza. Impostazione che consente di apprendere e capire il mondo attraverso il rapporto con gli adulti e con i pari. Per riuscire a elaborare queste conoscenze è però necessario che il docente realizzi alcune limitazioni, le quali si presentano come semplificazioni

indispensabili all'esercizio delle capacità cognitive. L'attenzione diretta verso alcuni fenomeni a scapito di altri oppure la riduzione delle interpretazioni possibili.

La scuola dell'infanzia assume un ruolo fondamentale nei confronti del potenziamento didattico. Un compito che svolge secondo le modalità operative proprie della sua tradizionale organizzazione basate sugli aspetti ludici, sulla motricità, sul contatto con la natura e sulla centralità della crescita del bambino dal punto di vista emotivo e relazionale. L'obiettivo che la guida non è di anticipare le metodologie di apprendimento della scuola primaria in quanto rappresenta un clamoroso errore. Il bambino, infatti, non risulta in grado di soddisfare richieste cognitive di tale livello. Esso ha bisogno prima di sperimentare e fare emergere le funzioni cognitive di base che sottendono gli apprendimenti formali e poi passare a una metodologia di insegnamento più formale che richiede competenze accademiche basate sul pensiero astratto. Per consentire ciò, in linea con quanto sostenuto dalle docenti Daniela Lucangeli e Maria Chiara Passolunghi, è necessario puntare su proposte esperienziali e concrete. Un'idea la loro sostenuta dalle parole scritte all'interno delle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" annesse al D.M 12 luglio 2011 (legge 8 ottobre 2010, n. 170). Il documento normativo sottolinea come *"l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino"* (MIUR, 2011, p. 10). Il lavoro di progettazione può certamente partire da schede e materiali, le quali grazie alla professionalità dell'insegnante vengono adattate al contesto rispettando la necessità che le attività abbiano un carattere ludico e favoriscano il rapporto e il confronto tra i pari. I *"laboratori pensati per la scuola dell'infanzia dovrebbero quindi valorizzare le competenze del bambino ponendo l'attenzione sul processo di apprendimento e sulla pratica del fare"* (Bonifacci & Tobia, 2017, p. 53). Così facendo il laboratorio di potenziamento non risulta essere uno spazio fisico attrezzato in maniera specifica ai fini di una determinata produzione, ma una modalità di lavoro dove docente e studente insieme progettano, sperimentano e ricercano attraverso la loro fantasia e creatività. In altre parole, è un luogo mentale, una pratica del fare che valorizza la centralità del soggetto, pone l'attenzione sul processo di apprendimento e mette in stretta relazione l'attività sperimentale dell'individuo con le competenze del docente. In esso non si insegna o si impara, ma si sperimenta operativamente confrontandosi concettualmente con la complessità dei saperi. In questo contesto *l'insegnante svolge il ruolo del "regista" come facilitatore, negoziatore, propositore, risorsa in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo;*

il soggetto in evoluzione assume il ruolo dell'“attore” diventando protagonista di un processo di costruzione di conoscenze; le attività vengono progettate per essere inserite all'interno della programmazione scolastica e per essere utilizzate nel quotidiano secondo obiettivi ben precisi in modo da evitare un sovraccarico cognitivo; la durata e la frequenza dei compiti proposti si basa sulla pratica distribuita (poco e spesso); la strutturazione delle attività laboratoriali è di lavoro in piccolo gruppo; la documentazione avviene attraverso la predisposizione di raccoglitori che permettono di testimoniare le attività svolte dall'individuo (Ivi, p. 54 - 57).

2.2. Le radici dell'alfabetizzazione

“Il processo per imparare a parlare presenta forti analogie con l'apprendimento delle conoscenze alfabetiche e degli usi scritti della lingua” (Cisotto & Gruppo RDL, 2009, p. 9). La concezione diffusa intende l'alfabetizzazione come un problema scolastico dipendente dal metodo utilizzato per insegnare a leggere e a scrivere. A scontrarsi con questa visione vi è l'idea secondo la quale le sue radici sono collocate in realtà nella prima infanzia. A suo sostegno spicca, all'inizio del secolo scorso, la figura dello psicologo russo Lev Semenovici Vygotskij. Quest'ultimo, in linea con la prospettiva sociale dello sviluppo cognitivo, considera la scrittura una funzione psichica superiore, un artefatto il cui apprendimento si verifica in una rete di interazioni sociali che forniscono i principi organizzatori dell'attività cognitiva. Colloca così il processo della sua acquisizione all'interno della storia dello sviluppo dei segni, la quale risulta essere contraddistinta da attività propedeutiche all'acquisizione del simbolismo della scrittura. Ipotizza una preistoria della lingua scritta in cui l'individuo, partecipando a una rete di interazioni sociali, entra in contatto e utilizza sistemi simbolici differenti per denotare oggetti e riferire significati: il gesto ostensivo, il gioco simbolico e il disegno.

Il primo con valore indicativo rappresenta una forma di referenza comune. Il soggetto utilizza il segno visivo per indirizzare l'attenzione della madre su un determinato oggetto.

Il gioco simbolico ha valenza di notazione simbolica in quanto gli oggetti, fungendo da sostituti per altri, anticipano la funzione del segno. L'individuo affina la capacità di creare situazioni immaginarie separando il significato dall'elemento che lo denota.

Il terzo permette di riferire le esperienze rappresentandole con dei segni grafici. Inizialmente il soggetto disegna le cose così come le conosce (disegno ai raggi X) per poi arrivare ad attribuire ai disegni la funzione di illustrare le frasi. In questo modo si avvicina al simbolismo della scrittura dove i segni sono simboli per le parole dette.

In sostanza, secondo lo psicologo russo, trattandosi di *“attività fondate sul principio di simbolizzazione, per il quale “qualcosa” sta al posto di “qualcos’altro” ed è in grado di evocarlo, il gesto, il gioco simbolico e il disegno rappresentano dei “ponti” verso la lingua scritta e ne costituiscono la preistoria”*



Figura 3: Punti salienti dell’alfabetizzazione secondo il pensiero dello psicologo russo Lev Semenovici Vygotskij

Fonte: Cisotto L., (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore S.p.A., Roma.

La costruzione condivisa della referenza linguistica nella prima infanzia, in linea con quanto sostenuto dallo psicologo Jerome Bruner, si basa sugli scambi simbolici, sul sostegno e sulla guida forniti dall’adulto al bambino. L’apprendimento di una lingua inizia prima della produzione degli enunciati lessico grammaticali affondando le radici nello scambio reciproco tra madre e figlio nelle fasi iniziali della vita. Questa interazione risulta essere un formato transattivo con delle costanti identificabili nel fatto che *si sviluppa nell’ambito di attività di routine, ha una struttura profondamente dialogica e vi è un uso comune dell’attenzione (Ibidem, p. 50)*. In quanto tale essa rappresenta un sistema di supporto per l’acquisizione del linguaggio visto che fornisce all’individuo degli obiettivi semantici che è in grado di comprendere nonostante la limitata padronanza iniziale del sistema linguistico. Appare così la capacità di parlare intorno al linguaggio, di descrivere gli stati psicologici propri e altrui, di raccontare un evento al tempo passato e di riferire fenomeni fisici e psicologici anche se non presenti. In questa direzione ogni attività in cui è possibile accedere all’alfabetizzazione avvalendosi della complicità e dello scambio dialogico con un adulto gioca un ruolo importante nella sua conquista. L’attenzione viene posta alla pratica della lettura di libri da parte dell’adulto (storytelling) in quanto, come sostiene l’insegnante di scuola primaria specializzata in grafologia Rita Pellegrini, rappresenta una circostanza che precede l’apprendimento formale di lettura e scrittura. Essa, infatti, implica l’attuazione di pratiche con cui i familiari rendono l’individuo partecipe degli usi convenzionali della lingua scritta stimolando la riflessione sugli eventi linguistici e un uso dell’oralità rivolto agli stati psicologici. In breve, secondo lo psicologo statunitense, l’ingresso nel mondo del linguaggio è l’ingresso nel mondo del discorso. Il *“diventare alfabetizzati è visto, cioè, come un processo evolutivo in stretta connessione con gli*

usi orali del linguaggio
e con le pratiche di
discorso che
connotano le
interazioni tra le
persone nei contesti di
vita” (Ivi, p. 52).



Figura 4: Punti salienti dell'alfabetizzazione secondo il pensiero dello psicologo statunitense Jerome Bruner

Fonte: Cisotto L., (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore S.p.A.,

2.2.1. I precursori delle abilità e delle pratiche alfabetizzate

“L’autentico e più importante precursore dell’apprendimento della lettura e della scrittura è da individuarsi nella disposizione del bambino prescolare a esplorare attivamente il funzionamento e l’uso adulto del codice scritto nelle sue diverse espressioni e manifestazioni” (Ardissino, 2017, p. 197). Sotto l’influenza dei molti stimoli, attività e artefatti scritti con cui il soggetto entra quotidianamente a contatto inizia a farsi un’idea e una base di esperienze sulle funzioni principali della lingua scritta. Elementi che si presume siano i precursori evolutivi a supporto dell’acquisizione di lettura e scrittura convenzionali. Un’idea di recente diffusione, la quale va a scontrarsi con la prospettiva, ormai abbandonata, che vede gli anticipatori per imparare a leggere e a scrivere nei prerequisiti e nelle destrezze prassiche di ordine percettivo motorio come la motricità fine oppure il coordinamento oculo manuale. Al giorno d’oggi tale ruolo cruciale viene invece attribuito alle componenti chiave che contraddistinguono l’alfabetizzazione. Aspetti rilevanti per la successiva alfabetizzazione formale. Essi sono identificati dai ricercatori Grover J. Whitehurst e Christopher J. Lonigan in *linguaggio, convenzioni della stampa, conoscenza delle lettere, consapevolezza linguistica, lettura emergente, scrittura emergente, altri fattori cognitivi e motivazione al codice scritto* (Cisotto, 2006, p. 56 – 58). Dentro il loro ampio costrutto gli studiosi riconducono le diverse abilità a due domini. Il primo prende il nome di outside – in. Comprende i meccanismi che permettono la comprensione del contesto in cui si trovano le scritte oggetto dei tentativi di lettura e consiste in capacità che consentono di dotare di significato le informazioni uditive, inserendole in contesti semantici ed esperienziali appropriati. Il secondo, invece, viene denominato inside – out. Raggruppa le unità che si riferiscono alle conoscenze possedute dal soggetto per trasformare le scritte che tenta di leggere nei relativi suoni.

L'integrazione delle componenti caratterizzanti l'alfabetizzazione risulta essere oggetto di interesse della docente Giuliana Pinto. Compiendo una valida elaborazione della prospettiva teorica di Grover J. Whitehurst e Christopher J. Lonigan, propone un modello convincente che riunisce i diversi fattori in tre grandi aree di abilità: fonologica, pragmatica e linguistica.

La prima è indispensabile per l'acquisizione del sistema alfabetico. Include al suo interno le capacità di discriminare i suoni che compongono le parole, di attribuire loro un differente valore sonoro e di manipolarli intenzionalmente decentrandosi dal significato delle parole orali.

La seconda riguarda gli usi e le funzioni del codice scritto in relazione ai contesti entro cui è utilizzato.

La terza raggruppa le facoltà coinvolte nella consapevolezza linguistica, ovvero le conoscenze lessicali, sintattiche e narrative che permettono di collegare l'informazione uditiva o visiva e quella concettuale. È la capacità di segmentare il discorso in parole, di individuare la struttura degli enunciati e di avere accesso a un ampio repertorio lessicale.

L'elemento che rende il modello della professoressa valido è incarnato dal ruolo che attribuisce all'ambito di competenza delle narrative, le quali rappresentano il punto di snodo delle competenze linguistiche. Infatti, non è sufficiente *"il semplice ampliamento del vocabolario o l'appropriatezza nella costruzione grammaticale delle frasi ad orientare il bambino verso l'alfabetizzazione emergente. È nell'ambito della narrazione che egli può attivare, insieme alle abilità linguistiche, processi psicologici complessi, come la memoria episodica, quella semantica e il problem solving"* (Ivi, p. 60). Tuttavia, si tratta di uno schema esaustivo per l'alfabetizzazione emergente, ma non per quella formalizzata. Nelle fasi iniziali dell'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali le abilità, con le loro relazioni e organizzazioni, assumono fisionomia diversa. Per tale ragione il costrutto della docente Giuliana Pinto, assieme a quello dei ricercatori Grover J. Whitehurst e Christopher J. Lonigan, rappresenta il punto di partenza da cui cominciare a rivedere il tema dei prerequisiti. Una revisione da svolgere con grande urgenza al fine di soddisfare il bisogno di offrire al bambino prescolare prove e attività capaci di far fronte al suo complesso comportamento alfabetizzato.

2.2.2. Il raccordo normativo e didattico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria

Il complesso percorso di apprendimento della lettura e della scrittura è spesso accompagnato dal timore di causare dannosi precocismi su una sua presunta naturalità di sviluppo e di limitarsi alla sola acquisizione della padronanza strumentale della lingua. Idee che,

seppur troppo scolastiche, rappresentano il motivo ispiratore, in linea con quanto elaborato dalle “Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, da cui partire per rivedere l’azione da condurre all’interno della scolarità. Esse portano con sé l’esigenza di ampliare ed estendere in senso longitudinale la prospettiva sollecitando una revisione profonda dei curricoli. Di fronte a tale istanza il documento ministeriale delinea le coordinate di un programma integrato per la prima alfabetizzazione. Realizza ciò partendo dalla scuola dell’infanzia nella quale il bambino giunge avendo acquisito le principali strutture linguistiche. Proprio su queste ultime pone l’attenzione puntando su un loro investimento prezioso e impareggiabile. Azione che concretizza cercando di incentivare le opportunità per fare esperienza di lingua a partire dall’oralità. Una pratica che, tramite il potere di aggregazione della lingua, consente all’individuo di riconoscersi parte integrante e attiva di una comunità costruendo la sua identità linguistica e culturale nelle interazioni sociali. Raccontando episodi personali o nell’esprimere il suo pensiero egli si aspetta di essere capito, ma sperimenta ben presto che, per rendere comprensibile il discorso, è necessario curare la comunicazione. Una cura che prevede l’intervento dei pari e dell’insegnante. I primi si occupano di stimolare il soggetto a spiegarsi meglio, mentre il secondo cerca di aiutarlo a dipanare enunciati verbali confusi. L’individuo ha così la possibilità di affinare le competenze orali con l’ampliamento del repertorio lessicale e lo sviluppo della capacità di entrare in sintonia con il pensiero dell’altro per collaborare alla costruzione di discorsi e conoscenze, per confrontarsi e per negoziare punti di vista all’interno di attività comuni.

Il lavoro di perfezionamento della lingua alimenta la sua valenza espressiva, cognitiva e culturale coltivando la creatività, l’immaginazione, il pensiero logico e la riflessione. A tal proposito il documento normativo focalizza il proprio interesse sulla ricchezza che scaturisce dal rapporto tra il potenziale della lingua e il potenziale d’apprendimento dei soggetti in evoluzione. Quest’ultimo è rappresentato dal rendere possibile il dispiegarsi di ragionamenti lucidi e coerenti. Rispetto a esso però l’individuo non tarda a mostrare delle difficoltà in termini di traduzione della ricchezza ideativa ed emotiva in parole. Ciò implica l’intervento del docente che si impegna a guidarlo ad apprendere le forme più adatte con cui la lingua può aiutare a dipanare il pensiero o a chiarire i contorni di un’emozione, a pensare logicamente o a trovare spiegazioni per il proprio e per l’altrui comportamento. Questo significa che all’interno dei due diversi contesti scolastici è bene offrire opportunità di conoscenza ricca della lingua. Occasioni capaci di avviare il bambino alle prime operazioni di ragionamento, narrazione, classificazione

e organizzazione dei dati del reale con l'obiettivo di estendere le competenze espressive, logiche, metacognitive e argomentative.

I curricoli per l'educazione linguistica della scuola dell'infanzia e della scuola primaria sono contraddistinti da un modo differente di intendere il rapporto tra il bambino e gli apprendimenti linguistici.

Nei primi l'attenzione viene posta soprattutto sulla padronanza della lingua orale (il parlato e l'ascolto), mentre nei secondi il focus principale sono le competenze e gli usi della lingua scritta. Separazione che appare tuttavia artificiosa e non rispondente all'ecologia del processo d'apprendimento. Di fronte a ciò risulta evidente la necessità di un disegno longitudinale che prevede il raccordo dei curricoli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. In questa direzione, in linea con quanto delineato dalle "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", "*è auspicabile un'articolazione a sviluppo integrato, in cui, fin dai primi anni, siano contemplati obiettivi e attività didattiche volti alla promozione delle componenti di base dell'apprendimento linguistico: lessicale, fonologico, sintattica, pragmatica e narrativa*" (Cisotto & Gruppo RDL, 2009, p. 21). In sostanza, il raccordo fra i curricoli mira a introdurre il soggetto a caratteristiche e regole di base del funzionamento del codice orale e di quello scritto, promuovendone una padronanza intenzionale. Così facendo, sul piano di obiettivi, attività e metodologie, suggerisce alla scuola dell'infanzia una serie organizzata di itinerari didattici focalizzati sulle competenze di base dell'educazione linguistica, le quali rappresentano poi un valore aggiunto per il curriculum dell'alfabetizzazione formale da avviare nella scuola primaria.

3. L'ARTICOLATO E COMPLESSO PROCESSO DI EARLY LITERACY

“I primi giorni di scuola sono segnati dal vivace fermento che precede e accompagna i momenti importanti e il brusio operoso della classe è attraversato dalla trepida attesa dei bambini di imparare a leggere e a scrivere, così come sanno fare i ‘grandi’” (Castoldi & Chicco, 2019, p. 12). L'imparare a leggere e a scrivere è sempre un evento che si connota di straordinario valore agli occhi del bambino in quanto vi associa l'idea del diventare grande. È atteso con impazienza anche dai genitori, i quali lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio. Costituisce chiaramente un momento fondamentale nel percorso di crescita dell'individuo. Grazie a esso ha la possibilità di scoprire modi nuovi e meravigliosi di comprendere e farsi comprendere e di vivere occasioni privilegiate di riflessione, di comunicazione e di espressione creativa. La sfida di ogni insegnante è di ipotizzare e attuare un percorso capace di promuovere ciò attraverso un apprendimento significativo, il quale risulta essere caratterizzato dalla piacevolezza e dalla gioia di imparare. Grazie a questa impostazione educativa didattica del lavoro, il bambino matura un atteggiamento positivo nei confronti delle attività di lettura e scrittura e una disposizione favorevole verso la lingua scritta. Diviene ben presto, non senza difficoltà e fatica, un lettore e scrittore competente.

Nell'inquadramento teorico attuale il concetto e termine “literacy” si presenta come complesso e difficile da tradurre sia per la sua polisemanticità sia per la sua vasta tradizione storico, filosofica ed educativa. In anni recenti è avvenuto un profondo cambiamento tale per cui elaborare una sua chiara, lineare e condivisa definizione risulta essere un lavoro incessante. Essendo una parola chiave che attraversa tutte le discipline il suo significato assomiglia più a un crocevia infinito che a una strada dritta. Infatti, la radicalità delle trasformazioni in atto nei contesti sociali, scolastici e di uso della lingua scritta fa apparire lo stesso termine, che si riferisce sia al fatto di possedere familiarità e padronanza della lingua scritta sia ai modi con cui si perviene a tale familiarità, sempre più insufficiente a dar conto delle molte sfaccettature sottese all'imparare a leggere e a scrivere. La diffusa convinzione è che la questione investe solo marginalmente la scuola. In realtà queste suggestioni ricorrono nelle esperienze e nelle conversazioni, negli oggetti del quotidiano su cui investire tempo e attenzione ed emergono nei processi cognitivi e comportamentali con cui viene incontrata e imparata la parola scritta. È chiaro, dunque, che *“i bambini sono parte delle trasformazioni in atto; ne è parte anche l'insegnante che, fin dai primi giorni di scuola, modella il proprio intervento didattico in base alle convinzioni personali su lettura e scrittura” (Ibidem, p. 12).* Quest'ultimo può ispirarsi alla

componente strumentale di tali abilità oppure optare per un loro sviluppo secondo una dimensione culturale come competenze di cittadinanza, le quali contribuiscono a formare una serie di attitudini destinate a diventare nel tempo capacità di comprensione e di comunicazione: analisi, confronto, riflessione, attenzione, empatia, pensiero relazionale, immaginazione, costruzione di significati, attribuzione di senso e controllo.

3.1. Il concetto di alfabetizzazione e la sua evoluzione

Nel corso degli ultimi anni in campo psicopedagogico e didattico grande interesse è rivolto alla tematica dell'alfabetizzazione. A determinare la focalizzazione dell'attenzione su di essa è la pervasiva presenza della scrittura nei contesti quotidiani e l'utilizzo della lingua scritta come principale strumento di trasmissione culturale in ambito scolastico. Così facendo la definizione che viene oggi presa a riferimento la descrive come *"un processo articolato, in cui accanto ad aspetti strumentali, intervengono componenti cognitive, sociali, culturali"* (Cisotto, 2006, p. 33). La connotazione è quella di un procedimento distribuito lungo un continuum di competenze che si dipana dalla familiarizzazione iniziale all'uso maturo della lingua seguendo diversi stadi. Partendo dal periodo che precede l'insegnamento formalizzato, in cui il bambino viene a contatto con la lingua scritta e i suoi usi, prevede il passaggio alle attività formalizzate del curriculum scolastico, incentrate sull'acquisizione delle regole del codice alfabetico e delle convenzioni comunicative, per approdare alle pratiche sociali e culturali, in cui la lingua scritta è usata nei contesti scolastici e sociali per diversi scopi, funzioni e bisogni. In sostanza, l'alfabetizzazione è concepita come l'abilità di attribuire un senso pieno e di fare un uso produttivo della lingua scritta della cultura di appartenenza convogliando in sé una costellazione di processi e capacità, i quali sono implicati nei modi alfabetizzati con cui l'individuo pensa e parla.

L'argomento dell'alfabetizzazione è approfondito da numerosi studiosi. Ognuno di essi incarna una corrente teorica di pensiero differente destinata a lasciare una traccia indelebile nel destino del termine. Intorno agli anni Ottanta tra le prime figure che esprime a gran voce la propria idea emerge lo psicologo cognitivo dello sviluppo David Richard Olson. Quest'ultimo formula e sostiene la tesi secondo la quale esiste uno stretto rapporto tra processi cognitivi e tecnologie (rappresentazioni grafiche, sistemi numerici, scritture e linguaggio) di cui l'uomo si serve per pensare e organizzare la sua esperienza. Il nesso di cui lo studioso parla è ben esemplificato dalla relazione tra linguaggio orale e linguaggio scritto, la quale si

contraddistingue per alcune contrapposizioni. Una è rappresentata dagli scopi dato che l'oralità mira a una conoscenza pratica della realtà, mentre la scrittura a una conoscenza scientifica. Un'altra è identificata nei modi in cui avviene la costruzione del significato visto che nello scambio conversazionale ha luogo tra le parole dette e le intenzioni del parlante; invece, nella scrittura si sviluppa nella separazione tra scrittore e interlocutore che impone l'esplicitazione totale di ogni elemento necessario alla comprensione. Un'altra ancora risiede nelle operazioni di pensiero richieste. Infatti, il discorso non ha bisogno di una pianificazione accurata al contrario del testo che si serve di un sistema coerente tra obiettivi, piani dell'elaborato e loro realizzazioni tramite la parola scritta.

A partire dagli anni Novanta si fanno spazio con tono acceso e critico gli studi di carattere interculturale che contrastano la tesi cognitivista apportando su di essa dei profondi ripensamenti. Tra i maggiori esponenti di tale corrente spiccano i volti degli psicologi Sylvia Scribner e Michael Cole. Essi conducono una serie di studi che consentono di relativizzare il ruolo dell'alfabetizzazione circoscrivendone l'influenza ad abilità cognitive specifiche. Per fare ciò somministrano a soggetti alfabetizzati e non alfabetizzati prove di classificazione, di ragionamento verbale, di memoria e di metalinguistica. Proprio da queste affiorano grandi differenze che riguardano i processi di ragionamento e i criteri usati per il raggruppamento di oggetti. Infatti, scoprono che gli scolarizzati adottano categorie di tipo semantico, mentre i non scolarizzati ricorrono a una classificazione su base funzionale legata all'uso degli oggetti nei contesti quotidiani. Di fronte a tali scoperte il paradigma cognitivista *"attenua la contrapposizione oralità/scrittura e attribuisce a quest'ultima il merito di aver sviluppato nella tradizione alfabetizzata la consapevolezza delle caratteristiche del linguaggio e del suo funzionamento"* (Ivi, p. 37). Ben presto si fa spazio la tesi del filologo classico inglese Eric Alfred Havelock. Quest'ultimo sottolinea il ruolo centrale dell'oralità sostenendo che *"è parte di noi come lo è la capacità di camminare eretti o di usare le mani [...], poiché l'essere umano non è naturalmente né uno scrittore, né un lettore, ma un parlante e un ascoltatore. L'alfabetizzazione è, in termini evolutivi, un semplice nuovo arrivato, un esercizio artificiale, un'opera della cultura, non della natura, imposto all'uomo"* (Ibidem, p. 37). È chiaro, dunque, che queste teorie determinano un decisivo cambiamento di prospettiva. Mutamento che porta con sé una visione secondo la quale la contrapposizione tra oralità e scrittura non fa più riferimento a strumenti per due diverse forme di pensiero, ma a una procedura di continuità tra due tecnologie che

mutuano reciprocamente motivi, espressioni, modi di considerare la realtà e di guardare il mondo.

Negli anni Novanta emerge un nuovo filone di studi denominato New Literacy Studies. Si contraddistingue per il considerare l'alfabetizzazione *“soggiogata ad una forma di pedagogizzazione, che ne ha ristretto il significato alle sole pratiche scolastiche”* (Ivi, p. 38). Sulla base di questo parere viene vista innanzitutto come una pratica situata. I testi e i discorsi che permette di creare non sono entità astratte, ma costruzioni autentiche frutto dell'incontro di precise situazioni nella quotidianità e dell'intreccio di fattori contestuali. Successivamente risulta essere un processo distribuito. La sua acquisizione non è limitata all'interno dell'ambito scolastico dato che avviene anche nei luoghi di vita del soggetto. Così facendo intervengono, apportando il loro contributo, le attività del curriculum formale e le pratiche alfabetizzate dei contesti culturali, sociali e professionali. I New Literacy Studies concepiscono l'alfabetizzazione *“come un processo che si svolge dentro e fuori la scuola. Essi ne sottolineano il carattere multiplo, frutto della convergenza di eventi di natura e provenienza diversa, e distribuito, cioè multidislocato negli interstizi fra la vita familiare, quella scolastica e dei gruppi sociali di appartenenza”* (Ivi, p. 39). Una prospettiva con la quale uno dei loro esponenti, la docente Katherine Schultz, invita gli insegnanti a rendere l'alfabetizzazione un evento significativo e autentico a favore della costruzione dell'identità del bambino. Non significa però incorporare semplicemente il mondo extrascolastico in quello scolastico, ma sviluppare una visione integrata di modo che l'individuo colleghi i momenti della sua vita dentro e fuori la scuola. In altre parole, un approccio autentico di acquisizione dell'alfabetizzazione *“non comporta, di necessità, la svalutazione delle abilità individuali. Richiede piuttosto l'impegno a rendere il curriculum significativo, tramite metodologie e attività pertinenti con i bisogni di conoscenza e le esperienze degli studenti* (Ivi, p. 42).

3.1.1. Le fondamenta della lingua scritta: i principi costitutivi e regolativi, gli aspetti e le variabili in gioco

La strutturazione di percorsi didattici finalizzati allo sviluppo e alla promozione delle abilità di lettura e scrittura si basa sulla convinzione che qualsiasi idea o sentimento può essere espresso e comunicato attraverso l'uso della lingua, sia essa orale o scritta. I due aspetti vengono considerati, a partire da un passato non tanto lontano, delle tecniche o degli strumenti frutto di un insegnamento e di un apprendimento. Inoltre, particolarmente diffusa sul loro

conto è il parere che tutto quello che un individuo sa fare con la lingua parlata viene trasposto nella lingua scritta. In questo modo l'acquisizione della tecnica di tradurre segni scritti in parole parlate, e viceversa, permette di trasporre in una modalità visiva i processi già presenti nella modalità vocale del linguaggio: la comprensione e la produzione di parole, frasi e discorsi. Questa visione negli ultimi anni però è messa in discussione. In linea con quanto sostenuto dalle docenti Margherita Orsolini e Rachele Fanari assieme alla psicologa Cristina Maronato all'interno della loro opera del 2005 intitolata "Difficoltà di lettura nei bambini", tra lingua parlata e scritta si delinea una profonda diversità in termini di usi, processi cognitivi sottostanti e modalità di apprendimento. In sostanza, lettura e scrittura sono funzioni psichiche 'superiori' di origine culturale che non si apprendono per imitazione o memorizzando regole. Esse affondano le proprie radici nello sviluppo biologico – naturale del bambino ragion per cui sono acquisite attraverso uno sviluppo interno.

La maturazione delle competenze di lettura è contraddistinta dalla presenza di un significato del termine che non può essere espresso in modo esaustivo in un'unica definizione. Facendo riferimento alla sua natura etimologica viene inteso come *"raccogliere' i dati della realtà, organizzarli e strutturarli al fine di ricavare dei significati"* (Anello, 2008, p. 14). In questo modo saper leggere non consiste nell'identificare o decifrare i segni scritti, ma nel comprendere il contenuto del testo. Comporta ricostruire il senso delle parole scritte e interpretare il significato profondo di un elaborato. Leggere ha dunque due valori fondamentali: la decifrazione che si basa sull'abilità di cogliere il meccanismo di funzionamento del codice divenendo strumento per comprendere, interpretare, costruire un significato; la comprensione che implica la penetrazione di ciò che viene letto attraverso la decifrazione.

L'abilità di lettura porta con sé varie valenze positive. È uno strumento di acquisizione di conoscenza con cui accedere alle fonti della cultura per comprendere il mondo naturale e umano. In tal senso assolve alcune esigenze della persona come piacere della scoperta, ritrovamento e consolidamento di idee, riempimento di un vuoto, meraviglia e libero sfogo della fantasia e della creatività. Si tratta di un mezzo che incarna esercizio del pensiero, esperienza soggettiva personale e autentica forma di comunicazione mediata dove a parlare è l'autore e il lettore è in atteggiamento di ascolto.

Lo sviluppo delle competenze di scrittura è guidato dalla presenza di un significato del termine più volte revisionato nel corso degli anni. Inizialmente rimanda a uno strumento con cui la lingua esprime in forma visiva anziché parlata i propri significati. Si basa su un sistema di

trascrizione della lingua parlata, ma incarna anche un modo diverso di rappresentare e organizzare l'esperienza e la conoscenza. In questo senso saper scrivere significa produrre i segni visivi sulla carta e conoscere le regole di trascrizione. Essa però permette anche di comprendere, esprimere e comunicare in modo autentico pensieri, idee ed emozioni manifestando sé agli altri. Successivamente, in linea con quanto sostenuto dallo studioso di psicologia dell'educazione Pietro Boscolo, la scrittura viene intesa come *“il risultato dell'intreccio e dell'interazione di vari fattori (processi) cognitivi, metacognitivi, affettivi e linguistici: la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la traduzione delle idee in parole e quindi la proprietà linguistica, la chiarezza comunicativa”* (Ivi, p. 24). Di fronte a tale nozione emerge chiaramente una concezione dello scrivere inteso come strumento di espressione e di comunicazione, ma anche di riflessione ed elaborazione dell'esperienza, di ragionamento astratto. Negli ultimi anni, sotto l'influenza dell'approccio socioculturale, lo scrivere viene, invece, visto come un sistema di abilità che viene appreso in interazione con gli altri. La visione più recente si fonda dunque sull'idea secondo la quale la scrittura è una pratica di discorso e un processo collaborativo.

La scrittura viene concepita come un'abilità che si caratterizza per moltissime sfaccettature. Nello specifico è un linguaggio e una conversazione per un interlocutore assente o immaginario che assume la forma di una sequenza di elementi discreti logicamente strutturati e raggruppati in modo ordinato, lineare e segmentale. Un'articolazione sintattica complessa in quanto richiede l'uso di più parole rispetto al linguaggio orale per esprimere uno stesso pensiero. Si tratta di un mezzo che incentiva lo sviluppo di capacità espressive comunicative formali come raccontare, descrivere, spiegare, convincere e argomentare. Obiettivi che, al contrario del parlato, però non inglobano la ricchezza espressiva dell'interazione in presenza fatta di parole, gestualità e corporeità. La scrittura, come scrivono le psicologhe Nicole Trambagioli e Piera Giuliano all'interno del libro di Paola Bonifacci e Valentina Tobia del 2017 intitolato *“Apprendere nella scuola dell'infanzia. Lo sviluppo dei prerequisiti”*, è un'abilità che coinvolge diverse competenze: logico – fonologiche, grafo – motorie, costruttive e ideative. In questo modo viene da loro descritta come la rappresentazione grafica della lingua parlata, attraverso l'uso di segni, che rappresentano i suoni del linguaggio parlato, e di regole, convenzionalmente accettate, che combinano i suoni stessi. Aggiungono anche che si tratta di un compito motorio nel quale si eseguono sequenze di movimenti realizzate sotto precisi vincoli temporali e spaziali.

3.1.2. Il difficile avvicinamento alla lingua scritta

Le fasi iniziali del processo di alfabetizzazione strumentale non coincidono con l'ingresso nella scuola. Esse emergono molto tempo prima. Il soggetto viene a contatto nell'esperienza quotidiana e familiare con i simboli scritti, i quali lo stimolano ad affrontare il funzionamento della lingua. Un naturale desiderio di conoscenza che l'insegnante e i genitori non devono ignorare e smorzare perché incarna la base dei processi di costruzione attiva dell'individuo e delle componenti emotivo – affettive implicate nell'apprendimento. Due aspetti che richiedono attenzione vista la loro incisività sul piano dell'insegnamento. Così facendo l'acquisizione iniziale della lingua scritta non può essere condotta attraverso l'uso di esercizi strumentali (addestramento), ma richiede metodologie di intervento capaci di valorizzare il percorso naturale del soggetto all'interno del progetto formale di alfabetizzazione. Cammino fondato sull'idea che *“l'integrazione educativa fra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria è un passaggio necessario in un percorso graduale che si sviluppa per fasi, dall'animazione alla lettura ad un primo approccio al codice fondato sulla mediazione del significato, fino alle strategie di conversione grafema – fonema”* (Anello, 2008, p. 29).

Il processo longitudinale di acquisizione strumentale del codice scritto (leggere e scrivere) rappresenta una sfida affascinante, misteriosa e accattivante che richiede impegno costante e fatica. Di fronte a ciò il dibattito pedagogico e didattico affronta con grande frequenza la questione dell'idoneità del soggetto a tale apprendimento (learning readiness). Pone cioè attenzione al livello di capacità e maturità cognitiva necessario per affrontare con successo e senza difficoltà l'acquisizione della lingua scritta. Un aspetto che, secondo i risultati delle indagini sperimentali, è fortemente affiancato dall'intensa motivazione dell'individuo a conoscere il codice scritto fin dal periodo prescolare. L'appropriazione di quest'ultimo implica la messa in campo di una costellazione di processi, di abilità e di risorse, le quali hanno la finalità di permettere la costruzione e la rappresentazione interattiva della realtà, del mondo e di pensiero ed espressione. In questa direzione il suo apprendimento non equivale a imparare semplici associazioni tra suoni e segni. Richiede meccanismi di elaborazione diversi rispetto a quelli del parlato in quanto l'accesso al significato delle parole scritte avviene tramite il riconoscimento delle lettere che le compongono. Il bambino è chiamato perciò a trattare e rielaborare congiuntamente componenti fonologiche e semantiche per costruire significati. Emerge così l'aspetto costruttivo caratterizzante l'apprendimento della lingua scritta che sottolinea a sua volta la natura spontanea del processo in cui l'individuo è visto come l'artefice

delle conoscenze in via di acquisizione. In sostanza la *“costruzione di un oggetto di conoscenza quale la lingua scritta comporta processi di differenziazione, coordinazione, integrazione durante i quali il bambino elabora ‘schemi concettuali’ che gli permettono di accedere alla regolarità del sistema alfabetico e alle sue regole di combinazione per via inferenziale”* (Ivi, p. 32). Essa però risulta anche essere, in linea con l’opinione dello studioso Pietro Boscolo probabilmente influenzata dagli studi di Lev Semenovici Vygotskij, una forma di socializzazione. Infatti, si tratta di una acquisizione che avviene, con modalità analoghe a quelle della lingua orale, all’interno di una rete di interazioni connotate dalla cultura di appartenenza, le quali sostengono il soggetto nell’ampliare e arricchire il suo repertorio di conoscenze, strategie e usi della lingua scritta. In questo modo il suo apprendimento è un processo in costante tensione tra operazioni di invenzione – creazione personale e di appropriazione di convenzioni sociali.

3.2. Il preapprendimento della lingua scritta: l’alfabetizzazione emergente

“L’alfabetizzazione emergente designa un costrutto complesso di abilità, atteggiamenti e processi tra loro interdipendenti, che percorrono, da un punto di vista evolutivo, l’apprendimento di lettura e scrittura convenzionali; si tratta di una serie di attività e di procedimenti il cui sviluppo è influenzato sia dalle opportunità familiari ed ambientali a carattere informale, sia dalle pratiche e dagli stimoli che mirano intenzionalmente a incrementarli, ma al di fuori di una prospettiva sistematica di istruzione” (Anello, 2008, p. 34). L’espressione, utilizzata per la prima volta dalla ricercatrice neozelandese Marie Clay, rinvia al processo con cui il soggetto crea una nuova struttura, grazie alle molteplici interazioni che vive, come frutto di un’auto organizzazione interna nella sua mente a cui l’ambiente esterno si limita a fornire numerosi e diversificati stimoli e opportunità. Una configurazione concettuale caratterizzata da regolarità e costanti con cui l’individuo prescolare di differenti lingue, ambienti e culture costruisce la lingua scritta. Così facendo, in linea con le parole scritte dall’organo sussidiario e fondo delle Nazioni Unite (Unicef) in occasione della redazione del report *“Leggere i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza attraverso immagini e parole. Proposte per la scuola dell’infanzia”*, si tratta di un’espressione traducibile come l’insieme delle competenze relative alla lettura e alla scrittura, le quali possono essere precocemente acquisite in età prescolare facilitando successivamente l’apprendimento e l’attuazione della capacità a esse correlata. A tal proposito un loro scarso sviluppo, determinato da un ambiente poco stimolante e responsivo, ha effetti negativi non solo sulla capacità di leggere futura del

soggetto, ma anche sulla sua dimensione emotiva, espressiva, sociale, relazionale, cognitiva e funzionale, compromettendone il diritto ad avere un armonioso sviluppo globale.

Il processo di appropriazione della lingua scritta in età prescolare è approfondito da vari ricercatori. Tra le figure più significative è possibile individuare le docenti Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Esse compiono studi incentrati sui pensieri e sulle teorie personali che il bambino, senza aspettare l'ingresso alla scuola primaria, matura spontaneamente a livello cognitivo rispetto alla scrittura e alla lettura. Partono dal presupposto, di ispirazione piagetiana, di una psicogenesi o ontogenesi della lingua scritta che le porta a considerare *"l'acquisizione della letto – scrittura come un processo di costruzione spontanea di conoscenza su di un oggetto socioculturale qual è la lingua scritta"* (Ardissino, 2017, p. 179). Una procedura di formulazione di ipotesi e concettualizzazioni, continuamente verificate e rielaborate tramite l'interazione con l'ambiente, che porta l'individuo a comprendere la regola base del sistema alfabetico convenzionale: a ogni fonema (suono corrispondente a una lettera) corrisponde un grafema (segno scritto) e viceversa. Scoperta importante in quanto rappresenta la chiave per poter accedere al codice scritto. In sostanza le due ricercatrici arrivano a concludere e sostenere che il soggetto elabora proprie teorie sull'universo della scrittura e della lettura attraversando le tappe di un processo cognitivo, spontaneo, geneticamente determinato, di costruzione della lingua scritta indipendentemente dall'origine sociale.

I passi principali con cui avviene la conquista del sistema convenzionale di scrittura rientrano in un iter che si verifica nell'età tra i due anni e mezzo/tre anni e i sette/otto anni comprendendo tutto il periodo della scuola dell'infanzia e le prime due classi della scuola primaria. Prende avvio con la differenziazione funzionale tra disegno e scrittura attraverso la quale il fanciullo, entro i quattro anni, elabora l'idea che si tratta di due diversi sistemi di rappresentazione. A questo punto generalmente si articolano quattro livelli di concettualizzazione corrispondenti alle diverse modalità di approccio alla lingua scritta.

Il primo è rappresentato dal momento presillabico in cui l'individuo *ricerca attivamente dei criteri per distinguere la scrittura dal disegno anche sul piano grafico; arriva a intuire che le lettere non riproducono la forma degli oggetti a cui si riferiscono, ma stanno per essi avendo carattere arbitrario e convenzionale; ricorre a criteri quantitativi e qualitativi per poter leggere e scrivere, cioè ipotizza che sia necessaria una quantità minima di segni e i grafismi siano differenti tra loro* (Cisotto, 2006, p. 45).

Il secondo è costituito dal periodo della differenziazione grafica dove il soggetto *esplora i modi per differenziare le scritture di parole con diverso significato; introduce delle variazioni sul piano quantitativo modificando il numero di lettere e sul piano qualitativo cambiando la tipologia e la posizione dei caratteri; stabilisce una relazione tra il numero dei segni componenti la parola scritta e le caratteristiche del referente secondo la convinzione che la lunghezza del tratto scritto è strettamente legata alla grandezza dell'oggetto; raggiunge la capacità di riprodurre i grafismi con una certa somiglianza alle lettere (Ibidem, p. 45).*

Il terzo è segnato dalla tappa sillabico all'interno della quale l'individuo *conquista la fonetizzazione della parola scritta, ossia scopre che i segni sulla carta stanno al posto delle parole dette; individua la corrispondenza tra le parti sonore di una parola (sillabe) e le lettere costituenti la sua scrittura formulando l'ipotesi di un segno scritto per ogni sillaba fonetizzata (Ibidem, p. 45).*

In mezzo al terzo e quarto livello è presente il passaggio intermedio sillabico – alfabetico in cui il soggetto *produce scritture miste associando a ogni carattere sillabe oppure singole lettere, ossia attribuisce a ogni lettera scritta sia sillabe sia fonemi (Ibidem, p. 45).*

Il quarto risiede nel periodo alfabetico dove l'individuo *scopre che la sillaba non va considerata come unità, ma si compone di elementi più piccoli; stabilisce una corrispondenza stabile tra singoli suoni del parlato e le lettere scritte, ovvero comprende che ogni carattere della scrittura corrisponde a un valore sonoro minore della sillaba; riesce a realizzare sistematicamente un'analisi sonora dei fonemi delle parole che intende scrivere; impara a fare i conti con le regole ortografiche della lingua: doppie, accenti, elisioni (Ivi, p. 46).*



Figura 5: Livelli del processo di concettualizzazione della lingua scritta secondo il modello delle docenti Ferreiro e Teberosky

Fonte: Cisotto L., (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore S.p.A., Roma.

3.2.1. La buona pratica didattica per insegnare la lingua scritta

“Se l’apprendimento della letto – scrittura è un processo attivo, in cui il bambino costruisce cognitivamente la lingua scritta elaborando varie teorie fino a giungere a conoscere il nostro codice alfabetico in modo spontaneo, occorre creare le condizioni perché questo processo possa realizzarsi spontaneamente, stimolando il bambino ed accompagnandolo (senza, però, mai anticiparlo) nel suo percorso nella conoscenza del mondo della lingua scritta” (Ardissino, 2017, p. 185). Gli studi sull’alfabetizzazione emergente, condotti in tempi recenti, rilevano che gli interventi didattici per creare familiarità con la lingua in età prescolare sono ancora sporadici e condotti all’insegna dell’opzionalità. Accade sia per la presenza di una scarsa conoscenza del problema causata dal mancato rapporto tra ricerca teorica e contesti di insegnamento, sia per il timore di dar vita a forzature e anticipazionismi ingiustificati. A contrastare queste preoccupazioni e resistenze vi sono tuttavia numerose evidenze sperimentali, le quali testimoniano l’efficacia di attività che, pur caratterizzate da una connotazione ludica, creano condizioni favorevoli per l’alfabetizzazione. In questa direzione la familiarizzazione alla lingua scritta, riguardante le componenti dell’alfabetizzazione emergente (consapevolezza fonologica e linguistica, sensibilità al rapporto segno – significato, etc.), è incentivata nel momento in cui vengono adottate procedure di insegnamento che privilegiano l’esplorazione attiva dei materiali scritti, stimolano la costruzione di regole su base intuitiva e valorizzano lettura e scrittura spontanee. Solo operando così *“familiarizzare alla lingua scritta significa ‘far entrare il bambino prescolare in confidenza con i mondi dell’alfabeto’, approfittando della sua ‘literacy readiness’ e assecondandone le curiosità” (Cisotto, 2006, p. 69).*

Per insegnare a leggere e a scrivere si possono utilizzare strategie didattiche diverse. Nel fare ciò, indipendentemente dalla linea d’azione scelta, fondamentale è cambiare il tipo di prospettiva. Il bambino viene posto al centro del processo di acquisizione della letto – scrittura di modo che diventi l’attore principale in quanto coinvolto in prima persona. Dal canto suo il docente assume il ruolo di regista. Esso non trasmette un sapere sconosciuto all’individuo, ma si impegna a seguire la sua evoluzione e a creare le condizioni, l’ambiente e le esperienze affinché essa si realizzi. Le proposte avanzate in questo senso possono essere variegate. Fra le principali vi è la realizzazione di uno specifico laboratorio, il quale permette di costruire uno spazio, un tempo e delle relazioni dedicate appositamente alle attività di letto – scrittura. Ciò sulla base del fatto che *“la didattica laboratoriale si connota in quanto offre modalità interattive di costruzione della conoscenza, dove lo scambio fra pari è fondamentale e dove l’insegnante,*

anziché erogare sapere, diventa il soggetto esperto che facilita processi cognitivi autonomi” (Faudella & Truffo, 2005, p. 16).

3.2.1.1. Il laboratorio di letto – scrittura

La realtà del laboratorio implica l’intersecazione di alcuni aspetti chiave: ambiente, docente e bambino. Per quanto riguarda il contesto risulta essere contraddistinto da elementi che richiamano il mondo delle scritte. Prevede, perciò, *un angolo della sezione o di un’apposita stanza arredato sia con tavoli, sedie, poltrone e tappeti su cui poter sedere per leggere dei libri riposti in bella mostra su un espositore, sia con armadi in cui poter trovare fogli di varie dimensioni e colori, cartoncini, pennarelli, pastelli a cera, matite colorate, giornali da poter ritagliare, forbici, etc.; un tempo apposito all’interno della giornata e della settimana in cui viene adoperato per la realizzazione delle attività laboratoriali (Ardissino, 2017, p. 185).* In merito al docente assume un ruolo diverso da quello che ricopre usualmente. Il suo obiettivo educativo didattico non è, infatti, di trasmettere all’individuo una tecnica a lui sconosciuta e di affidarsi a un metodo per facilitare e stabilire i tempi e le tappe del processo di acquisizione della letto – scrittura. La posizione che incarna è piuttosto di attento osservatore e provocatore. La sua azione educativa si caratterizza così dal *predisporre la scenografia e gli strumenti, quali contesto e occasioni, per valorizzare e rendere il soggetto in evoluzione protagonista del proprio percorso conoscitivo; impostare le varie attività con sistematicità ripetendo le esperienze più importanti, come esercizi di metalinguaggio, di scrittura spontanea e di lettura per ipotesi, in grado di favorire il processo di letto – scrittura; mettere in atto atteggiamenti di autentico interesse ed entusiasmo per la scrittura e la lettura in quanto, essendo un punto di riferimento per l’individuo, contribuisce a trasmettere un messaggio positivo sui comportamenti da avere nei loro confronti; ricoprire insieme al soggetto in evoluzione il ruolo di ricercatore e non solo di trasmettitore di conoscenze (Ivi, p. 186 – 187).* Relativamente al bambino rappresenta il centro attorno cui ruota tutto l’agire del laboratorio di letto – scrittura. La sua figura determina *l’impostazione dell’ambiente educativo didattico; la scelta delle metodologie didattiche di lavoro; la necessità di non trascurare la presenza dell’interazione tra pari perché elemento di confronto indispensabile per realizzare degli autentici apprendimenti nel cammino di acquisizione della letto – scrittura (Ibidem, p. 187).*

La promozione delle abilità implicate nell’alfabetizzazione emergente attraverso la tecnica operativa del laboratorio si caratterizza per l’avanzamento di una molteplicità di

proposte di lavoro. Esse permettono al bambino di *“esplorare attivamente materiali scritti di diverso tipo, di avere accesso alla lettura ad alta voce e praticata con molti registri, di scrivere per scopi diversi senza paura di commettere errori, di anticipare il contenuto di un testo scritto utilizzando i dati di contesto e di partecipare ad atti sociali di lettura e scrittura”* (Cisotto, 2006, p. 70). In questa direzione, le attività suggerite al suo interno riguardano la lettura per anticipo, la lettura di libri di sole immagini e con testo scritto, la lettura domestica, ad alta voce e dialogata con l’adulto, l’alternanza di lettura spontanea e lettura programmata, l’organizzazione del prestito dei libri della biblioteca scolastica, le conversazioni, i momenti di comprensione, la produzione e narrazione di storie, l’invenzione e apprendimento di rime e filastrocche, la scrittura spontanea, i giochi di riconoscimento e di scrittura di nomi familiari, la costruzione di libri, il coinvolgimento dei genitori e delle strutture territoriali in esperienze collaborative di educazione alla letto – scrittura.

3.2.2. Una breve panoramica nella definizione della metodologia didattica per insegnare la lingua scritta

“Il compito del metodo di insegnamento è quello di facilitare ai bambini l’acquisizione e il padroneggiamento delle abilità ritenute essenziali per leggere (sintesi) e scrivere (analisi)” (Anello, 2008, p. 40). Lungo il corso degli anni della scuola dell’infanzia il bambino fa propri apprendimenti legati alla lingua scritta. Essi vengono gradualmente trasformati in padronanza e consapevolezza del sistema alfabetico (competenza) e delle abilità fondamentali attraverso adeguate procedure e percorsi operativi. Questi ultimi sono costruiti dal docente che cerca di recuperare, sulla base di numerosi interrogativi e di chiari criteri di valutazione, validi orientamenti per guidare la propria azione educativa didattica. A fronte di ciò nell’ambito della riflessione e ricerca pedagogica emerge la contrapposizione tra metodi sintetici o fonetici e metodi analitici o globali, i quali hanno scarsa considerazione sia delle strategie effettivamente adottate dall’insegnante, sia delle caratteristiche cognitive, affettive, linguistiche, relazionali dell’individuo che possono esaltare o vanificare la bontà dell’approccio procedurale scelto come metodologia didattica. Sempre più estesa è però la necessità di creare e attuare interventi didattici che mirano ai processi di apprendimento più che ai risultati. Appare dunque indispensabile tenere conto dello sviluppo cognitivo, percettivo e linguistico del soggetto privilegiando attività che lo accompagnano nei singoli processi implicati dall’apprendimento della lettura e della scrittura.

La scelta metodologica compiuta dall'insegnante si contraddistingue generalmente per il considerare insieme teoria e pratica. Tuttavia, non esiste, e non è possibile delineare, un metodo educativo universale e migliore di altri. Per questo motivo risulta decisivo da parte del docente avere a disposizione *“una conoscenza strategica di proposte metodologiche più o meno ‘opportune’, necessitanti di vaglio critico e di adattamento/trasformazione nella specificità delle situazioni educative e nella singolarità dei bisogni degli alunni”* (Ivi, p. 42). Grazie a un bagaglio conoscitivo pratico egli riesce a creare e proporre metodologie che rispondono agli aspetti riferibili alla competenza e allo stile di insegnamento personale dell'individuo. Strategie che, per non mortificare l'energia e la tensione positiva del soggetto, si caratterizzano per due aspetti chiave: duttilità e flessibilità. Elementi la cui presenza è essenziale a causa della diversità dei livelli di conoscenza generale e di concettualizzazione della lingua scritta riscontrabile tra un soggetto e l'altro. In sostanza, l'insegnante non punta a costruire il metodo migliore per insegnare a leggere e a scrivere. Piuttosto la sua missione consiste nel cercare di *“assumere in modo consapevole una modalità di lavoro dipendente dall'osservazione della situazione della classe e del contesto di intervento, da considerazioni di ordine psicologico (caratteristiche e livelli di sviluppo) e pedagogico (obiettivi educativi), dall'analisi puntuale di azioni e pratiche sperimentate”* (Ibidem, p. 42). In questo modo può giungere a definire un buon metodo didattico, il quale organizza, aiuta e facilita il personale processo di acquisizione di conoscenze del singolo individuo legato al comporre in vocaboli e frasi significative gli elementi isolati (fonemi e grafemi) e a scomporre le frasi e le parole nelle loro unità elementari, costitutive e distintive.

3.2.2.1. Il metodo sintetico o fonetico

Fino agli anni Settanta nelle pratiche di alfabetizzazione prevale il metodo sintetico o fonetico. Così denominato per il compito psicologico di sintesi che richiede al soggetto, prende avvio dallo studio degli elementi strutturalmente più semplici della lingua scritta (lettere) e per collegamenti successivi (sintesi) porta a formare e a conoscere le sillabe, le parole, le frasi. Descrive l'alfabetizzazione come un percorso che procede dalla parte (singola lettera) al tutto (parola o frase). Il processo che lo caratterizza consiste nell'iniziare dal fonema, unità sonora minima del parlato, e nell'associarlo alla sua rappresentazione grafica (grafema). È quanto accade con la parola 'm – a – r – e' che diventa 'ma – re' e infine 'mare'. Comprende infatti modi di *“lettura diretta di lettere e sillabe (alfabetico, fonico, fonico – sillabico) basati sulla*

corrispondenza tra l'orale e lo scritto, ossia tra il suono e la relativa grafia" (Cisotto, 2006, p. 73). Un approccio che pone l'accento sul suono delle lettere mettendo in evidenza l'incongruenza della procedura alfabetica. Esso richiede l'acquisizione del nome delle lettere quando in realtà si utilizza il valore sonoro per la formazione della parola. Il carattere astratto del singolo suono porta a fare ricorso all'associazione a un'immagine la cui iniziale richiama il suono da apprendere facilitandone il riconoscimento. Così facendo in breve tempo la strategia alfabetica viene abbandonata lasciando spazio a quella fonica. Nel corso degli anni, poi, matura la consapevolezza che le consonanti possono essere pronunciate più facilmente se presentate assieme alle vocali. In questo modo nasce il metodo fonico misto o sillabico nel quale ogni consonante è presentata in coppia con una vocale. L'obiettivo che contraddistingue il sistema sintetico o fonetico è dunque di far comprendere all'individuo che tra i segni della lingua scritta e i suoni della lingua parlata esiste una certa correlazione. Di conseguenza concepisce il cammino di apprendimento della scrittura in termini analoghi a quello della lettura. Convinto che lo scrivere è l'immagine del parlato e della trascrizione di suoni pronunciati, si basa sul principio che imparare a scrivere è un riapprendimento della lingua parlata e segue le medesime tappe.

A livello procedurale il metodo sintetico o fonetico si impronta su quattro stadi.

Il primo implica l'acquisizione delle lettere. L'individuo attua, attraverso un'attività meccanica, una serie di associazioni per creare le relazioni indispensabili fra la forma grafica e visiva (lettera) e l'elemento vocale (pronuncia del suono di ogni segno). Infatti, ciò che in questa fase viene chiamato apprendimento consiste nell'associare a uno stimolo (lettera) una risposta (il nome della lettera).

Il secondo comporta la formazione delle sillabe. Porta con sé un lavoro di sintesi la cui risultante non corrisponde alla somma delle parti. Il soggetto svolge il compito anche se il risultato che ne deriva non è utile al riconoscimento. Questo limite viene superato grazie alla presenza dell'aspetto fonico sulla base del quale le lettere non sono pronunciate con il loro nome, ma con il loro suono.

Il terzo prevede la lettura delle parole. L'individuo analizza una parola tramite la sua scomposizione. La decodifica è quindi preceduta da una lettura divisa in sillabe e conduce a una corrente attraverso la richiesta di aumentare la velocità di decifrazione.

Il quarto include la lettura delle frasi. Il bambino, se opportunamente guidato, passa da un insieme di vocaboli privi di significato o corrispondenti ad azioni e oggetti a un'unità linguistica dotata di significato.

L'idea diffusa nei confronti del metodo sintetico o fonetico è rappresentata, prima di tutto, dalla convinzione che è adeguato, con la sua linearità e il suo ordine, all'individuo in difficoltà. Varie osservazioni sperimentali rilevano da parte di questi ultimi una reazione positiva di fronte a situazioni nelle quali si procede gradualmente con modalità conosciute, prevedibili e guidate dall'esterno. Insomma, l'opinione comune è che *"i metodi fonici, con la loro chiarezza e sistematicità, sembrano assicurare quella limpidezza di percorso che costituisce una guida sicura per bambini poco brillanti e con difficoltà di apprendimento"* (Anello, 2008, p. 44). Successivamente un altro parere condiviso è costituito dal credere che l'impostazione guidata propria del metodo rende più facile il processo di acquisizione delle abilità di decodifica, della capacità di analisi delle parole e di ricerca della corrispondenza tra fonemi e grafemi. Nonostante questi vantaggi diversi studiosi mettono in evidenza i punti deboli che porta con sé. Spicca la figura dello psicologo Gaston Mialaret, il quale ritiene che insistere sul decifrare, lavorando con elementi sonori isolati, guida il soggetto a porre attenzione più alla forma che al significato di ciò che legge. Pertanto, il metodo sintetico o fonetico fondato su un principio veritiero, anche se applicato in modo inesatto, secondo il quale la mente dell'individuo è tale e quale a quella dell'adulto, rende *"semplici i procedimenti escludendo, però, la significatività del vocabolo che si va a costruire"* (Ivi, p. 45). In poche parole, concede di arrivare alla comprensione del testo scritto solo dopo aver acquisito a livello meccanico la lettura.

3.2.2.2. Il metodo analitico o globale

L'acquisizione della lingua scritta a partire da raggruppamenti di segni esprimenti un significato (parole o frasi) è la caratteristica chiave del metodo analitico o globale. Generalmente denominato dagli studiosi con il solo termine "analitico" per il lavoro psicologico (analisi) che il soggetto è chiamato a svolgere, prevede l'appropriazione del suono di sillabe o di singole lettere partendo da questi insiemi e la denominazione delle loro parti. In tempi recenti viene anche riconosciuto con l'appellativo "globale". Ciò accade perché vi è l'intento di sottolineare la sua origine, ovvero il porre l'individuo di fronte a elementi composti della lingua scritta. In esso il processo di alfabetizzazione avviene per progressiva scomposizione (analisi) di tali fattori in aspetti strutturalmente più semplici (sillabe e lettere), la loro identificazione e uso

per leggere o scrivere. Si fonda perciò su una prospettiva e un presupposto che vedono nella lettura un atto sincretico, ma anche *“globale e ideovisuale, cosicché nel suo apprendimento il riconoscimento globale della parola o della frase precede la fase analitica”* (Cisotto, 2006, p. 74). Un percorso che risulta essere di maggior facilità e rapidità per il soggetto nel momento in cui avviene soddisfacendo alcuni criteri chiave come il ricordo di atti di lettura precedenti, l’associazione con esperienze significative socializzate attraverso la conversazione e il disegno e la conoscenza dell’argomento. Di fronte a ciò, nonostante possa sembrare più logico un cammino di alfabetizzazione che prende avvio dalla presentazione di due lettere distinte (consonante e vocale) da unire in una coppia sonora, il pedagogo svizzero Robert Dottrens riconosce che l’individuo mostra una certa propensione per la sillabazione. Infatti, la scansione in sillabe è naturalmente più ritmica a differenza dell’individuazione dei fonemi. Quest’ultima è un atto innaturale visto che essi non hanno alcuna evidenza sonora riconoscibile. L’obiettivo del metodo analitico o globale è dunque di far comprendere all’individuo che tra i segni della lingua scritta e i suoni della lingua parlata esiste una certa correlazione. Di conseguenza concepisce l’apprendimento della lingua scritta come un tragitto che inizia ponendo il bambino a contatto con essa in modo immediato per quanto complessa questa sia.

Il metodo analitico o globale segue delle linee procedurali ben precise. Implica l’articolazione di cinque fasi.

La prima prevede la preparazione delle acquisizioni globali. L’individuo parte dall’osservazione di oggetti per esprimere un significato, che può manifestarsi in varie forme come il linguaggio del corpo o il disegno, per arrivare all’espressione verbale. Questo stadio incorpora la conquista di un passaggio fondamentale la cui qualità risulta decisiva nel determinare il successo futuro del soggetto.

La seconda comprende le acquisizioni globali. L’individuo attua l’associazione fra la frase scritta e la frase pronunciata. Svolge però questa operazione non leggendo la dicitura annotata, ma ricordando la situazione e l’affermazione orale che le è associata.

La terza include l’utilizzazione del materiale acquisito. Il bambino scompone le frasi riconoscendo alcune parole che le costituiscono. Nel realizzare questo compito è importante che esso possa entrare in contatto con affermazioni lette e scritte di cui comprende il significato.

La quarta ingloba l'analisi e la lettura delle parole nuove. L'individuo esegue le due attività nei confronti di termini a lui sconosciuti. Assolve ciò accostando e confrontando questi ultimi in quanto attraverso tali azioni riesce a effettuare senza difficoltà la loro decifrazione e analisi.

La quinta riguarda i prodotti dell'analisi. Il soggetto porta a termine l'analisi delle parole, ovvero giunge all'identificazione delle lettere.

Tra i meriti solitamente attribuiti al metodo analitico o globale spiccano la *“flessibilità che consente la diversificazione degli interventi, la personalizzazione degli apprendimenti, l'integrazione dei contenuti disciplinari con le esperienze degli alunni”* (Anello, 2008, p. 48). Esso favorisce l'apprendimento di una tecnica utile alla formazione intellettuale visto che, attraverso il graduale sviluppo della pratica della lettura, stimola l'acquisizione contestuale della capacità di ragionare. Inoltre, in linea con quanto sostenuto dal suo principale teorico il pedagogista, neurologo e psicologo Ovide Decroly, essendo basato sul principio di globalità che implica il vincolo al segno scritto, porta con sé il pregio di essere un'applicazione nell'ordine della percezione visuale verbale dell'attività globalizzatrice. L'idea dello studioso, supportata da ricerche condotte sul campo, è che *“alla base della lettura vi è un fenomeno visuale, integrato da quello verbale, dall'uditivo e dalla forza motrice del linguaggio e della scrittura”* (Ivi, p. 49). La sua convinzione è che l'apprendimento della lingua scritta vede come punto di partenza le frasi complete, le quali vanno scritte in quanto la memoria visuale è più pronta. Infatti, associare l'idea allo scritto aiuta il compito di lettura. Così facendo l'espressione nella sua totalità, evocatrice di qualche cosa di concreto e reale, è preferibile alle lettere alfabetiche o alle sillabe astratte prive di significato. A dare un ulteriore sostegno al concetto vi è la figura dello psicologo Gaston Mialaret, il quale sostiene che nel metodo globale non ha importanza la difficoltà uditiva perché la lettura è appunto un compito visivo. È quanto si verifica con l'utilizzo dell'ordine. Quest'ultimo si presenta come una forma naturale di espressione accompagnata da gesti costituenti un linguaggio che facilita e controlla la comprensione e si aggancia ai bisogni dell'individuo risultando interessante e concreto. In sostanza, il contributo del metodo della frase è *“di porre le parole da leggere in un rapporto l'una con l'altra che è significativo, in modo che alcune parole forniscono indizi per riconoscerne altre. Il metodo globale incentiva la velocità di decodifica, la comprensione, la sensibilità alla struttura del testo e al significato”* (Ibidem, p.49). Come ogni medaglia ha due facce anche il metodo analitico o globale oltre a dei punti forti si caratterizza per avere delle limitazioni: l'incapacità di trattare parole che non fanno già parte del vocabolario visivo, la necessità della complicità di chi impara, dell'attivazione di

curiosità e di processi auto motivati di scoperta del codice e l'elaborazione di un concetto di totalità che vincola i procedimenti didattici alla parola scritta.

3.2.3. Una didattica inclusiva per insegnare la lingua scritta

Le parole caratterizzanti la Circolare Ministeriale n. 8 Prot. 561 del 6 marzo 2013 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" portano alla luce una richiesta che non può più essere ignorata al giorno d'oggi. È urgente l'invito rivolto al contesto sociale ed educativo ad abbracciare, fare proprio e attuare un passaggio che porta dalla vecchia idea di integrazione al nuovo concetto di inclusione. Due principi che all'apparenza sembrano essere le *"sfumature di una stessa progettualità volta ad accogliere le disabilità negli ambienti educativi ed a costruire percorsi idonei a consentire il raggiungimento di un adeguato livello di conoscenze, abilità e competenze"* (Ardissino, 2017, p. 265). In realtà risultano essere molto differenti. Il termine "integrazione" rimanda a un completamento in relazione a una mancanza che avviene attraverso l'incorporazione e l'assimilazione in un'organizzazione di un individuo, il quale appartiene a una determinata categoria di uno specifico gruppo etnico. In altre parole, implica l'accettazione di una persona che differisce dal gruppo accogliente per vari aspetti come la provenienza geografica, l'etnia, la religione. A quest'ultima viene richiesto di modificare e sostituire in maniera graduale e totale le sue abitudini e visioni comportamentali e di costume facendo riferimento a quelle proprie del nuovo ambiente di vita. Un'azione che comporta un grande impegno che aumenta nel momento in cui il soggetto presenta delle debolezze e fragilità. Condizioni di fronte alle quali risulta necessario progettare percorsi di affiancamento finalizzati non più all'integrazione quanto invece all'idea più ampia di inclusione. A tal proposito l'espressione *"includere", dal latino in – cludere, esprime l'azione di chiudere dentro, di assumere una particella, di qualsiasi materiale o caratteristiche, inizialmente esterna, differente, come parte integrante del tutto, senza modificazioni"* (Ivi, p. 266). In sostanza, la necessità che la Direttiva Ministeriale mette in evidenza con questo recente concetto è di fornire un supporto all'individuo in condizioni di problematicità e di disabilità. Propone di fare ciò progettando e concretizzando piani d'azione che lo accompagnano verso l'inserimento nell'ambiente accogliente in conseguenza e per effetto di quello che è restando integro nelle sue qualità e potenzialità.

Il processo di accoglienza inclusiva all'interno del contesto scolastico si basa sulla creazione di una sinergia con la totalità della persona le cui caratteristiche assumono valenza positiva o negativa a seconda delle richieste avanzate. Le differenze negli esiti di questa interazione sono osservabili in tutti i bambini, con maggiore o minore evidenza, in positivo o in negativo, ma appaiono con elevata rilevanza nel caso di un individuo in situazione di disturbi e di svantaggio linguistico – culturale o socioeconomico. È chiaro che non può essere imposto alla scuola di modificare il proprio mandato e i suoi obiettivi, volti a dotare il soggetto in formazione delle conoscenze, abilità e competenze necessarie a diventare parte attiva e costruttiva della società. Viene piuttosto invitata ad aprirsi verso le diversità. Un atteggiamento che le consente di attuare e far vivere alla comunità educativa un apprendimento fruttuoso includendo e non solo integrando tutti gli aventi diritto. Infatti, *“se è impossibile evitare che sia proprio l'incontro con il sistema scolastico a far emergere la disfunzionalità settoriale di un individuo, si può fare in modo che il disturbo rimanga circoscritto al suo ambito di problematicità – la lettura strumentale – e non si espanda all'intera persona, impedendo la percezione corretta di sé in relazione all'apprendimento scolastico”* (Ivi, p. 267).

3.2.3.1. I principi guida della didattica diversificata

“La scuola è oggi più che mai chiamata a essere realmente inclusiva: attraverso una prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento – apprendimento a partire dalle differenze presenti all'interno del gruppo classe, essa deve mettere in campo i possibili facilitatori e rimuovere le barriere che impediscono un pieno accesso all'apprendimento da parte di tutti i suoi alunni” (Miele, 2016, p. 3). Nell'odierno ambiente educativo oltre a un solido fondamento normativo è sempre più necessaria la presenza, e la conseguente attuazione, di approcci metodologici e proposte formative che traducono nella normale didattica di tutti i giorni gli aspetti tecnici di interventi specifici. Essi consentono di realizzare una speciale normalità, ovvero un apprendimento standard arricchito dalle specificità tecniche di cui ogni singolo individuo in situazione di difficoltà ha bisogno. L'insegnante trovandosi di fronte a soggetti in evoluzione diversi per individualità, limiti, risorse e potenzialità è chiamato a garantire ciò identificando i bisogni educativi e formativi di ciascuno di essi. Azione che svolge considerando la loro complessità e unicità attraverso una osservazione attenta e continua delle dimensioni fondamentali della persona connesse con l'azione didattica. Così facendo l'individuo con difficoltà non viene percepito e vissuto come un problema da risolvere tramite

uno sforzo aggiuntivo, ma come occasione per ripensare e rinnovare l'attività formativa a beneficio di tutti. Il docente, dunque, viene invitato a porre attenzione ad alcuni aspetti chiave come *i metodi didattici (come si deve insegnare), i materiali o strumenti (con che cosa si deve insegnare), i contenuti (cosa si deve insegnare), i soggetti in evoluzione e sé stesso (come si crea la motivazione e come la si mantiene) e i curricoli (come nel tempo si costruisce una competenza)* (Ivi, p. 77).

L'insegnamento inclusivo è caratterizzato dalla presenza di tratti e pratiche in grado di garantire un apprendimento significativo. Esso, secondo il pensiero dell'accademico statunitense Joseph Novak, si contraddistingue per l'essere attivo, intenzionale, costruttivo, collaborativo, conversazionale e riflessivo. Elementi cruciali che favoriscono l'empowerment dell'individuo che apprende incentivando il suo impegno e la sua responsabilità. Richiedono di focalizzarsi sulla costruzione della conoscenza, sulla presenza di un contesto significativo e sulla collaborazione tra il soggetto in formazione e l'insegnante. Lo studioso sottolinea anche l'esistenza nell'apprendimento significativo di prerequisiti, oltre alle abilità necessarie allo sviluppo delle varie competenze, che sono condizioni essenziali. Uno di questi è l'ambiente, il quale viene inteso non solo come setting fisico, ma anche come relazioni che si instaurano al suo interno. Da tempo *"è riconosciuta l'importanza di una predisposizione accurata dell'ambiente per l'apprendimento. Il modo in cui organizziamo l'aula determina largamente l'esperienza che i ragazzi e gli insegnanti vivono al suo interno"* (D'Alonzo, 2012, p. 153). Per questo motivo risulta importante nell'organizzazione dello spazio educativo didattico occuparsi di alcuni accorgimenti. Questi ultimi consistono nel *definire il momento o i momenti atti allo svolgimento dei compiti; definire i tempi necessari per le diverse materie; avere chiaro quali materiali e strumenti compensativi sono utili per lo svolgimento di ogni specifica materia; organizzare i materiali da utilizzare; limitare le distrazioni* (Stella & Grandi, 2011, p. 31). Piccoli aspetti che l'individuo viene aiutato a personalizzare sulla base delle proprie caratteristiche per dirigersi verso la consapevolezza metacognitiva e l'autonomia. In sostanza, un processo in cui l'attore protagonista è il soggetto in formazione che, accompagnato dall'adulto in una sperimentazione delle varie strategie di cui gradualmente si impadronisce, diventa autonomo nell'apprendimento.

La didattica diversificata porta con sé aspetti di natura relazionale e ambientale che influenzano sostanzialmente l'apprendimento significativo che essa comporta. Tra i rapporti significativi che hanno il compito di affiancare l'individuo in situazione di difficoltà in un

percorso verso l'autonomia e la valorizzazione delle sue abilità non possono mancare quelli con la famiglia, l'insegnante e il gruppo dei pari. I genitori sono chiamati a *"stipulare un patto, una specie di alleanza che deve basarsi sulla consapevolezza, sulla considerazione delle abilità e delle caratteristiche dei propri figli, sul rispetto dei tempi e delle modalità di studio degli stessi"* (Ivi, p. 27). Assumono un ruolo educante che trasmette al soggetto in formazione fiducia in sé e nelle sue potenzialità consentendo lui di sperimentare in autonomia la scuola e l'apprendimento in generale. L'immagine genitoriale ricopre quindi una posizione decisiva nel creare le condizioni favorevoli alla crescita divenendo un alleato e un punto fermo e sicuro per l'individuo. Un incarico che viene svolto anche dal docente nel contesto scolastico. Esso, funge da modello e stimolo per l'apprendimento e il confronto su cosa è necessario imparare, come si impara e come ci si relaziona con il mondo – scuola. È dunque un educatore responsabile di coltivare, far crescere e tirare fuori il meglio dal soggetto in formazione creando con lui una relazione educativa. Come afferma lo psicologo Carl Rogers, la scuola *"non è solo il luogo dove si impara, ma è anche l'ambiente in cui dobbiamo far entrare le nostre emozioni, la nostra esperienza e il nostro vissuto. Ogni relazione educativa deve essere caratterizzata da scambio, alleanza e dialogo"* (Ivi, p. 29). Un rapporto che viene costruito anche con i coetanei e la cui qualità può influenzare in maniera positiva o negativa l'apprendimento stesso. Infatti, un gruppo dei pari non giudicante e cooperante può essere utile per evitare situazioni di insuccesso e per motivare all'apprendimento. In altre parole, si tratta di interazioni con le quali *"il bambino, quale costruttore attivo di conoscenze, può, avvalendosi del supporto dell'insegnante come adulto facilitante, sviluppare relazioni importanti e funzionali con i coetanei, atte a promuovere un contesto di apprendimento che sia significativo"* (Ivi, p. 30).

3.2.3.2 Le azioni e le tecniche operative dell'insegnamento inclusivo della lingua scritta

L'apprendimento strumentale della lingua scritta procede generalmente con semplicità e serenità per la maggior parte dei soggetti in evoluzione. Tuttavia, esiste una piccola percentuale di casi per cui invece rappresenta un ostacolo alla conoscenza e il primo scontro tra interesse, volontà di apprendere e difficoltà prestazionali. L'ambiente educativo è così contraddistinto dalla presenza di un'ampia gradazione di situazioni che non si manifestano mai nella stessa sfumatura e con la stessa combinazione di fattori. Di fronte a ciò *"è evidente che proporre un percorso a senso unico, basato sull'assunto che al nastro di partenza tutti gli alunni siano in condizioni di parità è quanto meno rischioso e sicuramente contrario all'idea di*

inclusione” (Ardissino, 2017, p. 268). Infatti, in linea con quanto elaborato dagli studi di psicolinguistica, la concettualizzazione della lingua scritta procede in ogni individuo con tempi e ritmi del tutto personali. Di conseguenza, anche se il percorso attraversa le stesse tappe, non è possibile stabilire con sicurezza quando ognuno di loro raggiunge la fase successiva. L’iter di avvicinamento alla lingua scritta dunque va creato, progettato e attuato in modo articolato per permettere a tutti di costruire il proprio personale cammino.

L’insegnamento della scrittura e della lettura *“è inclusivo quando prevede nella quotidianità delle operazioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare la possibilità di dare risposte precise ad esigenze educative individuali”* (MIUR, 2009, p. 12). All’interno della realtà scolastica un’impostazione del lavoro in chiave inclusiva implica l’applicazione di comportamenti, strategie, metodologie ed esemplificazioni didattiche che valgono per tutti i membri della comunità educativa. Il punto di partenza per concretizzare ciò è rappresentato dalle aspettative del docente rispetto i tempi di acquisizione degli obiettivi disciplinari legati allo scrivere e al leggere. Essi, nonostante siano i più impegnativi e complessi da acquisire, vedono su di loro una tensione e una pressione che spinge verso una rapida evoluzione. Un’appropriazione troppo rapida e sommaria però, data da un’accelerazione innaturale del percorso di apprendimento, non porta a una formazione solida e stabile in grado di assicurare una competenza di buon livello. In questo modo una prima azione inclusiva da attuare nella pratica didattica è il rispettare i tempi del bambino *“perché si fonda sul riconoscimento della diversità di ogni individuo e sull’esigenza di rispettarne, per quanto possibile, le manifestazioni”* (Ardissino, 2017, p. 269). Un percorso inclusivo ed efficace allo stesso tempo abbandona la struttura della didattica tradizionale centrata sul raggiungimento di singoli obiettivi concatenati tra loro, affrontati in ordine crescente dai più semplici ai più complessi e conclusi nel breve periodo programmato. Abbraccia piuttosto un modello di didattica ricorsiva, che procede a spirale, in cui gli obiettivi vengono affrontati in differenti e successivi passaggi utilizzando approcci, metodologie e approfondimenti variati. A tal proposito proprio la parola chiave variare incarna una seconda azione da mettere in atto per concretizzare un insegnamento inclusivo. Essa permette di creare le condizioni affinché ogni individuo, a qualsiasi livello sia del processo di apprendimento, possa raggiungere la competenza finale in modo soddisfacente mantenendo alta l’attiva partecipazione. Insomma, per coinvolgere rispettando le diverse fasi conquistate, preservando la motivazione e il senso di autoefficacia è bene percorrere ed esplorare lo stesso ambito di conoscenza da differenti angolazioni. Il

conseguimento dell'obiettivo dell'acquisizione della strumentalità di scrittura e lettura è così possibile attraverso vari tipi di percorsi, i quali si differenziano tra loro per funzionalità (scrivere per comunicare o leggere per piacere personale), contesti di utilizzo (scrivere su supporti diversi) e modalità di lavoro (lavoro di coppia, di piccolo gruppo e di squadra o lezioni frontali) all'interno di compiti di realtà in situazioni problematiche.

3.3. La ricerca di un metodo innovativo per l'alfabetizzazione

“Lettura e scrittura non appartengono al repertorio delle funzioni di base (movimento, visione, linguaggio) acquisite fisiologicamente dall'individuo umano nel corso del suo sviluppo, ma sono procedure apprese grazie a un percorso di istruzione formale che contribuisce a realizzare il processo di 'alfabetizzazione', cioè di apprendimento delle regole che sottendono la decodifica e codifica del materiale alfabetico” (Bertelli, Belli, Castagna & Cremonesi, 2013, p. 11). L'acquisizione della lingua scritta da parte del bambino avviene fin dalla nascita. Si compie nell'arco temporale di qualche anno in modo del tutto naturale, spontaneo e autonomo attraverso un processo di apprendimento condotto secondo una metodologia personale. Quest'ultima svolge l'importante funzione di favorire il raggiungimento e la conquista di tutte le varie fasi caratterizzanti il cammino di appropriazione della competenza linguistica. La sua finalità principale è rappresentata dallo sviluppo delle potenzialità psicologiche, mentali e sociali dell'individuo, le quali se trascurate nei modi e nel tempo vanno perdute. Un tratto cruciale che la contraddistingue, ma che risulta essere ancora precario e oggetto di discussione, risiede nell'impostazione basata su insegnamento/imparamento o apprendimento. Due approcci estremamente diversi tra loro.

Il primo rimanda *“all'acquisizione di conoscenze, concetti e/o abilità ottenuta per effetto e, in conformità, dei relativi insegnamenti, prodotti, proposti e guidati da altra persona. L'imparamento presuppone, dunque, che l'attività del bambino sia principalmente ricettiva, subordinata ed etero regolata” (Meneghello, 2011, p. 113).* Esso è chiaramente antieducativo. È quanto accade nello studio dell'aritmetica e della matematica quando al bambino vengono forniti automatismi mnemonici. Infatti, nel tempo in cui l'individuo ha bisogno di formare un corretto concetto di quantità, delle rappresentazioni delle differenze quantitative, dell'introduzione e dell'uso dei numeri e dei diversi modi/sistemi di numerazione, la ricezione e il conseguente ricorso a prodotti acquisiti solo a livello di automatismo puramente mnemonico viene avvertito come un fare imposto, meccanico e strumentale di cui non viene

capita la funzione e la motivazione. In questo modo le possibilità di piacere e di efficacia e – educativa sono totalmente vanificate rappresentando un grave peccato pedagogico e didattico.

Il secondo, invece, viene inteso come *“l’acquisizione di conoscenze, concetti e/o di abilità, ottenuta mediante processi avviati da congrui stimoli e stimolazioni, portati avanti autonomamente dall’interesse e dalla curiosità del bambino, il quale a tale scopo con – centra e attiva tutte le sue potenzialità”* (Ibidem, p. 113). Si tratta, quindi, di un processo cognitivo e operativo che porta gradualmente a intuire e scoprire autonomamente ciò che nell’imparamento viene ricevuto passivamente. Tale attività necessita della presenza di stimoli congrui, ma anche dell’interesse ad accogliere questi ultimi e della possibilità di procedere mediante esperienze, tentativi, ritmi e strategie personali.

L’indagine metodologica condotta al giorno d’oggi ha l’intento di individuare una valida ed efficace strategia in grado di concretizzare la prima vera riforma didattica di cui l’ambiente educativo necessita. Sempre più forte, infatti, è il bisogno di promuovere l’apprendimento anziché produrre imparamento. Così facendo la ricerca parte dall’identificazione delle caratteristiche proprie di un iter di apprendimento. Un vagare guidato dal presupposto che qualsiasi cammino, soprattutto nel caso del linguaggio, è basato su alcuni procedimenti che a loro volta sono costituiti da un insieme sistemico di procedure interne. Si tratta dei processi di familiarizzazione, di categorizzazione e memorizzazione, di sviluppo della funzione simbolica, delle intuizioni di base e di apprendimento per analogia. Essi risultano essere di natura neuro – psicologica. Avvengono a livello subconscio del tutto spontaneamente con un elevato grado di autonomia e personalizzazione alla presenza di congrui stimoli. Pur partendo da livelli sincretici e globali, lentamente e ciclicamente evolvono arrivando a una fase, prima di analisi e poi di sintesi, sempre più avanzata. Richiedono ritmi e tempi molto lunghi per il loro compimento che vanno rispettati. Sono frutto di percorsi cognitivi e senso motori. Necessitano di un avvio tempestivo fin dalla prima infanzia attraverso adeguati stimoli che il bambino può incontrare e cogliere nel proprio ambiente di vita. La loro principale qualità risiede nell’essere l’humus naturale per il formarsi delle intuizioni dalle quali scaturiscono sempre fondamentali scoperte e conoscenze. Tali percezioni rappresentano i passaggi obbligati del lungo percorso del procedimento di apprendimento della lingua scritta. Per questo motivo sono un prezioso e puntuale riferimento per coloro che si occupano di promuoverlo. Ciò al punto da risultare rilevante in tutti i processi interni la conquista di un insieme completo e sistemico di esse. In sostanza, *“l’acquisizione del linguaggio parlato e di quello alfabetico comporta una lunga*

catena di intuizioni, assolutamente indispensabili; infatti, all'origine di ogni passaggio che scandisce i relativi processi di apprendimento, c'è sempre la corrispondente intuizione" (Ivi, p. 93). Dal punto di vista metodologico non possono essere insegnate, ma occasionate mediante congrui stimoli e stimolazioni. Esse nascono da un'attività personale in interazione con tutta l'interiorità del soggetto stesso. Possono essere favorite solo da una rete di incentivi e incoraggiamenti vari, molteplici e a opportuni ciclici intervalli. Altrimenti la mancanza di occasioni in grado di sollecitare positivamente, come in realtà quotidianamente purtroppo accade, implica un graduale affievolimento del desiderio dell'individuo di riuscire a fare propria la lingua scritta.

3.3.1. Gli oggetti di studio della ricerca metodologica

La competenza del linguaggio alfabetico e parlato porta con sé la necessità di stabilire quale tipo di metodologia è la più adatta a favorire in modo ottimale la sua acquisizione. Una ricerca a oggi ancora in corso pronta ad approdare a una valida proposta capace di fornire gli strumenti necessari per modificare o abbandonare completamente le strategie correnti e ben diffuse. Si tratta di un lavoro investigativo svolto focalizzando l'attenzione sulle caratteristiche chiave che contraddistinguono gli approcci teorici – didattici odierni in quanto proprio esse sono gli elementi da revisionare.

Tra i punti e aspetti su cui l'attuale azione di indagine si focalizza, in linea con quanto sostenuto dal maestro Giovanni Meneghello nella sua opera del 2011 intitolata "Si parla per sillabe si scrive per lettere", spicca la conoscenza dei suoni linguistici. Essa non è al momento riconosciuta come fondamentale, preminente e preliminare, o si limita a essere tale a livello letterale, e si verifica subito in accoppiamento con i corrispondenti segni/lettere. Successivamente vi è l'acquisizione delle corrispondenze fono – grafiche che si realizza a livello di elementi letterali. Questi ultimi vengono generalmente insegnati a uno a uno, secondo un programma comune, mediando le eventuali difficoltà con l'aiuto di espedienti vari che però impediscono l'immediatezza della concordanza. In seguito, compare il processo di lettura. Esso nei metodi correnti richiede al soggetto l'attuazione di un comportamento ben preciso. Di fronte a ogni parola scritta viene invitato a identificare il valore fonico di ciascuna singola lettera e, poiché non si può leggere se non per sillabe, a individuare tutti i gruppi di lettere che ne costituiscono le sillabe (operazione di notevole difficoltà e complessità). Poi per ogni gruppo, viene esortato a fondere i valori fonici delle lettere per ottenere le corrispondenti fonosillabe

(operazione di sintesi innaturale) da congiungere tra loro in modo da ricavare la parola che costituiscono. Risalta dopo il processo di scrittura. Anch'esso, al pari del procedimento precedente, sollecita l'individuo all'applicazione di un accurato atteggiamento. Chiede di scomporre ogni parola in fonosillabe, le quali vengono smembrate nei singoli suoni letterali (spelling/operazione di analisi non naturale). Questi ultimi sono ricondotti al loro fonema che viene trasformato nella sua lettera (operazione difficile per il soggetto in quanto tra la quantità delle fonosillabe e quella dei suoni letterali non c'è corrispondenza). A questo punto emergono i tempi di maturazione della competenza di lettura e di scrittura. Essi sono differenti. Essendo due iter non reciproci che si realizzano per lettere, le relative competenze non si sviluppano contemporaneamente. Prima matura la competenza di scrittura e dopo quella di lettura.

Altro elemento da considerare è incarnato dai tempi d'avvio e di compimento del procedimento d'acquisizione della competenza. Nelle strategie correnti l'apertura ottimale non è possibile e nemmeno raccomandabile. Le operazioni di analisi e di sintesi sillabiche hanno bisogno di livelli di maturità mentale elevati. Per questa ragione vi è uno slittamento in avanti della linea di partenza. Dalla prima infanzia essa viene collocata ai cinque/sette anni. Uno spostamento che però porta con sé una conseguenza negativa, ovvero la presenza di una minore disponibilità/plasticità delle potenzialità e – ducande. Ciò è affiancato anche dal fatto che al compimento del cammino la prassi scolastica dedica normalmente tempi non rispondenti ai ritmi di ogni singolo individuo e alla completezza del procedimento integrale/optimale dell'acquisizione. Un'ultima caratteristica che appare riguarda l'apprendimento o l'imparamento. Le metodologie correnti necessariamente praticano un insegnamento che produce imparamento, il quale non rispetta ritmi, interessi e patrimonio interiore del bambino andando così a ridurre il piacere della scoperta, la liberazione delle potenzialità e l'incremento di autostima, creatività e spirito d'iniziativa.

3.3.2. Il frutto del dialogo tra azione didattica e ricerca scientifica: il metodo ortogenetico – sillabico

“Giovanni era un maestro. Ha inventato lui questo metodo, mettendoci la passione, l'intelligenza e l'impegno di una vita per realizzare qualcosa che, prima ancora di risultare utile ai bambini per leggere meglio, li aiutasse a fiorire nella loro umanità. Per lui educare era lo scopo; apprendere a leggere e scrivere, e farlo con competenza e rigore, costituiva un mezzo” (Meneghello & Girelli, 2016, p. 5). La necessità di avviare agevolmente ogni individuo, anche

con fragilità di sviluppo, all'apprendimento della lettura e della scrittura porta in svariate occasioni insegnanti appassionati del proprio lavoro ed esperti clinici a una stretta collaborazione. Il frutto di questo fortunato incontro è rappresentato dall'invenzione di un metodo originale facilitante l'avvio dell'alfabetizzazione e la costruzione del miglior sé possibile. La sua caratteristica speciale consiste nell'individuare e proporre condizioni in cui l'apprendimento della lingua scritta avviene in modo naturale, personale e in autonomia rispettando i tempi, le modalità e i ritmi di ciascun individuo e le tappe evolutive di acquisizione della letto – scrittura. Si fonda sull'assunto, ampiamente dimostrato in letteratura, che il bambino impara naturalmente, senza esplicito insegnamento impartito, a segmentare verbalmente una parola in sillabe. Ciò lo porta così a essere un metodo didattico a lui accessibile in quanto partendo dalla sillaba tiene in considerazione le sue caratteristiche cognitive. In sostanza, si presenta come un approccio sillabico e ortogenetico, ovvero incentrato sull'unità sillabica e rispondente a un percorso il più possibile rispettoso dell'individuo, dei suoi processi, ritmi e modalità di apprendimento.

Il metodo ortogenetico – sillabico in termini pratici e attuativi, rispetto all'alfabetizzazione, permette al bambino di imparare a leggere parole bisillabe e semplici frasi nel giro di poco tempo. Ciò va a consolidare la motivazione ad apprendere evitando di richiedere lo svolgimento dell'azione meccanica di ripetere le sillabe. Un obiettivo che consente di raggiungere facendo riferimento a due aspetti cruciali: *la considerazione del linguaggio alfabetico come una 'rappresentazione visiva' del linguaggio parlato; la corrispondenza tra i due linguaggi (tra i suoni del linguaggio parlato e i segni del linguaggio alfabetico) che può essere rilevata sulla base della concordanza a livello di sillaba globale (Ivi, p. 6)*. In questo modo concede all'individuo di giocare con le parole e apprendere, per scoperta in modo autonomo, che alla parola parlata corrisponde una parola scritta, la quale trasmette dei significati, e a ogni suono sillabico della parola parlata corrisponde un segno sillabico. Il metodo, dunque, rende attivo il soggetto in formazione nella costruzione del proprio processo di apprendimento. Un comportamento che incentiva attraverso alcuni stratagemmi come la formulazione di ipotesi da applicare e verificare; lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo e metalinguistico nei confronti dell'acquisizione della lettura e della scrittura; la presentazione graduale delle sillabe ad alta contrastività sonora percettiva (SI, MO e RE, contengono segmenti consonantici appartenenti a categorie fonetiche differenti: fricativa 's', nasale 'm' e liquida 'r') e massima possibilità di generare parole; l'utilizzo di ritmi dilatati e del carattere stampato maiuscolo per

stabilizzare l'apprendimento, non confondere e consentire a tutti di imparare o di progredire; la proposta di attività ludiche che favoriscono l'appropriazione della lingua scritta senza che venga insegnato nulla sostenendo interesse e curiosità. Insomma, in linea con quanto scritto dalla psicologa Beatrice Bertelli assieme alle insegnanti Paola Rosa Belli, Maria Grazie Castagna e Paola Cremonesi nella loro opera del 2013 intitolata "Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico. Attività di avviamento alle sillabe CV", la chiarezza e la sistematicità che contraddistinguono il metodo ortogenetico – sillabico lo rendono un mezzo innovativo per avviare all'insegnamento della letto – scrittura. Esso evita con decisione le usuali proposte basate su una modalità di lavoro fonemico – sillabica, la quale comporta l'accostamento della singola consonante con la totalità delle vocali come accade in BA, BE, BI, BO e BU. Così facendo risulta essere un'efficace e sicura guida fondata sulla capacità di manipolare le rappresentazioni mentali dei suoni della lingua. Già in età prescolare, il bambino riesce autonomamente a individuare le sillabe delle parole. Queste ultime si presentano come unità percettive concrete del linguaggio diversamente dai fonemi che sono del tutto astratti e quindi senza insegnamento formale non vengono riconosciuti. Di fronte a ciò il metodo sillabico, nel processo di associazione suono – segno grafico, propone di utilizzare rappresentazioni fonologiche più semplici e concrete (sillabe), le quali risultano essere di facile accesso anche per bambini poco brillanti, con fragilità dello sviluppo linguistico e cognitivo o bisogni educativi speciali. Importante caratteristica che lo qualifica sicuramente come un metodo inclusivo in grado di favorire l'apprendimento di tutti gli alunni.

3.3.2.1. La prospettiva, il senso e le ragioni del metodo ortogenetico – sillabico nel periodo prescolare

L'apprendimento del linguaggio alfabetico è avviato ben prima dell'ingresso del bambino nella scuola primaria. Le sue fondamenta vengono posizionate nel grado d'istruzione precedente, il quale risulta essere un contesto istituzionale ideale in cui concretizzare un processo di alfabetizzazione per scoperta. La presenza in lui di alcune condizioni favorevoli rendono possibile ciò. Esse sono l'attenzione principalmente educativa delle insegnanti, il tempo disteso, una didattica che offre stimoli personalizzati per interessi e competenze e la mancanza dell'ansia di un programma da terminare e da valutare. Questa possibilità implica un cambio di prospettiva nel modo di intendere l'apprendimento della lettura e della scrittura. Una nuova visione che viene ben descritta dal maestro Giovanni Meneghello e il docente

Claudio Girelli all'interno della loro opera del 2016 denominata "Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia". Questi ultimi scrivono di un'occasione di maturazione e sviluppo di capacità cognitive, sociali e personali, in stretta connessione con il linguaggio parlato, il cui utilizzo non può essere disgiunto da contesti comunicativi significativi. Una circostanza che vede il docente affiancare e guidare lo studente mediante un apprendimento per scoperta e in piena autonomia capace di rispettare i ritmi naturali e di incentivare la motivazione intrinseca (piacere e gratificazione personale).

La lettura e la scrittura costituiscono un vero e proprio linguaggio, il quale viene identificato con il termine "alfabetico". Esso permette alle parole parlate di lasciare traccia di sé nel tempo risultando la traduzione visiva dei suoni che compongono queste ultime. Il rapporto tra scritto e parlato è chiaramente di dipendenza dal momento che il primo è originato dal secondo e ne ricava struttura e finalità. Tuttavia, non si tratta di una corrispondenza concreta in quanto le parole sono pronunciate attraverso impulsi sillabici e scritte per lettere. Il legame che tiene assieme i due esiste solo a livello sillabico globale. Così facendo alle sillabe emesse a voce corrisponde solo l'analogo gruppo di lettere percepito unitariamente come un unico segno, una sillaba globale. La scelta di utilizzare l'unità sillabica come elemento che favorisce il processo di alfabetizzazione, e soprattutto il raggiungimento di un'efficiente consapevolezza fonemica (capacità di rappresentare e manipolare la struttura fonologica delle parole), è il pilastro fondante del metodo ortogenetico – sillabico. In esso *"la corrispondenza avviene tra le fonosillabe del linguaggio parlato e le grafosillabe del linguaggio alfabetico, le sillabe globali percepite come un tutto unitario, non la sintesi delle lettere che le compongono"* (Meneghello & Girelli, 2016, p. 15). In sostanza, riconosce l'unità minima articolabile della parola nella sillaba, la quale rappresenta un costituente concreto della sua forma sonora capace di diventare un oggetto mentale facilmente manipolabile anche in età prescolare. Proprio questo principio incarna la maggiore motivazione che supporta la proposta del metodo come promotore di una buona associazione tra fonologia – ortografia pervenendo a un livello maturo di consapevolezza fonemica.

Le ragioni teoriche che indirizzano verso il ricorso alla sillaba in fase di alfabetizzazione, a partire dal periodo prescolare, sono varie. Una è legata al rapporto tra aspetti formali del linguaggio e apprendimento della lettura e della scrittura. Infatti, *"se il linguaggio scritto è una trasposizione del linguaggio orale mediata da un codice visivo, è chiaro che il 'livello di sviluppo' e le 'condizioni di salute' del linguaggio orale possono influenzare l'apprendimento di lettura e*

scrittura” (Bertelli, Belli, Castagna & Cremonesi, 2013, p. 14). A sostegno di questa idea vi sono studi sperimentali condotti dai docenti Bruce F. Pennington e Dorothy V. M. Bishop che dimostrano un’elevata comorbilità tra disturbi del linguaggio e difficoltà della lettura. Rilevano che in fase di avvio dell’alfabetizzazione i primi determinano un’alterazione della rappresentazione fonologica della parola, la quale va a influenzare il livello di consapevolezza fonologica. In altre parole, la presenza di atipie difficilmente consente una corretta individuazione e manipolazione dei fonemi costituenti la parola stessa. Alla luce di ciò, condurre il processo di alfabetizzazione adoperando il metodo ortogenetico – sillabico permette di affrontare il transito tra rappresentazione e consapevolezza fonologica utilizzando un elemento più ampio e stabile (unità sillabica) rispetto agli astratti fonemi. Consente poi di abbassare il rischio di incorrere negli aspetti devianti della rappresentazione fonologica e di facilitare l’attivazione delle rappresentazioni lessicali. Un’altra causa riguarda i rapporti esistenti tra memoria fonologica e abilità di lettura. L’avviamento alla lettura e scrittura attraverso l’uso delle unità sillabiche, sempre meno numerose all’interno di una parola rispetto al numero dei grafemi, discrepanti per suono (principio del massimo contrasto) limita il carico della memoria fonologica. In sintesi, il metodo ortogenetico – sillabico si configura come una procedura ponte in grado di utilizzare la consapevolezza sillabica già presente in soggetti non alfabetizzati come abilità in grado di favorire il raggiungimento di una più matura consapevolezza fonemica e quindi l’accesso a rappresentazioni fonologiche stabili; far corrispondere a segmenti di parole orali segmenti di parole scritte utilizzando una granularità (sillaba) che consente il rapido recupero di rappresentazioni lessicali e ortografiche (Ivi, p. 17).

3.3.2.2. La struttura operativa del metodo ortogenetico – sillabico

La dicitura “SiGlo” da qualche anno è adoperata per identificare il metodo ortogenetico – sillabico. La sua creazione non è casuale, ma ha un significato ben preciso. Essa sottolinea l’aspetto chiave che contraddistingue l’innovativa strategia, ovvero la sillaba considerata in modo globale e non come sintesi di fonemi e grafemi. Così facendo dal punto di vista didattico l’insegnamento della letto – scrittura subisce una vera e propria rivoluzione. Non propone più la corrispondenza tra linguaggio alfabetico e parlato a livello di singole lettere costringendo il soggetto a faticose operazioni di *scissione dei suoni sillabici in elementi letterali (nella scrittura); fusione di tali elementi letterali in suoni sillabici (nella lettura)* (Meneghello & Girelli, 2016, p. 6). Avanza piuttosto una concordanza sillabico globale, la quale permette all’individuo di giocare

con le parole e apprendere in modo autonomo per scoperta che *alla parola parlata corrisponde una parola scritta che ugualmente serve a trasmettere significati; ad ogni suono sillabico della parola parlata corrisponde un segno sillabico (Ibidem, p. 6).*

L'organizzazione del processo di apprendimento della lingua scritta sulla base dell'applicazione del metodo ortogenetico – sillabico comporta una suddivisione in quattro fasi di lavoro.

La prima tappa, definita di preparazione, è la più importante. Essa si articola, a sua volta, in quattro diversi e specifici percorsi nei quali il soggetto matura *“quelle intuizioni necessarie a far evolvere il proprio personale percorso di alfabetizzazione emergente fino all'apprendimento significativo della lettura e della scrittura” (Girelli, 2017, p. 69).* Il focus del primo percorso è l'attenzione ad arricchire il linguaggio parlato in stretto rapporto con la dimensione affettiva dell'esperienza personale. Successivamente l'incontro con i nomi “cari”, attraverso i quali familiarizzare con le grafie alfabetiche scoprendo come le parole sono composte da unità sillabiche, è l'elemento saliente del secondo percorso. Nel terzo processo è il vissuto sonoro della parola a essere esplorato, mentre nel quarto vi è la costruzione di diverse modalità di scrittura e lettura che favoriscono la consapevolezza del valore convenzionale e comunicativo di ogni sistema di simbolizzazione scritta dell'esperienza.

La seconda tappa è caratterizzata dalla messa in corrispondenza fono – grafica a livello sillabico – globale che porta alla competenza del leggere e dello scrivere per sillabe globali. L'individuo unifica, conclude e raccoglie i risultati del lavoro svolto separatamente in ciascuno dei quattro percorsi della precedente fase di preparazione. Raggiunge l'intuizione indispensabile secondo la quale le fonosillabe di ogni singola parola parlata corrispondono esattamente alle grafosillabe della medesima parola scritta.

Nella terza tappa avviene la nascita e lo sviluppo dell'amore e dell'uso della lettura e della scrittura portando ad affrontare i primi testi scritti. Si tratta di un periodo fondamentale in quanto con il suo pieno e corretto compimento permette al bambino di innamorarsi definitivamente dell'uso del linguaggio alfabetico e, quindi, farne tesoro per tutta la vita. Fallire in questa missione significa vanificare il meglio dei frutti già ottenuti. Alla scoperta delle singole lettere e del funzionamento del sistema alfabetico costituito da fonemi e grafemi l'individuo arriva così spontaneamente operando per analogia, in modo costante e progressivo durante tutte le precedenti fasi, senza la necessità di un insegnamento formale.

La quarta tappa viene identificata come silente, non richiede alcun intervento di natura metodologica e non prevede specifiche proposte didattiche. È chiaro, dunque, come *“la conoscenza dei fonemi e grafemi, considerata il punto di partenza imprescindibile del percorso di alfabetizzazione formale, in questo metodo risulti una conoscenza acquisita a conquista della lettura e della scrittura già ampiamente avviata da parte del bambino”* (Ibidem, p. 69).



Figura 6: Fasi del percorso operativo dell'alfabetizzazione secondo il metodo ortogenetico - sillabico (SiGlo)

Fonte: Meneghello G., Girelli C., (2016), *Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia*, Editrice La Scuola, Torino.

3.3.2.3. Il metodo ortogenetico – sillabico e la pratica didattica

“Come è possibile apprendere la lettura e la scrittura nella scuola dell'infanzia? Non è un precocismo e uno snaturarne la specificità? Ne vale la pena e quali vantaggi comporta? Quali sono i presupposti che consentono un apprendimento così radicalmente diverso da quello in uso? A quali condizioni si può realizzarlo? E se nella scuola primaria venisse utilizzato un altro metodo? Se in una classe si trovassero poi bambini che sanno già leggere e altri no?” (Meneghello & Girelli, 2016, p. 12). Nel ruolo di guida educativa l'insegnante appassionato del proprio mestiere porta con sé una mente che risulta essere in continuo fermento. Alla costante ricerca delle migliori e più adatte conoscenze teoriche e pratiche, tenta di delineare sentieri unici e significativi lungo cui accompagnare il bambino. Tanti sono i quesiti che insorgono mentre vengono percorse queste strade rendendo ostico, e allo stesso tempo accattivante, il cammino. Un vagare che difficilmente avviene in maniera lineare rispettando il raggiungimento delle tappe prefissate durante la fase di ideazione iniziale. Davanti a tale precarietà è indispensabile che il docente abbia nel proprio zaino di viaggio degli strumenti relazionali e

didattici a cui poter ricorrere. Chi accompagna è chiamato a prendere il passo dell'altro, sostenere la relazione, promuovere la motivazione intrinseca, l'autonomia, il protagonismo e il modo di conoscere e interagire con la realtà. Per favorire e concretizzare ciò mette in atto, tramite gli arnesi conservati nel bagaglio conoscitivo personale, alcune azioni chiave come *costruire comunità, incoraggiare per sostenere, favorire esperienze di successo, rendere autonomi e protagonisti, creare occasioni di apprendimento, predisporre contesti piacevoli e accoglienti, giocare per apprendere, organizzare i materiali per favorire l'autonomia dei bambini, sviluppare il linguaggio, rispettare i tempi di ognuno e costruire un'alleanza educativa con i genitori* (Ivi, p. 20 – 25).

Il processo di insegnamento della lettura e della scrittura, condotto nel periodo della prima infanzia facendo riferimento al metodo ortogenetico – sillabico, richiede al docente un compito ben preciso: creare le condizioni affinché la realtà della scuola diventi il contesto ideale per l'apprendimento. In altri termini ha la mansione di curare la regia dell'ambiente scolastico e dei materiali didattici con l'intento di aiutare ogni soggetto in formazione a sapersi organizzare per giocare autonomamente in un apprendimento che ne sviluppa le potenzialità. Giocare diviene un elemento importante in quanto incarna il modo migliore di apprendere. Nel gioco è presente la possibilità di esplorare la realtà fisica e relazionale, di mettersi alla prova, di imparare ad autoregolare i comportamenti e di fare proprio quanto sperimentato. Per questo motivo l'insegnante è chiamato a *“creare le condizioni di spazi e di disponibilità di materiali organizzati in modo che siano accessibili e fruibili dai bambini stessi. L'organizzazione per angoli attrezzati consente facilmente di dedicarne uno alle parole, dove i bambini possono giocare autonomamente con esse. Il materiale dei giochi va però organizzato in modo che il tipo di gioco risulti riconoscibile dai bambini con le sue regole e possano trovare in esso tutto ciò che consenta loro di giocare”* (Ivi, p. 23).

3.3.2.4. Un breve excursus di proposte didattiche alla scuola dell'infanzia

I processi operativi attivati dal metodo ortogenetico – sillabico fanno in modo che l'apprendimento della lingua scritta, avviato fin dalla nascita o prima dei tre anni, avvenga sulla base di attività capaci di sviluppare tutto quello che serve per affrontare quest'ultimo. I giochi da proporre sono molti. Una varietà organizzata che vuole essere ricchezza fungendo da spunto affinché con creatività essi siano adattati al bambino, alle modalità organizzative scelte, ai materiali e spazi a disposizione, ma anche per inventarne altri. Non sono dunque vincolanti

nella forma, ma nel contenuto e significato. In sostanza, in linea con quanto scritto dal maestro Giovanni Meneghello e il professor Claudio Girelli nella loro opera del 2016 intitolata "Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia", *"di ogni attività vanno colte le finalità e le caratteristiche, per realizzarla poi con creatività e ludicità, ma soprattutto con costante attenzione agli interessi dei bambini, senza il timore di tentare varianti e inventare anche giochi diversi che rispondano agli stessi scopi"* (Meneghello & Girelli, 2016, p. 23).

L'acquisizione del linguaggio alfabetico e parlato, svolta con il metodo ortogenetico – sillabico, è stimolata attraverso attività dalle quali il soggetto può trarre sensibili vantaggi, tra i quali il raggiungimento di una sempre maggiore loro consapevolezza. Ciascuna delle quattro fasi operative della strategia innovativa può essere realizzata proponendo esercizi finalizzati a sviluppare le sue funzioni essenziali. Per quanto riguarda il processo di arricchire il linguaggio parlato, previsto dalla prima tappa di preparazione, può essere il lavoro di ricerca, lettura, ascolto, utilizzo e scrittura dei vissuti personali. Essi sono molto efficaci e conformi ai desideri dell'individuo. Svolgono varie funzioni. Contribuiscono a creare amore e interesse all'uso del linguaggio alfabetico, favoriscono il lungo e complesso processo d'identificazione personale e consentono di cogliere, interiorizzare e coscientizzare le attività, gli accadimenti, gli episodi della vita e dell'ambiente circostante. Tutti traguardi raggiungibili grazie al dialogo e al sincero interesse che fanno scoccare la voglia di comunicare. Schematicamente tale pratica didattica implica la rievocazione e il racconto da parte del soggetto dei suoi vissuti, i quali vengono scritti nel frattempo dall'adulto in caratteri grandi e con poche parole su un foglio. Dietro quest'ultimo l'individuo viene incoraggiato a rappresentare graficamente quanto da lui narrato. L'elaborato viene poi riletto il giorno seguente aggiungendo qualche altra esperienza. In questo modo prende vita *"un appuntamento anche quotidiano, a condizione che sia fatto in condizioni di massima disponibilità e attenzione, nel piacere reciproco di ascoltare i propri e altrui vissuti"* (Ivi, p. 28). L'arricchimento del linguaggio parlato può essere incentivato, a livello qualitativo, anche mediante un processo di familiarizzazione affettiva di nomi con l'uso di figurine che rappresentano questi ultimi. Esso offre occasioni di lavoro incentrate su elementi che appartengono all'ambiente di vita del bambino. Non promuove dunque un ampliamento lessicale, ma permette di approfondire la realtà generando, tramite un procedimento ciclico, conoscenze cariche di affettività. I modi per arricchire l'interesse attorno a una persona, animale o cosa sono innumerevoli. Uno tra i tanti è l'attività "indovina cos'è". Essa prevede un

indovinello. L'insegnante tenendo nascosta la figurina del nome da far indovinare, nei confronti del quale è già stato avviato da tempo un processo di familiarizzazione affettiva, elabora frasi che fungono da suggerimenti per far arrivare l'individuo a indovinare il nome nascosto. Quest'ultimo può poi autoverificare la correttezza della sua azione scoprendo la figurina. Azione che provoca in lui una gratificazione intrinseca, e perciò profonda ed equilibrata, la quale spinge all'organizzazione autonoma in piccolo gruppo di tale gioco.

4. "GIOCARRE CON SILLABE E PAROLE. PRIMI PASSI VERSO LA LETTURA E LA SCRITTURA": UN PROGETTO SPERIMENTALE DI ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

"La ricerca sperimentale non è l'unico tipo di ricerca a proporre spiegazioni per i fenomeni linguistici, ma è l'unica che lo fa invocando principi astratti non vincolati al criterio di attestazione o di contingenza storica" (Rastelli, 2013, p. VII). Il linguista tedesco Martin Haspelmath distingue due modi con cui è possibile fare indagine scientifica sul linguaggio. Il metodo darwiniano, che abbina allo studio storico tipologico, e l'approccio galileiano, a cui congiunge l'analisi sperimentale. In quest'ultima l'esperto assume il ruolo di storico. Esso, attraverso l'interrogativo 'perché', cerca di elaborare spiegazioni rispetto i fenomeni linguistici, i quali sono vincolati alla loro storia contingente, visibile e reale in quanto le loro forme e funzioni attestate storicamente riflettono e interagiscono con quelle accertate sincronicamente. La sua azione è contraddistinta dalla capacità di interpretare il molteplice, e spesso discordante, visibile alla luce del calcolo geometrico e matematico. Costruisce una spiegazione a partire dalla teoria e non dal fenomeno. In altre parole, per lui il principio astratto ha il primato sull'osservazione visto che permette di vedere veramente i fatti e non viceversa. È chiaro, dunque, che "il linguista sperimentale di tipo galileiano volentieri continua a confondere il 'perché' con il 'come', cioè continua a rimanere prudentemente agnostico sul fatto che la ragion d'essere delle lingue sia da ricercare solo nei dati visibili attestati (o ricostruiti), cioè nella loro storia" (Ivi, p. XI).

Nell'ambito di qualsiasi disciplina uno studio scientifico si basa sull'utilizzo di dati empirici ricavati dall'esperienza e dall'applicazione di tecnologie ingegneristiche e medicali, modalità statistiche, database e corpora di riferimento. Elementi affiancati da un'ulteriore componente di estrema importanza: la natura delle ipotesi. Il linguista nella sua mansione di ricercatore attivo sul campo può incontrare fatti inesistenti e non dimostrati. Essi non corrispondono a un punto di arresto e fallimento del presupposto di partenza. Generalmente viene accettata la presenza di una tesi caratterizzata da principi astratti non necessariamente basati su dati contestualmente osservabili o storicamente attestati. Così facendo *"la ricerca sperimentale sul linguaggio non si limita a studiare quello che i parlanti hanno detto e fatto con il linguaggio. Cerca di fare ipotesi su quello che i parlanti sanno dire (anche se non lo dicono) e sanno fare (anche se non lo fanno)" (Ibidem, p. XI).* Questo rappresenta il suo carattere storico. In essa la

performance linguistica e le sue ragioni di efficienza funzionale non sono le uniche variabili osservate e i soli principi esplicativi proposti. A sostegno di questa idea vi sono articoli, molto controversi, elaborati dallo scienziato britannico Stephen C. Levinson e dallo scrittore inglese Nicholas Evans, i quali sottolineano l'impossibilità di riconoscere la priorità delle strutture astratte e l'esistenza di una conoscenza linguistica non riconducibile a un uso linguistico. In sostanza, ribadiscono che una ricerca sperimentale, per essere tale, non può essere vincolata al solo principio di attestazione e all'impiego concreto della lingua.

4.1. Il disegno sperimentale per indagare e incoraggiare il linguaggio

In tempi recenti la linguistica empirica adopera corpora di riferimento di lingua scritta e parlata. Assieme ai dati legati alla performance, il loro impiego da parte dell'esperto non è limitato al valore intrinseco della frequenza, ovvero non vengono usati *“perché ritiene che gli schemi statistici lo possano improvvisamente mettere nel mezzo di qualche verità emergente dai dati”* (Rastelli, 2013, p. XII). La loro trattazione è utile nella fase di osservazione iniziale in quanto permette di definire l'ipotesi di partenza, la quale viene successivamente verificata, a livello sperimentale, attraverso l'attuazione di varie procedure. Il fatto di natura statistica è dunque necessario per formulare un presupposto e controllare l'impatto della frequenza, ma non rappresenta una prova. In linea con il pensiero del linguista e scienziato cognitivo Charles Yang non è possibile ricavare nulla sulla competenza linguistica ponendo attenzione solamente alla performance. I language corpora sono contraddistinti da falsi positivi e falsi negativi. Un individuo non dice qualcosa solo quando è capace. La mancanza di un'attestazione in un corpus non indica la presenza di un deficit nella competenza linguistica. Allo stesso modo l'esistenza di una certificazione non segnala la comparsa della competenza linguistica corrispondente. Vi sono tante ragioni per cui il soggetto in formazione può dire qualcosa anche senza averne una vera conoscenza e può non dire qualcos'altro anche se ne ha consapevolezza. A tal proposito l'obiettivo della ricerca sperimentale sul linguaggio è di scoprire quello che è conosciuto della lingua.

Un progetto di analisi empirica ha una struttura interna che isola, studia e indaga uno specifico processo e fenomeno linguistico in un contesto controllato e mediante vari paradigmi sperimentali di tipo comportamentale. Le tecniche statistiche, la tattica dei potenziali evento – correlati (ERP), le modalità di neuroimmagine come la risonanza magnetica funzionale o la spettroscopia nel vicino infrarosso funzionale (fNIRS), le strategie di stimolazione cerebrale

come la stimolazione magnetica transcranica (TMS) o la stimolazione a correnti dirette continue (tDCS) e le procedure di priming lessicale, semantico o sintattico, del self – paced reading e dei tracciati oculari (eye tracking) sono un esempio. La sua costruzione implica alcune azioni chiave: *l'elaborazione di una domanda di ricerca che possa essere testata sperimentalmente; la creazione di un disegno sperimentale appropriato; la scelta di un adeguato metodo d'indagine (Ivi, p. XIII)*. Partendo da un quesito investigativo elabora e fornisce una risposta attraverso un esperimento, il quale valuta in quale misura un fattore influenza un comportamento umano misurabile. Insomma, maneggia un aspetto del materiale linguistico e osserva come influenza l'atteggiamento dell'individuo. Durante tale manovra cerca di ridurre il più possibile le fonti di variabilità, associate ai partecipanti e all'oggetto esaminato, seguendo alcune indicazioni: adottare una manipolazione within subjects e within items, ovvero tutti i partecipanti sono esposti a tutte le condizioni sperimentali e gli item (parole e/o frasi); prevedere l'interazione con i partecipanti avendo alcune accortezze come la presentazione chiara e precisa delle istruzioni di lavoro, l'esistenza di una serie di item di prova (pratiche trials), il reperimento di informazioni rispetto il background personale e lo scambio di considerazioni riguardo l'andamento dello studio; realizzare una valutazione delle osservazioni raccolte in tutte le condizioni sperimentali partendo dai dati descrittivi (media e deviazione standard) per giungere a un'analisi di statistica inferenziale in modo da stabilire se le differenze osservate sono statisticamente significative, ovvero generalizzabili all'intera popolazione.

4.1.1. La forte urgenza di applicare un metodo empirico con il linguaggio

La ricerca educativa evidenzia la stretta relazione che esiste fra l'alfabetizzazione emergente e il successivo apprendimento della letto – scrittura. Il periodo che precede l'obbligo scolastico è particolarmente determinante per la messa a punto di una prospettiva di successo e di desiderio di conoscenza. Pertanto, è necessario prevenire la comparsa di difficoltà di apprendimento in quanto causa di insuccesso e di malessere. Per ovviare a ciò è vantaggioso avviare efficaci percorsi didattici dal carattere ludico e inclusivo, i quali partendo dalla curiosità e dall'interesse dell'individuo, e collegandosi ad aspetti emotivi e affettivi significativi, accompagnano nell'esplorazione attiva e creativa dell'alfabeto e del linguaggio orale. Due elementi che messi assieme danno vita alla cosiddetta literacy. Essa è universalmente riconosciuta come una delle condizioni fondamentali che influisce positivamente sul percorso scolastico e sul futuro professionale delle nuove generazioni, con un impatto rilevante non

soltanto a livello individuale, ma anche per l'intero contesto economico – sociale. Da una recente indagine condotta dall'Istituto Nazionale di Statistica risulta che nel contesto italiano vi è un notevole ritardo nel suo settore. L'analisi mette in luce un dato nazionale di lettori che non raggiunge la metà della popolazione. Infatti, sul numero di persone con più di sei anni che leggono anche un solo libro nell'arco dell'anno, più della metà non ne prende mai uno tra le mani. Nel 2019 *“poco meno della metà dei lettori (44,3%) dichiara di aver letto al più tre libri nei 12 mesi precedenti l'intervista; si tratta dei così detti 'lettori deboli' tra i quali si ritrovano poco meno della metà dei lettori maschi (47,4%) e delle persone tra 11 e 14 anni (47%). Il 15,6% si annovera tra i 'lettori forti' con almeno 12 libri letti nell'ultimo anno”* (Istat, 2021, p. 8). Una considerazione scoraggiante commentata dal presidente dell'Associazione Italiana Editori Ricardo Franco Levi, il quale sottolinea come la lettura rappresenta un'emergenza nazionale contraddistinta da una disparità all'interno della società. Stando agli ultimi dati raccolti, oltre al calo dei lettori, vi è una polarizzazione netta tra chi legge da sempre, e lo fa più di prima, e chi alla lettura non si avvicina. Tutte queste informazioni delineano un necessario cambio di rotta. La sfida dei programmi educativi di oggi è dunque di attribuire maggior enfasi all'educazione alla lettura nella consapevolezza che il mancato raggiungimento di competenze in tale ambito determina un maggior rischio di abbandono scolastico.

Il tentativo di promuovere la lettura fin dall'età prescolare è incarnato da interventi, iniziative e progetti sperimentali che hanno come obiettivo una verifica tempestiva delle abilità simboliche e linguistiche per accompagnare l'acquisizione della capacità di una popolazione, l'accrescimento del numero di lettori presenti in un territorio e la predisposizione di strategie di recupero delle carenze riscontrate. Un lavoro precoce che facilita la successiva autonoma abilità di apprendimento, la quale si presenta come risultato di azioni dirette e di un ambiente stimolante. È noto che, a eccezione di variabili di tipo genetico come disordini dello sviluppo e problemi psicosociali, il soggetto che risiede in contesti ricchi di vissuti emotivi riesce in maniera tanto più efficace a fare proprio e a memorizzare lo stimolo cognitivo. In altre parole, *“se le esperienze emotive sono piacevoli, è più probabile che quell'attività sia poi ripresa dal bambino, che non solo svilupperà competenze linguistiche maggiori, ma imparerà ad amare i libri e la lettura in quanto legate a momenti ed esperienze piacevoli vissute assieme ai genitori o a persone con cui vi è un forte legame affettivo”* (Falocci, 2017, p. 10). A tal proposito studi recenti a sostegno di questa visione dimostrano che gli investimenti educativi realizzati a partire dai primi anni di vita sollecitano lo sviluppo delle conoscenze che l'individuo ha per quanto riguarda

il leggere e lo scrivere prima di raggiungere l'età in cui vengono effettivamente insegnate. È chiaro, quindi, che la realizzazione di laboratori, secondo un'impostazione metodologica empirica focalizzata sulla competenza fonologica, lessicale e pragmatica, ha un triplice scopo: *sviluppare le aree emergenti dell'alfabetizzazione in età prescolare; fornire agli insegnanti un orientamento oggettivo per rilevare l'idoneità all'apprendimento di lettura e scrittura; migliorare la capacità di costruzione e la prestazione della lingua orale e scritta e la consapevolezza fonologica fin dal quinto anno di vita (Anello, 2017, p. 39).*

4.1.2. Le motivazioni e gli interessi che orientano la scelta verso un intervento didattico sul linguaggio e il valore formativo attribuito a esso

“Le parole scritte agiscono in noi e ci trasformano, sono lo strumento di comunicazione di un sapere profondo, che si oppone alla superficialità delle chiacchiere e delle cronache, di un sapere che guida alla padronanza di sé, dunque alla libertà” (Ardissino, 2014, p. 12). Questa affermazione stimola la riflessione su quanto sia determinante, nella buona crescita dell'individuo d'oggi che costruirà il domani, garantire lui delle valide basi nelle modalità per dirsi, esprimersi e raccontarsi. Un po' come in una casa è di vitale importanza creare delle fondamenta ben piantate al terreno per permettere che la struttura rimanga in piedi per anni, allo stesso modo la trasmissione da parte dell'insegnante di solide conoscenze fin dall'inizio del percorso scolastico è decisiva per la qualità della successiva vita scolastica e comunitaria. La grande missione della scuola è proprio di favorire l'acquisizione di informazioni, nozioni e abilità da poter ripescare, attivare e impiegare in autonomia quando e come è richiesto dalle situazioni scolastiche e di vita.

La scelta di aderire a un progetto di ricerca avente come argomento il linguaggio, in particolar modo, il suo sviluppo e la sua relazione con i successivi apprendimenti scolastici, nasce principalmente dall'idea che la parola ha un senso profondo nella vita. È l'arma più tagliente e potente a disposizione. Essa influisce nei rapporti con le altre persone, nei processi mentali e nel dialogo interiore. È in grado di generare qualsiasi emozione all'interno dello spettro emotivo umano: dal far cadere nel baratro al donare la gioia più intensa. È lo strumento che fin dal passato consente all'umanità di fare passi da gigante tramite la diffusione di idee con le quali la mente umana evolve a più alti concetti. Questo suo potere è oggetto di recenti studi e analisi di approfondimento che hanno l'intento di promuovere una migliore conoscenza, un utilizzo finalizzato al potenziamento e una applicazione contraddistinta da una maggior

efficacia nel controllo mentale ormai attuato su vasta scala nell'odierna società globale. A tal proposito, in linea con quanto sostenuto dalla relatività linguistica, il linguaggio è una forma avanzata di magia con cui incantare l'ascoltatore e modellare in una collettività il pensiero dei suoi appartenenti. È caratterizzato poi da una certa ambiguità visto che una parola può avere più significati in base al contesto nel quale viene espressa. In sostanza si tratta di un dispositivo che permette all'umanità di allontanarsi da una visione lineare e limitata con cui percepire la realtà. Nell'attuale epoca dell'informatica e del globalismo è però impiegato in maniera 'militare' come una vera e propria arma per generare conflitti. È spogliato e riplasmato con termini e concetti tecnologici che portano la mente umana a diventare sempre più schematica e cinica.

La decisione di condurre un percorso sperimentale sul linguaggio è fondata sull'opinione secondo la quale avviare a un primo sviluppo della competenza della lingua scritta è un'azione determinante da non trascurare, perché significa porre nelle mani dell'individuo un modo per sapersi presentare bene. La parola scritta e orale è espressione della sua personalità, è la forma che egli attribuisce ad anima, emozioni, idee, progetti e storie. Stimolare l'acquisizione di questa tipologia di competenza è il presupposto da cui partire per far diventare un 'cittadino espressivo', cioè capace di utilizzare lo strumento del linguaggio come un paio di scarpe con cui conoscere il sé e il mondo disegnando nel frattempo il proprio essere. Incentivare, inoltre, lo sviluppo della lingua scritta consente di mantenere viva la ricchezza linguistica e culturale propria della parola impressa sulla carta. Nella società odierna l'ormai diffusa presenza dei mass media tende a impoverire e sottovalutare le capacità comunicative dell'individuo. Per permettere quindi di vivere all'interno di una comunità è importante insegnare, oltre alle consuete norme di vita civile, anche una buona padronanza della lingua perché gioca un ruolo essenziale nella creazione delle relazioni, nella modalità con cui viene affrontata la vita quotidiana e l'apprendimento. Un'abilità che risulta essere ancora più rilevante per il soggetto che vive in situazione di svantaggio. Infatti, più solide sono le sue capacità legate alla sfera linguistica, maggiore è il successo della sua inclusione sociale e culturale.

4.1.3. Gli obiettivi dell'esperienza laboratoriale sul linguaggio in età prescolare

Numerose ricerche nazionali e internazionali, come anche la normativa italiana, assegnano alla scuola dell'infanzia un ruolo di assoluta importanza nell'esercizio delle competenze cognitive emergenti, ovvero i prerequisiti implicati nell'acquisizione delle abilità di

lettura e scrittura. Un esempio sono la conoscenza dell'alfabeto, la consapevolezza fonologica, la denominazione rapida automatica (RAN), la memoria fonologica e la processazione visiva. Esse si sviluppano spontaneamente nell'individuo prescolare e sono oggetto di continui miglioramenti resi possibili da specifiche attività create appositamente per prevenire difficoltà di apprendimento, o di veri e propri disturbi nella successiva carriera accademica, e determinare un loro potenziamento. In tale scenario, diviene fondamentale attivare innanzitutto delle modalità di screening precoce. Interventi che necessitano dell'uso di strumenti di assessment validi e affidabili, i quali permettono di rilevare i livelli di sviluppo delle competenze di base e dei predittori e i conseguenti indicatori di rischio. Successivamente è opportuno pianificare l'operato didattico verso un laboratorio integrato di alfabetizzazione emergente volto a favorire le competenze linguistiche di costruzione della lingua scritta e orale.

Il progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”*, relativo allo sviluppo del linguaggio e alla sua relazione con il successivo apprendimento scolastico, ha come focus l'abilità metafonologica con l'obiettivo di accrescere le conoscenze sul legame tra competenze linguistiche e acquisizione di lettura e scrittura. Inoltre, si propone di studiare l'efficacia di alcune strategie di potenziamento delle capacità linguistiche in età prescolare. Lo studio così impostato permette, a livello di benefici, di estendere il sapere sul tema in oggetto, basilare per l'implementazione di azioni volte a strutturare in maniera funzionale la progettazione educativa nella scuola dell'infanzia. In altre parole, ha tre obiettivi: *analizzare lo sviluppo linguistico dell'individuo, la sua relazione con lo sviluppo degli apprendimenti scolastici e l'incidenza di un programma di potenziamento*. Lo scopo del laboratorio vuole dunque essere di promuovere l'alfabetizzazione emergente attraverso interventi didattici in cui il soggetto in formazione sperimenta e costruisce la lingua come codice simbolico. Un'idea che si basa su due importanti presupposti. Da un lato la convinzione che l'individuo di cinque anni possiede già forme rudimentali delle abilità in questione e dall'altro lato la consapevolezza, raggiunta tramite i risultati di metanalisi, che il soggetto di questa fascia d'età è quello che trae maggiore vantaggio da training specifici.

4.2. Una realtà scolastica accogliente di tutti e di ciascuno

“Il meglio che possiamo fare è cogliere le opportunità, calcolare i rischi connessi, stimare la nostra abilità di gestirli, e fare i nostri progetti con fiducia.” Un buon viaggiatore, prendendo spunto dalle parole sopra citate dell'imprenditore Henry Ford, compie numerose azioni prima

di iniziare a navigare per mari o a scalare montagne: legge il territorio in cui va a realizzare il proprio viaggio, trova dei punti di riferimento all'interno di esso in base alla meta che vuole raggiungere e delinea il tragitto da percorrere. Con questa carta geografica in mano svolge l'itinerario cercando di limitare il rischio di uscire fuori strada. Gli ostacoli naturali e umani sono imprevedibili, infiniti e sempre in agguato. Il navigante ha però tra le mani una mappa ben costruita con cui riesce ad affrontarli senza influire negativamente sul raggiungimento del suo traguardo finale. La riuscita del percorso è così garantita dalla fiducia e da un solido metodo di approccio.

“Il contesto è per così dire, il tutto dell'educazione. Nessuna forma di educazione esiste in astratto, fuori da un preciso contesto” (Cacchione, p. 33). Questa frase esprime con semplici, chiare e incisive parole l'importanza che ricopre la realtà del luogo scolastico nei confronti dell'azione educativa messa in atto dall'insegnante. Qualsiasi percorso didattico per esistere e lasciare traccia del proprio passaggio necessita di uno spazio, ambiente e territorio ben precisi in cui potersi dipanare. Un posto che può essere alle volte sconosciuto rendendo lo svolgimento del cammino intrigante, avvincente e imprevedibile oppure familiare dando sicurezza. In questa direzione appare evidente che la sola presenza della concretezza di un luogo non è sufficiente per garantire una valida e buona realizzazione del tragitto pedagogico. È necessaria anche l'esistenza di un altro elemento cruciale: la lettura e l'ascolto del contesto come guida per la scelta, la valorizzazione e l'efficacia delle pratiche educative. La mancanza di tale aspetto può altrimenti condurre al rischio di decisioni di politica educativa 'top – down'. In altre parole, l'assenza di un'analisi dell'ambiente scolastico può portare a proporre dei buoni progetti, ma svincolati dalla realtà scolastica e percepiti come 'imposizioni'. Il contesto, quindi, diventa una chiave di lettura prioritaria da considerare sempre prima di qualsiasi percorso educativo – didattico per riuscire a entrare nel mondo in cui la scuola è inserita e agganciarsi a esso.

4.2.1. La scuola come istituzione e organizzazione: la scuola dell'infanzia “Cavalier Antonio Girelli” di Palazzolo di Sona

Il territorio in cui si trova la scuola dell'infanzia paritaria “Cavalier Antonio Girelli” è Palazzolo, piccolo borgo collocato sulla sommità di una collina a ovest di Verona, capoluogo di provincia da cui dista 13,5 km, tra il comune di Sona e quello di Bussolengo. L'edificio accogliente nasce per elargizione degli eredi del Cavalier Antonio Girelli, di cui porta ancora il nome, e la sua direzione è inizialmente affidata alle suore carmelitane di Torino dal parroco

Don Pietro Fattori. La struttura in origine è caratterizzata da un unico locale utilizzato come refettorio, aula gioco e attività costituendo però un grave disagio. Per questa ragione nei primi anni '70 viene costruita l'attuale scuola a opera dell'arciprete Don Giancarlo Brunelli. Essa, creata nello spazio ottenuto dall'abbattimento della casa del curato, del cortile e dell'orto circostante, è gestita dalla Federazione Italiana Scuole Materne (FISM). Un ente con personalità giuridica, senza scopo di lucro, non commerciale che esercita attività d'impresa e promuove, tutela e assiste le scuole dell'infanzia non statali e i servizi alla prima infanzia di ispirazione cristiana.

L'istituto è diretto dal presidente Don Angelo Bellesini con l'affiancamento di diverse risorse umane. Il personale direttamente coinvolto nel suo funzionamento si suddivide in una coordinatrice, cinque insegnanti, due educatori esterni, due ausiliarie addette alle pulizie, una cuoca, due assistenti, una segretaria e un comitato di gestione che comprende, oltre al presidente e la direttrice, un vicepresidente, un rappresentante del comune e dodici consiglieri eletti tra i genitori dei frequentanti la realtà scolastica. Quest'ultima è contraddistinta al suo interno da un'organizzazione ben precisa. È presente una sezione primavera formata da dieci alunni di età compresa tra i 24 e i 36 mesi senza alcuna distinzione di natura socioculturale, religiosa ed etnica. Vi sono poi tre sezioni infanzia ciascuna ripartita a sua volta in tre gruppi omogenei per età. I piccoli composti da allievi di tre anni, i medi costituiti da quelli di quattro anni e i grandi comprendenti quelli di cinque anni. Nello specifico, la sezione degli *"Aquiloni Gialli"* conta un totale di 23 studenti di cui sei piccoli, otto medi e nove grandi. Gli *"Aquiloni Verdi"* prevedono un totale di 20 scolari di cui quattro piccoli, sette medi e nove grandi. Gli *"Aquiloni Blu"* includono un totale di 24 alunni di cui otto piccoli, otto medi e otto grandi.

Il complesso scolastico è strutturato su due piani. Al livello inferiore è situata la sezione primavera con una stanza suddivisa in angoli gioco, un'aula riservata all'attività motoria, una camera per il riposo pomeridiano e un bagno con angolo fasciatoio. Al piano terra, invece, si trova la scuola dell'infanzia con una piccola saletta di prima accoglienza allestita con bacheche dedicate alle comunicazioni scuola – famiglia, un salone articolato in angoli d'interesse utilizzato per le varie attività e il gioco libero, uno spogliatoio dove sistemare gli indumenti in appositi mobiletti contrassegnati, tre sezioni ampie e luminose, un bagno, una cucina, un ufficio dove si svolgono lavori di segreteria e un magazzino che raccoglie il materiale scolastico. La scuola presenta anche un giardino esterno ricco di giochi adoperato per i momenti ricreativi.

La realtà scolastica è mossa e guidata nel suo agire da una Vision – Mission, la quale fornisce le linee guida su cui basare i processi educativo – didattici. Essa pensa e punta a *“favorire la crescita del bambino in modo sereno, in un ambiente che sappia sostenerne e accompagnarne la famiglia”* (PTOF, 2020 – 2021, p. 7). Ispirandosi a valori cristiani e di cittadinanza, accoglie tutti gli individui, li riconosce come unici e irripetibili e ne valorizza le peculiarità. Non si limita ad accettare la ‘diversità’, ma la concepisce come possibilità di ricchezza e momento di crescita personale e culturale di ciascuno. Un ideale finalizzato a incentivare lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità senza perdere mai, nel rispetto del singolo, la consapevolezza della dimensione collettiva che caratterizza l’istituzione scolastica. In altre parole, rincorre l’obiettivo primario di formare l’individuo come un futuro cittadino del domani promuovendo in lui lo sviluppo di identità, autonomia, competenza e cittadinanza. In questo modo crea e attua una progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che pone al centro l’allievo favorendone il benessere e il successo formativo attraverso il rispetto della sua originalità, diversità individuale e la ricchezza delle collaborazioni strette con i vari attori della comunità educante (famiglia, istituzione, parrocchia e associazioni).

L’anno scolastico corrente, nonostante le limitazioni e le riprogettazioni a fronte della situazione d’emergenza sanitaria epidemiologica da Covid – 19, prevede la realizzazione di un progetto routine, un progetto accoglienza *“In gita sul pianeta terra con corona – 19”*, un progetto IRC *“Il sole splende per tutti”*, un progetto biblioteca, un progetto motorio, un progetto di propedeutica musicale, un progetto inglese e un percorso di precalcolo e pregrafismo. L’offerta formativa della scuola dell’infanzia *“Cavalier Antonio Girelli”* dunque è improntata a soddisfare la missione caratterizzante l’istituto incarnata da un unico obiettivo, ossia *“la formazione integrale del bambino come soggetto di diritti inalienabili, inserito nella società attraverso rapporti fraterni con gli altri e con un progressivo senso di responsabilità e costruzione di sé come figlio di Dio”* (Ivi, p. 8).

4.2.2. Un’essenziale presentazione del gruppo grandi delle farfalle

Lo svolgimento del percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* necessita della partecipazione di soggetti frequentanti il secondo e l’ultimo anno della scuola dell’infanzia. Lo studio ha come protagonisti, partecipanti e destinatari gli individui del gruppo farfalle della scuola dell’infanzia *“Cavalier Antonio Girelli”*.

Non comporta il coinvolgimento di tutti e 26 gli alunni di cinque anni d'età della realtà scolastica, ma solamente della metà di loro. Infatti, essendo prevista un'adesione libera e volontaria tramite la compilazione di un apposito modulo consenso, la decisione di prendere parte alla ricerca è fornita da 14 di essi. Questi ultimi si suddividono in otto bambini e sei bambine di cui due della sezione *"Aquiloni Verdi"*, cinque della sezione *"Aquiloni Gialli"* e sette della sezione *"Aquiloni Blu"*. Tra di loro vi sono alcuni soggetti con difficoltà legate alla sfera linguistico – espressiva. In particolare, un individuo è segnalato dalle insegnanti fin dal primo anno di scolarizzazione per il sospetto di un disturbo in tale ambito e cinque individui, invece, portano nella loro storia personale, passata o recente, la frequentazione di sedute di logopedia per svariate ragioni. Un esempio sono la problematica nella pronuncia dei suoni, il ritardo nell'iniziare a parlare e la tendenza a invertire le parole.

Il personale docente che dirige le tre sezioni è organizzato in maniera differente. Gli *"Aquiloni Blu"* e gli *"Aquiloni Verdi"* hanno una sola insegnante, mentre gli *"Aquiloni Gialli"* ne ha due. Solitamente, in una tipica giornata scolastica, nei primi casi le docenti gestiscono l'attività antimeridiana per essere poi sostituite rispettivamente nel pomeriggio dalle due assistenti presenti tra le risorse umane della scuola. Esse, si occupano del monitoraggio del momento del riposo degli alunni di tre e quattro anni, della preparazione degli studenti di cinque anni per lo svolgimento dei progetti portati avanti dagli esperti esterni (progetto motorio e progetto di propedeutica musicale) e della conduzione di attività di precalcolo, pregrafismo, disegno libero e lavoretti stagionali a seconda delle varie festività in scadenza. Nel secondo caso, invece, viene messa in atto la medesima modalità di alternanza implicando però la sostituzione della docente del mattino con un'altra, la quale svolge le stesse mansioni delle assistenti.

Le esperienze formative vengono realizzate all'interno delle sezioni. L'organizzazione dell'istituto, a causa delle limitazioni determinate dalla situazione d'emergenza sanitaria epidemiologica da Covid – 19, prevede che le attività routinarie siano svolte nelle rispettive aule con i gruppi piccoli, medi e grandi riuniti assieme e quelle educative siano condotte con i tre gruppi omogenei per età suddivisi in diversi spazi. Gli studenti di cinque anni hanno così modo di lavorare in isole, ben separate e delimitate per ciascuna delle tre sezioni, allestite nell'ampio salone della scuola adibito a uso polifunzionale. Il progetto di ricerca, tuttavia, viene condotto nel magazzino del plesso accogliente. La stanza risulta essere poco ampia, ma molto luminosa con dentro armadi e scaffali per catalogare la strumentazione ludica ed educativa come libri

teorico didattici, giochi in scatola, cartelloni, arnesi per il bricolage. Vi è poi una fotocopiatrice che viene molto utilizzata dalle insegnanti attraverso il proprio dispositivo telefonico in modalità wireless facilitando e agevolando il loro operato in sezione. L'aula, inoltre, allestita a dovere per consentire l'attuazione del percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"*, vede la presenza di un grande tavolo e due sedie a misura di bambino che la rendono ideale per strutturare le proposte educative caratterizzanti l'intervento didattico.

4.2.3. La figura dell'insegnante come 'regista educativo'

"Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo 'mondo', di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli (MIUR, 2012, p. 17). Nel contesto della scuola dell'infanzia *"Cavalier Antonio Girelli"* l'insegnante applica uno stile pedagogico caratterizzato principalmente dall'accogliere. Grazie a tale capacità empatica svolge nella relazione educativa una funzione di mediazione e di facilitazione. In questo modo riesce a costruire rapporti interpersonali utili e a creare contesti di collaborazione che favoriscono uno sviluppo armonico e un apprendimento sereno del soggetto in formazione. In linea con quanto scritto nelle *"Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione"*, si impegna ad aiutare l'individuo a pensare meglio sollecitandolo a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso. Per fare ciò valorizza ed estende le sue curiosità, esplorazioni e proposte creando adeguate occasioni di apprendimento. È chiaro, dunque, che lo stile educativo del docente è contraddistinto da alcuni aspetti essenziali, ovvero pazienza, dolce fermezza, amore, dedizione, dialogo, perdono e ascolto attivo. Tutti elementi che vengono adoperati per instaurare una sintonizzazione affettiva con l'allievo.

L'insegnante assume un atteggiamento di apertura verso la ricezione dei segnali trasmessi dal soggetto in formazione per interpretarli e aiutarlo a prendere coscienza di essi mettendolo in condizione di riflettere, capire e parlare. In sostanza per sostenere la struttura della persona e, allo stesso tempo, creare un clima di fiducia punta sull'empatia. A sostegno di questo atteggiamento vi è il pensiero dello psicologo statunitense Carl Rogers, il quale ritiene che la comprensione empatica abbia una posizione centrale nella relazione educativa. Essa

significa difendere e incrementare il potenziale di umanità dell'individuo. Per questa ragione lo studioso pone al centro di tutto il processo educativo un legame, fondato su stima e rispetto reciproci, fra un insegnante autentico e un allievo che si sente accolto e amato.

L'apprendimento, nella scuola dell'infanzia "*Cavalier Antonio Girelli*", viene attuato in un clima di libertà significativo, automotivato e basato sull'esperienza. L'insegnante ha come obiettivo primario di stabilire un rapporto efficace con il bambino assumendo il ruolo di educatore, facilitatore, guida e regia. Diviene un 'regista educativo' che si occupa di *coordinare le interazioni del gruppo dei pari; aiutare l'elaborazione creativa e personalizzata dei concetti acquisiti; mettere a disposizione esperienza professionale, sensibilità pedagogica e intelligenza emotiva; predisporre ambienti; organizzare i tempi in modo significativo e funzionale alle esperienze; promuovere la scoperta e la consapevolezza delle possibilità del bambino rispettando le caratteristiche proprie dell'età; prediligere azioni didattiche che promuovono la manipolazione, l'azione diretta e l'esplorazione (PTOF, 2020 – 2021, p. 8).*

Lo stile progettuale del docente non si limita alla sola programmazione di attività didattiche, ma si riflette sulla modalità di realizzazione di ogni momento della giornata anche nelle attività di cura o routine. Inoltre, punta alla responsabilizzazione dell'individuo attraverso la rilevazione di incarichi e la promozione della presa di consapevolezza di essere parte di una comunità di coetanei e adulti. Infatti, ogni soggetto è unico in tempi di sviluppo, capacità, risorse e bisogni speciali, ma è anche membro protagonista attivo di una piccola società in cui sperimenta limiti e regole. Di fronte a ciò la comunità educante che costituisce la scuola dell'infanzia accogliente condivide l'idea di uno stile educativo che cerca di non farsi travolgere dalla continua corsa della quotidianità, del fare tanto per produrre, puntando piuttosto a recuperare una dimensione del tempo a misura d'uomo e soprattutto di bambino (pedagogia della lumaca). Per queste ragioni la programmazione didattica attuata al suo interno dall'insegnante viene "*costruita intorno al bambino, inteso come individuo sociale, competente e protagonista della propria esperienza*" (Ivi, p. 7).

4.3. La macrostruttura organizzativa dell'azione didattica

Nella complessa e problematica attività dell'insegnamento è difficile riuscire a conseguire i risultati auspicati. Questo accade per lo scarto di prospettive che esiste tra chi insegna e chi apprende dove il secondo definisce le traiettorie di sviluppo dell'intero processo. In realtà la ricerca sulla didattica mette in risalto come il delicato procedimento d'insegnamento –

apprendimento può essere orientato. A suo parere accanto alla libertà dello scolaro vi è il compito dell'insegnante di favorire le condizioni migliori per accedere alla conoscenza. Una mansione che attua e soddisfa facendo riferimento alle utili indicazioni estrapolate da diversi modelli operativi, ovvero le strategie didattiche. A tal proposito numerosi studi empirici dimostrano e assicurano che l'utilizzo di una di loro conduce con buona probabilità al raggiungimento degli obiettivi d'insegnamento perseguiti. Nonostante tali significative evidenze però non è possibile considerare che l'una vale l'altra o che sono sempre efficaci. Infatti, *“nell'insegnamento non esiste la possibilità di applicare rigidi protocolli e procedure standardizzate”* (Bonaiuti, 2014, p. 164). L'istruzione ha una natura adattiva. Essa implica intenzionalità, progettualità e una costante modificazione e riadattamento di quanto prospettato in funzione del contesto e della situazione. La ricerca educativa, quindi, individua e fornisce al docente un ventaglio di modelli e di strategie efficaci e di ampia trasferibilità. Essi, con le loro caratteristiche e peculiarità, non essendo procedure o algoritmi, vanno attentamente ponderati, tramite variazioni e contaminazioni creative, prima dell'impiego nella pratica.

L'organizzazione dell'attività didattica viene realizzata dall'insegnante ponendo attenzione ad alcuni aspetti fondamentali: *gestione del processo formativo; strutturazione e autoconsistenza del materiale didattico; livelli di autonomia assegnati agli studenti; quantità e direzione delle interazioni alunno – docente* (Ivi, p. 16). A seconda di come questi elementi vengono strutturati, impostati e applicati è possibile riconoscere varie tipologie di strategie didattiche, le quali vengono riunite all'interno di grandi famiglie. In merito il ricercatore e docente Giovanni Bonaiuti, nella sua opera del 2014 intitolata *“Le strategie didattiche”*, riprende il concetto elaborato dall'autrice americana Ruth Colvin Clark di 'architettura dell'istruzione'. Egli fa riferimento a un grosso contenitore che ingloba modalità tra loro differenti per alcuni aspetti, ma accomunate dai diversi gradi di coinvolgimento dell'individuo nel processo di apprendimento. Il modello citato dallo studioso, revisionato più volte nel corso degli anni, è composto da sei principali architetture istruttive collocabili lungo un continuum che va da una minore partecipazione dell'soggetto a una sua massima responsabilizzazione. Ognuna di queste contiene una o più strategie didattiche che ne interpreta e attualizza le idee di fondo. In estrema sintesi, la recettiva (trasmissiva) è legata all'esposizione classica e multimodale; la comportamentale (direttivo – interattiva) comprende l'istruzione sequenziale interattiva, il modellamento (apprendistato) e il supporto al comportamento positivo; la

simulativa porta con sé lo studio del caso, la simulazione simbolica, il Game Based Learning e il role playing (drammatizzazione); la collaborativa include il mutuo insegnamento, l'apprendimento cooperativo e la discussione; l'esplorativa ha al suo interno il Problem Based Learning (PBL) e il metodo dei progetti; la metacognitivo – autoregolativa (strategie per autoapprendere) implica la metacognizione e l'autoregolazione.

4.3.1. L'architettura simulativa e la recente strategia didattica del Digital Game Based – Learning (DGBL)

“La riproduzione artificiale delle condizioni in cui si svolge un processo o un fenomeno, per studiarne e verificarne gli effetti” (Patota, 2013). Questa frase delinea con semplici, chiare e incisive parole l'essenza del termine 'simulazione'. La definizione utilizzata in ambito educativo assume una connotazione ben precisa. Essa rimanda alle esperienze che ricreano, in una situazione protetta, problemi ed eventi simili a quelli del mondo reale, consentendo all'individuo di agire in un ambiente semplificato e controllabile. Vissuti che possono essere declinati secondo diverse modalità. Tra queste vi sono in particolare le simulazioni esperienziali, le quali prevedono la riproduzione di un'attività o di un episodio al fine di consentirne l'esperienza diretta. È chiaro, quindi, che la loro finalità didattica risiede nell'attenzione verso l'esercizio comportamentale e gli obiettivi esperienziali.

Fin dall'antichità un'importante pratica formativa di tipo simulativa è riconosciuta nel gioco che viene visto come un esercizio preparatorio alla vita. Secondo lo psicologo sovietico Lev Semenovic Vygotskij contiene in sé tutte le tendenze dello sviluppo al punto che l'individuo si trova al di sopra della sua età media. Ciò accade in quanto opera in una situazione reale con un significato separato dalla realtà e ha il piacere di fare ciò che desidera dovendo sottostare a delle regole. In questo modo il gioco viene inteso come *“una palestra per sviluppare il pensiero astratto oltre che per prendere confidenza con vincoli e norme” (Bonaiuti, 2014, p. 84).* Il suo valore formativo legato allo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale è oggetto di recenti approfondimenti. Un interesse, focalizzato su funzioni e potenzialità esercitate in ambito didattico, che emerge a partire dagli ultimi decenni del XX secolo. Il boom tecnologico globale porta a riconoscere le opportunità di un apprendimento digitale basato sul gioco. In linea con quanto sostenuto dalla teoria costruttivista dell'educazione, esso coinvolge il soggetto in formazione in maniera diretta e attiva in un'esperienza intensa, competitiva, sfidante, stimolante, continuativa e progressiva, dunque in un'istruzione interattiva, preparandolo a

partecipare alla società tecnologica globalizzata del XXI secolo. Di fronte a ciò l'istruzione implementa i giochi per computer o digitali come strumenti di apprendimento. Dispositivi che vengono adoperati in varie aree tematiche e in vari modi potenziando *capacità sensomotorie implicanti la coordinazione occhio – mano; capacità induttive necessarie a superare gli ostacoli e comprendere la natura del gioco; capacità di acquisire ed elaborare in parallelo informazioni da più fonti; capacità strategiche, di controllo e trasformazione della casualità in ordine* (Ibidem, p. 84). In altre parole, l'apprendimento viene unito al divertimento arrivando al concetto di gamification, ossia l'impiego di elementi e tecniche del gioco per fornire uno scenario capace di aumentare l'interesse attraverso feedback continui e migliorare l'efficacia di situazioni originariamente non ludiche tramite sfide commisurate e meccanismi premiali (riconoscimenti e rinforzi positivi).

4.3.1.1. Un programma educativo basato sul computer: “Simo – Syl”

L'attuazione del progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* avviene con un software didattico dall'impianto ludico finalizzato all'insegnamento disciplinare. Si tratta di un programma digitale innovativo denominato *“Simo – Syl”* elaborato da un gruppo di ricercatori dell'area disciplinare di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Il suo assetto è a oggi in una fase sperimentale. Non è un apparecchio dai tratti ben definiti e stabili. In tale direzione ogni qualvolta viene usato a livello pratico in percorsi di ricerca empirica, il team ideatore ha la possibilità di riconoscere i punti di forza, criticità e fragilità mettendo in atto una revisione finalizzata a migliorare e perfezionare la sua produttività ed efficacia. Queste ultime, come suggerisce lo scrittore, consulente e innovatore statunitense Marc Prensky, sono garantite nel momento in cui la struttura di un videogioco incoraggia un apprendimento diretto e attivo in contesti caratterizzati da *regole per fornire la struttura operativa; obiettivi e finalità per imprimere motivazione; risultati e feedback per dare informazioni sulla posizione rispetto l'obiettivo; sfide adeguate alle possibilità del giocatore per coinvolgere, sollecitare l'impegno e generare adrenalina senza scoraggiare; storie e narrazioni per suscitare emozioni e alimentare la fantasia* (Bonaiuti, 2014, p. 82). Nonostante tale precarietà il congegno creato dagli studiosi universitari veronesi si presenta potente in termini di conoscenza umana. Le numerose occasioni applicative, infatti, rivelano la sua capacità di motivare e allo stesso tempo di condurre agevolmente all'apprendimento delle abilità necessarie per avanzare nel gioco.

Il dispositivo digitale mobile tecnologico “Simo – Syl” è ideato per far giocare e divertire il bambino stimolando le competenze legate alla sfera linguistica con particolare attenzione alle abilità fonologiche e metafonologiche. Propone attività ludiche attraverso le quali assimilare e consolidare le conoscenze e imparare per imitazione da un modello competente. Il tutto è contornato da uno sfondo integratore, ossia una situazione motivante che collega i vari esercizi didattici proposti che altrimenti resterebbero frantumati tra loro. Al fine di motivare, rendere accattivante e far vivere con un pizzico di entusiasmo e curiosità l’apprendimento, comporta l’immersione dell’individuo in un’avventura immaginaria e fantastica. La storia ha come protagonista un pesciolino dal nome Simo bisognoso di aiuto per liberare gli amici catturati dalle reti dei pescatori. In questa struttura narrativa, che contestualizza e attribuisce un senso al gioco, si articola un percorso di dodici tappe ciascuna corrispondente a uno dei compagni prigionieri. Ogni stadio è suddiviso a sua volta in tre sottotappe, le quali includono quattro o più attività proposte sottoforma di giochi intriganti dal livello crescente di complessità e di sfida. Solamente la loro risoluzione permette al soggetto di avanzare lungo il cammino ludico didattico. Una progressione che implica la liberazione di uno dei personaggi catturati, ma soprattutto l’acquisizione delle conoscenze previste. In altre parole, l’educational games “Simo – Syl” inserisce l’individuo all’interno di dinamiche interattive stimolanti contraddistinte da una tensione ad adoperarsi in azioni per guadagnare premi, vincere o comunque migliorare. Per definire ciò, il docente e presidente dell’associazione europea per la terapia cognitivo comportamentale (comportamentismo ben temperato o di terza generazione) Fabio Celi elabora il concetto di dinamica premiale o token economy. Essa rappresenta un rinforzo positivo all’azione, la cui presenza è essenziale in un gioco digitale che vuole funzionare ed essere efficace. La sua applicazione si basa sulla creazione di un contratto educativo tra insegnante e colui che apprende, sull’accompagnare costantemente le attività proposte con un sistema di premi e sull’offrire *“al soggetto la tranquillizzante certezza che, comunque, non è mai possibile farsi davvero del male”* (Ivi, p. 87). Al contrario di molti software elettronici “Simo – Syl” non vede la comparsa della dicitura “game – over”, dell’impossibilità di andare avanti nella missione da portare a termine, ma fornisce la possibilità di concentrare l’attenzione sugli aspetti più rilevanti dando il tempo e il modo di rispondere adeguatamente alle sollecitazioni.

4.3.1.2. Il metodo sillabico alla base del videogioco educativo “Simo – Syl”

“Le abilità di alfabetizzazione precoce potrebbero essere potenziate durante la scuola dell’infanzia adottando uno specifico programma di supporto focalizzato sulle abilità fonologiche e metafonologiche” (SLD – Lab, 2021). L’idea di dar vita a uno strumento capace di favorire e facilitare, in età prescolare e scolare, l’acquisizione della lettura nasce dalla certezza teorica che richiede l’integrazione di varie capacità provenienti da diversi domini cognitivi. A sostegno di questa visione vi sono numerosi studi sperimentali, i quali dimostrano che un intervento metafonologico, basato sull’approccio sillabico alla early literacy, porta con sé un miglioramento nell’automatizzazione delle abilità di lettura in termini di velocità e accuratezza soprattutto per l’individuo con fragilità. Inoltre, rilevano che tale tipologia d’azione è utile non solo per coinvolgere al massimo e rispettare i ritmi e tempi nel processo di apprendimento, ma anche per supportare il lavoro dell’insegnante sulle capacità di alfabetizzazione. In altre parole, agire mediante l’utilizzo del metodo sillabico significa rispettare le tappe evolutive di appropriazione della letto – scrittura garantendo risposte positive. La letteratura sostiene che il soggetto in formazione impara naturalmente, senza esplicito insegnamento, a segmentare verbalmente una parola in sillabe. Così facendo partire dalla sillaba consente di tenere in considerazione le sue caratteristiche cognitive, quindi adoperare la strategia didattica a lui più accessibile.

L’esecuzione dell’approccio sillabico nel programma multimediale “Simo – Syl” prevede 12 settimane per presentare gradualmente le sillabe in contrasto permettendo di stabilizzarle e non confonderle. Il loro riconoscimento e la loro pronuncia avviene fin da subito a livello globale come unità senza richiedere l’associazione al disegno che le rappresenta (fa di fata). Tale modalità d’insegnamento elimina un possibile intralcio all’apprendimento, riduce il carico di memoria richiesto ed evita l’errore di riconoscere una sillaba come la parola o immagine a cui è associata. Implicando poi ritmi di lavoro dilatati e l’utilizzo esclusivo del carattere stampato maiuscolo, favorisce il consolidamento della conoscenza consentendo all’individuo di imparare o progredire. Il metodo sillabico trova espressione nel dispositivo tecnologico “Simo – Syl” tramite la presentazione di sillabe che rispettano due aspetti fondamentali. Delineati dalla neuropsichiatra Maria Emiliani e dalla logopedista Enrica Partesana, risultano essere *il principio di massimo contrasto: massima discrepanza percettiva per suono e forma; il principio di massima generatività: consentire la formazione del maggior numero possibile di parole favorendo la percezione di sé come lettore* (Bertelli, Belli, Castagna & Cremonesi, 2013, p. 21).

Le sillabe CV proposte (SI, MO, RE, CA, FU, NE, LU, PO, MA, PI) cercano di conciliare al meglio i tre criteri che supportano il principio del massimo contrasto sonoro (contenere segmenti consonantici appartenenti a categorie fonetiche differenti; presentare fonemi consonantici a minima sonorità per favorire l'individuazione grazie al massimo contrasto incipit/nucleo; utilizzare rappresentazioni fonologiche già stabili e consolidate nella mente del soggetto) con la possibilità di favorire la formazione delle parole (principio di massima generatività).

4.3.1.3. La struttura delle attività didattiche proposte nel programma multimediale “Simo – Syl”

“Dai un pesce ad un uomo e lo nutrirai per un giorno. Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita.” Questo proverbio cinese trasmette l'importanza che ricopre la scuola nella vita di ogni singolo individuo, ma soprattutto l'incisività posseduta dalla figura dell'insegnante. L'azione educativa che egli attua, fin dai primi anni d'istruzione e scolarizzazione, è decisiva per fornire e costruire una solida base di conoscenze. In tal senso risultano particolarmente significative le modalità, gli strumenti e gli esercizi pratici che decide di utilizzare. Dipende da loro il grado e la maniera con cui le nozioni si imprimono nell'essere del soggetto in formazione. La missione del docente risiede dunque nel mettere a punto e in atto un insegnamento capace di accompagnare verso la conquista delle competenze necessarie per reperire il nutrimento con cui sopravvivere lungo tutto il percorso esistenziale.

Le attività didattiche contenute nell'apparecchio informatico “Simo – Syl” sono ideate con la finalità di avviare verso l'apprendimento di lettura e scrittura di parole con struttura fonotattica caratterizzata da sillabe CV ripetute. La loro presentazione avviene secondo una progressione ben precisa preceduta da una tabella in cui vengono man mano inseriti gli oggetti di studio. Così partendo da compiti focalizzati sulle abilità di consapevolezza sillabica si giunge a esercizi destinati all'esposizione delle prime dieci sillabe consonante – vocale CV (SI, MO, RE, CA, FU, NE, LU, PO, MA, PI). L'alfabetizzazione inizia con una serie di giochi sulle abilità metafonologiche sillabiche volti a promuovere le capacità di segmentazione e sintesi sillabica e di individuazione della prima sillaba di una parola. Successivamente procede con l'illustrazione delle dieci sillabe consonante – vocale CV. Le unità sillabiche sono collocate in un *“contesto ‘generativo’, cioè inserite in attività che consentono al bambino di costruire una competenza di lettura e scrittura di parole e quindi di comprendere gli obiettivi ‘funzionali’ di tali abilità”* (Bertelli, Belli, Castagna & Cremonesi, 2013, p. 25). In questo modo la loro applicazione passa

rapidamente dal completamento di singole parole alla lettura e scrittura di parole singole. Un iter che viene eseguito con la proposta di esercizi incentrati su *fusione delle sillabe, sull'ortografia e un primo approccio al codice scritto; riconoscimento delle singole sillabe; promozione della corrispondenza sillaba scritta – suono della sillaba, della decodifica di parole e dei processi di transcodifica propri della scrittura con differente coinvolgimento dell'atto grafico (Ibidem, p. 25).*

4.3.1.4. Il set di giochi interattivi nel dispositivo tecnologico “Simo – Syl”

Nel processo di apprendimento, secondo il modello costruttivista, ha importanza il modo in cui si apprende. Un approccio che possiede un valore particolarmente positivo e di successo è costituito dalla partecipazione attiva, ovvero la possibilità di costruire in prima persona con la propria testa e le proprie mani la conoscenza come risultato di un'esperienza. A tal proposito lo psicologo statunitense Jerome Bruner, nella sua opera del 1966 intitolata “Verso una teoria dell'istruzione”, parla di un cammino attivo in cui dedurre e verificare principi e regole all'interno di un ambiente adeguato contraddistinto da attività in grado di motivare e stimolare creando le circostanze per apprendere in autonomia. Tale impostazione educativa viene oggi garantita dalle tecnologie interattive, le quali *“offrono infatti un ottimo mezzo per mettere i bambini in condizione di partecipare attivamente al processo di apprendimento, come giocatori invece che spettatori” (Bruner, 1966).* È chiaro, quindi, che i giochi e le simulazioni al computer portano con sé numerosi vantaggi tra cui rendere l'insegnamento efficace, personalizzato e fruttuoso catturando l'attenzione del soggetto in formazione.

Il software applicativo “Simo – Syl” include un'ampia gamma di esercitazioni per l'allenamento metafonologico sulle sillabe e la presentazione delle sillabe consonante – vocale CV. Una di queste è “trova la parola” che richiede di selezionare un termine leggibile collocato in una fila orizzontale in mezzo inizialmente a disegni, poi a simboli (/, #, %) e infine a lettere uguali ripetute (AAAA). Un'altra è “indovina cosa ho detto” che invita ad ascoltare la lettura segmentata di una parola bisillaba, trisillaba o quadrisillaba, mettere assieme i pezzi e scoprirli. La sua individuazione viene svolta scegliendo tra due vignette con immagini diverse al di sopra delle quali è scritto il termine prima in stampato maiuscolo (CANE) e poi diviso in sillabe ciascuna inserita in un pallino ((CA) (NE)). Un'ulteriore attività è “trova le sillabe” che sollecita a segmentare una parola toccando i pallini posizionati sotto l'immagine che la rappresenta (termine 'LUPO' è raffigurato con il suo disegno accompagnato da due cerchietti). Altro

esercizio è “dividi la parola e conta le sillabe” che domanda di ascoltare la lettura di una parola per poi procedere alla sua segmentazione toccando il numero corretto di pallini che affiancano la sua vignetta (immagine ‘GELATO’ comporta la selezione di tre cerchietti su quattro illustrati corrispondenti ai pezzi che compongono il termine). Questo ciclo di giochi viene proposto nell’arco della prima settimana di utilizzo del programma multimediale “*Simo – Syl*”, la quale è focalizzata chiaramente sulla familiarizzazione con il codice scritto e sulla segmentazione e fusione di parole.

A partire dalla seconda settimana di lavoro educativo basato sul computer un compito che compare è “la sillaba X si è nascosta... cattura X”. Esso richiede di reperire una delle dieci sillabe CV posizionata per tre volte lungo una riga orizzontale in mezzo inizialmente a disegni, poi a simboli (/, #, %) e infine ad altre sillabe CV. Un altro è “ripeti con me” che sollecita la ripetizione di una o più sillabe CV collocate su due file in cui si alternano con disegni e altre sillabe CV, dopo aver ascoltato precedentemente la loro lettura. Un’ulteriore attività è “metti la sillaba X nel forziere” che invita ad ascoltare la lettura di una parola, accompagnata dall’immagine che la rappresenta, e scegliere successivamente di metterla in un forziere o in un bollino rosso a seconda se inizia con la sillaba CV richiesta. Altro esercizio è “dove si trova X?” che reclama l’ascolto della lettura di un termine, affiancato dal disegno che lo identifica e dal numero di pallini corrispondenti a quante sono le sillabe che lo compongono (termine ‘CAROTA’ ha allegato tre cerchietti), per dopo procedere alla sua segmentazione. Questa operazione viene realizzata toccando il pallino corrispondente alla sillaba CV auspicata (parola ‘CAROTA’ comporta la selezione del primo cerchietto dei tre proposti nel momento in cui l’attenzione è focalizzata sulla sillaba CV ‘CA’). Un nuovo compito è “ripeti la parola e trova la figura corretta”. Esso domanda di selezionare un’immagine, tra due presentate, illustrante il termine bisillabo o trisillabo di cui è ascoltata in precedenza la lettura concretizzata a livello grafico con il numero di cerchietti necessari per contenere le sillabe che lo costituiscono. Un altro è “metti le sillabe al posto giusto” che chiede di ascoltare la lettura di una parola, la quale è illustrata con il suo disegno, il numero di quadratini corrispondenti alle sillabe che la formano e i pallini contenenti le sillabe necessarie per la sua composizione con l’aggiunta di un’intrusa. In seguito, viene sollecitato il riordino delle sillabe proposte, facendo attenzione a utilizzare solamente quelle indispensabili, al fine di scrivere la parola ascoltata. Questo round di giochi ha luogo fino all’undicesima settimana di utilizzo del software tecnologico “*Simo – Syl*”. Un arco di

tempo in cui l'interesse è incentrato sulla familiarizzazione con le prime dieci sillabe CV (SI, MO, RE, CA, FU, NE, LU, PO, MA, PI).

L'ultima settimana di applicazione del programma multimediale *"Simo – Syl"* porta con sé un'attività denominata "trova le vocali" che richiede di rintracciare la vocale auspicata dopo aver ascoltato la lettura di coppie di sillabe CV, segnate all'interno di una tabella, contenenti quest'ultima ('MA' e 'CA' hanno la 'A'). La sua individuazione viene svolta scegliendo tra due cerchi, riportati vicino alla tabella sillabica, in cui sono scritte vocali differenti (lettura di 'MA' e 'CA' implica la selezione della vocale 'A'). Un'altra è indicata con la stessa dicitura "trova le vocali" e stimola il reperimento di una delle cinque vocali posizionata per tre volte lungo una riga orizzontale in mezzo inizialmente a disegni, poi a simboli (/, #, %) e infine ad altre vocali. Un ulteriore esercizio è "sillabe e vocali". Esso domanda di ascoltare la lettura di una vocale per dopo selezionare le sillabe CV che la contengono. La sua ricerca avviene optando tra cerchi contenenti sillabe CV diverse rappresentati sotto una tabella. Un nuovo compito è "ripeti la parola e trova la figura corretta" che sprona a selezionare un'immagine, tra due proposte, illustrante il termine bisillabo o trisillabo di cui è ascoltata in precedenza la lettura concretizzata a livello grafico con il numero di cerchi necessari per contenere le sillabe che lo costituiscono. Questo turno di giochi contraddistingue la dodicesima e ultima settimana di lavoro con il dispositivo informatico *"Simo – Syl"*, la quale è dedicata evidentemente a un approfondimento della conoscenza e del riconoscimento delle cinque vocali della lingua italiana.

4.4. Il repertorio di procedure e strumenti operativi dell'azione didattica

"La scuola è interamente costruita su questo mito fondatore, secondo il quale ciò che si impara e che non ha sempre un rapporto con la vita, potrà tuttavia servire nella vita" (Maccario, 2012, p. XVI). Tale espressione riassume con poche ed essenziali parole la nuova missione che viene associata alla realtà scolastica di oggi. Una mansione fortemente criticata, discussa, problematizzata e allontanata in termini di attuazione pratica tramite l'agire educativo. Nonostante la società odierna in continuo, rapido e imprevedibile divenire rappresenta un chiaro sinonimo della necessità di formare un individuo che sia un valido cittadino del domani capace di far fronte in maniera adeguata e proficua a ogni tipologia di cambiamento, l'ambiente scolastico, e nello specifico l'insegnante, non sembra voler conformarsi a un simile incarico. In altre parole, la scuola contemporanea è caratterizzata da due forze che si muovono in senso

opposto. A fronte di ciò solamente l'apertura, la passione e la voglia di innovazione del docente può condurre a un mutamento in favore di una realtà non più basata su una struttura per frammenti e per obiettivi, ma per competenze in grado di rispondere al reale dovere dell'istituzione scolastica.

La competenza è *“una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare), capacità personali e sociali”* (Da Re, 2013, p. 10). Una definizione che, in linea con quanto scritto da vari docenti come Michele Pellerey nella sua opera del 1983 intitolata *“Progettazione formativa: teoria e metodologia”* oppure Mario Castoldi nel suo manuale del 2011 denominato *“Progettare per competenze: percorsi e strumenti”*, rimanda alla capacità di fronteggiare un compito orchestrando le risorse interne (cognitive, affettive e volitive) ed esterne in modo coerente e fecondo. Richiama l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato in modo soddisfacente in un determinato contesto a eseguire un'attività. Un'azione che, come sottolinea la Circolare Ministeriale n. 84 Prot. 10328 del 10 novembre 2005 *“Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione”*, non è mai semplice, atomizzata, astratta, ma è sempre complessa. Nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti. Richiede di connettere in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Appare evidente che si tratta di una nozione particolarmente significativa dell'istruzione, la quale attribuisce motivazione a facoltà, conoscenze e contenuti disciplinari. In questa direzione è chiaro che la didattica per competenze consente di rispondere al bisogno di attribuire un senso a ciò che viene appreso e imparato a scuola. Essa permette infatti di legare saperi, informazioni e nozioni, trattati in contesti formali, a problemi concreti e reali che emergono nel vivere quotidiano. È comprensibile, dunque, che l'azione educativa, per aiutare a costruire competenze, richiede il superamento della divisione disciplinare. Non esistono questioni e situazioni affrontabili mobilitando il sapere di un solo ambito conoscitivo. Di solito un problema si combatte da diversi punti di vista. Per agire in tal senso il docente ricorre a strumenti che lo possono agevolare. Un valido supporto lo può trovare nella progettazione e creazione di una variegata e innovativa valigetta degli attrezzi. Essa concede di progettare l'atto pratico secondo un approccio

caratterizzato da ricorsività, apertura e dialettica che non porta più con sé un andamento lineare, ma la tendenza a una costante costruzione progressiva.

4.4.1. Le linee guida per costruire la cassetta degli attrezzi per una ricerca empirica sul linguaggio

Essere un docente oggi vuol dire reinventare il ruolo e il lavoro propri di tale professione mantenendo fede a principi e valori educativi. Significa credere all'importanza dell'educazione fatta di una didattica in prima persona, viva e attiva sul campo, e trovare le forme più fantasiose per poterla attuare. In un tempo contraddistinto da una società moderna che il sociologo, filosofo e accademico polacco Zygmunt Bauman definisce 'liquida', instabile, inconsistente e fragile, l'insegnante è chiamato così a mettere nella sua borsa strumenti differenti. Un paio di occhiali nuovi per vedere e riconoscere capacità e risorse, i tanti fili rossi relazionali per alleggerire le fatiche, l'ottimismo e la voglia di proporre un insegnamento nuovo per predisporre un tempo fruttuoso e costruttivo e la fiducia e la leggerezza negli occhi per comprendere, incoraggiare, stimolare e confortare. Tutti attrezzi meditati, creati, preparati, affinati e applicati con estrema cura in modo da condividere pensieri e, in linea con quanto scritto dal docente Mario Castoldi nella sua opera del 2012 intitolata "Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema", *"certificare socialmente i risultati di apprendimento acquisiti e valutare la produttività complessiva del sistema scolastico"* (Castoldi, 2012, p. 140). In sostanza per rendere l'incarico educativo meno tortuoso e più arricchente per l'individuo è necessario che l'insegnante disponga di strumenti di supporto. La loro chiara e meticolosa definizione è determinante per la costruzione del percorso di apprendimento da intraprendere e di conseguenza per il raggiungimento di un obiettivo finale preciso.

4.4.2. La definizione delle prove per una valutazione preliminare e conclusiva del linguaggio nel soggetto

Il percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* prevede delle fasi di assessment iniziale e finale realizzate mediante l'utilizzo di una serie di test che focalizzano l'attenzione su varie componenti linguistiche. Il loro obiettivo è di svolgere un'analisi dal punto di vista fonologico, articolatorio e primo linguaggio. Sono mossi dall'intento di osservare le abilità linguistiche e il livello di familiarità con il codice scritto posseduto dall'individuo protagonista del cammino di ricerca. Generalmente vengono suddivisi

in due tipologie, ovvero test che valutano le abilità di comprensione e prove che accertano le facoltà di produzione. Nonostante il loro carattere clinico non vengono applicati per delineare un profilo delle capacità funzionali. Non sono adoperati per evidenziare un'eventuale compromissione del linguaggio, rispetto ad altre funzioni superiori, la quale si esprime sottoforma di ritardo o deficit globale.

La valutazione del linguaggio nei primi anni di vita del bambino si avvale dei contributi di diversi strumenti. Anamnesi, raccolta e analisi di un campione di eloquio spontaneo, questionari per i genitori, osservazione di momenti di gioco e test strutturati ne sono un esempio. All'interno del progetto di ricerca *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* sono proposti in chiave ludica come gioco gli esami strutturati. Questi ultimi possono essere raccolti in categorie. Un gruppo comprende le prove PFLI, LEPI, TCGB, TRGB, PPVT – R e ripetizione di non parole che indagano le abilità linguistiche generali del soggetto in formazione quali ampiezza del vocabolario, competenze morfosintattiche e capacità fonologiche e fonoarticolatorie. L'altro, invece, contiene le prove CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole che analizzano le facoltà legate all'alfabetizzazione emergente.

4.4.2.1. Una dettagliata descrizione dei test per una valutazione globale del linguaggio

La raccolta di informazioni sul primo linguaggio posseduto, e successivamente incrementato o invariato, dal soggetto in formazione contraddistingue parte dell'operato didattico del percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"*. Per rilevare le capacità linguistiche e tracciare un quadro informativo completo e accurato che le riguarda sono messe in atto diverse tecniche.

A monte delle facoltà di produzione, uno degli aspetti più importanti da esaminare è quello fonologico. In tal modo avvalendosi del supporto delle tavole del test PFLI (Prove per la valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile), ideato e approfondito dall'autrice Umberta Bortolini nella sua opera del 1995 intitolata *"PFLI. Prove per la valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile"*, viene effettuata una meticolosa analisi indipendente e relazionale dell'articolazione linguistica a livello fonetico. L'esame logopedico indaga, nell'individuo di età compresa tra due e cinque anni, il disordine articolatorio e fonologico attraverso 90 figure (74 da presentare singolarmente e 16 come sequenza) per la raccolta del campione del linguaggio e 15 per la valutazione. Esso, con impostazione semistrutturata basato sull'utilizzo di stimoli

(immagini) per sollecitare la produzione linguistica di alcune parole precise con occorrenze di tutti i fonemi dell'italiano in diverse posizioni (iniziale, mediana intervocalica e in gruppo consonantico), richiede la descrizione dei primi 32 disegni a colori. Invita a raccontare quanto osservato in ciascuna foto somministrata con l'eventuale supporto di domande stimolo non specifiche per favorire la conversazione in caso di difficoltà.

Per quanto riguarda le competenze espressive morfosintattiche narrative e il loro accertamento viene usato il test LEPI (Linguaggio Espressivo Prima Infanzia), creato e discusso dalle logopediste Itala Riccardi Ripamonti e Laura Cerminara assieme alla psicologa Deborah Carta nell'articolo del 2017 denominato "LEPI. Linguaggio Espressivo Prima Infanzia. Test per la valutazione delle competenze espressive morfosintattiche in età prescolare". La prova approfondisce la capacità linguistica espressiva, nell'individuo di età compresa tra tre e sei anni, tramite l'uso di tre storie figurate in sequenza ("Il vetro rotto", "Il guinzaglio rotto" e "Le salsicce") e di undici carte vocabolario raffiguranti i personaggi e gli oggetti delle narrazioni. La sua somministrazione prevede la presentazione dei cartoncini da denominare uno alla volta con lo scopo di familiarizzare con il materiale. Successivamente, dopo l'ascolto di un racconto modello proposto per fornire una guida, comporta la disposizione in successione di due storie da narrare in autonomia. L'esame non implica infatti alcun intervento d'aiuto a fronte di possibili fatiche, se non qualche incoraggiamento come rinforzo positivo, per non compromettere e influenzare l'esposizione.

In merito all'ispezione delle abilità di comprensione, e soprattutto della facoltà di discriminazione uditiva, emerge il test TCGB (Test di Comprensione Grammaticale per Bambini) elaborato e investigato dalle neuropsichiatre infantili Anna Maria Chilosì e Paola Cipriani nella loro opera del 2005 nominata "TCGB. Test di Comprensione Grammaticale per Bambini". Esso permette di analizzare la comprensione verbale e grammaticale, nel soggetto di età compresa tra tre anni e cinque mesi e otto anni, tramite 76 frasi stimolo rappresentate graficamente da tavole illustrate. Ciascuna di queste ultime contiene quattro immagini che raffigurano scene simili e allo stesso tempo diverse tra loro. La prova figurale adoperata nella sua forma ridotta, contraddistinta da disegni in bianco e nero estremamente stilizzati oggi oggetto di revisione, sollecita dopo l'ascolto di una delle 24 frasi l'individuazione della figura a essa corrispondente scegliendo tra le quattro alternative presentate. Così facendo si occupa di vagliare diverse strutture grammaticali quali locative, flessionali, attive affermative e negative, passive affermative e negative, relative e dative. Nella sua applicazione vi è la possibilità di ripetizione

del compito nel caso in cui venga commesso un errore. Una concessione data per riuscire a reperire dati quanto più precisi vista l'entrata in gioco di elementi che influenzano lo svolgimento dell'esercizio. Un esempio possono essere l'accento posto sulla frase stimolo, la forte relazione canonica tra due oggetti, i fattori linguistici di ordine morfosintattico o semantico lessicale e le aspettative che l'esperienza porta con sé (frase "la mamma è presa in braccio dal bambino" descrive una circostanza improbabile che può condizionare l'andamento dell'attività).

Il test per la misurazione del primo sviluppo grammaticale è il TRGB (Test di Ripetizione Grammaticale per Bambini). Concepito e studiato dalla docente Antonella Devescovi e dalla ricercatrice Maria Cristina Caselli nell'articolo del 2001 siglato con il titolo "Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale", rileva aspetti strettamente grammaticali che a partire dai due anni d'età subiscono un incremento. Aumento che si manifesta a livello di strutture frasali in termini di consistenza d'uso e complessità. La prova si occupa così di monitorare le abilità verbali, e soprattutto la produzione morfologica e sintattica di parole e frasi, nell'individuo di età compresa tra due e quattro anni, basandosi su un modello di imitazione di stimoli orali. Porta alla luce informazioni sui processi elaborativi tramite l'uso di 39 items frasali, nucleari e ampliati con modificatori e preposizioni, di diversa complessità. Ognuno di questi ultimi è caratterizzato da parole familiari per evitare che un vocabolario inusuale influisca sull'andamento della prova. Sul piano pratico consiste nella ripetizione di una struttura verbale alla volta, dopo l'ascolto della sua lettura, senza ammettere la possibilità di una seconda esecuzione in caso di difficoltà o fraintendimento.

Il controllo del vocabolario in comprensione è svolto con il test PPVT – R (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised), la cui nascita e sperimentazione è trattata dalle figure degli psicologi Giacomo Stella e Claudia Pizzoli con l'aggiunta del ricercatore Patrizio Tressoldi all'interno della loro opera del 2000 che ha il titolo di "Peabody. Test psicolinguistico". Esso analizza l'articolazione linguistica relativamente al lessico e la semantica e la comprensione lessicale rispetto al vocabolario ricettivo uditivo di una fascia di popolazione compresa tra tre anni e nove mesi e undici anni e sei mesi. Azione realizzata facendo riferimento a un meccanismo di 'basal' e 'ceiling' per stimare il Quoziente Lessicale dell'individuo. Comporta infatti l'individuazione di un punto di partenza sulla base dell'età commutata in mesi e di una posizione d'arrivo trovata a seguito dell'emergere di un certo numero di errori commessi nella conduzione dell'attività determinandone l'interruzione (sei sbagli negli ultimi otto item). Il suo

impiego avviene mediante l'esposizione delle 175 tavole in bianco e nero con disegni a linea netta che lo costituiscono. Ciascuna di queste contiene quattro immagini differenti, le quali raffigurano parole stimolo (sostantivi, verbi e aggettivi) di difficoltà crescente. Dopo l'ascolto della lettura di un termine, tra di esse è messa in atto una scelta espressa indicando con il dito o pronunciando il numero corrispondente al disegno considerato esatto. Nel fare ciò non è contemplata un'eventuale ripetizione del compito in caso di risoluzione errata.

4.4.2.2. Una dettagliata descrizione dei test per una valutazione inerente all'alfabetizzazione emergente

Il percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* è contraddistinto da un intervento di screening, il quale si occupa di rilevare, identificare e prevenire precocemente un disturbo. Esso garantisce l'elaborazione di una previsione delle caratteristiche di evoluzione degli apprendimenti scolastici grazie alla valutazione del livello di sviluppo dei precursori critici (prerequisiti) incarnati dagli apprendimenti di base (lettura, scrittura e calcolo). Il suo intento non è di evidenziare in maniera inequivocabile una disfunzione. Punta piuttosto a individuare con una buona attendibilità i soggetti che, a causa di una mancata acquisizione delle facoltà che concorrono al raggiungimento dell'alfabetizzazione primaria, sono a rischio di possibili difficoltà di apprendimento o di una vera e propria patologia. Nonostante la rassegna della letteratura e della normativa italiana (Legge 170/2010, Direttiva Ministeriale del 12 luglio 2011 e Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento) mette in evidenza un consenso generale circa l'importanza della pianificazione dell'operato didattico indirizzato alla prevenzione, esso non porta a fare una diagnosi. Pertanto, fornisce le basi per un monitoraggio precoce e tempestivo. Quest'ultimo risulta essere auspicabile in quanto rappresenta una variabile rilevante per l'efficacia dei successivi interventi di recupero e potenziamento evitando l'instaurarsi di circuiti negativi e viziosi che, a loro volta, possono determinare fallimenti, insuccessi o abbandoni scolastici. Così facendo il rilevamento anticipato delle qualità dell'individuo in età prescolare riguardanti in particolar modo il linguaggio, e soprattutto l'apprendimento della letto – scrittura, ha luogo con l'uso di vari strumenti di assessment validi e affidabili.

L'ispezione focalizzata sulle abilità metafonologiche in età evolutiva è eseguita tramite il test CMF (Test di valutazione delle Competenze MetaFonologiche). Pensato e studiato dai

logopedisti Luigi Marotta, Claudia Ronchetti e Manuela Trasciani con la collaborazione del neuropsichiatra infantile Stefano Vicari nella loro opera del 2008 intitolata “Test CMF – Valutazione delle Competenze MetaFonologiche”, consente di ricavare dati di tipo quantitativo e qualitativo in merito al livello di sviluppo della competenza metafonologica. Sfruttando una batteria di prove va a misurare, nell’individuo di età compresa tra cinque e undici anni, uno dei requisiti ritenuto condizione necessaria per l’apprendimento della lingua scritta. Si tratta infatti di un processo metalinguistico che chiede di riflettere sulla lingua e di esercitare la *“capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguate trasformazioni con gli stessi”* (Marotta, Ronchetti, Trasciani & Vicari, 2008, p. 9). In altre parole, l’esame esplora la conoscenza che il soggetto possiede rispetto alla struttura fonetica delle parole e alla capacità di identificare, confrontare, separare, combinare e generare suoni. A fronte di ciò presenta attività che analizzano la consapevolezza fonologica globale, od olistica, e analitica, o fonemica, sulla base del modello elaborato dal professore José Morais nel 1991. Così facendo porta alla luce informazioni circa l’abilità dell’individuo in tre diverse aree: classificazione, discriminazione fonologica, fusione ed elisione. La sua somministrazione si basa solamente su due dei quattro compiti che lo formano, ciascuno composto da 15 item, ovvero la segmentazione e la sintesi. La prima richiede, dopo l’ascolto della lettura di un termine, di pronunciare nella corretta sequenza le unità segmentali (sillabe o fonemi) che lo costituiscono. La seconda, invece, implica l’operazione inversa. In seguito all’ascolto di un input sonoro, corrispondente alla segmentazione in sillabe di una parola, sollecita l’individuazione e la pronuncia adeguata ottenuta dalla fusione dei fonemi uditi.

Il consolidamento delle competenze fonologiche e metafonologiche riveste un ruolo fondamentale dal momento che rappresentano un supporto indispensabile all’apprendimento della letto – scrittura. L’individuo abile fonologicamente impara più facilmente a stabilizzare la corrispondenza grafema – fonema. L’attenzione al linguaggio e al suo sviluppo fonetico – fonologico viene concretizzata attraverso il test di riconoscimento sillabe e vocali e la prova di identificazione sillabe e parole. Concepiti, riadattati e discussi dall’autore Gianni Calgaro, dal ricercatore Enrico Toffalini e dallo psicologo Cesare Cornoldi nell’articolo del 2018 nominato “Strumenti applicativi. La Prova di Lettura Sublessicale – PLS per la valutazione delle abilità di lettura di bambini di prima primaria”, esplorano le competenze iniziali di acquisizione della lettura. Rilevano informazioni che si dimostrano essere dei buoni predittori della qualità dei

processi sublessicali di automatizzazione, tra cui risalta la lettura di sillabe o brevi sequenze di lettere che frequentemente entrano a far parte di vere e proprie parole. Sul piano pratico includono una lista con un numero variabile di sequenze di item monosillabici, bisillabici e verbali nominali (vocali, sillabe e parole) raffigurati con carattere stampato maiuscolo. Di fronte a essa, dopo l'ascolto della lettura di una vocale, sillaba o parola, è incentivato il rilevamento del termine udito mediante l'indicazione con il dito del grafema esatto.

4.4.3. I mediatori didattici per sostenere e motivare l'apprendimento

“Ciò che agisce da tramite tra soggetto e oggetto nella produzione di conoscenza, sostituisce la realtà perché possa avvenire la conoscenza, ma non si sostituisce alla realtà esautorandola, pur richiedendo di essere trattato come se fosse la realtà, ma sempre, in quanto mediatore, conservando lucidamente la consapevolezza che la realtà non è esauribile da parte dei segni, quali che essi siano” (Damiano, 1993, p. 230). Queste parole definiscono in maniera precisa ed esaustiva quello che risulta essere un mediatore didattico. In un ambiente di apprendimento è riconducibile a tutti gli oggetti, reali o simbolici, catalizzatori del processo educativo. In tale contesto la sua efficienza risiede nel potenziare la comunicazione, verbale e non verbale, tra insegnante e soggetto in formazione. Aspetto che riesce a garantire grazie alla sua duttilità e adattabilità ai diversi stili educativi. Esso non instaura così una relazione deterministica tra azione didattica e apprendimento. Piuttosto crea un processo di mediazione che, in linea con quanto scritto dal docente Claudio Girelli nell'articolo denominato “Elementi di sfondo per una didattica speciale”, si caratterizza per tutto ciò che intenzionalmente viene messo in atto con l'obiettivo di facilitare, favorire e motivare l'acquisizione del contenuto. In altre parole, il mediatore didattico è uno strumento attraverso il quale l'attenzione è posta sulla ‘zona intermedia’ tra insegnamento e apprendimento risultando utile sia al bambino sia al docente. Al primo fornisce l'opportunità di elaborare personalmente e attivamente il sapere, mentre al secondo permette di non correre il rischio di imporre il proprio insegnamento e stile di apprendimento andando incontro alle esigenze di ciascuno. Si tratta, dunque, di un dispositivo che *“rende efficace la relazione tra insegnamento e apprendimento, innescando e sostenendo i momenti del rapporto formativo e, come tale, comprende l'attività, l'organizzazione della classe, i sussidi e i materiali” (A.N.F.I.S, 2017, p. 1).*

La pratica dell'insegnare attuata lungo il progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è fondata sull'idea secondo la quale *“i formatori sanno*

che ognuno è guidato a capire da ciò che gli sta a cuore. Per questo sono particolarmente attenti ad intercettare gli interessi dei loro allievi e ad agganciare i percorsi formativi, ogni volta che è possibile, proprio a questi interessi” (Tacconi, 2001, p. 81). Un docente cerca la chiave per aprire i ‘cassetti’ del soggetto in formazione dato che, come dimostrano numerosi resoconti di esperienze dirette sul campo, impara meglio quando è impegnato in attività che percepisce come significative per sé. La strategia è di contemperare diversi criteri: *ciò che piace all’individuo perché cattura il suo interesse o aggancia il suo vissuto; ciò che piace all’insegnante perché implica una trasmissione della conoscenza con ‘più anima’; ciò che aiuta a leggere il presente e a ragionare (Ibidem, p. 81).* L’azione didattica richiede la presenza di una professionalità dotata di una certa flessibilità e libertà responsabile per attuare misure finalizzate a rispondere ai bisogni del soggetto in formazione. Il conferimento di un attestato di merito rientra in uno di questi atti. Il suo impiego avviene con valore di rinforzo positivo per motivare, stimolare maggiore fiducia nelle capacità personali e far apprezzare le conquiste ottenute. Un’altra iniziativa è l’adozione di una pratica routinaria munita di sfondo integratore, ovvero di un facilitatore attraverso la strutturazione di una situazione motivante. Essa consiste nello svolgimento di alcune attività che rimandano alla descrizione di immagini con eventi (test PFLI) e al racconto di storie in sequenza (test LEPI). Nello specifico nel percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* la procedura è adoperata in seguito alla rilevazione di un sentimento di sofferenza e malessere da parte di uno dei quattordici partecipanti. Un’emozione che incide in maniera negativa sulla relazione con l’insegnante e sull’approccio al lavoro didattico. Pertanto, per cercare di ridurre tale sensazione vengono fatte emergere, con il dialogo e l’ascolto attivo, e soddisfatte le preferenze del bambino. In sostanza, è data la possibilità di partire da ciò che piace per incentivare una successiva conduzione serena e positiva del cammino di insegnamento e apprendimento.

4.4.4. Il lavoro di documentazione tra pratica e riflessione

“La documentazione delle attività educativo – didattiche è un’operazione tanto complessa quanto ricca di potenzialità per il miglioramento professionale di educatori e insegnanti. La condizione perché il documentare sia un’azione feconda è che rintracci e ripercorra le scelte compiute e le strategie messe in atto dal professionista dell’educazione nell’ideare, progettare e realizzare l’esperienza didattica.” In linea con quanto scritto dalla docente e formatrice Enrica Fontani nell’articolo intitolato *“Documentare per ricercare strategie come metodo d’azione”*,

la documentazione nel sistema educativo si compone di numerose raccolte predisposte in banche dati, strutturate o come repertori tematici, organizzate in singole esperienze oppure in veri e propri centri. Un'offerta dal carattere molteplice giustificato dall'importante ruolo che riveste per l'educatore. Essa induce a un miglioramento professionale dal momento che rappresenta un'occasione per *revisionare l'operato; riflettere sul senso e l'efficacia delle scelte di contenuto, comunicazione, didattiche e metodologiche effettuate; autovalutare il sé professionalizzante; comunicare e condividere il percorso didattico – educativo; dar vita a un dialogo; incrementare la collaborazione* (Fontani, 2022). Un'alternanza di pratica e riflessione orientata a far sviluppare un pensiero critico. È chiaro, quindi, che è parte fortemente integrante e qualificante la professionalità insegnante e un potente strumento che supporta e orienta l'azione didattica ed educativa. A sostegno di questa visione vi è il pensiero del docente Mario Castoldi, il quale nella sua opera del 2012 denominata "Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema" rimarca come tale pratica consiste nel 'raffreddare' l'esperienza in modo da generare un oggetto di analisi e lettura critica da cui trarre arricchimento.

"Le modalità di documentare rispondono a modelli differenti a seconda del contesto di riferimento, dell'organizzazione d'appartenenza, della tipologia di ente e servizio, della specifica cultura dei singoli e dei gruppi." Il lavoro di documentazione, secondo le parole della formatrice, pedagoga ed educatrice Daniela Corradi, è caratterizzato da una grande varietà di sistemi. Ognuno contiene al suo interno un ventaglio di materiali che si differenziano tra loro per struttura e finalità: da griglie con item per indirizzare lo sguardo nell'osservazione a libere narrazioni per ricostruire l'esperienza vissuta. Di fronte a questo ampio repertorio è necessario individuare gli strumenti che meglio rispondono a contesto, esigenze e intenti. Una serie di scelte all'apparenza banali, ma in realtà di particolare rilevanza in quanto delineano con chiarezza e credibilità la figura del docente.

La cassetta degli attrezzi adoperata per intraprendere il percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* è abbastanza pesante. Dentro sono custoditi molti preziosi dispositivi costruiti negli anni di formazione. Ogni percorso però segue rotte differenti portando con sé il bisogno di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti rispetto ad altri. Un esempio è identificare le caratteristiche e le risorse della realtà scolastica accogliente a livello istituzionale e didattico oppure lasciare traccia indelebile dell'azione educativa attuata. Così facendo uno strumento il cui utilizzo risulta essere idoneo per lo

svolgimento, la rilevazione e l'interpretazione del progetto di ricerca è incarnato dai protocolli di osservazione e certificazione delle competenze. Questi ultimi, strettamente collegati ai test per la valutazione globale del linguaggio e delle competenze di alfabetizzazione emergente, si suddividono in vari dispositivi. Le schede di rilevazione in cui trascrivere e registrare le soluzioni (campione) fornite alle prove somministrate. Le griglie di analisi dei dati in cui riportare i valori relativi a diverse misure d'interesse esaminando in maniera approfondita il campione raccolto. Il prospetto riassuntivo in cui indicare i dati anagrafici del soggetto in formazione e i punteggi ottenuti con le relative conversioni e trasformazioni sottoforma di grafici e tabelle per agevolare la visione d'insieme. Altro mezzo adeguato alla conduzione e all'analisi del cammino sperimentale è il diario di bordo. Esso corrisponde a *“una documentazione, ordinata con un criterio cronologico, di una determinata esperienza, svolta in forma più o meno libera o strutturata”* (Castoldi, 2012, p. 106). Una narrazione che ha l'intento di imprimere sul foglio una ricostruzione riassuntiva del vissuto, il quale altrimenti lasciato nella mente con il tempo fugge via. L'occasione di scrivere ogni singolo evento permette di fare tesoro degli atteggiamenti e dei traguardi conquistati di volta in volta dal soggetto monitorando il suo apprendimento. Consente anche di porre l'accento su diversi aspetti o questioni critiche per dare spazio a momenti di riflessione dell'azione e pratica didattica.

4.4.5. La ricchezza del confronto: relazione e gestione dei rapporti interpersonali

“Nessun uomo è un'isola, completo in sé stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto.” La frase, estrapolata dalla poesia *“Nessun uomo è un'isola”* del poeta britannico John Donne, esprime in modo profondo l'incompletezza dell'essere umano. Una manchevolezza che spinge a cercare continuamente nell'altro quel qualcosa che completa. Per fare ciò viene utilizzato lo strumento che meglio risponde all'esigenza: la relazione. È proprio attraverso di essa che nascono degli equilibri, più o meno temporanei, capaci di far crescere, imparare e migliorare sanando sempre parzialmente. A tal proposito, come scrive l'autrice Alessandra Colonna Romano nell'introduzione della sua opera del 2012 siglata con il titolo *“Io – tu. In principio la relazione”*, l'uomo è un essere di relazione, nato per essa, dalla quale non può prescindere in quanto determina la trama della vita.

“Se io ho una mela e tu hai una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un'idea e io ho un'idea, e ce le scambiamo, allora abbiamo entrambi due idee.” La buona scuola, prendendo spunto dalle parole del drammaturgo

irlandese George Bernard Shaw, è caratterizzata da valide e significative relazioni interpersonali tra i diversi attori coinvolti al suo interno. Un aspetto decisivo per garantire una condivisione costruttiva e stimolante dando vita a un contesto collaborativo che permette di crescere e migliorare in termini di esperienza, competenza e relazione con l'altro. In questo modo vi è la possibilità di vivere la continua maturazione della professionalità con effetti positivi anche sul soggetto in formazione. Numerosi studi, condotti nel corso degli anni, rivelano come la presenza nella scuola di collaborazione, aiuto e condivisione porti con sé miglior apprendimento e minori problemi di indisciplina. Mirare così a un'organizzazione in cui dialogo, riconoscimento e cooperazione sono la regola, e non l'eccezione, è un sogno che vale la pena inseguire.

Il progetto di ricerca *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* vede l'incontro di molte persone con le quali instaurare dei rapporti. Ognuno di questi ultimi risulta essere unico in quanto diversi sono gli individui, il loro modo di essere, fare e pensare. Una diversità che porta con sé aspetti positivi e apparentemente negativi, ma in realtà tramutabili in una ricchezza per maturare. In altre parole, consente all'io persona e all'io professionale da una parte di arricchirsi in maniera sempre nuova. Dall'altra, invece, provoca dei momenti di instabilità e smarrimento, i quali stimolano una profonda revisione. In tal senso un grande aiuto nell'organizzazione e conduzione del percorso sperimentale è fornito dalla coordinatrice del plesso scolastico accogliente *"Cavalier Antonio Girelli"*. Il rapporto creato con lei si basa sulla cordialità e collaborazione. I suoi consigli, la sua esperienza, le sue informazioni molto dettagliate garantiscono una realizzazione serena del cammino. Fondamentale è la sua puntualità nell'intervenire e aiutare in caso di difficoltà. È quanto accade con la presa in carico della creazione di un prospetto con l'ordine secondo cui svolgere il lavoro durante il secondo step di potenziamento. Al fine di evitare accavallamenti tra i progetti educativi attivi diretti da figure esterne, la coordinatrice propone l'elaborazione di tale strumento dal carattere organizzativo gestionale. Un altro sostegno viene trovato nella segretaria della scuola dell'infanzia di afferenza *"Cavalier Antonio Girelli"*. Essa si preoccupa di tranquillizzare di fronte a qualsiasi ostacolo incontrato. Il ruolo di mediazione che ricopre è essenziale per stringere accordi e condividere informazioni con i vari personaggi che formano la comunità educante. Un esempio è l'invio ai genitori, tramite posta elettronica, del modulo di consenso e dell'invito all'incontro informativo realizzato al termine del cammino sperimentale. Rapporti molto positivi sono anche quelli con le insegnanti: Rita, Serena, Angela, Maria Grazia. Presenze

decisive sia per garantire un buon svolgimento dell'itinerario, nonostante la comparsa di ostacoli, sia per la crescita del io persona professionista. La relazione stretta con loro, seppur basata sulla chiarezza, porta in diverse occasioni a rivedere l'io professionale con attenzione alla pratica didattica. Le docenti, avendo progetti e attività educative da realizzare, esprimono fin da subito la necessità di soddisfare determinati bisogni in modo da poter portare avanti con efficacia il loro operato. Una revisione continua in termini di organizzazione didattica e azione educativa che mette in gioco rischiando, ma imparando e migliorando. All'interno di queste relazioni, inoltre, non mancano le occasioni di scambio e confronto per fare tesoro di percezioni, idee, pareri e critiche. Le insegnanti, infatti, accogliendo molto positivamente il progetto di ricerca manifestano nei suoi confronti un particolare interesse con feedback e quesiti.

4.5. La programmazione educativa dell'azione didattica

“La progettazione formativa comprende più livelli. Un livello generale o macroprogettazione nel quale viene definito un piano di formazione che sintetizza le priorità di intervento e un livello più specifico, di microprogettazione dove si colloca la definizione del progetto formativo di dettaglio” (IEN, 2022). La traccia di programmazione del sistema scolastico odierno ha confini interpretativi labili. Sono soggetti a continui aggiornamenti e aggiustamenti a livello teorico, dai ricercatori e pedagogisti, e a livello operativo, dall'esperienza e dalle riflessioni di ogni singolo docente. Subiscono il tentativo di abbandonare la comoda posizione positivista che razionalizza l'azione didattica attraverso obiettivi, tempi e modi. Tuttavia, qualsiasi attività umana necessita di organizzazione e orientamento verso un fine per non essere un semplice e caotico agire a caso. Assolvere tale compito è difficile di fronte a una scuola con una struttura per frammenti e discontinuità. Come fare allora? È possibile tracciare sulla carta un elenco più o meno ampio di contenuti, obiettivi e percorsi in modo da produrre una stesura organica della programmazione da cui far trasparire in maniera comprensibile l'intenzionalità educativa che la sorregge. Alla luce di queste considerazioni, per rispondere alla lacunosità della realtà e giungere a una sua definizione puntuale, è bene fare riferimento ad alcuni indicatori chiave: *realtà; non casualità; flessibilità; efficacia formativa; pedagogia latente; comunicabilità; condivisione; verificabilità (Bocca & Nappi, 2004).*

L'elaborazione di una programmazione suscita sentimenti opposti. In linea con quanto scritto dall'insegnante Assunta Merola nell'articolo “La progettazione: garantire intenzionalità

all'agire didattico", l'atto di programmare è vissuto in vari modi. Può rappresentare un adempimento burocratico che si limita alla compilazione di un testo sganciato dall'attività didattica. Altrimenti può costituire uno strumento per lavorare in modo intenzionale. In questo secondo caso permette di definire le linee d'azione, l'idea di bambino e l'impostazione di scuola da perseguire tenendo presente le indicazioni ministeriali, le esperienze pregresse e la condizione contestuale. Così facendo diventa una guida e fonte di riferimento, indicazioni e suggerimenti che, grazie alla valutazione periodica, può essere rivista e corretta per rispondere a bisogni formativi, esigenze, motivazioni e ritmi di sviluppo. In tal senso permette la razionalizzazione, l'intenzionalità e la sistematicità dell'intervento didattico rendendo la scuola un ambiente specializzato e intenzionalmente organizzato per educazione e apprendimento. Pertanto, grazie alla programmazione la scuola diventa un luogo in cui le esperienze spontanee, occasionali e frammentarie trovano la possibilità di essere ristrutturare e organizzate al fine di produrre dei precisi apprendimenti e una vita di relazione ampia e significativa. Sulla base di tale impostazione la programmazione, e la valutazione a essa correlata, è uno strumento di qualità del servizio erogato e della scuola in generale. Consente di *decidere ciò che è opportuno fare, nei diversi momenti di vita della scuola, dopo aver rilevato e interpretato i significati delle molte variabili della situazione educativa; riflettere su metodo e lavoro svolto mediante la valutazione e l'autovalutazione; assumere il ruolo di professionalità tecnico progettuale che si esplicita in scelte razionali e funzionali al raggiungimento di mirati obiettivi dal carattere mai definito e assoluto; condurre un'azione intelligente attraverso la messa in atto di una 'progettualità razionale' con connotazioni di obiettività ed evidenza del legame tra fini e mezzi; elaborare un documento che costituisce il contenitore organizzativo di tutta la dinamica educativa rendendo applicabili le indicazioni previste dai testi programmatici; considerare il curricolo esplicito, ovvero contenuti conoscitivi, metodologie di insegnamento e apprendimento, procedure valutative, quanto quello implicito, cioè organizzazione e gestione della scuola e della rete di rapporti creati con le realtà circostanti (Merola, 2008, p. 5)*. È chiaro, quindi, che essa è assolutamente indispensabile.

4.5.1. La struttura e le modalità d'uso dell'ambiente di apprendimento: un magazzino tramutato in aula

"Oggi emerge chiara la necessità di considerare la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate abbiano la stessa dignità e presentino

caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola, offrendo caratteristiche di funzionalità, comfort, benessere” (Borri, 2016, p. 3). La progettazione di un ambiente didattico prende in considerazione le esigenze pedagogiche e la loro relazione con gli spazi per cercare di fornire una valida risposta. Un tentativo è l’allestimento di setting funzionali ad attività differenziate. Lavorare per gruppi o in modo individuale, presentare elaborati, realizzare prodotti multimediali, discutere attorno a uno stesso tema e svolgere prove individuali o cooperative, attività di tutoraggio e laboratoriali specialistiche ne sono un esempio. Una costruzione di un ambiente efficace che fa riferimento alla metafora formulata dal pedagogista Loris Malaguzzi, il quale parla dello spazio come ‘terzo insegnante’. Egli sostiene che si tratta di un dispositivo pedagogico ed elemento cardine che rientra nelle scelte riguardanti un progetto. Idea con la quale connota bene l’importanza che ha nel sistema scuola. In linea sempre con il pensiero dello studioso, esso risulta essere lo specchio di un approccio educativo prevalente dal momento che rappresenta il modo in cui le attività possono essere svolte e il senso che possono avere per il soggetto in formazione. Incarna uno strumento funzionale che rende possibili queste ultime chiamando il docente ad assumere e assolvere la funzione di progettista, il quale pianifica l’azione educativa, il tempo didattico e la relazione con l’individuo.

La conduzione del percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è realizzata, per tutto l’arco temporale della sua durata, all’interno della medesima aula presente nel plesso scolastico di afferenza *“Cavalier Antonio Girelli”*. Fin dal primo momento d’accoglienza viene individuato, con la collaborazione della coordinatrice, uno spazio che risponda per quanto possibile alle caratteristiche necessarie al fine di compiere un buon cammino di lavoro. Il locale identificato è generalmente utilizzato come ‘magazzino o deposito materiali scolastici’. Esso consiste in un luogo non molto ampio con una finestra, diversi scaffali e armadi contenenti cartelloni, libri e strumenti didattici di varia tipologia e una cassetta del primo soccorso. Vede poi la presenza di una stampante adoperata per ricreare la documentazione indispensabile per l’attività educativa giornaliera. A tal proposito la collocazione nella stanza dello strumento tecnologico, e dei dispositivi di medicazione, rappresenta in diverse circostanze un elemento di distrazione e disturbo per i quattordici partecipanti al progetto sperimentale. Infatti, molto spesso le insegnanti delegano coppie di soggetti in formazione per ritirare quanto loro necessario e il passaggio, in linea con il comportamento di un individuo della scuola dell’infanzia, non è silenzioso e poco invadente. La

stessa situazione si verifica quando il transito è effettuato dalle stesse docenti, le quali il più delle volte sono seguite da soggetti in formazione della propria sezione. È dunque questo lo spazio che viene vissuto con maggiore frequenza durante l'intero cammino di lavoro. Un'aula adattata e guarnita appositamente con un tavolo e due sedie di piccole dimensioni. Pochi elementi essenziali per supportare e facilitare la messa in atto di un operato basato su un rapporto uno a uno. Ogni seduta di lavoro comporta la presenza nel locale dell'esperta e di un individuo partecipante al progetto di ricerca. Gli spostamenti di quest'ultimo fuori e dentro la stanza, in particolar modo, sono gestiti in maniera autonoma dalla specialista. In altre parole, sulla base del prospetto con l'ordine secondo cui svolgere il lavoro, essa si occupa di recuperare l'individuo dal luogo in cui si trova (sezione, giardino esterno, salone) per poi riaccompagnarlo al termine dell'attività.



Figura 7: Organizzazione del setting per la conduzione del progetto sperimentale "Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"

4.5.2. L'organizzazione e la scansione flessibile del tempo dell'agire educativo

"Un uso flessibile dei 'tempi' di insegnamento e apprendimento è una delle possibilità che docenti e Dirigenti Scolastici hanno a disposizione per innescare processi di innovazione didattica e organizzativa, finalizzati a costruire ambienti di apprendimento attivi, adatti e stimolanti, capaci di innalzare la qualità della didattica e di favorire una partecipazione motivata degli studenti" (Chipa & Orlandini, p. 4). La ricerca dimostra con le sue sperimentazioni come oggi la dimensione del tempo risulta essere un fattore decisivo della qualità dell'istruzione. Per apprendere meglio, in modo significativo e duraturo, non occorre dilatare solo il tempo classe, ma individuare strategie didattiche capaci di accrescere la motivazione intrinseca del soggetto in formazione, ovvero *"l'autentico e personale desiderio di conoscere"* (Moscati, Nigris & Tramma, 2008, p. 50). Il 'tempo' è quindi una variabile con valenza pedagogica che assume la funzione di catalizzatore e promotore dell'innovazione per ricomporre la frattura tra la realtà scolastica e i traguardi delineati dalla ricerca pedagogica e sociologica. Dentro la scuola il ritmo non è casuale. Quanto accade nella giornata, nella settimana, nell'anno è organizzato secondo una logica educativa. La programmazione della didattica consiste nell'adozione di tutte le

condizioni e forme di flessibilità idonee a promuovere la valorizzazione della diversità, lo sviluppo delle potenzialità personali e la crescita educativa agendo sulle variabili maggiormente efficaci: tempi, spazi, aggregazioni di soggetti in evoluzione e discipline, percorsi e attività multidisciplinari, lavori di recupero, sostegno, continuità e orientamento, metodologie e tecnologie, impiego dei docenti. In linea con quanto sostenuto dalla psicologa psicoterapeuta Elisa Magnolo, scandire il tempo è un aspetto fondamentale e utile soprattutto per il bambino. Il ritmo della giornata scolastica va determinato tenendo presenti sia le finalità della scuola sia alcuni criteri orientativi. Fornire dei punti di riferimento sicuri e costanti, salvaguardare il benessere psicofisico, considerare le componenti emotive e proporre un armonico alternarsi di attività che richiedono una diversa intensità di impegno ne sono un esempio.

L'attuazione del progetto sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"* è concentrata nel mese di marzo, aprile, maggio e giugno con una cadenza settimanale regolare fatta eccezione per i primi due periodi. Essi hanno, invece, un carattere saltuario a causa della sospensione delle attività didattiche prevista dal D.P.C.M. del 2 marzo 2021, art. 38 – comma 1, il quale delinea le misure di contenimento per far fronte alla diffusa emergenza sanitaria da Sars – Cov – 2. Il percorso di ricerca inizia a eseguire i suoi primi passi nella scuola dell'infanzia accogliente *"Cavalier Antonio Girelli"* a partire dal 2 marzo 2021, ma viene ben presto interrotto in data 15 marzo 2021. La sua ripresa avviene dopo tre settimane ed esattamente il 7 aprile 2021. Da tale giorno in poi il cammino torna ad avere la periodicità programmata fin dal principio per giungere a una conclusione il 23 giugno 2021. In questo arco di tempo implica lo svolgimento di 39 incontri, i quali sono realizzati seguendo delle precise linee guida di natura organizzativa gestionale. Tramite la collaborazione della coordinatrice viene infatti creata una tabella che funge da bussola e orologio per indirizzare e scandire il modo e tempo di lavoro. Il prospetto, in particolar modo, riporta una suddivisione in fasce orarie di mezz'ora ciascuna destinata all'attività con un singolo partecipante. La sua elaborazione nasce dalla volontà di evitare accavallamenti e di non impedire al soggetto di non partecipare ad altri progetti attivi all'interno del plesso scolastico d'afferenza. Le giornate in cui è concretizzato il percorso sperimentale sono i primi quattro giorni della settimana a esclusione di alcuni casi di spostamenti in itinere determinati da impegni scolastici o personali dell'insegnante esperta. Nello specifico, il martedì e mercoledì vedono impegnati i partecipanti dalle ore 8.30 alle ore 11.30 per poi riprendere dalle ore 12.30 alle ore 15.00, mentre il lunedì e giovedì dalle ore 8.30 alle ore 11.30. In ogni circostanza è proposto ed effettuato un compito

ben preciso. La sua scelta è strettamente legata a un assetto per fasi caratterizzante il progetto di ricerca sul linguaggio.

4.5.3. La configurazione operativa di una ricerca empirica sul linguaggio

“L’insegnante educa insegnando, perché è in grado di cogliere il valore formativo dei diversi saperi e delle discipline, di metterne in luce il valore antropologico e di favorire il contatto tra i mondi vitali degli allievi e gli universi culturali di coloro che hanno elaborato forme di conoscenza significative” (Cotugno, 2006, p. 3). La professione docente è caratterizzata da un’identità complicata in cui si intrecciano diverse variabili che non possono essere lasciate all’intuizione. È ormai superata l’idea secondo la quale l’insegnamento è una missione affidata all’istinto. Oggi è necessaria una progettazione di interventi formativi efficaci. Essi nascono dalla capacità di pensare strategicamente, correlando i fattori complessi di apprendimento e insegnamento, all’organizzazione degli ambienti e delle attività, i quali vengono scelti e calibrati secondo specifiche priorità per produrre i materiali più idonei, verificare i risultati e valutare, in itinere ed ex post, l’impatto dell’offerta formativa e l’analisi degli effetti a medio e lungo termine. In tal senso progettare significa tradurre in azione formativa intenzionale la volontà di attuare una visione del futuro dell’uomo. Costituisce il dispositivo attraverso cui si procede all’implementazione di un disegno di società, uomo ed educazione. È chiaro che nella scuola si opera per progetti: da quelli trasversali, condivisi da più docenti che puntano allo sviluppo di competenze esistenziali, a quelli disciplinari che approfondiscono argomenti e competenze marcatamente connessi alle singole materie. Progettare l’offerta formativa rappresenta così l’unico modo per individuare e condividere le sequenze più rispettose e adatte a obiettivi, soggetti in evoluzione e situazioni.

4.5.3.1. Una schematica illustrazione di una struttura per fasi dell’azione didattica

Il percorso di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* propone l’applicazione operativa del metodo ortogenetico – sillabico adattato dalla psicologa Beatrice Bertelli e alcuni collaboratori sulla base del lavoro svolto dalla neuropsichiatra Maria Emiliani e la logopedista Enrica Partesana. La studiosa, assieme alle insegnanti Paola Rosa Belli, Maria Grazia Castagna e Paola Cremonesi, delinea un suo ricco ed esaustivo approfondimento all’interno dell’opera del 2013 che porta il titolo di *“Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico. Attività di avviamento alle sillabe CV”*. In essa spiega

come la natura che caratterizza tale approccio rende adatta una realizzazione alla scuola dell'infanzia con la possibilità di sostenere, tramite modalità significative, il processo di alfabetizzazione emergente. La sua specificità è data dalla messa in atto di un apprendimento spontaneo del linguaggio alfabetico attraverso la proposta di attività ludiche. Così facendo il progetto sperimentale al fine di garantire un'occasione educativa di sviluppo è declinato secondo una struttura per fasi.

‘Assessment iniziale’ è il nominativo con cui viene identificata la prima fase. Essa persegue l'obiettivo di esaminare le competenze linguistiche e le abilità di alfabetizzazione emergente possedute dal soggetto in formazione prima dell'avvio del cammino di lavoro. Mediante l'utilizzo di varie prove linguistiche (PFLI, LEPI, TCGB, TRGB, PPVT – R, ripetizione di non parole, CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali, identificazione di sillabe e di parole) implica una valutazione preliminare finalizzata a rilevare i prerequisiti dei quattordici partecipanti. Azione realizzata a partire dal 2 marzo 2021 per concludere poi il 9 marzo 2021 fatta eccezione per un individuo che per assenza, e successiva chiusura della realtà scolastica d'afferenza a causa della diffusione della situazione d'emergenza sanitaria per Sars – Cov – 2, porta a termine l'accertamento in data 7 aprile 2021. Lo svolgimento del primo step valutativo è contraddistinto da quattro incontri. I primi due (2 – 3 marzo 2021) intrapresi dalle ore 8.45 alle ore 12.00 per poi riprendere dalle ore 12.45 alle ore 15.30 con la somministrazione delle prove PFLI (metà), CMF, LEPI e TCGB. I secondi due (8 – 9 marzo 2021), invece, effettuati dalle ore 8.30 alle ore 11.30 con l'impiego dei rimanenti test, ovvero PFLI (metà), TRGB, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole.

La seconda fase porta con sé un periodo dedicato al potenziamento delle abilità linguistiche e delle conoscenze sulla relazione tra competenze linguistiche e apprendimento di lettura e di scrittura in età prescolare. Uno stadio intermedio che promuove le capacità metafonologiche necessarie per leggere e scrivere avendo come focus le sillabe. Prevede esercizi, attraverso un approccio Digital Game Based Learning (DGBL) e un metodo sillabico non più fonoalfabetico, finalizzati a condurre il soggetto a intendere una parola come una stringa su cui operare in termini di suono e non di oggetto (segmentare). Il lavoro di rafforzamento è svolto con un programma educativo multimediale nominato “Simo – Syl” (www.simo-syl.com) caratterizzato dalla proposta di semplici giochi incentrati sul linguaggio. Contornato da uno sfondo integratore, al fine di motivare e rendere accattivante il cammino di training, comporta l'immersione in un'avventura che ha come protagonista un pesciolino di nome Simo. Bisognoso

di aiuto per liberare i suoi amici catturati dalle reti dei pescatori, presenta ai quattordici partecipanti un percorso composto da dodici tappe ciascuna suddivisa in tre sotto tappe. Queste ultime includono quattro semplici attività di cui viene data chiara istruzione dalla voce del pesciolino Simo. Tutte le sedute di lavoro richiedono la risoluzione di metà del numero di sotto tappe previste per ciascuna delle dodici tappe. In questo modo in due massimo tre incontri viene conquistato dal soggetto in formazione uno dei dodici livelli. Il secondo step training è realizzato a partire dal 7 aprile 2021 per concludere poi il 16 giugno 2021 fatta eccezione per un individuo che per infortunio, e successiva lunga assenza dalla realtà scolastica d'afferenza determinando per lui l'avvio del progetto sperimentale a distanza, non porta a termine la missione lavorativa.

La chiusura del cammino di ricerca è contraddistinta da un 'assessment finale' che ha l'intento di individuare l'entità di un eventuale miglioramento conoscitivo conquistato dai partecipanti. Operazione che fornisce l'opportunità di redigere in seguito una preziosa riflessione sulla qualità del progetto sperimentale grazie all'analisi e al confronto di tali dati con le informazioni rilevate nella situazione di partenza. La terza e ultima fase viene eseguita a partire dal 17 giugno 2021 per finire il 23 giugno 2021. L'attuazione del secondo step valutativo è caratterizzato da quattro incontri. I primi due (17 – 18 giugno 2021) condotti dalle ore 8.30 alle ore 11.30 per poi riprendere dalle ore 12.30 alle ore 15.00, mentre i secondi due (22 – 23 giugno 2021) dalle ore 8.30 alle ore 11.30. Tutte e quattro le circostanze comportano la somministrazione delle prove CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole.



Figura 8: Fasi di lavoro del progetto sperimentale "Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"

4.6. La rilevazione degli apprendimenti scaturiti da una ricerca empirica sul linguaggio

"Un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno e il punto di arrivo nella rappresentazione codificata"

dello stesso fenomeno.” Secondo la definizione dell’autore Jean Marie Barbier valutare significa esaminare in maniera esaustiva, critica e oggettiva l’adeguatezza degli obiettivi e la qualità delle azioni compiute in relazione ai risultati ottenuti, agli effetti provocati e ai bisogni soddisfatti. Le sue finalità principali sono riassumibili in: verificare se gli atti intrapresi rispondono alle esigenze individuate; migliorare gli interventi grazie all’opportunità di capire ciò che funziona o cede; rendere conto degli esiti conseguiti (accountability). È una procedura programmata che viene attuata durante tutto l’arco di vita di un progetto e si caratterizza per la presenza di varie forme, le quali avvengono in momenti e con mire differenti. Nello specifico, vi è una fase iniziale, detta rilevativa o ex ante, che ha luogo all’inizio di un percorso con l’intento di assicurare la sua pertinenza e coerenza. Le informazioni che raccoglie sono utilizzate per considerare in che misura un intervento è in grado di rispondere ai bisogni identificati e apportare un concreto cambiamento. Esiste poi una fase finale, nominata di espressione del giudizio o ex post, che si colloca alla fine di un progetto per accertare gli effetti a lungo termine ed esprimere un giudizio circa l’impatto delle azioni proposte. Ha per oggetto la verifica e l’interpretazione conclusiva dei traguardi conseguiti attraverso l’analisi di incidenza, efficacia, efficienza e sostenibilità di quanto realizzato. Permette di compiere una riconsiderazione sulla base della quale giudicare l’intero cammino per comprendere l’uso delle risorse, i fattori di successo e fallimento e la sostenibilità di risultati e conseguenze. Inoltre, si ricollega alla valutazione ex ante per appurare se le esigenze inizialmente rilevate trovano una giusta risposta. Ha dunque il compito di analizzare i frutti di un progetto per vagliare positivamente o negativamente l’opportunità di una sua replica e diffusione. In altre parole, esamina se un intervento è utile, cioè se modifica in senso vantaggioso il bisogno a partire dal quale è elaborato e attuato.

La struttura di base del processo valutativo di un evento formativo si connota diversamente in rapporto a due logiche, in linea con quanto sostenuto dal docente Mario Castoldi nella sua guida operativa per le scuole del 2013 intitolata “Valutare per migliorare”. Una è la logica di controllo finalizzata a indagare e attestare socialmente determinati risultati formativi. Essa costituisce un dispositivo di accertamento della produttività dell’azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi prodotti. Serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni e gli esiti attesi e a sanzionare, in positivo o negativo, i comportamenti analizzati. La sua attenzione è focalizzata sui risultati di apprendimento e sul valore aggiunto imputabile all’insegnamento mediante procedure di verifica standardizzabili e comparabili. Vi è poi la logica di sviluppo destinata a potenziare il processo formativo e i suoi

frutti. Si tratta di uno strumento di retroazione dell'azione della scuola utile a regolare la sua prosecuzione. Contribuisce a orientare l'evoluzione di una proposta formativa attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento. La sua priorità è la qualità di quanto insegnato tramite procedure qualitative attente alla natura degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sul docente. Usando una massima di Seneca, che afferma: *“Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare”*, è chiaro come in un cammino di cambiamento il momento valutativo costituisce un'opportunità di apprendimento, ovvero offre la possibilità di assumere consapevolmente i significati dell'azione e di regolarla progressivamente in corso d'opera.

4.6.1. Gli intenti con cui vengono vagliati i risultati emersi dall'esperienza laboratoriale sul linguaggio

La valutazione effettuata alla scuola dell'infanzia attraverso strumenti standardizzati ha generalmente un duplice valore. Da una parte, riveste un'importanza clinica perché consente di individuare precocemente il rischio di sviluppare un disturbo di lettura, scrittura o calcolo. Dall'altra, la conoscenza delle peculiarità dell'individuo, che emerge dai profili prestazionali ottenuti nelle prove, consente di calibrare la didattica in base alle sue esigenze e di decidere le modalità d'intervento più idonee per stimolare o compensare le caratteristiche più deficitarie. Nonostante tali potenzialità del processo valutativo, nel progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* i punteggi affiorati dai test non vengono approfonditi e interpretati per inquadrare i quattordici partecipanti all'interno di un profilo clinico o per esaminare le loro performance. Sono adoperati piuttosto per evidenziare l'efficacia dell'intervento educativo – formativo di prevenzione, intervento precoce e potenziamento. Ciò viene eseguito sulla base dell'idea secondo la quale frequentemente *“si riscontra una significativa corrispondenza fra l'azione formativa e l'apprendimento futuro del codice scritto e parlato”* (Maniscalco, Martorana, Caci & Muratore, 2015, p. 226). In altre parole, gli esiti rilevati dal percorso sperimentale cercano di dimostrare come esso ha ricadute positive nello sviluppo delle abilità connesse all'alfabetizzazione emergente e nella correlazione tra queste ultime e le capacità linguistiche iniziali in un soggetto frequentante il terzo anno della scuola dell'infanzia. Per tale motivo ogni riflessione e comparazione, elaborata usando i valori standardizzati di riferimento delle varie prove somministrate, ha uno scopo osservativo che non vuole giudicare l'individuo e le sue facoltà.

4.6.2. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test per una valutazione globale del linguaggio

Il progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è caratterizzato da una fase di assessment iniziale, la quale implica il coinvolgimento di quattordici individui dell'età di cinque anni frequentanti il gruppo grandi delle farfalle della scuola dell'infanzia accogliente *“Cavalier Antonio Girelli”*. Il focus principale su cui pone l'attenzione sono le loro facoltà linguistiche globali e generali. Complessivamente la partecipazione al processo valutativo preliminare porta con sé una certa difficoltà nell'affrontare le prove standardizzate proposte in prevalenza con una somministrazione individuale. Infatti, i punteggi conquistati sono molto volatili. In linea di massima l'indagine che il primo step conduce consente di raccogliere esiti in grado di evidenziare un range variegato di abilità rispetto alle diverse prove.

La comprensione grammaticale è esaminata con il test TCGB (Test di Comprensione Grammaticale per Bambini). Esso viene impiegato nella sua versione ridotta attribuendo alla risposta un punteggio di zero se corretta, di 0,5 se errata solo alla prima somministrazione e di 1,5 se sbagliata a entrambe le applicazioni. I valori che risaltano sono relativi agli errori commessi. A tal proposito al partecipante sono concessi un massimo di due tentativi di risoluzione per ciascuna tavola figurale. Un meticoloso approfondimento dei dati evidenzia alcuni fattori rilevanti a livello di comprensione linguistica. Riconosce una media dell'indice di errore di 6,9 e una deviazione standard di 2,4.

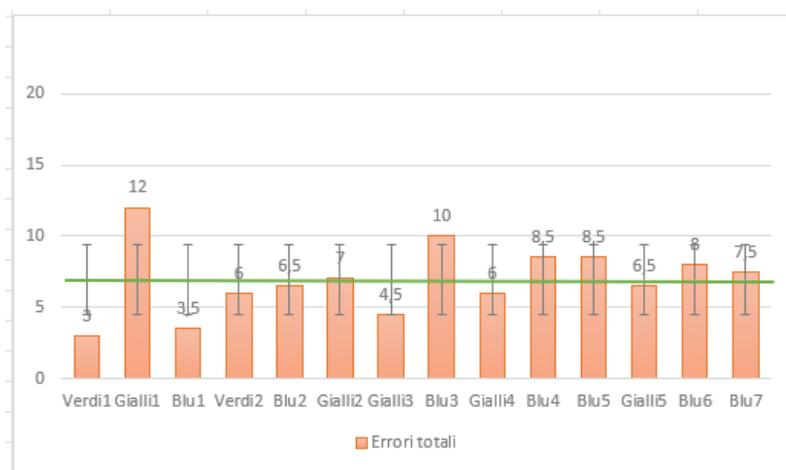


Figura 9: Errori, media e deviazione standard del test TCGB

Nota poi che il 50%, ovvero sette individui su quattordici, compie un numero di sbagli al di sopra della media. Una quantità che oscilla tra i sette e i dodici punti. Riscontra dunque una capacità di comprensione grammaticale varia con una percentuale di correttezza nella risposta che va da un massimo di 87,5% per il caso Verdi1 a un minimo di 50% per Gialli1. Il lavoro di analisi qualitativa dei dati viene effettuato prendendo in considerazione anche gli errori commessi per ogni tipologia di struttura grammaticale frasale. Operazione con cui sono elaborati degli

ulteriori commenti. Identifica una media complessiva di sbagli conseguiti in ogni genere di frase stimolo di 0,8 punti. Quest'ultima, nello specifico, è calcolata sulla base delle singole medie totali. Ciò mette in evidenza la presenza di cinque casi (Gialli1, Blu3, Blu4, Blu5 e Blu6) con una media di errori che va da 1 a 1,5 punti suggerendo una debole padronanza dell'abilità. Inoltre, rileva maggiori difficoltà, con una quantità di sbagli più alta, nel comprendere e individuare la soluzione corretta nelle frasi stimolo di tipo passive negative e dative. L'indice di errore resta, invece, pari o al di sotto del valore medio, oscillando tra 0,6 e 0,8 punti, per le restanti tipologie di frasi.

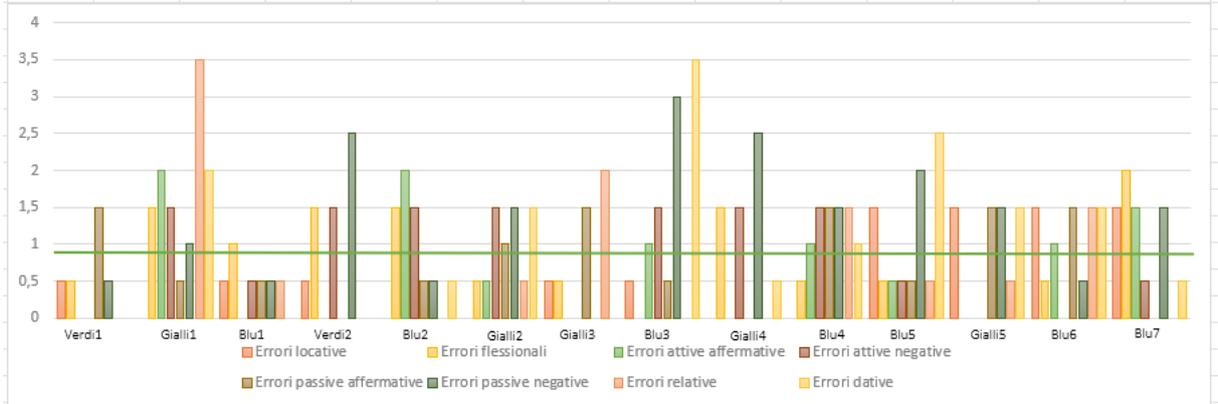


Figura 10: Errori e media per tipologia di frase stimolo del test TCGB



Figura 11: Media errori per tipologia di frase stimolo del test TCGB

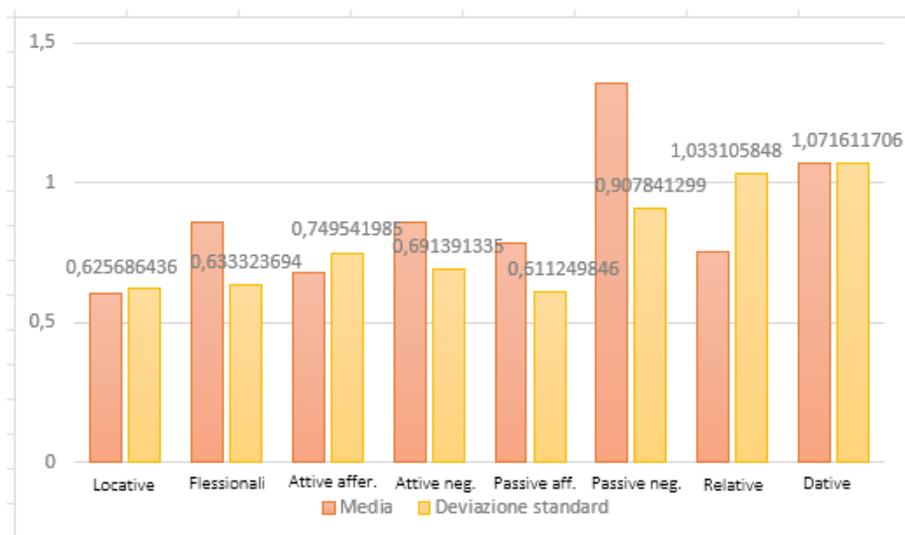


Figura 12: Media e deviazione standard per tipologia di frase stimolo del test TCGB

Le abilità verbali, e in particolare la produzione morfologica e sintattica di parole e frasi, sono prese in considerazione dal test TRGB (Test di Ripetizione Grammaticale per Bambini). I dati che restituisce sono registrati assegnando un punteggio di uno per ogni item ripetuto correttamente oppure di zero per ciascuna soluzione errata, incompleta o mancante. Valori che studiati a dovere mettono in luce elementi significativi delle competenze linguistiche dei quattordici partecipanti. Scorgono una media di feedback adeguati di 33 su 39 stimoli verbali frasali e una deviazione standard di 4,7. Segnalano un 35,7% di casi con risultati inferiori alla media, di cui il 60% al di fuori della deviazione standard, suggerendo la presenza di fragilità nelle abilità esaminate. Distinguono un 21,4% con punteggio equivalente alla media e un 42,8%

con esiti che indicano una buona padronanza delle facoltà verbali.



Figura 13: Risposte corrette, media e deviazione standard del test TRGB

La capacità di comprensione lessicale e il vocabolario recettivo uditivo sono investigati tramite la prova di apprendimento attitudinale PPVT – R (Peabody Picture Vocabulary Test – Revised). Svoltata come da manuale senza alcun ridimensionamento, rileva dei punteggi grezzi, derivati dalla differenza tra il numero dell’ultima figura proposta e la quantità di errori, e dei risultati standard, ricavati a partire dal valore grezzo a seconda dell’età cronologica. Uno studio condotto mediante il loro utilizzo mette in risalto alcune informazioni riguardanti gli aspetti morfo sintattici di articolazione. Fa affiorare la presenza di una media relativa all’età dei partecipanti pari a 82,5 PSE e una deviazione standard a 26,7. Rende visibile il caso di un individuo (Blu3) che totalizza un punteggio grezzo di 42. Un dato che non ha un relativo PSE motivo per cui spinge a considerare le sue abilità fragili. Distingue cinque soggetti, ovvero il 28,5%, con risultati inferiori alla media e superiori alla deviazione standard, compreso Blu3 senza un corrispettivo

PSE. Nota che i restanti nove partecipanti, ossia il 64,2%, ottengono, invece, un punteggio che rientra nella deviazione standard. Tra questi appaiono Verdi1, Blu1, Verdi2, Gialli3, Gialli4, Blu5, Gialli5, Blu6 e Blu7 con un PSE superiore a 82,5.

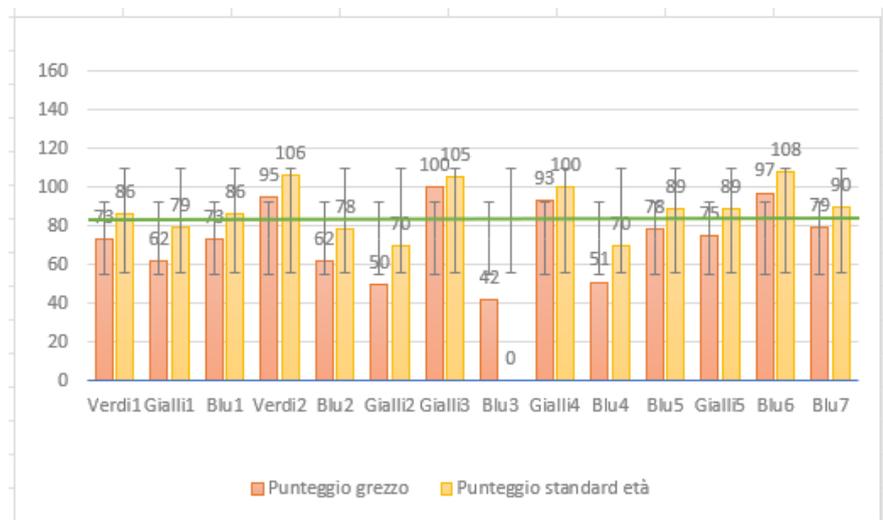


Figura 14: Punteggi, media e deviazione standard del test PPVT - R

Un raffronto dei test TCGB, TRGB e PPVT – R, facendo tesoro dei dati da loro raccolti, concede l’elaborazione di riflessioni in merito alle abilità linguistiche generali dei quattordici partecipanti. Porta in rilievo individui con capacità molto buone. Considerazione avanzata sulla base dei punteggi positivi ottenuti in ciascuna prova. È il caso di Gialli3, il quale riporta uno dei valori più bassi di errori nel test TCGB, un punteggio ben al di sopra della media nel test TRGB e un vocabolario piuttosto ampio. Evidenzia la presenza anche di soggetti con punteggi differenti nei vari test. Ne è un esempio il caso di Blu6 con un punteggio di vocabolario recettivo uditivo alto, ma un andamento esattamente opposto nella prova di comprensione grammaticale che lo colloca tra i più fragili. La comparazione puntualizza, per mezzo di un controllo intrecciato dei numeri radunati, che alcuni bambini con la loro prestazione innalzano

il grado di capacità linguistiche globali possedute dall'intero gruppo di lavoro. Essi conquistano in tutte le prove valutative punteggi al di sopra della media al contrario degli altri compagni che, fatta eccezione per alcuni casi, raggiungono valori nella media se non più bassi. Tra i partecipanti, tuttavia, può essere distinto un caso particolare (Gialli1), il quale realizza le attività con fatica conseguendo valori molto scarsi. Si tratta di un soggetto che le insegnanti segnalano non per difficoltà linguistiche, ma relazionali. Inserito nel gruppo sezione durante l'anno scolastico 2019 – 2020 non riesce ad amalgamarsi bene con i compagni. Inoltre, un contesto familiare critico rende sofferente l'individuo che in varie sedute di lavoro manifesta espressamente il suo malessere. Uno stato emotivo psicologico che può essere elemento di disturbo andando a incidere negativamente sulla performance. È chiaro, quindi, che il gruppo di quattordici partecipanti al percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è abbastanza eterogeneo. Ognuno possiede un bagaglio di facoltà e conoscenze proprie.

4.6.3. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test per una valutazione inerente all'alfabetizzazione emergente nella fase di assessment iniziale (T0)

La raccolta di informazioni riguardanti la natura del primo linguaggio, e soprattutto dell'apprendimento della letto – scrittura, risulta essere la finalità che muove gli strumenti valutativi somministrati nella fase di assessment iniziale. Quest'ultima, oltre a focalizzare l'attenzione sulle abilità linguistiche globali e generali possedute dai quattordici partecipanti al progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”*, si concentra sulle facoltà strettamente legate all'alfabetizzazione emergente. Come naturale, trattandosi di soggetti che formalmente non hanno ancora appreso a leggere e a scrivere, risultano mediamente ardui i test direttamente connessi a tali capacità. L'ispezione riscontra una certa facilità nel sostenere esercizi di segmentazione, ovvero di pronuncia corretta a livello di sequenza delle unità segmentali (sillabe o fonemi) costituenti una parola, e di sintesi, cioè di pronuncia esatta di un termine risultante dalla fusione di una serie di fonemi uditi. Lo stesso atteggiamento non può essere confermato per i test di riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole, i quali riportano punteggi modesti rappresentando una chiara testimonianza della difficoltà con cui vengono affrontati.

Il livello evolutivo delle abilità metafonologiche è misurato dal test CMF (Test di valutazione delle Competenze MetaFonologiche). La sua applicazione permette di raggruppare,

per ognuno dei quattordici partecipanti, un punteggio grezzo, ossia il numero di soluzioni corrette su un totale massimo di 15, e un risultato in percentile, ovvero la conversione del dato grezzo in un valore standardizzato. L'analisi di tali numeri illustra elementi di partenza salienti che sono importanti predittori per il successivo apprendimento di lettura e di scrittura. Per quanto riguarda il test di sintesi sillabica calcola una media di feedback adeguati di 10,4 e una deviazione standard di 5,1. Rileva un 28,5% di casi con un punteggio al di sotto del valore medio che dimostra l'esistenza di un'abilità fragile e un 71,4% con esiti che indicano la padronanza di buone capacità, di cui un 21,4% manifestante ottime competenze. Per quanto concerne la prova di segmentazione sillabica stima una media di risposte corrette uguale a 13,6 e una deviazione standard a 1,2. Mette in luce un 35,7% di individui con un 50 percentile raggiunto con punteggio massimo e un 64,2%, che oscilla tra <5 e 10 percentile nella prova di sintesi sillabica, con un valore che va da 13 a 25 percentile. Realizzando un confronto tra le due attività è possibile scoprire in maniera ben chiara che in T0 vi è un numero maggiore di partecipanti con una buona capacità di segmentazione sillabica. Tra questi emergono Gialli1, Blu1, Blu2 e Blu3, i quali da un punteggio grezzo di 0, 5 o 9 ottenuto nel compito di sintesi passano a uno di 11 o 13 in quello di segmentazione.

L'accertamento in termini fonologici e metafonologici delle competenze iniziali di acquisizione della lettura avviene mediante il test di riconoscimento di sillabe e di vocali e la prova di identificazione di sillabe e di parole. Strumenti che radunano valori alla luce delle soluzioni corrette fornite, dai quattordici partecipanti al percorso sperimentale *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"*, nel riconoscere e leggere stringhe di sillabe, vocali e/o parole. Nello specifico, gli esercizi di riconoscimento e lettura di sillabe implicano un massimo totale di risposte adeguate di 20, mentre le attività di riconoscimento e lettura di vocali e di parole prevedono rispettivamente un massimo di feedback esatti di 5 e 9. Un'interpretazione critica degli indici reperiti mette in risalto immediatamente, grazie alla loro trascrizione all'interno di una tabella, la presenza di capacità linguistiche di base (prerequisiti di avviamento) cruciali. In merito al test di riconoscimento di sillabe rileva una media relativa alle risposte corrette di 0,7 e una deviazione standard di 0,9. Fa emergere chiaramente un livello generale di efficienza molto basso con punteggi per il 50% equivalenti a zero. Un andamento simile è riscontrato anche nei compiti di lettura di sillabe e di parole. Questi ultimi risultano essere particolarmente faticosi dal momento che tutti totalizzano un punteggio pari a zero. Nessuno riesce ad affrontare e svolgere l'attività nella maniera adeguata suggerendo

nuovamente l'esistenza di facoltà di avviamento alla lettura estremamente ridotte. Le medesime considerazioni non possono essere portate avanti per quanto riguarda l'esercizio di riconoscimento di vocali. Esso svela un livello di conoscenza abbastanza buono. Infatti, quantifica una media di feedback corretti di 2,8 e una deviazione standard di 1,6. Scorge un 64,2% di individui con un bagaglio conoscitivo contenente almeno la metà delle vocali appartenenti alla lingua italiana. Il restante 35,7%, invece, viene fatto rientrare in un livello decisamente inferiore in quanto non identifica nessuna o al massimo due vocali su cinque.

La realizzazione di una comparazione tra il test CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole consente di avanzare affermazioni riguardanti i prerequisiti di avviamento all'apprendimento della letto – scrittura posseduti dai quattordici partecipanti. Fa trasparire a colpo d'occhio, attraverso l'osservazione dei tabulati, la presenza di capacità deboli. Considerazione formulata alla luce di punteggi differenti raggiunti in ciascuna prova. È il caso di Gialli1, il quale risulta tra i più fragili nelle attività di sintesi sillabica, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parola, mentre invece manifesta un andamento ben diverso per l'esercizio di segmentazione dove raggiunge un punteggio in percentile molto buono. Un altro caso è quello di Verdi1 che riporta uno dei valori più alti di feedback adeguati nel test CMF, un punteggio ben al di sopra della media nell'attività di riconoscimento di vocali, ma un andamento esattamente opposto nella prova di riconoscimento di sillabe e identificazione di sillabe e di parole. Il parallelismo tra i test valutativi richiama l'attenzione sui numeri reperiti, i quali mostrano come alcuni partecipanti innalzano il grado di capacità linguistiche di avviamento dell'intero gruppo di lavoro. Costatazione che trova supporto nei risultati al di sopra della media da loro conseguiti nella maggior parte degli esercizi proposti. Viene escluso il compito di lettura di sillabe e di parole nel quale nemmeno questi ultimi, come accade per i compagni, riescono a ottenere un punteggio diverso dallo zero. Tra i bambini, tuttavia, può essere distinta una padronanza distribuita in maniera varia, a seconda dell'attività affrontata, oppure equilibrata. A proposito della prima circostanza un esempio è il caso di Gialli3, il quale consegue tra i valori più alti nel test CMF, mentre si colloca tra i più fragili nel riconoscimento di sillabe e di parole. Per la seconda situazione un caso è quello di Blu7 che in tutte le prove riesce ad arrivare a punteggi nella media dando dimostrazione di possedere delle abilità buone con un margine di miglioramento. Appare evidente, quindi, che il gruppo di quattordici partecipanti al percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* possiede prerequisiti a sostegno

dell'alfabetizzazione emergente eterogenei dal momento che ognuno mostra potenzialità diverse a seconda del compito linguistico affrontato.

4.6.4. Un'accurata analisi dei risultati ottenuti nei test per una valutazione inerente all'alfabetizzazione emergente nella fase di assessment finale (T1)

La linea d'azione messa in atto lungo lo stadio conclusivo del progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è rappresentata dall'osservare e rilevare le capacità linguistiche precoci strettamente legate alla lettura e alla scrittura. Elementi essenziali visto che fungono da sostegno per un futuro apprendimento della letto – scrittura. Per incentivare la loro scoperta sono adoperate delle prove valutative specifiche: CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole. Test familiari ai quattordici partecipanti che hanno modo di fare esperienza diretta durante la fase di avvio del cammino sperimentale. Un aspetto che sicuramente incide in maniera proficua sulla performance. È idea diffusa che la conoscenza di uno strumento, una nozione e un atteggiamento porta con sé una sensazione di sicurezza, la quale permette di vivere e fronteggiare con una propensione positiva un evento. Risulta essere particolarmente vitale soprattutto all'interno della scuola dell'infanzia. La familiarità in tale contesto educativo è una componente che è sinonimo di regolarità, prevedibilità, stabilità, continuità e orientamento. A fronte di ciò la somministrazione delle prove valutative in fase di assessment finale, eseguita seguendo le stesse modalità proposte nello stadio iniziale, è caratterizzata da una tendenza positiva. Affiora fin da subito una certa dimestichezza nell'affrontare i test. I punteggi rilevati sono una chiara testimonianza anche se equivalgono a risoluzioni buone che possono essere oggetto di ulteriori miglioramenti. In linea di massima l'indagine che il terzo step conduce consente di raccogliere esiti in grado di evidenziare l'esistenza di facoltà linguistiche abbastanza omogenee rispetto alle varie prove.

Il test CMF (Test di valutazione delle Competenze MetaFonologiche) viene riproposto per analizzare le abilità metafonologiche. Radunando nuovamente, per ciascuno dei quattordici partecipanti, un punteggio grezzo e un risultato in percentile, riconosce i punti significativi di uno sviluppo a livello di tali competenze. Un'approfondita trattazione dei dati raccolti guida verso la formulazione di osservazioni che raccontano quanto accertato. In merito al test di sintesi sillabica stima una media di soluzioni corrette di 14,5 e una deviazione standard di 0,9. Riconosce un 21,4% di casi con un punteggio di poco al di sotto del valore medio che certifica

una buona padronanza dell'abilità e un 78,5% dotato di ottime capacità. Per la prova di segmentazione sillabica trova una media di risposte esatte di 14,9 e una deviazione standard di 0,2. Sottolinea un 92,8% di soggetti con un 50 percentile raggiunto con punteggio massimo e un 7,1%, ovvero un individuo su quattordici, con un valore di 25 percentile conquistato commettendo un solo errore. L'osservazione dei dati ottenuti nelle due attività, con il supporto del casellario appositamente costruito, rende limpido come in T1 è presente un'ottima capacità di sintesi e segmentazione sillabica. Fanno eccezione i casi di Gialli1, Gialli3 e Gialli5, i quali al contrario dei compagni non portano a termine un'esecuzione perfetta degli esercizi visto che compiono un massimo di tre sbagli. Nonostante ciò, la loro prestazione è molto buona.

I prerequisiti di avviamento all'apprendimento della lettura e della scrittura sono riesaminati con il test di riconoscimento di sillabe e di vocali e la prova di identificazione di sillabe e di parole. I punteggi che ricavano sono basati sul numero di risposte esatte espresse dai quattordici partecipanti al progetto di ricerca *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"*. Dati la cui investigazione mette in evidenza complessivamente una qualità della performance uniforme, la quale è testimone di abilità fonologiche e metafonologiche valide come supporto per il successivo apprendimento della lettura e della scrittura. Per quanto concerne la prova di riconoscimento di sillabe quantifica una media di soluzioni adeguate pari a 12,2 e una deviazione standard a 4,5. Individua andamenti riconducibili a prestazioni diametralmente opposte. Un 42,8% di soggetti raggiunge un punteggio che oscilla tra cinque e undici risposte corrette e un 57,1% riesce a guadagnare una quota ben al di sopra del valore medio. In maniera tangibile mostra che i quattordici partecipanti sono divisi a metà. Da una parte vi sono coloro che si contraddistinguono per un rendimento scarso e dall'altra chi mette in atto un'ottima esibizione. Esempi sono Blu4 che conquista solamente cinque punti su 20 e Blu1 che ottiene il massimo dei valori possibili, ovvero 20 punti. Lo studio accurato degli indici recuperati scova un comportamento analogo negli altri compiti linguistici somministrati. A proposito della prova di riconoscimento di vocali calcola un valore medio di feedback giusti di 3,6 e una deviazione standard di 1,4. Quantitativi in riferimento ai quali scopre un 35,7% di casi che non arriva a un punteggio nella media e un 64,2% con un'ottima risoluzione. Nel test di lettura di sillabe identifica una media di risposte corrette di 12,9 e una deviazione standard di 4,1. Alla luce di ciò fa risaltare una frattura puntuale dei partecipanti rispetto alla qualità dell'operatività che attuano. Illustra una percentuale del 50% che raggiunge un totale di punti inferiore alla soglia del valore medio e di

conseguenza un 50% con tassi superiori. In merito all'attività di lettura di parole svela una media di soluzioni giuste di 7,7 e una deviazione standard di 1,7. Così facendo trova tre individui su quattordici, quindi un 21,4%, con un numero di errori tali da non rientrare nel valore medio di feedback adeguati.

Intrecciando le informazioni qualitative e quantitative estrapolate dalla somministrazione dei test CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e identificazione di sillabe e di parole è possibile stilare nuove asserzioni inerenti ai quattordici partecipanti al cammino sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* e i loro prerequisiti di avviamento all'apprendimento della letto – scrittura. Grazie alla registrazione in una specifica tabella delle varie quote risolutive insorge dalla sua osservazione l'esistenza di abilità buone. In tutte le prove i punteggi ottenuti da almeno la metà dei partecipanti risultano essere più che soddisfacenti. Un esempio sono i casi di Verdi1, Blu1, Blu2, Gialli4, Gialli5 e Blu6, i quali riportano uno dei valori più alti di soluzioni esatte nel test CMF e un punteggio ben al di sopra della media nel compito di riconoscimento di sillabe e di vocali e di identificazione di sillabe e di parole con picchi risolutivi perfetti senza il conseguimento di alcun errore. L'elaborazione di una comparazione dei test valutativi non porta in maniera preponderante a porre l'accento sulla performance di alcuni soggetti a scapito di altri. I bambini si contraddistinguono per uno svolgimento delle attività pressoché uguale. Fatta eccezione per il test CMF dove tutti raggiungono ottimi traguardi, vi è un tasso minimo che innalza il livello di dominio delle facoltà linguistiche di avviamento dell'intero gruppo. In altre parole, non sono presenti prestazioni che incidono fortemente sulla qualità e quantità delle conoscenze visto che risultano essere equamente distribuite. È chiaro, quindi, che la padronanza dei prerequisiti a sostegno dell'alfabetizzazione emergente dei partecipanti al progetto di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è abbastanza omogenea con tipologie di esibizioni contrapposte: da soggetti con ottimi risultati si passa a individui che restano ben distanti dalla soglia media caratterizzante una risoluzione accettabile degli esercizi linguistici. Tuttavia, ognuno di loro mostra attitudini ripartite in maniera differente. È il caso di Blu7 che fornisce un numero perfetto di risposte corrette nel test CMF, un punteggio nella media per il compito di riconoscimento di sillabe e di vocali e lettura di parole, ma un andamento esattamente opposto nella prova di lettura di sillabe. Un altro esempio è il caso di Blu5, il quale risulta tra i più fragili in tutte le attività. Escluse le prove di sintesi e segmentazione sillabica eseguite alla perfezione, dimostra una maggiore riuscita nel compito di riconoscimento e di

lettura di sillabe dove si avvicina al valore medio, mentre invece esibisce una tendenza ben diversa, con un punteggio alquanto scarso, nell'esercizio di riconoscimento di vocali e lettura di parole.

4.6.5. Un confronto significativo tra i dati raccolti nelle fasi di assessment

La struttura per step con cui è declinato il progetto sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* consente di fare tesoro degli aspetti favorevoli e sfavorevoli derivanti dall'opportunità educativa di sviluppo delle competenze linguistiche che incarna. Un'impostazione operativa caratterizzata dall'alternanza di una fase di assessment iniziale, uno stadio di potenziamento e un momento di assessment finale che suggerisce a gran voce una lettura critica incrociata di quanto emerso al loro interno. Rende quasi inevitabile l'elaborazione di un raffronto. Ciò soprattutto di fronte alla scelta di adoperare nella tappa preliminare e conclusiva gli stessi strumenti valutativi al fine di rilevare i livelli di conoscenza conquistati dai quattordici partecipanti. In seguito alla conduzione di un cammino di rafforzamento linguistico l'obiettivo è di dimostrare, tramite appunto un parallelismo tra inizio e fine, le ricadute che esso può avere sul soggetto in formazione. Prendendo atto delle potenzialità che lo strumento educativo sperimentale possiede l'intento è di puntare a un suo miglioramento, affinamento e aggiustamento così da poter promuovere, incentivare e creare circostanze capaci di accogliere la sua attuazione. Azione che viene svolta solamente dopo aver attestato l'efficacia dell'innovativo progetto di ricerca precoce a sostegno dell'alfabetizzazione emergente quale risulta essere *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”*. In linea con quanto scritto dal docente Claudio Girelli nel suo articolo del 2017 intitolato *“Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura: il metodo ortogenetico – Siglo”, “in didattica, le evidenze, raccolte in contesti diversi e in un arco temporale consistente, relative agli esiti di apprendimento e alle considerazioni riflessive degli insegnanti sulla realizzazione di pratiche didattiche coerenti con un metodo, costituiscono un indizio di validità interessante”* (Girelli, 2017, p. 72).

Il percorso sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è contraddistinto da una fase di assessment finale che ha tra i suoi oggetti d'interesse i nuovi strumenti conoscitivi conquistati dai quattordici partecipanti. Elementi che vengono rilevati riproponendo, con le stesse modalità operative, alcune delle prove valutative somministrate nello stadio iniziale (test CMF, riconoscimento di sillabe e di vocali e

identificazione di sillabe e di parole). I dati che fanno affiorare, riuniti in apposite tabelle in modo da facilitare una loro osservazione e analisi, stimolano considerazioni dai risvolti utili per il fine con il quale vengono ricercati. A tal proposito in termini di sviluppo delle competenze metafonologiche e delle capacità precoci di lettura e di scrittura, in seguito alla conduzione di un periodo di potenziamento, permettono di riconoscere la presenza di un miglioramento generale.

Il test CMF con le sue attività linguistiche rende possibile un paragone tra l'andamento con cui esse vengono svolte in fase preliminare e nello step conclusivo. In tal senso mostra che mentre nel periodo di assessment iniziale l'esercizio di sintesi sillabica riconduce a un 71,4% di casi con punteggi molto vicini, se non equivalenti, al valore massimo, nello stadio finale fa risaltare un 78,5%. Vi è il passaggio da tre a un solo soggetto che commette degli sbagli. Una medesima tendenza è notata nel compito di segmentazione sillabica. Da una percentuale preliminare di individui pari a 35,7% che arriva a un 50 percentile con il punteggio massimo di 15 risposte adeguate si passa a un tasso conclusivo del 92,8%. Praticamente da nove partecipanti che in fase d'avvio effettuano il test compiendo degli errori si arriva nello step finale a un solo soggetto che non risolve in maniera ottima l'attività. Un'ulteriore indagine approfondita dei tabulati mette in risalto alcuni individui protagonisti di un rafforzamento notevole in termini di abilità linguistiche. Sono i casi di Gialli1 e Blu1 che da un punteggio grezzo pari a zero, in sede di valutazione iniziale nell'esercizio di sintesi sillabica, passano, in fase di somministrazione finale, a 12 o addirittura 15 punti. Un altro esempio sono i casi di Verdi2, Blu2 e Blu3 che da valori uguali a 5, 9 e 11 arrivano al punteggio massimo. Altra riflessione che nasce da uno studio critico dei casellari è legata alla presenza, nel periodo d'avvio, di alcuni bambini che innalzano il livello di prestazione del gruppo sia nel compito di sintesi sia in quello di segmentazione. Nella fase finale, invece, gli stessi abbassano il grado di performance in entrambe gli esercizi. Sono infatti loro a compiere degli sbagli nella risoluzione al contrario dei compagni che svolgono le attività in maniera ottimale.

La prova di riconoscimento di sillabe e di vocali e il test di identificazione di sillabe e di parole, osservati nei due momenti valutativi, dimostrano un generale rafforzamento delle abilità linguistiche dei quattordici partecipanti. Il numero di soluzioni adeguate conseguito nei quattro compiti che esse portano con sé si distanzia per la maggior parte dal valore iniziale di zero. Nello specifico, da una percentuale del 50% con punteggi equivalenti a zero nell'esercizio di riconoscimento di sillabe si passa a un 42,8% che oscilla tra cinque e undici feedback corretti.

Si verifica chiaramente un innalzamento delle prestazioni anche se rimangono oggetto di ulteriori miglioramenti. Lo stesso vale per l'attività di lettura di sillabe e di parole dove da una situazione di partenza in cui tutti totalizzano un punteggio pari a zero è possibile arrivare a un aumento del numero di risposte esatte. In merito all'esercizio di lettura di sillabe si verifica il transito da una percentuale del 100% con punteggio uguale a zero a un 50% che conquista punti inferiori al valore medio e un 50% superiori. Per quanto riguarda l'attività di lettura di parole da una incidenza del 100% con valore di zero si giunge a un 21,4% che, pure commettendo degli sbagli, si distanzia dal valore ottenuto nella fase di valutazione preliminare. Le medesime considerazioni non possono essere portate avanti per l'esercizio di riconoscimento di vocali. Esso svela un livello di conoscenza abbastanza coerente all'interno degli stadi di assessment. Infatti, la percentuale di 64,2% con una buona o ottima risoluzione iniziale rimane tale anche nel momento conclusivo. Un'analisi aggiuntiva permette di constatare che, contrariamente a quanto accade nel periodo d'avvio, in tutte le prove valutative la maggior cura messa in atto da alcuni partecipanti non ha una particolare incidenza nel determinare un andamento peculiare del livello di sviluppo delle abilità linguistiche. In altre parole, nello stadio finale non vi è una maggioranza a stabilire un innalzamento o un abbassamento del grado di padronanza di conoscenze conquistate.

CONCLUSIONI

Imparare a leggere e a scrivere rientra nella missione storica della scuola, la quale apre la strada della cultura e della scienza alle nuove generazioni. Tuttavia, i cambiamenti avvenuti a livello di culture, tecnologie disponibili, attese delle famiglie e aspettative della società rendono urgente oggi una rivisitazione di modi, forme e pratiche di insegnamento. In linea con quanto scritto dai docenti Mario Castoldi e Michela Chicco nella loro opera del 2019 intitolata "Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento", non si tratta di rivolgere un nostalgico sguardo al passato resuscitando abbecedari e sillabari o di riproporre un revival delle querelle metodologiche che agitano i decenni del secondo dopoguerra. È piuttosto il rimettere a fuoco uno dei compiti del docente tenendo conto di tradizione, esperienza diversa delle nuove generazioni e ambienti di apprendimento che la scuola offre. In sostanza, *"è importante riprendere a esaminare con attenzione e a sviluppare soluzioni innovative in un'area che unisce il passato al presente e al futuro nella permanente missione della scuola di mettere a disposizione degli studenti gli strumenti della conoscenza: leggere e scrivere sono i fondamentali"* (Castoldi & Chicco, 2019, p. 305). In questa direzione il progetto di ricerca *"Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura"*, rende possibile un loro apprendimento in età prescolare attraverso modalità adeguate ai processi di crescita, ovvero giochi e attività digitali basati sul metodo ortogenetico – sillabico. Esso affianca efficacemente il soggetto al terzo anno della scuola dell'infanzia, come testimoniano i risultati incoraggianti affiorati da una sua attuazione pratica, con proposte congrue promuovendo autonomia e protagonismo, puntando sulla motivazione intrinseca e favorendo lo specifico modo di conoscere e interagire con la realtà. Il cammino di ricerca dunque *"realizza il senso pieno di accompagnare la crescita delle potenzialità di ciascun bambino, che vanno stimulate in modo adeguato al fine d'incrementare lo sviluppo non solo cognitivo, ma anche psicologico e sociale"* (Callegaro, n. d.).

"Programmi di prevenzione e di intervento precoce, messi in atto da esperti qualificati, possono portare i parametri di lettura e scrittura vicino ai valori di media; di contro se si ritarda l'intervento, buona parte dei lettori manterrà difficoltà per tutto l'arco della vita" (Maniscalco, Martorana, Caci & Muratore, 2015, p. 226). Tra le numerose e varie funzioni che la figura dell'insegnante assolve vi è il compito strategico di individuare e attuare interventi precoci svolgendo un'importante azione preventiva. Fin dall'età prescolare, e quindi dalla scuola dell'infanzia, il soggetto in formazione può manifestare segnali di rischio di eventuali difficoltà

di apprendimento. Davanti a essi, pur essendo irrinunciabile la realizzazione di attività di screening a opera di specialisti (psicologi, logopedisti e neuropsichiatri), sono fondamentali le competenze del docente. In linea con quanto scritto nell'articolo n. 25 del CCNL relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002 – 2005 e il primo biennio economico 2002 - 2003, quelle che non possono mancare nel profilo professionale sono le capacità disciplinari, psicopedagogiche, metodologiche, didattiche, organizzative, relazionali e di ricerca. Si tratta di elementi che consentono di assumere alcuni atteggiamenti essenziali: entrare in rapporto con i soggetti in evoluzione; realizzare una proficua azione educativa; leggere difficoltà, problemi e conflitti. Atti indispensabili per declinare il sapere disciplinare in una concreta proposta didattica capace di rispondere e soddisfare i bisogni di tutti nelle loro fasi di crescita.

L'efficacia di interventi precoci mirati sulle competenze linguistiche è certificata da un numero sempre maggiore di studi longitudinali presenti in letteratura. Un esempio sono le indagini aventi come focus training metafonologici condotti con soggetti in età prescolare all'ultimo anno della scuola dell'infanzia. Essi testimoniano la possibilità di trarre vantaggio da un cammino di potenziamento. Mettono in risalto come in seguito al suo svolgimento vi è un miglioramento nelle prestazioni. Un rafforzamento, riscontrabile tra una prima e una seconda rilevazione, che si manifesta sottoforma di risultati significativamente migliori in lettura e scrittura. A dare ulteriore sostegno e conferma nel 2012 la ricercatrice Paola Zanchi, assieme ai colleghi Laura Bruzzone, Sara Marcotti e Gian Marco Marzocchi, attua una ricerca con l'obiettivo di verificare se, dopo uno step iniziale di screening dei prerequisiti degli apprendimenti e delle aree carenti, attraverso l'attuazione di laboratori di potenziamento si osservano dei miglioramenti. Dai dati estrapolati scopre che contribuiscono, anche se non sempre in modo significativo, a incrementare gli aspetti relativi alla conoscenza linguistica e ad allenare i prerequisiti degli apprendimenti scolastici. Evinca che la consapevolezza fonologica, posseduta da soggetti di cinque anni e oggetto di un'evoluzione spontanea durante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, può essere stimolata, sostenuta e migliorata mediante attività appositamente costruite. Questa importanza dello screening precoce e della relativa progettazione di interventi educativi è riconosciuta anche dalle "Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" e dalle "Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente". Entrambi i documenti normativi sottolineano il ruolo fondamentale della scuola dell'infanzia nel

ridimensionare gli effetti di eventuali difficoltà. Essa per far fronte a tale esigenza irrinunciabile e improrogabile è chiamata ad attuare al suo interno un cambiamento culturale, ideologico e operativo. Un mutamento che avviene nel momento in cui le nuove pratiche didattiche assumono un carattere stabile e abituale, in modo da favorire una loro diffusione con *“best practices, che permetteranno di innalzare lo standard di qualità della scuola dell’infanzia”* (Ivi, p. 228).

Il progetto sperimentale *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* è una valida proposta educativa per promuovere l’alfabetizzazione emergente. Contraddistinto da occasioni idonee, supporta costruttivamente il soggetto di cinque anni nel processo di costruzione del linguaggio alfabetico. Nel fare ciò supera l’idea che l’apprendimento della lettura e della scrittura è un puro insegnamento formale riservato alla scuola primaria. I risultati positivi che una sua applicazione consente di raccogliere sono una testimonianza e dimostrazione. Nello specifico, esso favorisce l’incremento di tali abilità in soggetti al terzo anno della scuola dell’infanzia tramite attività didattiche in cui sperimentare e costruire la lingua come codice simbolico. In primo luogo, propone situazioni volte a far scoprire la lingua scritta per incentivare il padroneggiamento delle relative competenze. In secondo luogo, verifica la validità e funzionalità della modalità di lavoro attuata per stimolare lo sviluppo di facoltà precoci di lettura e scrittura, le quali sono necessarie per il successivo percorso formale di apprendimento. Se dunque le capacità di letto – scrittura sono alla base del processo di scolarizzazione, è bene applicare quanto prima gli strumenti e le conoscenze in ambito di sviluppo del linguaggio affinché l’alfabetizzazione si realizzi in armonia con il soggetto in formazione, le sue risorse e abilità. In tal senso l’idea di effettuare interventi di potenziamento si basa su due presupposti. Da un lato la constatazione che l’individuo di cinque anni possiede in forma rudimentale le abilità in questione. Dall’altra parte la testimonianza di numerose indagini secondo le quali il soggetto della scuola dell’infanzia riesce a trarre vantaggio da training specifici. Per consentire tutto ciò, i quattordici partecipanti al percorso di ricerca *“Giocare con sillabe e parole. Primi passi verso la lettura e la scrittura”* sono accompagnati a esplorare la lingua scritta attraverso tecnologie digitali e formati multimediali. Dispositivi che hanno il potere di agevolare l’apprendimento sin dalla tenera età. Non solo sono piacevoli e invitanti, ma incoraggiano l’elaborazione di ipotesi sul funzionamento e sulle proprietà della lingua. A tal proposito la psicologa Emilia Ferreiro segnala la validità di questa linea d’azione, 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” (Anello, 2017, p. 49). Così facendo all’insegnante spetta il compito di osservare i punti di forza e di debolezza dell’individuo. Elementi essenziali per ideare e strutturare percorsi di potenziamento adeguati in grado di favorire lo sviluppo e il rafforzamento delle abilità connesse all’acquisizione della letto – scrittura. In altre parole, il docente grazie al riconoscimento delle potenzialità ha la possibilità di identificare le strategie metodologiche educative più efficaci per ciascuno soggetto in modo da facilitare un percorso di crescita valido e proficuo.

RINGRAZIAMENTI

È doveroso dedicare questo spazio dell'elaborato di tesi alle persone che hanno contribuito, con il loro instancabile ed essenziale supporto, alla realizzazione dello stesso.

Ringrazio il relatore Girelli Claudio e la correlatrice Majorano Marinella per l'opportunità che hanno saputo mettere a mia disposizione, ovvero la partecipazione a un percorso sperimentale di inestimabile valore dal punto di vista professionale e personale. Una folata di vento che ha riaperto con grande forza una finestra da qualche tempo socchiusa dimenticando il bel panorama che consente di ammirare. Ringrazio loro per il ruolo di guida che hanno assunto e con cui hanno seguito i lunghi mesi di lavoro di ricerca. Ringrazio loro per l'infinita disponibilità e tempestività nel soddisfare ogni richiesta, per la precisa puntualità nel fornire suggerimenti pratici e materiale utile alla stesura dell'elaborato. Ringrazio loro per l'immensa pazienza, gli indispensabili consigli e le conoscenze trasmesse.

Ringrazio la mia 'stramba' famiglia come sono solita definirla. Cinque pezzi di puzzle con ammaccature, strappi e chiazze di colore sbiadite, ma nonostante tutto capaci di incastrarsi a formare un disegno. A ognuno di essi è giusto rivolgere uno specifico ringraziamento. A mio padre Marco per la sua discreta e costante presenza silenziosa con cui ha accompagnato il lungo percorso universitario. A mia madre Paola per la sua semplice e serena tolleranza nel vivere la preparazione e la realizzazione di ogni tappa del cammino di studi. A mio fratello Luca, detto anche 'bimbo special', per le sue poche ed essenziali parole con le quali ha saputo dare motivazione nei momenti di smarrimento facendo ritrovare la giusta strada. A mia sorella Chiara, la piccola 'ChikyPrinci' di casa, per la sua spensierata e allegra leggerezza di condurre la vita risultando un porto sicuro a cui attraccare per sostare a riempire i polmoni di nuovo, delicato e vitale ossigeno.

Ringrazio i miei due angeli custodi utilizzando un termine con il quale vengono usualmente identificati i nonni. Fin dalla tenera età hanno avuto la cura e l'amore di occuparsi della mia crescita che hanno condito con instancabile e ferrea costanza dei valori belli, sani e veri su cui ho basato la mia vita. Senza di loro non sarei nemmeno una minima parte della persona che sono oggi. È indispensabile esprimere loro un ringraziamento speciale. A mia nonna Luciana, soprannominata 'nonna rossa' per la sua vaporosa chioma del colore del fuoco, che con il suo spirito battagliero ha infuso coraggio nel lanciarsi e aprire il paracadute per affrontare situazioni ardue. A mio nonno Lino, a cui era riservato il nomignolo di 'nonno grigio' per il colore novembrino dei suoi tanti fini capelli, che ha avuto modo di vedere e seguire il

percorso universitario da un'altra prospettiva. Ormai da quindici anni affianca dal cielo ogni momento più o meno importante della mia vita, ma, malgrado ciò, non manca mai nel dare segnale della sua preziosa vicinanza.

Ringrazio le persone che con i loro volti, i loro caratteri, i loro valori e le loro uniche personali storie hanno camminato, per un breve o lungo tratto, al mio fianco nella fantastica e spaventosa avventura chiamata vita. Ciascuno a suo modo ha contribuito ad arricchire, smussare e migliorare l'essenza del mio essere. Per questo è utile formulare un ringraziamento preciso per ognuno. All'amica di una vita, la mia migliore amica Chiara, per la sua esuberante e fragorosa allegria con la quale, fin dalle scuole superiori, ha colorato le giornate di studio, di lavoro e di riposo. Sebbene da tre anni per profonde divergenti le nostre strade non scorrono più parallelamente il caro valore d'amicizia condiviso rimane un ricordo vivido custodito gelosamente nella mia testa e nel mio cuore. Agli insegnanti incontrati nei vari percorsi d'istruzione la maggior parte dei quali ha sminuito le mie abilità e capacità di riuscita. Ringrazio loro per le dure e laceranti parole con cui hanno contraddistinto i numerosi colloqui scolastici fin dalla scuola primaria. Hanno reso ben chiaro ai miei occhi gli abiti di docente che cercherò di non indossare ogni qualvolta avrò modo di entrare in una classe o in una sezione.

Rimprovero a me stessa, per come sono solita rivolgere lo sguardo alla mia persona, la poca stima riversa nelle doti personali e professionali ostacolando la serena riuscita di significativi momenti formativi. Rimprovero a me stessa la lentezza con cui ho mosso i passi lungo il percorso universitario attribuendo importanza ad aspetti superflui della vita. Rimprovero a me stessa di non aver creduto fermamente di arrivare a tagliare il traguardo finale. Al contrario di ogni previsione oggi la lunga, faticosa, contorta, ripida ed estenuante corsa finisce. Una delle tante sfide vissute e concluse che lascia nel mio essere conoscenze, valori e ricordi inestimabili da cui trarre tesoro e con cui proseguire ad affrontare il misterioso futuro tragitto di vita.

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Ardissino E., (2014), *Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Ardissino E., (2017), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Mondadori Education S.p.A., Milano.
- Anello F., (2008), *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*, G. B. Palumbo & C. Editore S.p.A., Palermo.
- Anello F., (2017), *Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta*, Form@re – Open Journal per la formazione in rete, Firenze.
- Associazione Nazionale Formatori Insegnanti Supervisor, (2017), *I mediatori didattici in una prospettiva didattica per competenze*, http://www.scuoladiarzachena.it/attachments/article/787/8%20I_Mediatori_didattici_nel_la_Didattica_per_competenze_NEW_3.pdf, Verona.
- Baddeley A. D., (1986), *Working memory*, Oxford University Press, Oxford.
- Barbier J. M., (1989), *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino.
- Bates E., Devescovi A., Wulfeck B., (2001), *Psycholinguistics: A cross – language perspective*, Annual Review of Psychology, volume 52, pp. 369 – 396.
- Belsky J., (2009), *Psicologia dello sviluppo. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza*, Zanichelli editore S.p.A., Bologna.
- Bertelli B., Belli P. R., Castagna M. G., Cremonesi P., (2013), *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico. Attività di avviamento alle sillabe CV*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento.
- Binazzi A., Tucci F. S., (2006), *Scienze sociali*, G.B. Palumbo & C. Editore S.p.A., Palermo.
- Bloomfield L., (1933), *Language*, The University of Chicago Press.
- Bocca M., Nappi M. C., (2004), *Progettare nella scuola dell'infanzia: le parole chiave della programmazione*, <http://infantiae.org/bresciapof.htm/>.
- Bonaiuti G., (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Bonifacci P., Tobia V., (2017), *Apprendere nella scuola dell'infanzia. Lo sviluppo dei prerequisiti*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Borri S., (2016), *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, Indire, Firenze.

- Bortolini U., (1995), *PFLI. Prove per la valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile*, Edit Master Srl, Padova.
- Boscolo P., (1999), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET Libreria Srl, Torino.
- Boscolo P., (2012), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, De Agostini Scuola S.p.A., Novara.
- Brown A., DeLoache J. S., (1978), *Skills, plans and self regulation*, in R. Siegler, *Children's thinking: What develops?*, Erlbaum, pp. 3 – 35, Hillsdale.
- Bruner J. S., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma.
- Cacchione E., *L'importanza del contesto nell'attività educativa*, <https://educazione.gesuiti.it/wp-content/uploads/sites/9/2015/03/Limportanza-del-contesto.pdf>.
- Calgaro G., Toffalini E., Cornoldi C., (2018), *La Prova di Lettura Sublessicale – PLS per la valutazione delle abilità di lettura di bambini di prima primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Volume 15 – n. 2, pp. 209 – 224, Trento.
- Callegaro M. C., (n. d.), *Come sostenere l'alfabetizzazione emergente già nella scuola dell'infanzia*, Iprase, Trento.
- Castoldi M., (2011), *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Castoldi M., (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Castoldi M., (2013), *Valutare per migliorare. Guida operativa per le scuole*, Cnoscuola, Treviso.
- Castoldi M., Chicco M., (2019), *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*, Iprase, Trento.
- Centro Medico Rindola, (2019), *Alcuni piccoli consigli per incoraggiare lo sviluppo del linguaggio nel vostro bambino*, <https://www.centrorindola.it/blog/alcuni-piccoli-consigli-per-incoraggiare-lo-sviluppo-del-linguaggio-nel-vostro-bambino>.
- Chilosi A. M., Cipriani P., (2005), *TCGB. Test di Comprensione Grammaticale per Bambini*, Edizioni del Cerro, Pisa.
- Chipa S., Orlandini L., *Tempo e innovazione didattica. La dimensione del tempo nei processi di innovazione didattica*, Indire, Firenze.

- Cisotto L., (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Cisotto L., Gruppo RDL, (2009), *Prime competenze di letto – scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell’infanzia e primaria*, Edizioni Erickson, Trento.
- Clark R. C., (2000), *Four architectures of instruction*, Performance Improvement, volume 39 – n. 10, pp. 31 – 8.
- Clay M., (1966), *Emergent reading behaviour*, University of Auckland, Nuova Zelanda.
- Colonna Romano A., (2012), *Io – tu. In principio la relazione*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Colonnesi C., Stams G. J. J. M., Koster I., Noom M. J., (2010), *The relations between pointing and language development: A meta – analysis*, Developmental Review, volume 30 – n. 4, pp. 352 – 366.
- Corradi D., (n. d.) *La documentazione educativa come comunicazione, responsabilità e costruzione di cultura*, <https://percorsiformativi06.it/la-documentazione-educativa-comunicazione-responsabilita-costruzione-cultura/>, Milano.
- Cotugno M., (2006), *Lezione: “I modelli della progettazione didattica”*, Pegaso Università Telematica, Napoli.
- D’Alonzo L., (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola S.r.l., Firenze.
- D’Amico S., Devescovi A., (2013), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Società editrice il Mulino, Bologna.
- Damiano E., (1993), *L’azione didattica: per una teoria dell’insegnamento*, Armando Editore, Roma.
- Dardano M., (2017), *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli editore S.p.A., Bologna.
- Da Re F., (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano – Torino.
- Decroly O., (1974), *La funzione di globalizzazione e l’insegnamento*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Dehaene – Lambertz G., Hertz – Pannier L., Dubois J., Meriaux S., Roche A., Sigman M., Dehaene S., (2006), *Functional organization of perisylvian activation during presentation of sentences in preverbal infants*, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, volume 103 – n. 38, pp. 14240 – 14245.

- De Mauro T., (2003), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- De Sabbata R., (2013), *Autostima ed autoefficacia*, Pubblicazione periodica online, Anno I, n.2, 1 – 3, Milano.
- Devescovi A., Caselli M. C., (2001), *Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale*, Rivista di Psicologia clinica dello sviluppo – n. 3.
- Donne J., (1624), *Nessun uomo è un'isola*, Meditazione XVII.
- Dottrens R., (1969), *Metodo globale e scrittura script*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Dweck C. S., (1999), *Self theories: their role in motivation, personality and development*, Psychology Press, Philadelphia.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bologna.
- Emiliani M., Partesana E., (2008), *Dislessia: Proviamo con le sillabe*, Libriliberi, Firenze.
- Evans N., Levinson S., (2009), *The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science*, Behavioral and Brain Science, volume 32 – n. 5, pp. 429 – 492.
- Falocci N., (2016 – 2017), *Progetto In vitro. Valutazione di una politica di promozione della lettura in Italia*, Master in Analisi e Valutazione delle Politiche Pubbliche, Università Cà Foscari, Venezia.
- Faudella P., Truffo L., (2005), *I laboratori a scuola*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Ferreiro E., Teberosky A., (1992), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Scuola S.r.l., Firenze.
- Flavell J. H., (1971), *First discussant's comments: What is memory development the development of?*, Human Development, volume 14, pp. 272 – 78.
- Fontani E., (2022), *Documentare per ricercare strategie come metodo d'azione*, <https://www.zeroseiup.eu/documentare-per-ricercare-strategie-come-metodo-dazione/>, Bergamo.
- Gioda C., (2004 – 2005), *Metodi e strumenti per l'insegnamento della grammatica. Un'indagine a campione nelle scuole torinesi*, Tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università di Torino, Relatore Elena Papa.

- Girelli C., (2017), *Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura: il metodo ortogenetico – Siglo*, Form@re – Open Journal per la formazione in rete, Firenze.
- Girelli C., *Elementi di sfondo per una didattica speciale*, <http://www.icsgaribaldi.it/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Didattica-Speciale.pdf>.
- Harter S., (2012), *The construction of the self*, Guilford, New York.
- Haspelmath M., (1999), *Optimality and diachronic adaptation*, Zeitschrift für Sprachwissenschaft, volume 18 – n. 2, pp. 180 – 205.
- Havelock E. A., (1995), *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Editori Laterza, Bari.
- Istituto Europeo Neurosistemica, (2022), *Progettare un evento formativo incisivo*, <https://www.ienonline.org/ien/progettazione-di-un-evento-formativo/>, Genova.
- Kuhl P. K., Stevens E., Hayashi A., Deguchi T., Kiritani S., Iverson P., (2006), *Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months*, Developmental Science, volume 9 – n. 2, pp. 13 – 21.
- Kuhl P. K., (2010), *Brain mechanisms in early language acquisition*, Neuron, volume 67 – n. 9, pp. 713 – 772.
- Liberman A. M., Mattingly I. G. (1985), *The motor theory of speech perception revised*, Cognition, volume 21 – n. 1, pp. 1 – 36.
- Maccario D., (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Maehr M. L., Meyer H. A., (1997), *Understanding motivation and schooling: where we've been, where we are, and where we need to go*, Educational Psychology Review, volume 9, pp. 371 – 409.
- Magnolo E., (n. d.), *Il tempo nella scuola in emergenza*, <https://www.elisamagnolo.it/il-tempo-nella-scuola-in-emergenza/>, Padova.
- Maniscalco M., Martorana C., Caci B., Muratore V., (2015), *L'importanza dei prerequisiti e dello screening precoce nella scuola dell'infanzia*, International Journal of Developmental and Educational Psychology, volume 1 – n. 2, pp. 219 – 231, Spagna.
- Marotta L., Ronchetti C., Trasciani M., Vicari S., (2008), *Test CMF – Valutazione delle competenze metafonologiche*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento.

- Meltzoff A. N., (1990), *Foundation for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modelling, and self practice in infancy*, in D. Cicchetti e M. Beeghly, *The self in transition, infancy to childhood*, The University of Chicago Press, pp. 139 – 164, Chicago.
- Meneghello G., (2011), *Si parla per sillabe si scrive per lettere*.
- Meneghello G., Girelli C., (2016), *Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia*, Editrice La Scuola, Torino.
- Merola A., (2008), *La progettazione: garantire intenzionalità all'agire didattico*, LaboratorioFormazione.it,
http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=914-la-progettazione-nella-scuola-dell-infanzia&category_slug=88-merola&option=com_docman&Itemid=514.
- Mialaret G., (1967), *L'apprendimento della lettura*, Armando Editore, Roma.
- Miele A., (2016), *Bisogni educativi speciali. Normativa e Tecniche Operative*, RCS Libri S.p.A, Milano.
- Morais J., (1991), *Phonological awareness: A bridge between language and literacy*, in Sawyer D. J., Fox B. J., *Phonological awareness in reading*, Springer Series in Language and Communication, volume 28, New York.
- Moscati R., Nigris E., Tramma S., (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Mondadori Bruno Editore, Milano.
- National Research Council, (2001), *Eager to learn: Educating our preschoolers*, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington.
- Novak J. D., Gowin D. B., (1989), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- Olson D. R., (1977), *Oral and written language and the cognitive processes of children*, Journal of communication, volume 27 – n. 3, pp. 10 – 26.
- Orsolini M., Fanari R., Maronato C. (2005), *Difficoltà di lettura nei bambini*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Pan B. A., Rowe M. L., Singer J. D., Snow C. E., (2005), *Maternal correlates of growth in toddler Vocabulary production in low – income families*, Child Development, volume 76 – n. 4, pp. 763 – 782.
- Patota G., (2013), *Prontuario di grammatica. L'italiano dalla A alla Z*, Editori Laterza, Roma.

- Pellerey M., (1983), *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, ricerca ISFOL – CLISE.
- Pennington B. F., Bishop D. V. M., (2009), *Relations among speech, language and reading disorders*, Annual Review of Psychology, volume 60, pp. 283 – 306.
- Petitto L., (1988), *'Language' in the prelinguistic child*, in F. Kessel, *Development of language and language researchers*, Hillsdale N.J., Erlbaum, pp. 187 – 222.
- Petracca C., (n. d.), *Ripensare la scuola con le indicazioni*.
- Pinto G., (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Carocci editore S.p.A., Roma.
- Prensky M., (2007), *Digital Game – Based Learning*, Paragon House, St. Paul (MN).
- Rastelli S., (2013), *La ricerca sperimentale sul linguaggio: acquisizione, uso, perdita*, Pavia University Press, Pavia.
- Raudive M. Z., (1986), *Perché il rischio è bello*, Edizioni Paoline, Milano.
- Reffieuna A., (2012), *Come funziona l'apprendimento. Conoscere i processi per favorirne lo sviluppo in classe*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., Trento.
- Ripamonti I. R., Cerminara L., Carta D., (2017), *LEPI. Linguaggio Espressivo Prima Infanzia. Test per la valutazione delle competenze espressive morfosintattiche in età prescolare*, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A, Volume 13 – n. 2, pp. 235 – 248, Trento.
- Rizzolati G., Craighero L., (2004), *The mirror neuron system*, Annual Review of Neuroscience, volume 27, pp. 169 – 192.
- Rodari G., (2010), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Rogers C., (1971), *Libertà d'apprendimento*, Giunti – Barbera, Firenze.
- Saffran J. R., (2001), *Words in a sea of sounds: The output of infant statistical learning*, Cognition, volume 81, pp. 149 – 169.
- Schultz K., (2002), *Locating literacy theory in out of school contexts*, Penn Libraries, Pennsylvania.
- Scribner S., Cole M., (1978), *Unpackaging literacy*, Social Science Information, volume 17 – n. 1, pp. 19 – 40.
- Social & Language Development LAB, (2021), *13th International Conference on Computer Supported Education, CSEDU*, <https://sites.dsu.univr.it/sldlab/13th-international-conference-on-computer-supported-education-csedu/>, Verona.

- Stella G., Pizzoli C., Tressoldi P., (2000), *Peabody. Test psicolinguistico*, Omega Edizioni, Torino.
- Stella G., Grandi L., (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola S.r.l., Firenze.
- Tacconi G., (2011), *Strumenti per formare – 3. Per una didattica dell’esperienza. Le strategie messe in atto dai formatori degli assi culturali*, https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/6%20Rassegna%20CNOS-2011-n.2.pdf, pp. 79 – 90, Centro di ricerca educativa e didattica – Università degli Studi di Verona.
- Tjossem T., (1976), *Intervention strategies for high risk infants and young children*, University Park Press, Baltimore.
- Unicef (Fondo delle Nazioni Unite per l’Infanzia), *Leggere i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza attraverso immagini e parole. Proposte per la scuola dell’infanzia*.
- Vargha – Khadem F., Carr L. J., Isaacs E., Brett E., Adams C., Mishkin M., (1997), *Onset of speech after left hemispherectomy in a nine year old boy*, Brain, volume 120 – n. 1, pp. 159 – 182.
- Whitehurst G. J., Lonigan C. J., (1998), *Child development and emergent literacy*, Child Development, volume 69 – n. 3, pp. 848 – 872.
- Wolke D., Meyer R., (1999), *Cognitive status, language attainment, and prereading skills of 6 year old very preterm children and their peers: The Bavarian Longitudinal Study*, Developmental Medicine and Child Neurology, volume 41 – n. 2, pp. 94 – 109.
- Yang C., (2010), *Who’s afraid of George Kingsley Zipf?*, <http://www.ling.upenn.edu/~ycharles/papers.html>.
- 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, volume 9 – n. 2, pp. 153 – 174.
- Zimmerman B. J., (1990), *Attaining self regulation: A social cognitive perspective*, in M. Boekaerts P. R. Pintrich, M. Zeidner, *Handbook of self regulation*, Academic Press, pp. 13 – 39, Orlando.

NORMATIVA

- Circolare Ministeriale n. 84 Prot. 10328 del 10 novembre 2005, *Linee guida per la definizione e l’impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell’infanzia e nel primo ciclo di istruzione*.

- Circolare Ministeriale n. 8 Prot. 561 del 6 marzo 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto scuola per il quadriennio normativo 2002 – 2005 e il primo biennio economico 2002 – 2003.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 104 del 12 febbraio 1985, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.
- Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011, *Linee guida disturbi specifici di apprendimento*.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri n. 52 del 2 marzo 2021, *Misure di contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale*.
- Istituto Nazionale di Statistica, (2021), *Produzione e lettura di libri in Italia anno 2019. Intensa la produzione libraria, stabile il numero di lettori*, Roma.
- Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'università e della Ricerca (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Roma.
- Raccomandazioni del Consiglio del 22 maggio 2018, *relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- PTOF d'istituto, Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola dell'infanzia "Cavalier Antonio Girelli", Anno Scolastico 2020 – 2021.



UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Educhiamoci a mangiare con consapevolezza
Percorso di educazione alimentare

Scuola Primaria
Classi quarte

*Relazione finale di tirocinio
del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria*

Relatore: *dr.ssa Paglialunga Maria Grazia*

Studentessa: *Pizzini Anna*

Matricola: *1057709*

Anno Accademico: *2017 – 2018*

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. UNA SCUOLA DI TUTTI E DI CIASCUNO	7
1.1 La scuola come istituzione e organizzazione: l'Istituto Comprensivo <i>"Leonardo da Vinci"</i> di Bussolengo e la scuola primaria <i>"Beni Montresor"</i> ..	7
1.2 Le classi quarte: insegnanti, alunni e processi d'insegnamento/apprendimento	9
1.3 Una preziosa lente d'ingrandimento: il sociogramma di Moreno e lo studio delle relazioni emotive tra i bambini delle classi quarte	13
2. PRESENTAZIONE DELL'IDEA PROGETTUALE	15
2.1. Sintetica presentazione dell'idea attorno alla quale è stato costruito l'intervento didattico <i>"Educhiamoci a mangiare con consapevolezza"</i>	15
2.2. Motivazioni e interessi che hanno orientato la scelta dell'intervento didattico e il valore formativo attribuito a esso	16
3. DIMENSIONE DIDATTICA	19
3.1. Progettazione dell'intervento in ottica inclusiva utilizzando il modello per competenze	19
3.2. Narrazione dell'intervento didattico attuato	22
3.2.1. Conduzione dell'esperienza didattica in classe 4°A – <i>"Un mondo di cibo"</i>	25
3.2.2. Conduzione dell'esperienza didattica in classe 4°C – <i>"La forza del cibo"</i>	26
3.3. Processi d'insegnamento e apprendimento attivati in ottica inclusiva	27
3.4. Valutazione dell'intervento didattico in ottica trifocale con riferimento a: modalità, strumenti e risultati	30
3.4.1. Valutazione oggettiva degli apprendimenti degli studenti	30
3.4.2. Valutazione soggettiva degli studenti	35

3.4.3. Valutazione intersoggettiva attraverso i genitori e le insegnanti accoglienti	35
4. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	37
4.1. Il lavoro di documentazione tra pratica e riflessione	37
4.2. La ricchezza del confronto: relazioni, riflessioni e ricadute sul sé personale professionale	40
4.3. Uno strumento per l'apprendimento e la crescita professionale: l'autovalutazione	44
4.4. L'io insegnante emergente dai vari percorsi di tirocinio	45
BIBLOGRAFIA e SITOGRAFIA	50
NORMATIVA	51
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	51

INTRODUZIONE

“Progettazione, conduzione valutazione di un intervento didattico in relazione sistemica con le dimensioni istituzionale e professionale. Riflessione sul proprio profilo professionale in formazione.” Questo è l'obiettivo che ha indirizzato l'intero svolgimento del percorso di tirocinio del quinto anno di corso.

Partendo dagli aspetti più tecnici che hanno caratterizzato questo percorso formativo all'interno del mondo della scuola e più precisamente delle realtà istituto e classi, presento lungo le pagine che seguono il sistema e l'ambiente scolastico che mi ha accolta. Ogni viaggio deve infatti avere un punto di partenza. Il mio è stato l'istituto comprensivo *“Leonardo da Vinci”* di Bussolengo e il suo plesso scolastico *“Beni Montresor”* con le più piccole oggettività costituite dal team docenti e i gruppi di bambini che formavano la classe 4°A e 4°C. Per poter svolgere al meglio un cammino bisogna però conoscere il luogo in cui si muovono i propri passi. Nel racconto mi soffermo così a delineare gli elementi istituzionali, organizzativi, educativi, didattici e relazionali caratterizzanti il mondo scolastico accogliente, che ho potuto cogliere attraverso l'utilizzo di diverse metodologie e/o strumenti osservativi.

Con il susseguirsi delle pagine illustro l'idea progettuale, le motivazioni, il valore formativo e le linee guida teoriche e/o normative che hanno sostenuto e indirizzato il viaggio all'interno del mondo scolastico, in particolare il breve tratto di cammino che ha previsto il coinvolgimento diretto attraverso l'attuazione dell'intervento didattico in chiave sistemica. Per condurre un percorso, però, è necessaria una meta e la mia era collocata all'interno dell'arricchimento del piano dell'offerta formativa della scuola d'afferenza ricollegandosi a un progetto già esistente, ossia *“Frutta nelle scuole”*. In questo modo la mia azione didattica ha coinvolto più discipline in modo trasversale: la conoscenza e la consapevolezza dell'importanza dell'alimentazione ai fini di una vita sana, del benessere della persona e della comunità di cui fa parte. Il territorio di vita offre un vasto patrimonio alimentare, ma bisogna conoscere provenienza, valori nutrizionali e corretto consumo del cibo per poter vivere in maniera consapevolmente sana. L'obiettivo da raggiungere consisteva nell'avviare i bambini ad aver cura della propria salute dal punto di vista alimentare.

Procedendo nella trattazione mi addentro nello svolgimento dell'intervento didattico. Iniziando così dalla presentazione della macrostruttura progettuale alla base

del cammino, proseguo con la micro - illustrazione del tragitto realizzato assieme ai bambini per portare a termine il viaggio ideato. Una narrazione quest'ultima creata attraverso l'arricchimento di riferimenti teorici e di grafici e tabelle per esprimere in maniera chiara gli elementi salienti del percorso, ma soprattutto toccando due fasi particolarmente significative quali la conduzione e la valutazione.

Infine, come è solito terminare qualsiasi resoconto di un viaggio, espongo l'accrescimento personale e professionale che quest'ultimo ha portato con sé. Nella parte finale della relazione presento gli strumenti, i compagni e gli aiutanti di questo lungo percorso, spiegando il peso del loro ruolo e la tipologia di rapporto che ho instaurato con essi, le riflessioni maturate riguardo i percorsi formativi intrapresi negli anni universitari e gli elementi ancora da migliorare in vista della futura prossima avventura da insegnante a pieno titolo.

1. UNA SCUOLA DI TUTTI E DI CIASCUNO

1.1 La scuola come istituzione e organizzazione: l'Istituto Comprensivo "*Leonardo da Vinci*" di Bussolengo e la scuola primaria "*Beni Montresor*"

"Il contesto è per così dire, il tutto dell'educazione. Nessuna forma di educazione esiste in astratto, fuori da un preciso contesto" (Cacchione, p.33). Questa frase esprime con semplici, chiare e incisive parole l'importanza che ricopre la realtà del luogo scolastico nei confronti dell'azione educativa messa in atto dall'insegnante. Qualsiasi percorso didattico per esistere e lasciare traccia del proprio passaggio deve avere uno spazio, un ambiente e un territorio ben precisi in cui potersi dipanare. Un posto che può essere alle volte sconosciuto rendendo così lo svolgimento del cammino più intrigante, avvincente e imprevedibile oppure familiare dando sicurezza al docente. In questa direzione appare evidente che la sola presenza della concretezza di un luogo non è sufficiente per garantire una valida e buona realizzazione del tragitto pedagogico. È necessaria anche l'esistenza di un altro elemento chiave: la lettura e l'ascolto del contesto come guida per la scelta, la valorizzazione e l'efficacia delle pratiche educative. La mancanza di tale aspetto può altrimenti condurre al rischio di decisioni di politica educativa "top – down". In altre parole, l'assenza di un'analisi dell'ambiente scolastico, può portare a proporre dei buoni progetti, ma svincolati dalla realtà scolastica e percepiti come "imposizioni". Il contesto, dunque, diventa una chiave di lettura prioritaria da considerare sempre prima di qualsiasi percorso educativo – didattico, per riuscire così a entrare nel mondo in cui la scuola è inserita e agganciarsi a esso.

Il territorio in cui si trova l'istituto comprensivo statale "*Leonardo da Vinci*" è Bussolengo, paese che si colloca nella posizione occidentale della provincia nell'alta pianura veronese. L'istituto, nato dall'accorpamento dei due istituti del primo ciclo di istruzione operanti sul territorio del comune di Bussolengo avvenuto in data 1/09/2012, è diretto dalla dirigente scolastica Sette Viviana e presenta al suo interno nove plessi quali: scuola dell'infanzia "*Albero*"; scuola dell'infanzia "*Giostra*"; scuola dell'infanzia "*Gabbiano*"; scuola dell'infanzia "*Fiore*"; scuola dell'infanzia "*San Valentino*"; scuola primaria "*Beni Montresor*"; scuola primaria "*Calabrese*"; scuola primaria "*Citella*"; scuola secondaria di I° grado "*Leonardo da Vinci*". Nello specifico, i seguenti complessi raggruppati per ordini di scuola sono organizzati in maniera differente tra loro. Sono presenti 17 sezioni totali con 339 alunni per i cinque plessi dell'infanzia, 46 classi

globali con 1013 alunni per i tre plessi della primaria e 27 classi con 582 alunni per la scuola secondaria di I° grado. Inoltre, si tratta di realtà che vengono tutte mosse e guidate nel loro agire da una comune Vision – Mission, la quale pensa e punta a *“una scuola che non sia solo il risultato del lavoro degli insegnanti, ma che tenda a un modello educativo e formativo e a una organizzazione che siano condivise anche dalle altre componenti della scuola stessa: studenti, famiglia, personale non docente”* (PTOF, a.s. 2016 – 2019, p.6). Un ideale finalizzato a favorire lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità senza perdere mai, nel rispetto del singolo, la consapevolezza della dimensione collettiva che caratterizza l’istituzione scolastica. In altre parole, ogni plesso scolastico è chiamato a rincorrere l’obiettivo di formare il bambino come un futuro cittadino del domani. In questo modo le numerose istituzioni scolastiche e i suoi insegnanti sono invitati a ideare e attuare una progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che pone al centro lo studente favorendone il benessere e il successo formativo attraverso il rispetto della sua originalità, diversità individuale e la ricchezza delle collaborazioni strette con i vari attori della comunità educante (famiglie, istituzioni, parrocchie e associazioni).

Il luogo che ha visto prendere vita e concretizzarsi il percorso di tirocinio diretto è rappresentato da uno dei nove plessi dell’istituto comprensivo: scuola primaria *“Beni Montresor”*. Una realtà quest’ultima diretta dalla seconda collaboratrice della dirigente scolastica, Zardini Cristina la quale risulta anche essere tutor dei tirocinanti. In particolare, il complesso scolastico è collocato dentro a una struttura moderna, costruita solo una quindicina di anni fa. Al suo interno sono presenti 23 classi, ciascuna composta da 20 - 23 bambini per un totale di 516 alunni. Il personale docente e ausiliario della scuola è formato da circa 50 insegnanti, 10 docenti di sostegno e 5 collaboratori/rici scolastici/che. Inoltre, l’edificio che accoglie la scuola primaria *“Beni Montresor”* è strutturato su tre piani. Al piano terra sono collocate le classi seconde su di un unico corridoio, l’aula docenti, la mensa e l’accettazione in cui sono presenti in media due collaboratori/rici scolastici/che. Al primo piano sono situate le classi prime, terze, quarte e quinte su tre diversi corridoi, l’aula magna, la biblioteca, il laboratorio di musica, il laboratorio d’arte e l’accettazione in cui presiedono mediamente sempre due collaboratori/rici scolastici/che. Al piano seminterrato sono presenti il laboratorio d’informatica, il laboratorio d’arte, due spogliatoi e una palestra piccola. La scuola presenta anche una palestra grande a cui si può accedere tramite una scala esterna e due ampi giardini utilizzati per i momenti ricreativi. Infine, la realtà scolastica aderisce

a differenti attività progettuali, le quali vengono suddivise a livello di istituto secondo precisi assi educativi quali: *accoglienza e integrazione, vecchi e nuovi linguaggi e sviluppo armonico della persona*. Nello specifico il plesso attua e cura almeno un progetto per ciascuna dimensione. Durante l'anno scolastico corrente infatti ha affiancato alle attività educative – didattiche in aula il progetto “*Continuità*”, il progetto “*Tante tinte*”, il progetto “*Teatrino in lingua inglese*”, il progetto “*Musica d'insieme per crescere*”, il progetto “*Il teatro a scuola*”, il progetto “*Lettura*”, il progetto “*Sport di classe*” e il progetto “*Frutta nelle scuole*”. L'offerta formativa della scuola primaria “*Beni Montresor*” dunque è stata improntata a soddisfare la missione caratterizzante l'istituto comprensivo, in quanto ha cercato di superare la frammentazione tra le discipline attraverso la valorizzazione della trasversalità e dell'interconnessione in favore di una valida e solida formazione dello studente.

1.2 Le classi quarte: insegnanti, alunni e processi d'insegnamento/apprendimento

La realizzazione del cammino di tirocinio diretto è avvenuta in modo particolare all'interno di due delle tante classi del plesso scolastico “*Beni Montresor*”. Questo è accaduto perché, fin dalla mia entrata a scuola, ho stabilito assieme alla tutor dei tirocinanti che i gruppi di bambini con cui avrei lavorato successivamente per la realizzazione dell'intervento didattico in ottica sistemica sarebbero stati quello della classe 4°A e della classe 4°C. La prima di queste realtà è composta da 23 alunni, 11 bambini e 12 bambine, tra i quali è presente anche un bambino con sospette difficoltà specialmente legate alla sfera cognitiva e un bambino certificato. La seconda, invece, è formata da 23 alunni, 15 bambini e 8 bambine. Al suo interno è presente anche un bambino anticipatorio con sospette difficoltà principalmente legate alla sfera grafica e un bambino certificato con diagnosi di ritardo psicomotorio generalizzato, iperattività e facile distrattibilità di grado severo, deficit dello sviluppo del linguaggio (*F83; F80.1; F80.2; F90 – codice ICD 10*). Il personale docente che dirige le classi è formato da tre insegnanti ciascuno. Vi sono infatti due docenti prevalenti che si alternano nelle mattinate di lezione nelle quali per un certo numero di ore, distribuite lungo l'intera settimana, vengono supportate da un'insegnante di sostegno responsabile di seguire e aiutare i bambini certificati.

Le attività didattiche svolte da entrambi i gruppi di studenti hanno visto la loro realizzazione sempre all'interno dell'aula. È dunque questo lo spazio che ho avuto modo di vivere con maggiore frequenza, durante l'intero cammino di tirocinio. La

stanza accogliente la classe 4°A risulta essere molto ampia e luminosa con dentro banchi disposti a file e accoppiati a due – tre collocati frontalmente alla LIM e alla lavagna davanti alla quale leggermente spostata è presente la cattedra. Ci sono poi degli armadi sul fondo dell'aula che vengono usati per raccogliere i quaderni o altri eventuali materiali destinati a rimanere a scuola. La stanza è inoltre abbellita con carte geografiche e cartelloni riguardanti differenti tematiche scolastiche. L'aula ospitante, invece, la classe 4°C è sempre molto grande e solare, ma al suo interno i banchi sono posizionati affiancati su due file e con assetto a U sistemati frontalmente alla lavagna davanti alla quale ci sono due banchi singoli e leggermente spostata la cattedra. Sono poi presenti anche in essa degli scaffali sul fondo dell'aula utilizzati per contenere i vari materiali scolastici e pure in questo caso la stanza è decorata con cartelloni realizzati però dai bambini durante le attività di apertura dell'anno scolastico. In tutti e due i sistemi classe il setting viene gestito e organizzato dalle insegnanti, le quali pongono sempre attenzione al rispetto dei parametri previsti dalle varie norme del piano di sicurezza presente all'interno della scuola. Nello specifico, lungo lo svolgimento del cammino di tirocinio, sono state apportate alcune variazioni alla disposizione dei banchi in classe 4°C. La sistemazione caratterizzante quest'ultima è stata modificata più volte, rispetto a quella che c'era all'inizio dell'anno scolastico, arrivando ad assumere un'organizzazione finale con assetto a due E poste frontali tra loro. Gli spazi e l'organizzazione proprie delle classi sono risultate così di fondamentale utilità soprattutto per le proposte educative che hanno caratterizzato l'intervento didattico che ho attuato.

All'interno di questi piccoli contesti scolastici ho avuto l'opportunità di affiancare due insegnanti in particolare, le quali risultavano essere responsabili della disciplina di scienze. Lo stile d'insegnamento proprio delle due docenti è molto simile risultando essere caratterizzato principalmente da una didattica fatta di lezioni frontali, in cui *"il flusso della comunicazione va sostanzialmente dall'insegnante verso tutti gli studenti, ma anche dagli studenti verso l'insegnante"* (Ligorio, 2003, p.27). Questa loro metodologia educativa però, al contrario del solito, non lascia agli alunni poco spazio d'interazione, ma è accompagnata dall'utilizzo di attività didattiche che stimolano la loro partecipazione attiva. Secondo la classificazione realizzata dallo studioso Baldassarre è possibile dunque identificare l'utilizzo da parte delle insegnanti di una lezione frontale con scambi e dibattito, in cui *"si prevedono oltre al contributo di chi presiede la lezione, anche interventi da parte dell'audience"* (Ligorio, 2003, p.28). In

questo modo la strutturazione delle attività educative proposte dalle docenti segue un andamento abbastanza routinario. Sono solite iniziare la maggior parte delle lezioni con una fase preliminare. All'interno di questo momento le insegnanti assumono un *ruolo di guida* (Castoldi, 2014) nei confronti dei bambini. Esse aiutano questi ultimi a ripescare le conoscenze acquisite l'incontro precedente attraverso la conversazione guidata fatta di domande stimolo, il ricorso ad avvenimenti vicini all'esperienza di vita dello studente e/o l'esposizione individuale. Gli allievi diventano così degli *apprendisti cognitivi* (Castoldi, 2014) verso l'apprendimento, in quanto hanno la possibilità di recuperare idee e abilità necessarie per essere degli esperti nel lavoro che andranno a svolgere. Successivamente sono abituate a proseguire con lo svolgimento della lezione realizzando una fase centrale. Durante questa circostanza le docenti alternano un ruolo di insegnanti guida e conduttrici. Sono solite arrivare a introdurre l'attività prevista per la giornata procedendo nella discussione con gli studenti. In questo modo partendo dall'estrapolazione delle conoscenze pregresse le insegnanti introducono un nuovo argomento, il quale viene illustrato con una breve spiegazione corredata da riflessioni degli alunni e poi consolidato con la lettura in plenaria del libro di testo, la relativa sottolineatura dei concetti chiave e lo svolgimento di vari esercizi didattici. Questi ultimi consistono, talvolta, in lavori svolti in plenaria, che ogni bambino realizza però sul proprio quaderno, attraverso la continua interazione alunni – insegnante, alle volte invece si tratta di lavori individuali svolti senza la collaborazione di compagni e docente. Infine, mentre l'insegnante della classe 4°A ha come consuetudine la realizzazione di una fase finale per permettere ai bambini di condividere e di fare tesoro degli apprendimenti sviluppati, la docente della classe 4°C non è solita realizzare alcuna fase conclusiva. Durante questo momento, nello specifico, la docente della 4°A disponendo della LIM è solita proporre la visione di filmati inerenti alla tematica trattata all'interno della lezione.

Lo stile d'apprendimento dei bambini è caratterizzato dalla messa in gioco di diversi aspetti cognitivi. Primo tra tutti troviamo l'ascolto attivo, il quale *"implica una rielaborazione personale, che è poi il punto di partenza fondamentale per una appropriazione dei concetti presentati da altri"* (Ligorio, 2003, p.41). Un processo, quest'ultimo, che richiede l'integrazione delle conoscenze fornite dall'insegnante nel quadro delle informazioni e credenze proprio del bambino. In questo modo lo studente oltre ad attuare un ascolto attivo nei confronti della docente e delle conoscenze, assume anche un ruolo attivo all'interno del percorso di apprendimento. L'alunno ha la

possibilità di diventare co – regista insieme all'insegnante e ai compagni, in quanto con le sue considerazioni, spiegazioni e/o osservazioni contribuisce a ricreare e costruire la lezione, ma soprattutto la conoscenza. Nel fare tutto ciò il bambino sviluppa anche le abilità relazionali, aspetto fondamentale del vivere comune. Egli impara a prestare attenzione all'altro, a mostrare rispetto e a prendere in considerazione il punto di vista altrui. È uno stile d'apprendimento principalmente verbale - visivo, in cui vengono privilegiate le conversazioni guidate, le brevi spiegazioni individuali delle docenti e dei bambini per estrapolare la conoscenza da sviluppare e l'attività didattica per consolidare quest'ultima. In questo modo i bambini trovano nella scuola una grande palestra per la mente, per il pensiero e per il ragionamento, in quanto mette in moto una ristrutturazione cognitiva che altrimenti non avrebbe luogo. In uno scenario scolastico sempre più basato sulla programmazione per competenze, possono così acquisire una conoscenza che sapranno sfruttare e mettere in gioco per affrontare una situazione reale. Essere competenti significa *"disporre di un certo numero di risorse (...) di fronte a un compito o a una situazione nuova essere capaci di scegliere quali tra queste risorse debbano essere mobilitate"* (Maccario, 2012, p.X).

Lo stile d'insegnamento delle due docenti risulta essere sempre lo stesso con tutti i bambini che costituiscono il loro gruppo di lavoro. Nonostante ciò, però gli alunni con sospette difficoltà e gli alunni certificati hanno modo di apprendere attraverso strategie differenziate e a loro adeguate, in quanto le insegnanti sono solite ricorrere all'utilizzo di strumenti compensativi e/o di supporto. Queste ultime tendono ad attuare un insegnamento che procede tenendo conto della pluralità dei soggetti, ma soprattutto dei diversi stili e ritmi di apprendimento, bisogni e vissuti. Ciò secondo le linee guida fornite all'interno del PTOF d'Istituto, in cui tra le metodologie proposte per favorire un pieno successo formativo viene indicata *"l'individualizzazione"*. In questo modo, agendo secondo questa direzione, le docenti prevedono l'utilizzo di facilitatori nei confronti delle eventuali difficoltà dei bambini. Infatti, puntano molto sull'aiuto dei compagni di classe accostando così agli allievi carenti uno studente da cui poter trovare sostegno. Infine, in particolare nei confronti degli alunni certificati è prevista la presenza di 8 – 10 ore settimanali di sostegno, le quali vengono realizzate in classe anche se nella scuola sono presenti due aule destinate a un uso polifunzionale, tra cui il lavoro individuale studente – insegnante.

Sebbene lo stile delle due insegnanti sia caratterizzato dall'attuazione di metodologie didattiche in cui è richiesto il coinvolgimento attivo dell'allievo, sono solite

utilizzare come modalità valutativa degli apprendimenti sviluppati dai bambini, diverse tipologie di prove oggettive: *prove aperte a stimolo aperto e risposta aperta e prove semistrutturate a stimolo chiuso e risposta aperta*. Nello specifico, questi strumenti valutativi sono rappresentati da attività didattiche individuali corrispondenti alle interrogazioni e ai questionari a risposta libera, i quali consentono alle docenti di monitorare, verificare e accertare se gli alunni hanno appreso determinate conoscenze e abilità. Così facendo tali sistemi di valutazione apparentemente permettono un unico tipo di documentazione, ma in realtà ne portano con sé una duplicità. La prima è concreta perché realizzata tramite il supporto del compito scritto, il quale risulta essere una chiara testimonianza delle conoscenze raggiunte dagli studenti rispetto all'argomento trattato ed esaminato. La seconda, invece, non è concreta, in quanto basata sull'osservazione diretta delle insegnanti che pongono attenzione alla correttezza delle risposte dei bambini, ma anche alla loro partecipazione e al loro impegno manifestato lungo il cammino formativo. Come citato all'interno del PTOF d'istituto dunque *“nella valutazione si tengono sempre in considerazione: il percorso compito da ogni alunno, l'impegno dimostrato per il raggiungimento degli obiettivi. La valutazione, infatti, non coincide meccanicamente con l'apprezzamento tecnico dei risultati, ma riveste una ben più complessa valenza.”*

Una preziosa lente d'ingrandimento: il sociogramma di Moreno e lo studio delle relazioni emotive presenti tra i bambini delle classi quarte

“La scuola italiana, negli ultimi anni, sta vivendo un periodo di particolare interesse verso un aspetto della propria realtà, in precedenza scarsamente considerato: la promozione del ben – essere all'interno della istituzione scolastica.” La realtà educativa – didattica e la figura dell'insegnante, prendendo spunto dall'affermazione sopra riportata dello psicologo e psicoterapeuta Andrea De Matteis, hanno un grande compito che è quello di porre attenzione al fenomeno sempre più diffuso di malessere che caratterizza il mondo giovanile odierno. Un evento quest'ultimo di enorme peso, in quanto la sua presenza inevitabilmente influenza in maniera negativa la capacità e il processo attuati da ogni studente per socializzare e apprendere sia nel piccolo gruppo classe sia nel più ampio contesto scuola e società. In altre parole, la scuola si trova oggi a fronteggiare un disagio che ha un valore decisivo sullo sviluppo del bambino, portando così alla necessità di individuare una

risposta adeguata volta a limitare, marginare e gradualmente eliminare tale avvenimento in favore del ben – essere dell'alunno nel contesto scolastico e sociale.

Il “*sociogramma di Moreno*” è uno strumento che concede di indagare e arrivare così a conoscere le complesse e articolate dinamiche relazionali ed emotive, che si creano nelle varie fasi del ciclo vitale di una classe. Infatti, esso ha l'obiettivo di “*misurare le relazioni nella struttura del gruppo attraverso una rappresentazione o mappa*” (Rossi, 1994, p. 5), permettendo di cogliere informazioni più profonde riguardo i rapporti emotivi presenti tra i bambini che in alcuni casi possono essere percepite, mentre in altri possono rimanere più nascoste. In questo modo esso consente di fare tesoro di dati significativi da utilizzare per promuovere e valorizzare quelle modalità interattive utili a creare un contesto affettivo – relazionale che favorisce il ben – essere di ogni studente.

La scelta di somministrare il “*sociogramma di Moreno*” e prendere in esame le due classi d'afferenza 4°A e 4°C, è nata dalla volontà di conoscere meglio gli allievi, visto che proprio loro sono risultati essere i compagni di viaggio del percorso di tirocinio diretto all'interno della scuola primaria “*Beni Montresor*”. In particolare, questa decisione è stata presa sulla base dell'idea che approfondire la conoscenza degli alunni, la natura dei gruppi e la rete di relazioni interpersonali che li costituisce, permette di strutturare il lavoro educativo – didattico in maniera più efficace per l'insieme degli studenti puntando anche a un miglioramento del loro rendimento complessivo. Inoltre, avendo basato il cammino di tirocinio diretto su una metodologia attiva, quale il Cooperative Learning, è risultato fondamentale apprendere le dinamiche relazionali dei bambini al fine di stimolare la creazione di gruppi di lavoro ben equilibrati, ma più ampiamente anche di una coesione del gruppo classe.

L'analisi e lo studio condotti hanno permesso di giungere a una considerazione finale comune e uguale per entrambe le realtà d'afferenza. Un primo aspetto che è stato possibile notare, riguarda le modalità di scelta d'accettazione e/o scelta di rifiuto dei compagni messe in atto dagli alunni. È così emersa in maniera evidente, sia in 4°A sia in 4°C, la presenza di un comportamento tendente a preferire accanto a sé la persona dello stesso genere allontanando invece quello opposto. In altre parole, i bambini hanno risposto alle domande positive scegliendo un compagno e, invece, alle risposte negative preferendo indicare una compagna femmina. La medesima cosa è successa con le bambine. Successivamente un secondo elemento che è stato individuato, riguarda le preferenze di scelta d'accettazione dei compagni svolte dagli

studenti. Realizzando un'analisi approfondita dei dati ottenuti è affiorato come la maggior parte degli allievi e delle allieve ha individuato le tre scelte nei propri amici. In questa direzione è emerso nello specifico un comportamento ripetitivo, ossia un bambino che ha svolto tre scelte almeno due delle persone scelte lo hanno ricambiato. In linea di massima è stata, quindi, rilevata la presenza di alcuni piccoli gruppetti chiusi all'interno delle classi. Infine, un ultimo aspetto che è stato riconosciuto riguarda la mancata presenza di un atteggiamento positivo e inclusivo da parte degli studenti nei confronti dei compagni certificati e dei compagni con sospette difficoltà. Sono state poche le occasioni in cui questi ultimi hanno ricevuto preferenze nelle domande positive.

2. PRESENTAZIONE DELL'IDEA PROGETTUALE

2.1 Sintetica presentazione dell'idea attorno alla quale è stato costruito l'intervento didattico *"Educhiamoci a mangiare con consapevolezza"*

L'intervento didattico in ottica sistemica creato e negoziato è stato sviluppato a partire da un progetto già esistente da anni all'interno dell'istituto comprensivo d'afferenza, ossia *"Frutta nelle scuole"*. Quest'ultimo, rientrando nei programmi e progetti europei di educazione alimentare, si presenta come un'occasione unica per educare gli alunni a un'alimentazione sana e corretta. Si tratta di un progetto che si pone come obiettivo quello di far aumentare nei bambini dai 6 agli 11 anni il consumo di frutta e verdura orientandoli a corrette abitudini alimentari. In questo modo il programma prevede la distribuzione di prodotti ortofrutticoli freschi di qualità certificata negli ultimi mesi dell'anno scolastico in tutte le scuole primarie dell'istituto per la merenda di metà mattina.

Il percorso didattico realizzato è stato inoltre focalizzato su una competenza che il piano di miglioramento dell'istituto d'afferenza colloca tra gli obiettivi prioritari da potenziare. Tale documento all'interno dell'area n°3 degli esiti degli studenti, riguardante i risultati nelle competenze chiave e di cittadinanza, cita nella sezione dedicata alla descrizione delle priorità le seguenti parole: *"osservare regole e patti sociali condivisi e contribuire proficuamente alla vita della comunità"*. In questa direzione il traguardo che l'istituto si è assegnato è di far *"acquisire e consolidare competenze sociali e civiche"* ai propri studenti. Il disegno didattico attuato è stato così incentrato su una competenza che rientra sia nell'area europea sociale e civica sia in

quella matematica, scientifica e tecnologica: l'alimentazione. La progettazione di questo breve cammino didattico, è stata sviluppata all'interno della *"disciplina di educazione fisica e di scienze"* con raccordo anche ad altre materie come storia, geografia, italiano e matematica, per poter così avviare i bambini *alla scoperta delle radici di provenienza degli alimenti e della tematica della nutrizione, ma soprattutto alla consapevolezza del valore del cibo per un sano stile di vita e il benessere individuale e collettivo*. Lo studente è stato così accompagnato a raggiungere come traguardo di competenza il riconoscere *"alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico – fisico legati alla cura del proprio corpo e ad un corretto regime alimentare"* (Indicazioni nazionali, 2012, p.63). Il tutto realizzato avendo come obiettivo di apprendimento *"l'aver cura della propria salute dal punto di vista alimentare"* (Indicazioni nazionali, 2012, p.56).

I destinatari e protagonisti di questo percorso d'insegnamento e apprendimento sono stati 46 alunni della scuola primaria *"Beni Montresor"*, i quali risultavano appartenere a due delle cinque classi quarte presenti all'interno del plesso scolastico d'afferenza. In questo modo i bambini sono stati accompagnati a vivere delle attività che si sono distanziate dallo stile educativo – didattico proprio delle loro docenti. Il disegno didattico ideato infatti ha previsto la realizzazione di due cammini paralleli diversificati, per le realtà coinvolte, i quali sono stati caratterizzati da diverse esperienze finalizzate a far scoprire ai bambini le radici di provenienza degli alimenti e la tematica della nutrizione entrambi con particolare approfondimento di diversi aspetti come gli elementi di cui sono composti i cibi, la suddivisione degli alimenti per gruppi riconosciuta a livello nazionale, l'utilizzo del corpo legata al cibo. Il cammino didattico ideato ha così previsto, nella maggior parte dei casi, il coinvolgimento attivo dei bambini. Questi ultimi, inoltre, verso il termine dei due percorsi sono stati chiamati ad incontrarsi per condividere e far tesoro a vicenda di quanto appreso con lo scopo di poter poi creare una guida informativa sull'importanza dell'aver cura della propria salute dal punto di vista alimentare.

2.2 Motivazioni e interessi che hanno orientato la scelta dell'intervento didattico e il valore formativo attribuito a esso

"Il cibo costituisce un modo per esplorare il mondo e, al tempo stesso, qualcosa di più di noi stessi" (Gellini e Agostini, 2012, p.8). Questa affermazione ha colpito molto la mia attenzione, portando la mia riflessione a soffermarsi su quanto sia determinante,

nella buona crescita dei bambini d'oggi che costruiranno il domani, garantire loro solide conoscenze e valide esperienze in cui poter sviluppare la consapevolezza del valore culturale e psicologico degli alimenti. La grande missione della scuola è proprio quella di favorire negli studenti l'acquisizione di informazioni, nozioni e abilità da poter essere ripescate, attivate e impiegate in autonomia, quando e come è richiesto dalle situazioni, scolastiche e di vita. In questo modo la trasmissione da parte del docente di solide conoscenze al bambino dall'inizio del suo percorso scolastico sono determinanti per la qualità della sua successiva vita individuale e comunitaria.

La scelta di creare un cammino didattico sull'argomento dell'alimentazione, in particolar modo, l'approfondimento della conoscenza del cibo e del suo legame con il benessere globale della persona, è nata principalmente dall'idea che *“la scelta di cibi e di modalità di preparazione o l'adesione ad un determinato stile di vita alimentare concorrono alla formazione dell'identità del bambino”* (Vago, 2013, p.3). In questo modo avviare i bambini a un primo sviluppo di quella che è la competenza dell'aver cura di sé dal punto di vista alimentare è un elemento determinate da non trascurare, perché significa offrire a ogni singolo alunno gli strumenti adeguati a fare propria una conoscenza (sapere) che risulta essere il presupposto di un atteggiamento corretto (saper essere) che si tramuta in azione concreta (saper fare). Il compito della scuola non può essere solo quello di addestrare o ammaestrare i bambini a un'alimentazione sana e corretta, ma piuttosto accompagnarli e stimolarli in vista della conquista di un atteggiamento valido per la vita che consenta loro di capire, scegliere e trovare la propria strada. Stimolare l'acquisizione di questa tipologia di competenza è la base fondamentale da cui partire per poter consentire agli studenti di diventare poi dei *“cittadini intelligenti”*, cioè capaci di utilizzare *“un pensiero riflessivo sulle loro abitudini alimentari e sui loro stili di vita, in modo da adottare strategie adeguate per scelte autonome e responsabili e per un consumo ‘critico’ e consapevole”* (De Gara, 2015, p. 10).

Stimolare, inoltre, lo sviluppo dell'aver cura di sé dal punto di vista alimentare nei bambini consente loro di creare un nuovo significato culturale che veda l'alimentazione in funzione della qualità della vita comunitaria. La società odierna ormai caratterizzata da una grande complessità e da ritmi frenetici della quotidianità tende a influire profondamente sulle abitudini alimentari delle famiglie. In questo contesto sono soprattutto i bambini a subire le conseguenze negative di simili comportamenti sociali, in quanto i disordini alimentari il più delle volte possono determinare delle carenze

nutrizionali tali da condizionare alcuni aspetti della crescita. In questo modo dalla scuola può e deve provenire *“un’approfondita preparazione sugli argomenti collegati con il quotidiano esser parte di una comunità per aiutare i giovani a partecipare in maniera più consapevole e positiva alla costruzione ed al miglioramento della società”* (Miur, 2015, p.6). La scoperta degli alimenti come piccole realtà possedenti un profondo valore nutrizionale e culturale per il bambino è dunque fondamentale perché lo porta ad acquisire una consapevolezza tale da poter decidere come investire sulla futura qualità di vita collettiva.

Il percorso didattico è stato costruito sulla base di diverse idee teoriche e normative, alcune delle quali citate precedentemente. La progettazione dell’intervento didattico ha così trovato valido sostegno nell’idea secondo la quale consentire al bambino di sviluppare una solida consapevolezza e comprensione della tematica dell'alimentazione è una delle condizioni e dei diritti inalienabili a cui deve giungere ogni cittadino. In questo modo il bambino ha la possibilità di scoprire che l'educazione alimentare non è sinonimo di dieta, come la maggior parte della popolazione odierna pensa, ma è qualcosa di più profondo. In realtà *“un percorso sull'alimentazione intende stimolare la riflessione sui molteplici aspetti del mondo del cibo per indirizzare gli alunni verso la consapevolezza del proprio fabbisogno energetico e nutrizionale”* (Vago, 2013, p.3). In questo modo la scuola è un’importante palestra di vita per il bambino in quanto permette a quest’ultimo di vivere *“esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell’ambiente”* (Indicazioni nazionali, 2012, p.25). A tal proposito le linee guida per l'educazione alimentare, elaborate dal Miur in occasione di EXPO Milano 2015, sostengono che la vittoria del benessere alimentare può essere raggiunta nel momento in cui ognuno, secondo le proprie possibilità di scelta, potrà contribuire a sviluppare la saggezza alimentare individuale, collettiva e universale. Per consentire così al bambino di vivere all’interno di una comunità è importante insegnargli, oltre alle consuete norme di vita civile, anche la consapevolezza del proprio rapporto con il cibo al fine di orientarlo in modo sano e contestualizzarlo in un ambito globale di relazioni perché gioca un ruolo importante nella modalità e nella qualità con cui viene affrontata la vita quotidiana.

La decisione di realizzare un breve percorso inerente all’alimentazione, con particolare attenzione alla dimensione della provenienza degli alimenti e del loro legame con il benessere psico – fisico della persona, è stata presa a livello personale ottenendo poi il consenso da parte della tutor dei tirocinanti, la quale non ha imposto

alcun vincolo nella scelta del progetto da seguire. Grazie alla sua collaborazione è stato così progettato un cammino didattico con l'intento di avviare i bambini alla conoscenza di una tematica molto importante, ma spesso trascurata all'interno del contesto scolastico per lasciare spazio ad altre esigenze educative – didattiche. Infatti, nonostante nell'istituto sia presente un programma riguardante l'educazione alimentare la trattazione e lo svolgimento di esso è poco coinvolgente con un impatto minimo sulle abitudini alimentari dei giovani studenti. In questa direzione l'esperienza didattica ideata si è prefissata come valore formativo da far vivere ai bambini la possibilità di approfondire e sperimentare in prima persona l'enorme ricchezza del cibo per divenire così consapevoli del potere che esso può esercitare, come precedentemente delineato, sulla costruzione del sé e sulla qualità di vita propria e altrui.

3. DIMENSIONE DIDATTICA

3.1 Progettazione dell'intervento in ottica inclusiva utilizzando il modello per competenze

“La scuola è interamente costruita su questo mito fondatore, secondo il quale ciò che si impara e che non ha sempre un rapporto con la vita, potrà tuttavia servire nella vita” (Maccario, 2012, p.XVI). Questa espressione riassume in poche ed essenziali parole la nuova missione, elaborata negli ultimi anni, che viene associata alla realtà scolastica d'oggi. Un compito quest'ultimo fortemente criticato, discusso, problematizzato e allontanato a livello di attuazione pratica attraverso l'agire educativo. Nonostante la società odierna in continuo, rapido e imprevedibile divenire sia un chiaro sinonimo della necessità di formare dei bambini che siano dei validi *cittadini del domani* in grado di far fronte in maniera adeguata e proficua a ogni tipologia di cambiamento, l'ambiente scolastico o meglio gli insegnanti non sembrano voler conformarsi a questo incarico. In altre parole, la scuola contemporanea è caratterizzata da due forze che si muovono in senso opposto. In questo caso solamente l'apertura, la passione e la voglia di innovarsi dei docenti potranno portare a un mutamento di questo verso in favore di una realtà non più basata su una struttura per frammenti e per obiettivi, ma per competenze capace così di rispondere al reale dovere proprio dell'istituzione scolastica.

La competenza è *“una integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare), capacità personali e sociali”* (Da Re, 2013, p.10). Una nozione particolarmente significativa dell’istruzione, in quanto in grado di dare motivazione alle abilità, alle conoscenze e ai contenuti disciplinari. In questa direzione è chiaro che la didattica per competenze consente di rispondere al bisogno del bambino di attribuire senso a ciò che apprende e impara a scuola. Ciò è possibile in quanto questa tipologia di approccio permette di legare le conoscenze, informazioni e nozioni trattate in classe a problemi concreti e reali che lo studente può vivere nella sua quotidianità presente o futura. È comprensibile, dunque, che l’azione educativa - didattica per aiutare l’alunno a costruire competenze richiede il superamento della divisione disciplinare. Non esistono problemi e situazioni che si possano affrontare mobilitando un solo sapere disciplinare, di solito un problema si affronta da diversi punti di vista. Infine, per agire secondo queste direttive l’insegnante deve munirsi di strumenti che lo possano aiutare. Un valido supporto lo può trovare nella macro – progettazione. Essa, infatti, permette al docente di ideare, creare e progettare la propria azione secondo un approccio non più per obiettivi, ma per competenze. Un orientamento in cui il processo di progettazione è caratterizzato dalla ricorsività, apertura e dalla dialettica. In questo modo non può essere letto in termini lineari, ma sempre in costruzione progressiva.

Titolo	<i>“Educhiamoci a mangiare con consapevolezza”</i>
Destinatari	Scuola primaria <i>“Beni Montresor”</i> – classe 4°A e 4°C composte ambedue da 23 alunni per un totale di 46 studenti coinvolti. Inoltre, nelle due classi sono presenti in ognuna un bambino certificato affiancato in entrambi i contesti da insegnante di sostegno con tempi differenti. Infatti, in 4°A il bambino ha il supporto della docente per 10 ore, mentre in 4°C per 8 ore. Infine, nelle due classi è presente un certo numero di studenti stranieri. In particolare, in 4°A ne risiedono sette, mentre in 4°C quattro. Si tratta di bambini nati in Italia, ma aventi genitori di nazionalità straniera che nella maggior parte dei casi risulta essere musulmana e/o rumena.
Profilo formativo	Il bambino ha consapevolezza dello sviluppo del proprio corpo, ne riconosce il funzionamento e ha cura della sua salute – disciplina scienze (Indicazioni nazionali, 2012, p.55). Il bambino sperimenta stili di vita corretti e salutari, attraverso esperienze tese a consolidarli, come presupposto di una cultura personale che previene cattive abitudini alimentari – disciplina educazione fisica (Indicazioni nazionali, 2012, p.63). Il bambino utilizza la competenza strumentale della scrittura per produrre testi mossi da esperienze concrete, da conoscenze condivise e da scopi reali – disciplina italiano (Indicazioni nazionali, 2012, p.29).

Ambito di competenza	Competenza di aver cura della propria salute dal punto di vista alimentare e di realizzare testi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.	
Competenza attesa	Il bambino riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico – fisico legati alla cura del proprio corpo e ad un corretto regime alimentare – disciplina educazione fisica (Indicazioni nazionali, 2012, p.63). Il bambino scrive testi corretti nell’ortografia, chiari e coerenti, legati all’esperienza ed alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre (Indicazioni nazionali, 2012, p.29).	
Situazione problema	<i>“L’arrivo di uno strano contenitore porta i bambini dentro un mondo inesplorato: il cibo. Il proprietario dell’oggetto è la mascotte dell’Expo Milano 2015 di nome Foody. È venuta a chiedere il nostro aiuto, portando diversi oggetti, per ricordare le informazioni legate all’importanza del cibo. È passato troppo tempo dalla manifestazione e ha dimenticato tutte le cose che aveva studiato per far conoscere ai bambini il mondo del cibo. Dai, mettiamoci al lavoro e aiutiamola a ricordare!”</i>	
Apprendimenti pregressi	Abilità <ul style="list-style-type: none"> ● Capacità di ascolto e di comprensione di discorsi ● Capacità di lettura e comprensione di testi ● Capacità di esprimersi ● Capacità di collaborare 	Conoscenze <ul style="list-style-type: none"> ● Elementi di base delle funzioni della lingua ● Modalità chiave della lettura caratterizzata dal cogliere il senso globale e lo scopo del testo ● Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali e per la stesura di semplici frasi ● Regole fondamentali della convivenza nei gruppi di appartenenza
Apprendimenti – risorsa da sviluppare	Abilità <ul style="list-style-type: none"> ● Esplorare le radici di provenienza e di composizione degli alimenti attraverso l’uso di diversi materiali (il mondo del cibo) ● Esplorare la funzione degli alimenti (dentro il cibo ed il giusto consumo) 	Conoscenze <ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere gli elementi e le origini dei cibi usati quotidianamente ● Conoscere i concetti di base riferiti alla funzione energetica e nutritiva del cibo ● Promuovere, ipotizzare ed attuare scelte e comportamenti alimentari consapevoli
Tematiche/campi d’esperienza e discipline coinvolte	Argomenti <ul style="list-style-type: none"> ● L’alimentazione con particolare approfondimento delle radici di 	Disciplina <ul style="list-style-type: none"> ● Scienze

	provenienza degli alimenti e della tematica della nutrizione	<ul style="list-style-type: none"> ● Motoria ● Italiano
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ● Didattica costruttiva con metodi induttivi di scoperta ● Didattica laboratoriale ● Sfondo integratore: utilizzo di un filo conduttore costituito da un personaggio fantastico che necessita di aiuto ● Cooperative Learning: prevista la realizzazione di attività di gruppo ● Lezione frontale: previsto lo svolgimento di brevi momenti di spiegazione per fornire indicazioni organizzative – gestionali e/o per mettere a punto la presentazione di concetti 	
Tempi	Totale 30 ore: interventi di 2 ore ciascuno Esperienza di apprendimento che si esaurisce in 9 – 10 settimane di scuola	
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Iniziale</u>: somministrazione di un questionario volto a rilevare le abitudini alimentari dei bambini all'interno del momento della merenda a scuola con successiva analisi e rappresentazione grafica dei dati ottenuti ● <u>Intermedia</u>: riflessioni all'inizio o al termine degli incontri per verificare la comprensione dei bambini rispetto a quanto proposto. Questa valutazione viene svolta attraverso i lavori prodotti dai bambini durante i vari incontri e l'osservazione in itinere ● <u>Finale con un'attività didattica che coinvolge i bambini assieme in un lavoro in gruppo</u>: realizzazione di un compito autentico che prevede la creazione di una guida informativa sull'importanza dell'aver cura della propria salute dal punto di vista alimentare 	

3.2 Narrazione dell'intervento didattico attuato

Una volta progettato l'intervento didattico prima a livello macro e successivamente a livello micro, assieme al confronto e all'aiuto della tutor dei tirocinanti, ho proseguito con la sua attuazione che è stata concentrata nel mese di gennaio, di febbraio e di marzo. Il cammino ha avuto come protagonisti i bambini della classe 4°A e della classe 4°C e ha previsto la realizzazione di sedici incontri della durata di due ore circa ciascuno. Il percorso, nello specifico, è stato attuato e articolato secondo modalità organizzative e didattiche differenti. Infatti, le due classi hanno lavorato per sette incontri, quindi quattordici totali, separatamente trattando aspetti della tematica dell'alimentazione diversi, mentre per due incontri hanno avuto modo di agire fianco a fianco per fare tesoro e condividere le conoscenze raggiunte. In altre parole, la strutturazione del cammino di tirocinio ha puntato alla realizzazione di due

diversi percorsi esperti coinvolgenti le classi accoglienti. Una scelta presa, sotto consiglio della tutor coordinatrice, in quanto la tematica trattata era molto ampia favorendo così un'impostazione didattica di tale tipologia.

L'intervento didattico ha avuto inizio con un primo incontro uguale per entrambi i gruppi di bambini, i quali si sono trovati a lavorare separatamente all'interno delle rispettive aule diventando i protagonisti attivi dell'attività educativa proposta. Quest'ultima è cominciata attraverso il ritrovamento di un contenitore porta – merenda con al suo interno una lettera inviata da Foody, mascotte di Expo Milano 2015, perché bisognosa di aiuto. Essendo trascorso molto tempo dalla manifestazione il personaggio non ricordava più nulla riguardo il mondo del cibo di cui è stato il rappresentante. Questa modalità con cui è stata strutturata la fase preliminare della lezione, ho voluto utilizzarla all'interno di buona parte degli incontri dell'intervento didattico, anche se con alcune lievi variazioni. Il ritrovamento del contenitore porta – merenda permetteva ai bambini di capire che la mascotte aveva qualcosa di nuovo per loro, ma soprattutto di sentirsi gratificati per aver raggiunto le varie tappe conoscitive, previste dal cammino, necessarie al fine di arrivare ad avere le competenze per fornire un aiuto concreto alla mascotte. In questo modo agli alunni è stato fornito anche uno sfondo integratore, ossia una situazione motivante che ha collegato le varie attività didattiche proposte lungo l'intero percorso che altrimenti sarebbero rimaste frantumate. Ho utilizzato questa metodologia per permettere agli studenti di vivere con entusiasmo e con un pizzico di curiosità il viaggio d'apprendimento. L'apertura delle lezioni è dunque avvenuta attraverso l'utilizzo di una *“tecnica pedagogica che non si basa sulla semplice lezione frontale, ma che guida l'alunno in un percorso di apprendimento che lo vede protagonista e scopritore del mondo”* (Ausubel, p. 14). All'interno del primo

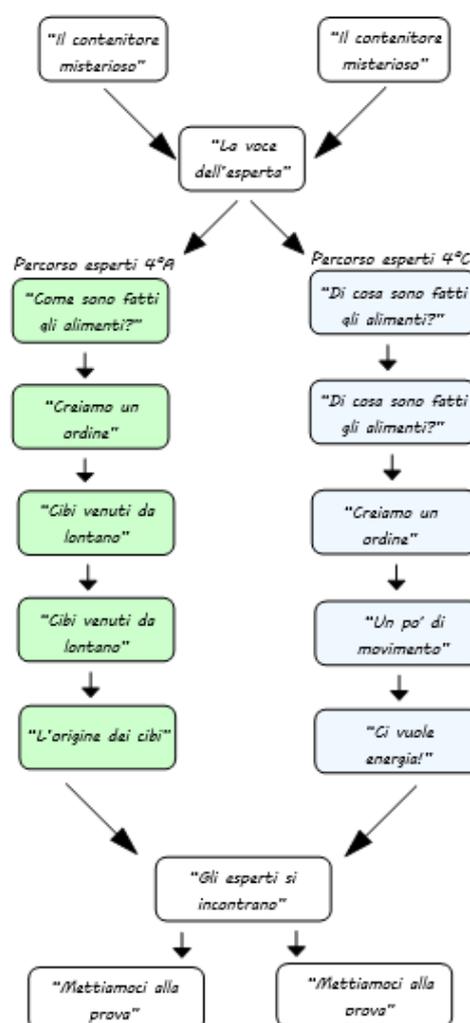


Figura 7: Mappa incontri previsti dall'intervento didattico

sentirsi gratificati per aver raggiunto le varie tappe conoscitive, previste dal cammino, necessarie al fine di arrivare ad avere le competenze per fornire un aiuto concreto alla mascotte. In questo modo agli alunni è stato fornito anche uno sfondo integratore, ossia una situazione motivante che ha collegato le varie attività didattiche proposte lungo l'intero percorso che altrimenti sarebbero rimaste frantumate. Ho utilizzato questa metodologia per permettere agli studenti di vivere con entusiasmo e con un pizzico di curiosità il viaggio d'apprendimento. L'apertura delle lezioni è dunque avvenuta attraverso l'utilizzo di una *“tecnica pedagogica che non si basa sulla semplice lezione frontale, ma che guida l'alunno in un percorso di apprendimento che lo vede protagonista e scopritore del mondo”* (Ausubel, p. 14). All'interno del primo

incontro, inoltre, per favorire l'inizio di un buon viaggio nel mondo del cibo è stata svolta una verifica iniziale per accertare il livello di partenza posseduto dai bambini rispetto la competenza attesa che l'intervento didattico si è prefissato di sviluppare. In particolare, la prova è stata realizzata attraverso un primo lavoro individuale in cui gli allievi sono stati chiamati a compilare un questionario volto a rilevare le loro abitudini alimentari all'interno del momento della merenda a scuola. Successivamente è stato previsto un lavoro in plenaria in cui sono stati registrati, tramite un grafico, i risultati emersi dal test somministrato. Infine, al termine dell'esercizio i bambini sono stati chiamati ad auto valutarsi. Questo strumento di valutazione è stato sottoposto agli alunni al termine del primo e dell'ultimo incontro per permettere all'insegnante di accertare lo sviluppo delle loro competenze e anche l'efficacia della propria azione educativa. Questa modalità con cui è stata strutturata la verifica è stata ricorrente lungo l'intero intervento didattico, anche se con alcune lievi variazioni. Infatti, le attività proposte sono state sempre uguali per tutti i bambini, ma per facilitare e supportare il lavoro degli studenti con difficoltà è stato previsto, oltre all'affiancamento delle insegnanti accoglienti agli allievi certificati, proprio l'aiuto dei compagni. A tal proposito prima di iniziare l'intervento didattico, in accordo con le docenti affiancate, ho svolto un breve incontro per somministrare ai bambini il "*sociogramma di Moreno*".

Il cammino didattico è poi proseguito con la realizzazione di diverse attività che hanno richiesto ai bambini di assumere il *ruolo di esploratori e di produttori* (Castoldi, 2014). In questo modo gli studenti hanno dovuto esplorare nuove conoscenze e nuovi strumenti, ma anche creare dei prodotti utili per la realizzazione delle successive lezioni. Nel fare ciò gli alunni sono stati chiamati a lavorare sempre in piccoli gruppi formati da 4 o 5 persone. In altre parole, i bambini hanno creato ogni volta un prodotto finale comune, il quale poteva essere riportato su uno strumento di documentazione condiviso oppure ognuno sul proprio quaderno. La formazione delle postazioni di lavoro è avvenuta sulla base della rielaborazione dei dati raccolti con la somministrazione del "*sociogramma di Moreno*". In particolare, per rendere la creazione agli occhi degli allievi casuale è stata prevista l'assegnazione di diversi pallini colorati attraverso i quali gli alunni potevano poi riunirsi in modo così da formare i gruppi. Questi ultimi, inoltre, ricevevano con sé una busta contenente dei cartellini indicanti i ruoli da ricoprire durante lo svolgimento delle attività: scrittore, lettore, portavoce, responsabile materiali. Dopo l'arrivo del contenitore di Foody, i bambini sono stati guidati a comprendere lo scritto presente al suo interno. Quest'ultimo

presentava una richiesta d'aiuto per recuperare le informazioni inerenti al mondo del cibo. Dal secondo incontro gli studenti hanno così iniziato a immergersi in una nuova realtà. Per rendere più avvincente e interessante questo viaggio è stata prevista una lezione identica per i due gruppi di alunni, i quali hanno lavorato assieme e sono stati invitati ad assumere nuovamente un ruolo attivo. In questa occasione, in particolare, sono entrati in contatto con una figura professionale esterna, ossia una pediatra. Gli allievi hanno avuto modo di mostrare alla dottoressa i dati rilevati dalla somministrazione del questionario per discutere, riflettere e lavorare su di essi con lei. Nello specifico durante tale evento la curiosità e l'interesse dei bambini provocando la nascita in loro di molte domande, ha portato anche a dover annullare lo svolgimento di un gioco ideato per consolidare le informazioni fornite dall'esperta.

A partire dal terzo incontro fino al settimo il disegno progettuale si è diversificato a livello di contenuti di studio e ha visto i due sistemi classe agire sempre separatamente. In questo modo l'allontanamento ha permesso ai due team di alunni di esaminare differenti aspetti della medesima tematica. Un approfondimento che ha consentito così agli studenti di diventare degli esperti sull'argomento affrontato con il successivo scopo di realizzare un momento di ricongiungimento delle differenti rotte coinvolgenti i due gruppi di protagonisti. Questi ultimi nell'ottavo incontro si sono ritrovati assieme per condividere le informazioni apprese necessarie per svolgere il compito autentico. Lo scambio della ricchezza delle conoscenze è risultato essere così necessario e decisivo per permettere ai team di bambini di trovare una valida soluzione volta ad aiutare il personaggio bisognoso di aiuto: la mascotte di Expo Milano 2015, Foody. Il percorso didattico si è infine concluso con un ultimo incontro in cui è stato realizzato un secondo momento di valutazione delle conoscenze acquisite dagli allievi. In questa occasione i due team classe sono stati chiamati a lavorare in maniera indipendente e autonoma per svolgere una prova oggettiva, la quale ha richiesto ai bambini di mettere in gioco senza alcun aiuto le conoscenze interiorizzate.

3.2.1 Conduzione dell'esperienza didattica in classe 4°A – *“Un mondo di cibo”*

Il percorso esperti che ha visto come protagonisti i bambini della classe 4°A è stato incentrato sulla scoperta, l'approfondimento e lo studio della conoscenza degli alimenti andando alle loro radici e origini di provenienza. In questo modo in un primo incontro gli alunni sono stati stimolati ad andare alla scoperta di come sono fatti i cibi e in particolare gli snack che caratterizzano il loro spuntino scolastico. Così facendo

attraverso le schede, l'osservazione libera e guidata della confezione commerciale dei prodotti e un gioco ludico gli studenti hanno pian piano fatto proprio un atteggiamento d'analisi attento a un aspetto spesso trascurato. Procedendo in questa direzione, all'interno di una seconda lezione, gli allievi sono stati guidati nella scoperta della "casa dei cibi", ossia la piramide alimentare. La classe ha ricreato tale abitazione con il supporto di dépliant di supermercati e un cartellone. Nello specifico questa importante rappresentazione è stata anche riportata sul quaderno di modo che ogni studente potesse sempre averla con sé condividendola anche con la famiglia. Giunti a questo punto i bambini sono stati condotti a studiare attraverso testi e narrazioni le radici di provenienza dei cibi creandone una carta d'identità per ciascuno. Documenti questi ultimi poi riuniti all'interno di un unico libretto consegnato a ciascun alunno. Infine, l'ultimo incontro ha visto la classe impegnata nella scoperta delle origini di provenienza degli alimenti. In altre parole, attraverso un gioco ludico, la visione di filmati su LIM e la conversazione guidata i bambini hanno potuto apprendere che i cibi possono essere naturali e/o trasformati e provenire da animali e/o vegetali. Una differenziazione che è stata anch'essa scritta sul quaderno sotto forma di schema per permettere al bambino di memorizzarla.

3.2.2 Conduzione dell'esperienza didattica in classe 4°C – "La forza del cibo"

Il cammino esperti che ha visto, invece, come protagonisti i bambini della classe 4°C è stato incentrato sull'indagine, l'analisi e lo studio della tematica della nutrizione e quindi il corretto utilizzo del cibo in rapporto anche alle necessità energetiche. Agendo in tale direzione in una prima lezione gli studenti sono stati stimolati ad andare alla scoperta di cosa sono composti gli alimenti. In altre parole, attraverso la conversazione guidata, la lettura e l'analisi di testi informativi, gli alunni hanno individuato i piccoli ingredienti costituenti i cibi: i cinque principi nutritivi. Nei confronti di questi ultimi hanno creato dei cartelloni da condividere con i compagni di classe, i quali sono stati impegnanti nell'approfondimento di un elemento nutritivo differente. Successivamente, all'interno di un terzo incontro, gli allievi sono stati guidati nella scoperta della "casa dei cibi", ossia la piramide alimentare. La classe ha ricreato tale abitazione con il supporto di dépliant di supermercati e una scheda didattica raffigurante la sagoma di una piramide. Nello specifico questa importante rappresentazione è stata costruita individualmente da ogni bambino così da favorirne la memorizzazione e la condivisione anche con i genitori. Arrivati a questo punto gli

alunni hanno avuto la possibilità di sperimentare in prima persona l'importanza dell'attività fisica legata all'alimentazione. Quest'ultimo incontro, in particolare, è stato realizzato con la presenza di un esperto di atletica. Lo specialista ha stimolato i bambini, attraverso una conversazione guidata e l'agire pratico in palestra, a individuare la corretta alimentazione dello sportivo. Un'esperienza che è stata infine affiancata anche da un breve momento di riflessione per far conoscere il concetto di chilocaloria. Un approfondimento quest'ultimo che è stato scritto sul quaderno per consentire al bambino di ricordarlo.

3.3 Processi d'insegnamento e apprendimento attivati in ottica inclusiva

“Dai un pesce ad un uomo e lo nutrirai per un giorno. Insegnagli a pescare e lo nutrirai per tutta la vita.” Questo proverbio cinese ha richiamato la mia attenzione, portando il mio pensiero a fermarsi sull'importanza del ruolo che la scuola ha nella vita di ogni singolo studente, ma soprattutto di quanto determinante sia la figura dell'insegnante. Quest'ultimo risulta essere decisivo nel fornire al bambino, fin dai primi anni di istruzione, una solida base di conoscenze. Nel fare ciò però risultano particolarmente significative le modalità che il docente utilizza. Queste ultime sono in grado di imprimere in maniera più o meno indelebile le nozioni nell'essere del bambino. La missione dell'insegnante sta proprio nel mettere in atto uno stile d'insegnamento che sia in grado di garantire al bambino di possedere le competenze necessarie per nutrirsi lungo tutto il suo percorso esistenziale.

Per svolgere il percorso d'insegnamento e apprendimento ho deciso di allontanarmi dallo stile educativo – didattico proprio delle due docenti affiancate apportandone così qualche piccola variazione. In questo modo ho realizzato ogni incontro riducendo al minimo la metodologia della lezione frontale, ma puntando piuttosto su una modalità d'insegnamento caratterizzata dalla proposta di attività didattiche che hanno previsto, nella maggior parte dei casi, il coinvolgimento attivo dei bambini. In questo modo ogni studente è stato stimolato ad assumere il *ruolo di esploratore e di produttore* (Castoldi, 2014) avendo l'opportunità di ispezionare nuove conoscenze e nuovi strumenti immergendosi in essi in prima persona, ma anche di creare dei prodotti di uso reale per sé stessi e per gli altri. Ho voluto così proporre con la realizzazione dell'intervento didattico uno stile di insegnamento che permettesse agli alunni di apprendere essendo posti al centro dell'attività educativa. Ho dunque puntato a utilizzare la metodologia dell'apprendimento per scoperta, la quale ha

caratterizzato l'apertura della maggior parte degli incontri previsti dal cammino didattico. Questa scelta è stata presa per stimolare i bambini ad essere più attivi ed interessati nell'apprendimento, all'interno del quale sono inoltre stati chiamati a lavorare e apprendere *"in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso"* (Pavan, Ellerani, 2013).

Lo stile d'insegnamento che ha contraddistinto l'attuazione dell'intervento didattico ha visto quindi la messa in atto di una metodologia che ha posto al centro l'allievo rendendolo protagonista e scopritore del mondo. In questo modo ogni studente è stato stimolato a vivere con entusiasmo e con un pizzico di curiosità gli esercizi didattici finalizzati al raggiungimento della competenza attesa. In particolare, i bambini hanno avuto la possibilità di sperimentare una precisa strategia didattica: il Cooperative Learning. Il percorso ha previsto attività educative basate sul lavorare assieme per raggiungere obiettivi comuni, in cui l'insegnante ha assunto un *ruolo di facilitatore* (Castoldi, 2014) strutturando ambienti di apprendimento in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, hanno potuto camminare assieme per raggiungere l'obiettivo finale la cui conquista ha richiesto il contributo personale di tutti. In questo modo, seguendo questa direzione, il docente non è stato l'unico elemento attivo della classe, ma solamente una parte del sistema. Così facendo *"non vi è stata solo istruzione da parte dell'insegnante verso gli alunni, ma anche gli alunni hanno istruito e reso migliore e più preparato il proprio insegnante"* (Miele, 2016, p. 81). L'apprendimento cooperativo può però assumere differenti approcci. A tal proposito ho voluto mettere in atto la modalità definita dai fratelli Johnson, ossia il Learning Together. Un metodo che si basa su cinque principi ritenuti fondamentali: *interdipendenza positiva; interazione faccia a faccia; responsabilità individuale; competenze sociali di lavoro di gruppo; revisione dei risultati ottenuti e del lavoro svolto* (Lamberti, 2006, p. 30). Lavorando attraverso l'uso di questo stile d'insegnamento gli alunni hanno potuto così sviluppare un'attitudine positiva verso l'apprendimento e il compito di dover imparare, ma soprattutto scoprire l'altro da sé come una risorsa. La scelta di utilizzare questi due stili d'insegnamento ha svegliato l'entusiasmo dei bambini. Questi ultimi, infatti, ogni volta che arrivavo a scuola erano così curiosi di sapere cosa Foody avesse scritto loro che prima ancora di salire in classe volevano avere informazioni riguardo le attività e le modalità di lavoro della mattinata.

Lo stile d'apprendimento degli studenti è stato caratterizzato dalla messa in gioco di diverse strategie cognitive. Prima tra tutte troviamo sempre l'ascolto attivo, in

quanto gli allievi sono stati chiamati a porre attenzione alle indicazioni e informazioni fornite dall'insegnante, ma anche a esplicitare loro stessi le nozioni estrapolate da materiali di varia natura. Così facendo il saper ascoltare messo in atto dai bambini è stato essenziale per fare propri i concetti presentati dal docente e dai compagni, i quali sono poi risultati necessari per la realizzazione dei successivi lavori. In questo modo l'alunno ha assunto un ruolo attivo all'interno del percorso d'apprendimento, in quanto con le sue considerazioni ha contribuito a costruire la lezione, ma soprattutto il sapere. In una particolare occasione, ad esempio, i bambini partendo da testi forniti loro hanno dovuto individuare gli elementi peculiari caratterizzanti gli alimenti. Successivamente questi aspetti sono stati utilizzati dai team di studenti per costruire cartelloni e/o carte d'identità.

L'attuazione di un buon ascolto da parte degli allievi è poi stata decisiva all'interno dei gruppi di lavoro per sviluppare le abilità relazionali, le quali sono risultate essere fondamentali per poter cooperare con i compagni al fine di raggiungere un obiettivo comune. Gli studenti attraverso lo svolgimento e la realizzazione dell'intervento didattico, hanno avuto modo di mettere in atto uno stile di apprendimento verbale – visivo come sono soliti fare con le loro insegnanti. Inoltre, sono stati chiamati a utilizzare anche uno stile deduttivo, in quanto da diversi materiali hanno dovuto estrapolare, con l'aiuto di strumenti guida, elementi chiave per il successivo lavoro di apprendimento. La strategia cognitiva che ho stimolato nei bambini con l'intervento didattico è stata leggermente differente da quella su cui hanno puntato le due insegnanti di scienze. La sostanziale differenza attuata è stata rappresentata dalla volontà di far lavorare assieme gli alunni. In altre parole, ho messo in atto un'azione educativa che permettesse ai miei compagni di viaggio di sperimentare e vivere la grande ricchezza della didattica inclusiva. Una *“prospettiva educativa che organizza i processi di insegnamento – apprendimento a partire dalle differenze presenti all'interno del gruppo classe”* (Miele, 2016, p.3). Il percorso didattico messo in atto si è basato proprio sul tentativo di attuare una metodologia didattica che fosse in grado di rispondere alla presenza nei contesti classe accoglienti di alunni diversi per individualità, bisogni educativi, limiti, risorse e potenzialità. Questa scelta è stata presa con l'intento di creare un ambiente di insegnamento e apprendimento che fosse il più inclusivo possibile nonostante il livello delle attività educative proposte fosse il medesimo per tutti i componenti dei gruppi classe. La risposta dei bambini a questa nuova esperienza educativo – didattica è stata abbastanza positiva. Uno dei primi

aspetti che ha permesso di cogliere questa validità è stato rappresentato dal loro entusiasmo e frenesia ogni volta che veniva proposta un'attività di tipo cooperativo. A questo aspetto se ne affianca un altro molto più decisivo. In particolare, ho potuto verificare quest'ultimo attraverso l'osservazione dei bambini mentre lavoravano nei gruppi, i quali sono stati creati prendendo in considerazione sia il livello di rendimento sia i legami emotivi – affettivi. All'interno di queste occasioni gli alunni sono risultati sufficientemente aperti e disponibili nell'accogliere l'altro, le sue potenzialità e le sue idee. Ho riscontrato ciò nella maggior parte dei casi e con qualche lieve difficoltà nei gruppi in cui erano inseriti i bambini certificati. Questi ultimi sono stati discretamente supportati dai compagni richiedendo però il monitoraggio e in alcune situazioni lavorative anche l'aiuto delle insegnanti.

3.4 Valutazione dell'intervento didattico in ottica trifocale con riferimento a: modalità, strumenti e risultati

“La valutazione degli apprendimenti rappresenta ‘il cuore’ della valutazione in ambito scolastico, in quanto compito che la comunità sociale affida alla scuola allo scopo di certificare socialmente i risultati di apprendimento acquisiti e valutare la produttività complessiva del sistema scolastico” (Castoldi, 2012, p.140). Questa affermazione delinea chiaramente uno dei compiti fondamentali che l'insegnante è chiamato a svolgere quotidianamente all'interno della piccola realtà in cui agisce. Per rendere però questo incarico meno tortuoso possibile e più arricchente per lo studente è necessario che il docente disponga di alcuni strumenti di supporto. Questi ultimi devono essere ben chiari fin dall'inizio del viaggio educativo – didattico, in quanto determinanti per la costruzione della strada da percorrere e di conseguenza fondamentali per poter così arrivare con certezza a un obiettivo finale preciso. Il percorso d'insegnamento e apprendimento ha visto così la messa in atto del compito valutativo assegnato al docente attraverso l'utilizzo di differenti procedure e strumenti rispondenti a un'ottica trifocale, la quale risulta essere caratterizzata da una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

3.4.1 Valutazione oggettiva degli apprendimenti degli studenti

La valutazione di genere oggettiva, inerente agli alunni, è stata realizzata attraverso un compito autentico. È stato proposto ai bambini un'attività finale capace di *“sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte*

nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione" (Castoldi, 2012, p.188). In questa direzione gli studenti sono stati posti di fronte a un'attività stimolante in cui mettere in azione le proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive maturate lungo il percorso per elaborare delle valide risposte al compito. Nello specifico l'esercizio ideato consisteva nella costruzione di una guida informativa sull'alimentazione. Quest'ultima è stata realizzata dopo la condivisione da parte dei due gruppi classe delle informazioni e conoscenze apprese. Così facendo ogni piccola realtà scolastica ha creato un proprio prodotto finale unico lavorando attraverso l'attuazione di un'altra modalità educativa caratterizzante la didattica cooperativa, ossia la tecnica del Jigsaw. Il compito autentico è stato poi affiancato da una prova oggettiva, ideata in una fase intermedia del viaggio. Quest'ultima ha richiesto ai bambini di entrambe le realtà accoglienti di scrivere un testo informativo sul mondo del cibo, consigliando ai bambini delle altre classi quante cose e come fare per assumere un buon comportamento alimentare. In questa occasione ogni studente ha lavorato individualmente e in particolare per gli alunni certificati è stata prevista una prova individualizzata.

Per facilitare la possibilità di cogliere tutto ciò ho previsto l'utilizzo di una griglia valutativa. Quest'ultima ha consentito di *"valutare il grado di competenza maturata dall'allievo"* (Gentili, 2016, p.12). Nello specifico essa ha guidato la mia rilevazione per poter così individuare il livello di padronanza della competenza maturata da parte dei bambini. In questa direzione ho potuto analizzare e raffigurare attraverso dei grafici le fasce raggiunte dagli studenti all'interno delle dimensioni cognitive della competenza affrontate lungo il viaggio didattico, ovvero *la capacità di riconoscere gli elementi e le origini dei cibi, la capacità di riconoscere la funzione nutritiva degli alimenti e la capacità di promuovere scelte e comportamenti alimentari consapevoli*. A tal proposito, come dimostrano le immagini, i due gruppi classe hanno conquistato dei risultati abbastanza positivi ricoprendo per la maggior parte livelli avanzati e intermedi e solamente in alcuni casi base e iniziale. Questi ultimi in particolare risultano essere presenti nell'ultima dimensione cognitiva della competenza. Aspetto che ha così portato a riconoscere nei bambini un buon apprendimento teorico, ma una leggera difficoltà a tramutare le nozioni in azione pratica.

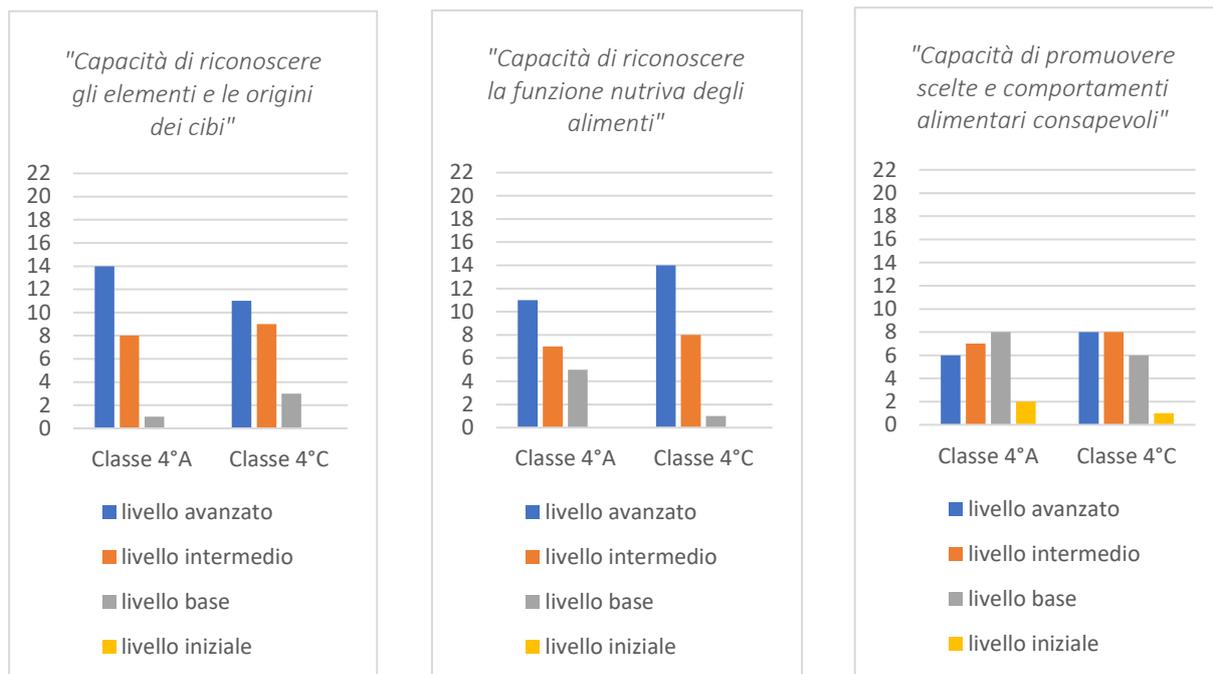


Tabella 2: Grafici a barre raffiguranti lo sviluppo delle dimensioni cognitive della competenza affrontata

Infine, nel fare ciò ho anche posto attenzione alla dimensione sociale, la quale è stata fortemente stimolata essendo stato il percorso didattico basato sull'attuazione di una metodologia cooperativa. In questo modo ho potuto costruire un grafico per rappresentare i livelli raggiunti dagli studenti nella capacità di collaborare in gruppi. È così possibile osservare come i livelli degli studenti siano avanzati e intermedi, fatta eccezione per alcuni casi dove risultano essere base. In particolare, ciò è accaduto in quanto all'interno dei due contesti scolastici gli studenti, non essendo soliti operare secondo metodologie di lavoro di gruppo, tendono a incontrare difficoltà a cooperare per raggiungere un fine comune.

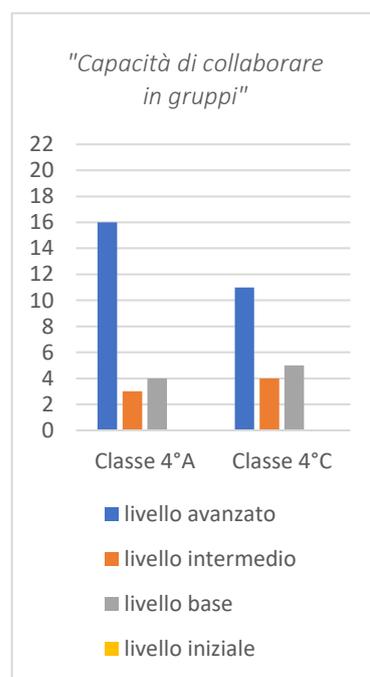


Tabella 1: Grafico a barre raffigurante lo sviluppo della dimensione sociale

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI DI PADRONANZA			
			AVANZATO (A)	INTERMEDIO (B)	BASE (C)	INIZIALE (D)
Capacità di riconoscere gli elementi e le origini dei cibi	Riconoscimento degli elementi che formano i cibi	Riconosce le caratteristiche base degli alimenti (sostanze primarie)	L'alunno/a conosce le sostanze primarie che compongono un alimento e le sue origini. Utilizza le conoscenze per compiere scelte consapevoli e autonome in ogni situazione.	L'alunno/a conosce le sostanze primarie che compongono un alimento e le sue origini. Utilizza in modo consapevole le conoscenze anche in situazioni nuove.	L'alunno/a conosce le sostanze primarie che compongono un alimento e le sue origini. Possiede le conoscenze essenziali per operare scelte anche se guidato.	L'alunno/a conosce le sostanze primarie che compongono un alimento e le sue origini. Se guidato compie semplici scelte.
	Riconoscimento delle origini di provenienza dei cibi	Riconosce le diverse tipologie di origine dei cibi (animale, vegetale, naturale e trasformato)				
Capacità di riconoscere la funzione nutritiva degli alimenti	Riconoscimento dei principi nutritivi dei vari cibi	Riconosce i principi nutritivi (vitamine, sali minerali, carboidrati, proteine e grassi)	L'alunno/a padroneggia situazioni complesse in cui riconosce i principi nutritivi e le varie funzioni per assumere comportamenti responsabili e autonomi.	L'alunno/a in situazioni nuove riconosce consapevolmente i principi nutritivi e le varie funzioni per assumere comportamenti autonomi.	L'alunno/a possiede conoscenze inerenti i principi nutritivi e le varie funzioni. Se guidato opera scelte consapevoli.	L'alunno/a conosce i principi nutritivi e le varie funzioni. Se guidato opera semplici scelte.
	Riconoscimento dei concetti di base riferiti alle funzioni energetica, plastica e di regolazione	Riconosce le funzioni dei principi nutritivi				
Capacità di promuovere scelte e comportamenti alimentari consapevoli	Organizzazione delle informazioni acquisite per redarre una guida informativa su comportamenti alimentari consapevoli	Organizza le conoscenze in una guida informativa	L'alunno/a utilizza le conoscenze a sua disposizione creando un prodotto chiaro e completo con particolari di approfondimento.	L'alunno/a utilizza le conoscenze a sua disposizione in modo consapevole creando un prodotto chiaro e completo.	L'alunno/a possiede le conoscenze a sua disposizione creando sulla base di una guida un prodotto semplice.	L'alunno/a possiede le conoscenze a sua disposizione e se guidato redige un prodotto essenziale.
Capacità di scrivere un testo funzionale genere informativo	Produzione di uno scritto per trasmettere informazioni e conoscenze relative al mondo del cibo ed un comportamento alimentare consapevole	Compone un testo informativo per far conoscere l'importanza del mondo del cibo ed un comportamento alimentare consapevole	L'alunno/a scrive un testo pensato e complesso con chiarezza e coerenza degli elementi strutturali utilizzando un buon linguaggio scritto, in autonomia.	L'alunno/a scrive un testo pensato, mantenendone generalmente la chiarezza e la coerenza degli elementi strutturali utilizzando un adeguato linguaggio scritto, in autonomia.	L'alunno/a scrive un testo semplice, mantenendo alcuni degli elementi strutturali principali utilizzando un linguaggio scritto di base.	L'alunno/a, se opportunamente guidato, scrive un testo semplice utilizzando un linguaggio scritto essenziale.
	Produzione di uno scritto rispettando la coerenza degli elementi strutturali	Compone un testo informativo con chiarezza e coerenza degli elementi strutturali				
	Produzione di uno scritto rispettando le regole della lingua italiana	Compone un testo informativo ponendo attenzione alle regole morfosintattiche e ortografiche della lingua italiana				
Capacità di collaborare in gruppi	Accoglienza e comprensione di tutti i compagni in diverse situazioni	Collabora con i compagni di gruppo e porge il proprio aiuto	L'alunno/a collabora con i compagni presenti nel piccolo gruppo e li aiuta responsabilmente e autonomamente.	L'alunno/a collabora con i compagni presenti nel piccolo gruppo e li aiuta autonomamente.	L'alunno/a collabora con i compagni presenti nel piccolo gruppo e li aiuta, se sollecitato.	L'alunno/a accetta i compagni presenti nel piccolo gruppo e, solo se opportunamente

						sollecitato, collabora con loro.
	Interazione con il gruppo di lavoro	Interagisce con il gruppo integrando le proprie idee con quelle degli altri	L'alunno/a partecipa attivamente nel gruppo di lavoro. Propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	L'alunno/a partecipa consapevolmente nel gruppo di lavoro mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	L'alunno/a partecipa, se sollecitato, nel gruppo di lavoro mostrando di possedere le conoscenze e le abilità acquisite.	L'alunno/a partecipa, solo se stimolato e incoraggiato, nel gruppo di lavoro accettando le idee altrui.
	Accettazione dei ruoli e delle regole stabilite	Riconosce ed accetta i ruoli e le regole di lavoro	L'alunno/a accetta i ruoli e le regole di lavoro rispettandoli in modo autonomo e responsabile.	L'alunno/a accetta i ruoli e le regole di lavoro rispettandoli in modo autonomo e consapevole.	L'alunno/a accetta, se sollecitato, i ruoli e le regole di lavoro e li rispetta.	L'alunno/a, se sollecitato e incoraggiato, accetta i ruoli e le regole di lavoro.

3.4.2 Valutazione soggettiva degli studenti

L'agire docente che mi ha caratterizzata ha previsto una valutazione di genere soggettivo, la quale ha coinvolto nuovamente il bambino in maniera attiva. Quest'ultimo infatti è stato chiamato ad auto valutarsi *“per favorire in ogni alunno una riflessione metacognitiva del prodotto realizzato e del processo adottato”* (Gentili, 2016, p. 14). Questo strumento ha così permesso all'alunno di valutare la qualità dell'andamento del viaggio da me condotto e del suo apprendimento. Per compiere ciò gli è stata fornita una scheda auto valutativa caratterizzata da brevi ed essenziali domande volte a rilevare l'interesse dello studente verso il cammino intrapreso, il parere rispetto alla qualità delle attività didattiche proposte, all'efficacia dell'aver lavorato in gruppo, al livello raggiunto nei vari obiettivi della giornata e al giudizio complessivo finale del proprio operato. Inoltre, all'interno dell'autovalutazione finale sono stati inseriti anche due quesiti a risposta aperta con la finalità di permettere agli allievi di esprimere e raccontare liberamente senza timore gli aspetti che hanno apprezzato del viaggio da me condotto, ma anche gli elementi a cui secondo loro dovrei porre maggior attenzione per migliorare. In questo modo dalla lettura delle risposte fornite ho potuto constatare che la maggior parte dei bambini, appartenenti ai due gruppi classe, hanno accolto con entusiasmo e interesse il cammino nel mondo del cibo. Sono stati pochi i casi in cui ho rilevato la presenza di una risposta negativa nei confronti del coinvolgimento verso il percorso didattico. Inoltre, gli studenti hanno espresso anche grande apprezzamento verso la modalità di lavoro stimolandomi a mantenere questo approccio operativo anche nel mio futuro da vera insegnante. Infine, oltre ai numerosi pensieri di affetto che ho trovato scritti, ho notato che i bambini hanno giudicato molto onestamente il livello raggiunto all'interno dei vari obiettivi sviluppati. Ho rilevato come gli allievi abbiano espresso valutazioni non sempre tutte corrispondenti a una fascia massima, ma molto spesso stando sull'intermedia.

3.4.3 Valutazione intersoggettiva attraverso i genitori e le insegnanti accoglienti

La realizzazione della valutazione intersoggettiva, attinente i genitori, le colleghe di team e la tutor dei tirocinanti, è avvenuta attraverso l'uso di diversi strumenti e/o modalità. Così facendo per quanto riguarda le famiglie dei bambini coinvolti nell'intervento didattico ho previsto l'assegnazione di un questionario con alcuni quesiti a risposta multipla e altri a risposta aperta. Quest'ultimo è stato ideato, creato e

somministrato con l'intento di cogliere il parere delle famiglie rispetto alla qualità del viaggio intrapreso dai figli. Nello specifico ha avuto la finalità di rilevare sia l'interesse e l'entusiasmo che ha caratterizzato ciascun studente, al punto di riportare a casa informazioni rispetto al percorso educativo, sia il livello di mutamento avvenuto in ognuno di esso per quanto riguarda il comportamento e le abitudini alimentari, tanto da mettere in atto un avvicinamento e una consumazione consapevole di vecchi e/o nuovi alimenti. In questo modo dall'analisi e dallo studio delle risposte ottenute ho potuto svolgere una breve considerazione finale, di carattere generale, rispetto alla ricaduta che il cammino didattico di educazione alimentare ha avuto sul gruppo di bambini della classe 4°A e della classe 4°C. In questa direzione il principale aspetto che è stato possibile notare riguarda la presenza di uno stretto legame tra la sensibilità verso l'argomento trattato e la reale attuazione e concretizzazione di esso. Questa affermazione può apparire contraddittoria di fronte ai diagrammi sopra raffigurati, ma attraverso i pensieri dei genitori è invece possibile riconoscere la sua veridicità. A tal proposito alcune delle frasi scritte dalle famiglie all'interno del questionario proposto loro e testimonianti ciò sono le seguenti: *“non ha cambiato il suo approccio al cibo però è più consapevole della differenza tra cibi naturali ed elaborati”* oppure *“ha imparato la teoria, ma la pratica è più difficile”* o ancora *“adesso diciamo che un po' dimentica o meglio lo fa quando conviene”*. Dalla lettura di queste espressioni è dunque chiaro che l'entusiasmo caratterizzante gli studenti durante il viaggio realizzato nel mondo dell'alimentazione, ha fatto in modo che qualche semplice e basilare nozione si imprimesse nella loro testa iniziando a stimolare una certa attenzione verso la tematica. Un interessamento che, eccetto alcuni casi, non ha portato immediatamente all'inizio di un mutamento, ma ha sicuramente arricchito l'essere persona dell'alunno. Essendo l'atteggiamento alimentare influenzato da diversi fattori non dipendenti dal bambino era impensabile provocare un cambiamento tempestivo, ma piuttosto puntare sull'imprimere in lui delle valide conoscenze da poter utilizzare in maniera autonoma nel domani. Proprio secondo questi intenti l'itinerario educativo è riuscito a piantare negli allievi dei piccoli semi, i quali però nella maggior parte dei casi è stato constatato che necessitano ancora di tempo e di continuo nutrimento per poter crescere e sbocciare in un forte arbusto.

Per quanto riguarda, invece, le docenti coinvolte nel percorso didattico ho realizzato dei momenti di confronto così da poter cogliere le loro sensazioni, le loro idee, le loro critiche e le loro considerazioni rispetto all'interno cammino da me attuato.

In questo modo per favorire la rilevazione di questi ultimi elementi ho rivolto alle insegnanti delle semplici domande quali: *“come ti sembra sia andato il percorso?”* e *“secondo te c’è qualcosa che potevo affrontare in modo diverso?”*. Le risposte sono risultate essere tutte molto positive nei confronti dell’essere persona professionista che ho messo in atto. Infatti, è emerso dalle loro parole l’apprezzamento verso la strutturazione del percorso, in quanto caratterizzato dalla proposta delle attività secondo modalità sempre differenti e dal coinvolgimento di figure esterne arricchenti l’essere del bambino. Infine, un breve confronto è stato realizzato anche con l’insegnante tutor dei tirocinanti. Quest’ultima, seppur essendo al corrente di tutto ciò che il mio agire educativo – didattico prevedeva, ha vissuto il viaggio in maniera indiretta non essendo presente in aula nel momento in cui esso veniva intrapreso. Per questo motivo prima di confrontarsi con me ha dovuto svolgere uno scambio di opinioni con le due insegnanti accoglienti. Da questo confronto mi ha rivelato che è emersa la totale positività verso il percorso intrapreso, il quale è risultato essere ottimale. Inoltre, ha riferito che la stessa sensazione ha caratterizzato anche i genitori. Mi ha spiegato di aver constatato ciò all’interno di alcune riunioni realizzate in occasione di colloqui o di consegna delle schede valutative.

4. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

4.1 Il lavoro di documentazione tra pratica e riflessione

“Le modalità di documentare rispondono a modelli differenti a seconda del contesto di riferimento, dell’organizzazione d’appartenenza, della tipologia di ente e servizio, della specifica cultura dei singoli e dei gruppi.” Il lavoro di documentazione, secondo le parole sopra citate di Daniela Corradi, formatrice, pedagoga ed educatrice dell’Università di Milano, è caratterizzato dall’utilizzo di una grande varietà di sistemi. Ognuno di essi contiene al suo interno un ventaglio di materiali che si differenziano tra loro per struttura e finalità. Questi ultimi possono essere svariati: da griglie con item per indirizzare lo sguardo nell’osservare un determinato aspetto all’interno della realtà di lavoro alle libere narrazioni per ricostruire l’esperienza vissuta. Di fronte a questo ampio repertorio ogni persona professionista è chiamata a individuare gli strumenti che meglio rispondono al contesto in cui è inserita, alle proprie esigenze e ai propri intenti. Una serie di scelte all’apparenza banali, ma in realtà di

particolare rilevanza in quanto vanno a delineare con maggior chiarezza e credibilità la figura della persona professionale.

La cassetta degli attrezzi che ho preparato e portato con me per intraprendere l'ultimo cammino all'interno del mondo della scuola era abbastanza pesante e faticava a chiudersi. Dentro a essa erano custoditi molti preziosi strumenti costruiti e utilizzati negli anni di formazione. Ogni periodo e ogni percorso però segue rotte differenti portando con sé il bisogno di focalizzare l'attenzione su alcuni sentieri rispetto ad altri. In questo modo nonostante la quantità e la ricchezza di materiale che avevo con me, ho iniziato piano piano a fare spazio, tirando fuori dalla sacca, quello che non risultava essere idoneo. In altre parole, ho svolto un lavoro di selezione per scegliere gli elementi più adeguati a rispondere alle varie finalità da raggiungere, le quali potevano andare dall'individuare le caratteristiche e le risorse della realtà scolastica accogliente a livello istituzionale e/o didattico al lasciare traccia indelebile dell'azione educativa attuata lungo il cammino. In particolare, la scelta è ricaduta su due determinati strumenti: le griglie di osservazione e il diario di bordo, all'apparenza molto diversi, ma, nonostante ciò, strettamente collegati tra loro.

“Si tratta di un gruppo di strumenti funzionali a guidare l'osservazione dei contesti educativi e professionali in funzione del tema di indagine valutativa, guide per l'occhio che aiutano ad orientare il proprio sguardo” (Castoldi, 2012, p.68). Questo è l'intento con cui ho portato con me il primo strumento. Nello specifico però esso è stato riposto nel mio kit degli attrezzi in differenti forme, ognuna indirizzata a cogliere determinati aspetti nelle diverse fasi del cammino. In questa direzione ciascun modello a suo modo è risultato essere decisivo per dar voce all'alternanza tra pratica e riflessione. Le prime due specie che hanno trovato spazio nella mia sacca, sono la griglia dei *“comportamenti socio – emotivi degli studenti ed analisi del discorso”* e la griglia con focus *“inclusione – valutazione”*. Una finalizzata a osservare l'atteggiamento dei bambini nei confronti dei compagni certificati, l'altra ad analizzare il livello di presenza di due elementi chiave e critici della didattica d'oggi nell'io docente delle insegnanti accoglienti. Entrambi i modelli sono stati importanti per il primo pezzo di percorso, in quanto hanno permesso di indirizzare lo sguardo durante il lavoro esplorativo sul campo educativo – didattico e successivamente, sulla base dei dati rilevati, di riflettere sul complesso mondo della scuola e sulla figura di insegnante che lo caratterizza. Altro esemplare che ho voluto portare con me è la griglia *“Calvani – Cisotto”*. Quest'ultima ha avuto una particolare incisività nel mio cammino. Il suo utilizzo infatti è stato

caratterizzato da una duplice finalità. Ha accompagnato, in un primo momento, la fase di osservazione con lo scopo di cogliere lo stile d'insegnamento delle insegnanti responsabili della disciplina di scienze. Successivamente la sua presenza è risultata essere costante anche nella seconda fase dell'itinerario, con l'intento di raccogliere il parere di queste ultime rispetto l'andamento e gli aspetti da migliorare del mio essere docente. Per fare fronte a ciò la griglia è stata fornita alle insegnanti in due eventi differenti del percorso: all'inizio e a metà. In questo modo lo strumento è stato utile non solo per fare tesoro delle abitudini con cui i bambini erano soliti lavorare e apprendere, ma anche per rilevare la qualità del mio io insegnante. Elemento quest'ultimo sempre limitato da percepire in maniera autonoma mentre si agisce in prima persona sul campo. Le risposte fornite dalle due docenti però, già dalla prima somministrazione dello strumento di monitoraggio, sono risultate essere tutte positive senza l'annotazione di alcuna nota osservativa. In un primo momento questa totale positività ha avuto una ripercussione efficace sul mio io persona, in quanto ha permesso di verificare una piena fiducia da parte delle insegnanti nei confronti della persona professionista che sono. Successivamente però la presenza fin da subito di tutte risposte affermative alle varie voci d'analisi, mi ha portata a riflettere sulla reale autenticità con cui è stata percepita e compilata la griglia. Essendo il mio io insegnante ancora in fase di nascita ho percepito alcune risposte non pienamente veritiere. Lo strumento ha risposto comunque all'intento con cui è stato assegnato, ossia il far riflettere, ma non nella direzione con cui avevo pensato: migliorare il mio essere docente. Infine, ultime due griglie che ho inserito nella mia cassetta degli attrezzi sono state quella della *"valutazione della coerenza del project work"* e quella di osservazione della *"capacità di collaborare in gruppi"*. La prima finalizzata a monitorare l'andamento del cammino così da non rischiare uscite dal tragitto prefissato, la seconda a sorvegliare la competenza dei bambini di lavorare in piccoli gruppi. Quest'ultima risulta essere un nuovo elemento aggiunto al repertorio già posseduto. Si tratta di una tabella che è stata costruita, appositamente per il cammino intrapreso, con lo scopo di rendere più veritiera, autentica e facile l'osservazione e la valutazione di una delle competenze inserite nella rubrica valutativa. Uno strumento di rapido e semplice utilizzo che ha sollecitato anche la riflessione sul mio essere insegnante attento ai bisogni e ai segnali dei bambini. In questo modo utilizzando questa griglia, ogni qualvolta era previsto un lavoro di gruppo, ho potuto valutare l'adeguatezza della costruzione dei team. Infatti, mentre in una classe sono risultati essere sempre gli stessi per la maggior parte degli

incontri, nell'altra sono stati oggetto di revisione e riprogettazione continua. Questo primo strumento, dunque, nelle sue tante sfaccettature, ha avuto un ruolo fondamentale prima di tutto per aiutarmi a indirizzare lo sguardo secondo linee guida ben precise e successivamente per riflettere. In misure diverse ognuna delle griglie presentate ha permesso di soffermare l'attenzione su differenti aspetti del contesto scolastico accogliente, al fine di farne tesoro per lo svolgimento e la documentazione del percorso e per la costruzione del mio essere insegnante. Una meditazione molto spesso finalizzata a trovare soluzioni per rispondere ai mutevoli bisogni dei destinatari del mio viaggio e alle svariate e imprevedibili necessità del contesto scolastico.

“Una documentazione, ordinata con un criterio cronologico, di una determinata esperienza, svolta in forma più o meno libera o strutturata” (Castoldi, 2012, p.106). Queste parole delineano in maniera molto chiara quello che è il secondo strumento inserito nella mia cassetta degli attrezzi: il diario di bordo. Quest'ultimo è risultato essere una presenza costante nel cammino di tirocinio, con l'intenzione di ricostruire in maniera dettagliata e approfondita i vari momenti vissuti nel contesto scolastico. Una narrazione che è stata arricchita da fotografie e dalle griglie osservative sopra presentate, così da dar vita a una documentazione credibile e oggettiva. In questo modo è risultato essere uno strumento con il quale poter imprimere sul foglio l'esperienza, la quale altrimenti lasciata nella mente con il tempo sarebbe fuggita via. Inoltre, l'occasione di scrivere ogni singolo evento, vissuto da osservatrice e/o in prima persona, ha permesso di soffermare l'attenzione su diversi aspetti, tematiche o questioni critiche. Così facendo il diario di bordo è risultato essere anche un momento di riflessione della pratica. Ogni mia illustrazione, infatti, è stata scandita da una parte di racconto e, immediatamente sotto, una sezione di meta riflessione, rispetto un elemento chiave emerso e da rivedere in modo da evitare ulteriori ostacoli nel proseguimento del viaggio. Questo strumento, dunque, è risultato sicuramente di grande utilità lungo il cammino di tirocinio, in quanto ha dato la possibilità di tornare a leggere di volta in volta l'azione didattica svolta cogliendo gli errori commessi da parte del mio io insegnante e individuando delle soluzioni.

4.2 La ricchezza del confronto: relazioni, riflessioni e ricadute sul sé personale professionale

“Se io ho una mela e tu hai una mela, e ce le scambiamo, allora tu ed io abbiamo sempre una mela ciascuno. Ma se tu hai un'idea e io ho un'idea, e ce le scambiamo,

allora abbiamo entrambi due idee.” La buona scuola, prendendo spunto dalle parole sopra citate dello scrittore George Bernard Shaw, è caratterizzata dalla presenza di valide e significative relazioni interpersonali tra i diversi attori coinvolti al suo interno. Un’esistenza che risulta essere decisiva per garantire una condivisione costruttiva e stimolante tra questi ultimi. Così facendo la possibilità di entrare a far parte di un contesto scolastico collaborativo, permette a ogni singolo insegnante di crescere e di migliorare in termini di esperienza, di competenza e di relazione con l’altro. In altre parole, ciascuno di esso vive la continua maturazione della propria professionalità. Elemento quest’ultimo che si ripercuote positivamente anche sul bambino. Molti studi condotti negli anni hanno rilevato come la presenza nella scuola di collaborazione, aiuto e condivisione porti con sé un miglior apprendimento da parte degli studenti, i quali inoltre presentano meno problemi di indisciplina. Mirare così a un’organizzazione in cui il dialogo, il riconoscimento e la cooperazione siano la regola e non l’eccezione è un sogno, ma che vale la pena di essere inseguito. Proprio il tentativo di rincorrere questi valori ha caratterizzato il mio io insegnante al fine di trovare confronto, supporto e critiche volte a far crescere quest’ultimo.

Il percorso di tirocinio diretto e indiretto svolto lungo il quinto anno di corso ha permesso di incontrare molte persone, sia all’interno dell’ambiente universitario sia all’interno dell’ambiente scolastico, con le quali sono riuscita a instaurare dei buoni rapporti. Ognuno di questi ultimi però è risultato essere differente in quanto diversi sono gli individui, il loro modo di essere, di fare e di pensare. Una diversità che ha portato con sé aspetti positivi e apparentemente negativi, ma in realtà tramutati in una ricchezza per maturare. In altre parole, da una parte ha permesso all’io persona e all’io professionale che mi caratterizzano di arricchirsi in maniera sempre nuova. Dall’altra, invece, ha provocato in questi ultimi dei momenti di instabilità e di smarrimento, i quali hanno stimolato una profonda revisione.

Un grande aiuto che ho ricevuto lungo questo viaggio è stato da parte della tutor coordinatrice, con la quale si è instaurato ormai da qualche anno un rapporto cordiale e di collaborazione. I suoi consigli, la sua esperienza, le sue informazioni sempre molto dettagliate mi hanno consentito di realizzare il cammino di tirocinio con molta serenità e consapevolezza di ciò che doveva essere svolto. La tutor coordinatrice, inoltre, è sempre stata puntuale nell’intervenire e aiutare in caso di difficoltà, anche solo per rivedere uno strumento necessario alla conduzione dell’intervento didattico. Ad esempio, ricordo di averle chiesto aiuto per la creazione di una buona prova oggettiva

e lei si è rivelata molto disponibile a risolvere i miei dubbi fornendomi anche dei validi riferimenti per completare al meglio il lavoro. È sempre stata regolare anche nel preoccuparsi ad inviare al gruppo via mail un promemoria degli incontri di tirocinio indiretto.

Ho trovato poi un buon sostegno anche da parte del tutor organizzatore, il quale si è sempre preoccupato di tranquillizzare di fronte a qualsiasi ostacolo incontrato. Ad esempio, ricordo che in occasione di diversi incontri a carattere informativo è sempre stato solito infondere tranquillità di fronte a qualsiasi preoccupazione riguardo ogni tipologia di problematica incontrata nel mondo scolastico. È sempre stato molto preciso nel fornire le informazioni adeguate alla realizzazione dei due lavori più importanti previsti dal percorso di tirocinio: progetto di tirocinio e relazione annuale di tirocinio.

Un altro valido rapporto che è risultato di grande supporto durante questo percorso è stato quello instaurato con il gruppo di tirocinio indiretto. Nonostante io appartenga a un anno di corso superiore, sono riuscita con il tempo a inserirmi abbastanza bene nel gruppo e a rafforzare la relazione creata con esso. Ciò è stato possibile grazie anche alla disponibilità e all'apertura che i colleghi hanno saputo dimostrare nei miei confronti. Non mi hanno mai fatta sentire una persona fuori dal branco, anzi in occasione di molti lavori di gruppo alcuni di loro mi hanno coinvolta con molto piacere prima ancora che io chiedessi di potermi inserire. Soprattutto durante questi ultimi momenti ho trovato prezioso l'aiuto e la collaborazione del gruppo di tirocinio indiretto, in quanto mi ha consentito di arricchire con idee diverse dalle mie i lavori che venivano creati durante i vari incontri. La collaborazione con il gruppo di tirocinio indiretto è risultata inoltre fondamentale anche per la progettazione dell'intervento didattico. Ho avuto infatti la possibilità in diverse occasioni di confrontarmi per migliorare e raggiungere maggiore certezza di ciò che avevo previsto di mettere in atto. In particolare, all'interno del gruppo di tirocinio indiretto ho instaurato un rapporto più "stretto" con due ragazze, le quali sono state le mie compagne di viaggio lungo il percorso di tirocinio diretto del secondo anno di corso. Nonostante il percorso di tirocinio diretto in questi ultimi anni ci abbia visto impegnate in contesti diversi, ho avuto modo di mantenere e rafforzato il legame nato negli anni precedenti. Un rapporto fatto di aiuto reciproco, di scambio e di simpatia. Ho riscontrato, anche quest'anno, un grande sostegno da parte loro in quanto ci siamo aiutate molto a

vicenda a risolvere dubbi personali, a confrontarci su varie informazioni ricavate all'interno del tirocinio indiretto.

Infine, ho creato dei rapporti molto positivi anche con le docenti che mi hanno accompagnata in questo cammino: la tutor dei tirocinanti e le due insegnanti responsabili della disciplina di scienze. La relazione più significativa in questo viaggio è risulta essere quella instaurata con la tutor dei tirocinanti. Quest'ultima ha rappresentato un punto fisso e stabile, un porto sicuro in cui rientrare quando il mare era troppo tormentato e/o insidioso. Il rapporto creato con Cristina, ormai datato nel tempo, ha permesso di ritrovare la rotta quando di fronte agli imprevisti il mio io insegnante era smarrito. La sua presenza è stata decisiva non solo per garantire un buon svolgimento dell'itinerario nonostante la comparsa di ostacoli, ma anche per la crescita del mio io persona fatto di insicurezza, poca fiducia e molta severità verso di sé. La grande disponibilità, stima e soprattutto fiducia di Cristina nel mio essere persona professionista ha così rappresentato una fonte di energia fondamentale. Altri due legami che mi hanno accompagnata nel percorso sono stati quelli creati con le due insegnanti responsabili della disciplina di scienze. Rapporti quest'ultimi nuovi e molto differenti a seconda della persona con cui mi trovato a interagire: Angela o Ramona. Nello specifico la relazione instaurata con la prima insegnante è risultata essere abbastanza travagliata, portandomi a dover rivedere non solo il mio io persona, ma anche il mio io professionale con particolare attenzione all'azione educativa – didattica. La docente, avendo poche ore spalmate nella settimana per realizzare le proprie discipline, ha espresso la necessità di soddisfare determinati suoi bisogni. In un primo momento ciò ha spinto il mio io insegnante nel panico, in quanto le varie esigenze sono state manifestate in tempi molto ravvicinati rispetto all'inizio del viaggio. Così facendo, dopo un temporaneo smarrimento, ho trovato una soluzione che rispondeva alle sue occorrenze e potesse influire il meno possibile sul percorso ideato. Questa precarietà ha caratterizzato il legame tra me e Ramona per quasi tutto il cammino. Nonostante ciò, però ho cercato di cogliere questo aspetto come un'occasione di crescita per la persona professionista che sono. In questo modo la necessità di rivedere continuamente l'organizzazione didattica e l'azione educativa stessa, ha permesso di mettermi in gioco rischiando, ma anche imparando e migliorando. Il rapporto stretto con la seconda docente, invece, è stato buono basato sulla sicurezza e sulla chiarezza. L'insegnante Angela ha condiviso con me fin dall'inizio tutte le esigenze e gli impegni riguardanti la sua azione educativa – didattica

e la realtà della sua classe. In questo modo mi ha permesso di progettare il tragitto riducendo al minimo la possibilità di incontrare ostacoli. All'interno di questa relazione, inoltre, ho trovato occasione di scambio e arricchimento. La docente, accogliendo molto positivamente il percorso ideato, mi ha fornito materiale da visionare e utilizzare per condurre la mia azione in veste di docente.

4.3 Uno strumento per l'apprendimento e la crescita professionale: l'autovalutazione

“L'auto – valutazione è, o diventa, uno strumento nelle mani del docente per l'apprendimento e la crescita professionale, che influenza e modifica comportamenti, percezione di sé e dei contesti nei quali agisce” (Gola, 2017, p.162). La figura dell'insegnante d'oggi è caratterizzata da una pluralità di valenze, le quali determinano e regolano il suo modo di essere e di agire. Così facendo risulta di particolare importanza il fatto che egli possa comprendere e conoscere le numerose sfaccettature che lo contraddistinguono, in quanto decisive sia per la ricaduta educativa sullo studente, sul team di lavoro e sul contesto scolastico sia per la continua costruzione di sé stesso. In questa direzione, come sostiene il filosofo D. Schon, il docente deve avere l'abitudine di divenire un *“professionista riflessivo”* mettendosi in gioco senza percepire lo strumento dell'autovalutazione come una minaccia e/o un controllo, ma come un'occasione di arricchimento per sé. Solamente in questo modo riuscirà a indirizzarsi e raggiungere una buona consapevolezza del proprio agire personale. Proprio questo è lo spirito con cui ho adoperato l'autovalutazione al fine di riflettere, individuare e monitorare l'io insegnante che mi ha caratterizzato nei diversi momenti del percorso di formazione.

La strada che ho percorso in veste di docente, lungo il cammino di tirocinio del quinto anno di corso, è stata caratterizzata più volte da ostacoli e imprevisti. Proprio di fronte a questi intralci, che potevano essere di carattere gestionale, organizzativo e/o metodologico – didattico, il mio essere insegnante si è ritrovato spaesato e un po' disorientato. La soluzione per cercare di vincere ciò è stata sicuramente, oltre a il sostegno della tutor coordinatrice e delle insegnanti che mi seguivano, la riflessione inerente al mio essere persona professionista. Ho voluto più volte ritagliare del tempo per interrogarmi su cosa fosse da rivedere e successivamente modificare in me per poter così arrivare a prendere scelte positive e ben pensate per il contesto scolastico d'azione. In questo costante lavoro di meditazione e presa di coscienza personale e

professionale inevitabilmente sono stati posti sotto esame diversi aspetti del mio carattere, ma anche differenti competenze chiave della figura docente. In particolare, per quanto riguarda queste ultime è stato possibile rilevarne un livello di padronanza iniziale, determinato riesumando il ricordo del percorso di tirocinio del quarto anno di corso, e finale. Questa individuazione è avvenuta facendo sempre riferimento alla figura di insegnante che mi ha caratterizzata, ossia composta da io persona e io professionale. In altre parole, per determinare il grado di possesso delle varie voci prese in analisi ho focalizzato l'attenzione sia sulle sensazioni positive e/o negative vissute mentre queste ultime venivano attuate sia sulla performance messa in atto. Ho cercato di unire in maniera equa la dimensione personale e professionale per trarne un'autovalutazione veritiera. Il valore iniziale e finale delle varie competenze auto esaminate non sempre è coinciso. In alcuni casi, infatti, è stato riscontrato un miglioramento del livello finale rispetto a quello iniziale, in altri i due livelli sono rimasti invariati e in altri ancora il livello finale è disceso rispetto a quello iniziale. Nello specifico la mancanza di un innalzamento e/o la presenza di un indebolimento della fascia di padronanza finale è stata determinata dal fatto che molto spesso l'imprevisto, sia inaspettato sul campo didattico d'azione sia annunciato con qualche giorno di preavviso, ha messo a dura prova il mio essere docente. Essendo quest'ultimo caratterizzato da un io persona molto insicuro è stato difficile svolgere un cammino il più delle volte senza certezze e sicurezze. In questa direzione quindi questa instabilità ha influenzato non solo il mio modo di essere, ma anche di agire.

4.4 L'io insegnante emergente dai vari percorsi di tirocinio

“L'immagine – metafora che ho disegnato rappresenta all'apparenza un semplice cuore, ma al contrario del solito non è di un solo colore. È un cuore arlecchino, un mosaico di colori freddi e caldi” (estratto documento “spiegazione immagine – metafora” del 13 ottobre 2014). Quattro anni fa è iniziato così il primo percorso di tirocinio, con la creazione di una rappresentazione personale che potesse dare voce alla propria idea di insegnante. Un punto di partenza che paradossalmente coincide un po' con il punto di arrivo di questo lungo viaggio di formazione. In questa direzione è intuibile che all'interno della seguente riflessione è possibile individuare una circolarità, la quale però non vuole essere sinonimo di chiusura bensì di chiarezza e coerenza. Elementi questi ultimi che hanno caratterizzato la volontà e la scelta di realizzare questa meditazione con lo scopo di evidenziare l'io insegnante che mi ha

contraddistinta, mi contraddistingue e mi contraddistinguerà. Un ieri, oggi e domani che ritengo fondamentale affrontare, presentare e narrare perché significativo per cogliere i punti salienti che hanno contrassegnato il percorso di istruzione vissuto in questi anni universitari.

La visione di docente con cui ho incominciato il cammino di studio e di tirocinio è stata quella di una figura professionale che decide di ricoprire tale ruolo in quanto spinta da una passione. Una vocazione che richiede enorme sacrificio, impegno, apertura e continua volontà nel mettersi in gioco per migliorare e innovarsi. Questi ultimi sono tutti aspetti che nell'arco delle diverse esperienze di tirocinio, maturate lungo gli anni del corso di studio, ho avuto modo di vivere in prima persona. La possibilità di entrare a stretto contatto con il contesto che funge da palcoscenico per l'insegnante ha permesso però anche di ampliare questo repertorio di elementi scoprendone e individuandone di nuovi e più nascosti. Questo un po' a conferma del fatto che finché non si sale sul palco non si può capire a pieno e a fondo le emozioni, le abilità e le capacità che gli attori devono possedere per mettere in scena un buon spettacolo.

“Dopo aver presentato il contenuto del mio microintervento, ho iniziato a fornire ai miei attori/alunni un quadro storico riguardo l'argomento proposto. Mentre facevo ciò ho manifestato molto la mia ansia e la mia preoccupazione per svolgere al meglio il lavoro. Infatti, ho gesticolato molto con le mani, mi sono mangiata qualche parola e continuavo a muovermi” (estratto documento “riflessione critica del mio microintervento” del 16 novembre 2015). La prima volta in cui ho potuto preparare la parte, mettere i vestiti d'attore e vedere il sipario aprirsi davanti a me è stata sicuramente incisiva per il mio essere professionale. È stata la prima vera occasione in cui si è concretizzato il legame tra la preparazione e la conoscenza teorica, che ho maturato lungo il cammino di studi, con la pratica didattica vera e propria. In altre parole, ha rappresentato l'evento con il quale sono potuta entrare nel ruolo di insegnante e farlo mio a pieno seppure con qualche insicurezza, ma tutte finalizzate a far riflettere e migliorare un sé lavorativo appena nato. L'esperienza, anche se concretizzata in un contesto non pienamente realistico, ha messo in evidenza aspetti all'epoca sconosciuti della figura professionale dell'insegnante come l'importanza di una meticolosa e dettagliata progettazione per realizzare una valida azione educativa – didattica. Ha fatto emergere però anche le caratteristiche del mio essere docente. Quest'ultimo è apparso subito incerto nell'agire, ma soprattutto facilmente influenzabile

dalla dimensione emotiva. Di fronte a queste prime rivelazioni è stato possibile così soffermarsi a riflettere sullo stretto legame presente tra io professionale e io persona. Due elementi che inevitabilmente e continuamente si influenzano reciprocamente andando a disegnare la qualità dell'azione educativa – didattica. L'insegnante, infatti, non è solamente testa e quindi conoscenze e teorie, ma è anche cuore e dunque carattere e modo di fare. In questo modo un docente è in grado di seminare in maniera più o meno profonda nel terreno fertile qual è il bambino a seconda del suo essere davanti e con quest'ultimo. Sono arrivata così a comprendere l'incisività che ha il modo di essere insegnante sul bambino come persona e soggetto in formazione. Proprio a seguito di questi pensieri ho iniziato ad intraprendere un grande e continuo lavoro di modulazione, miglioramento e modificazione del mio essere vulnerabile alle emozioni, ma anche insicuro, pessimistico e poco fiducioso rispetto alle qualità possedute. Un compito di revisione che ha accompagnato in maniera più o meno invadente tutti i percorsi di tirocinio, intrapresi lungo gli anni di formazione, con particolare e ripetitiva presenza in quello finale del quinto anno di corso. All'interno di quest'ultimo la strada prefissata e progettata è stata più volte caratterizzata dalla comparsa di improvvisi cartelli di lavori in corso e/o ostacoli di varia natura come un semplice bivio. Proprio di fronte a questi continui cambiamenti, imprevisti e modificazioni l'io persona e l'io professionale che mi hanno caratterizzata è stato messo in discussione trovando soluzione e riparo proprio nel costante lavoro di trasformazione. In questa direzione negli anni è stato possibile avvicinarmi all'essere una valida e buona figura di insegnante in grado di rivedere sé stessa in modo da infondere così in maniera positiva e incisiva conoscenza, strumenti e valori nei bambini. A conferma di tutto ciò troviamo le parole del docente Fumarco Giuseppe, presenti in uno scritto di Rita Ciambrone intitolato *“le competenze degli insegnanti”*, le quali sostengono che il mestiere dell'insegnare è caratterizzato dalla capacità di utilizzare il sapere disciplinare. Una competenza quest'ultima che viene ripartita in quattro campi fondamentali: *competenze disciplinari, competenze metodologico – didattiche, competenze organizzative e competenze comunicativo – relazionali*. A queste viene infine aggiunta proprio l'area delle qualità personali arrivando così, secondo lo studioso, alla creazione della piramide della professione docente.

“Nella ricerca e con la ricerca, il lavoro dell'insegnante smette di essere mestiere e diventa professione. Questa affermazione di Jean Piaget esprime perfettamente l'idea di insegnante d'oggi, il quale deve assumere le vesti di persona progettista e

criticamente riflessiva” (estratto documento “relazione annuale di tirocinio – piccoli scrittori di favole”, a.a 2016 – 2017, p.27). La figura dell’insegnante, inoltre, è caratterizzata da una grande complessità. Il docente nonostante sia chiamato ad operare all’interno di un contesto già di per sé molto delicato qual è il sistema scolastico, deve anche porre particolare attenzione all’ambiente esterno, la società. Quest’ultima ha un ruolo cruciale, in quanto attraverso le sue continue trasformazioni va a influenzare e provocare a sua volta dei cambiamenti nel contesto formativo. In altre parole, scuola e società sono unite da un legame molto stretto. Proprio per questo motivo, di fronte ad un mondo in continua evoluzione e a una scuola che a sua volta cambia, l’insegnante è chiamato a mutare con esse osservando, analizzando, interpretando queste ultime in maniera criticamente riflessiva. Solamente in questo modo potrà cogliere i reali bisogni che devono muovere la sua azione educativa – didattica e le problematicità che possono ostacolare quest’ultima così da permettere ai due contesti di viaggiare con coerenza e continuità reciproca. Nel compiere tutto ciò è fondamentale però l’attitudine a non giudicare e interpretare. Il giudizio e l’interpretazione, positive e/o negative che siano, tendono sempre a schierare, a portare ad assumere una posizione o una scelta rispetto a un’altra e quindi a far proprio un comportamento di chiusura. A tal proposito i diversi percorsi di tirocinio, in particolare quelli intrapresi negli ultimi due anni previsti dal corso di studio, mi hanno permesso di soffermare lo sguardo e di verificare quanto determinante sia l’atteggiamento mentale dell’insegnante nei confronti della realtà scolastica, nello specifico della classe e dei colleghi, per garantire una ricaduta positiva poi anche sull’ambiente esterno. Dopo la nascita di queste riflessioni ho cercato così di migliorare la mia azione di insegnante provando a fare mia una buona e flessibile apertura mentale al fine di rendere ottimale non solo il clima del contesto in cui ero inserita, ma anche la qualità della mia risposta alle esigenze individuali e sociali. A prova di quanto scritto sopra vi sono le parole del filosofo H.G. Gadamer, il quale sostiene che: *“mettersi dal punto di vista dell’altro significa anche essere consapevoli dei propri pregiudizi per evitare di incorrere nell’errore di interpretare i comportamenti altrui in base alle proprie abitudini mentali”* (D’Alonzo, 2012, p.25). In questa direzione il filosofo riconosce che l’insegnante competente e capace è cosciente di ciò e si predispone ad accogliere l’allievo, ma anche la realtà circostante, allontanando da sé ogni condizionamento aprendosi così alle necessità altrui.

L'idea di insegnante che mi ha caratterizzata al punto di partenza di questo lungo percorso di studio, formazione e tirocini coincide con l'immagine che ho ora giunta ormai al traguardo finale. La rappresentazione creata quattro anni fa rispecchia la visione di docente che ho oggi, ma anche quella che vorrei riuscire a incarnare ed essere in un domani. Il disegno a distanza di tempo però è stato arricchito, ampliato e rimodellato. Ciò è avvenuto più a livello di interpretazione che di struttura. In altre parole, se dovessi creare oggi un'immagine – metafora per rappresentare l'idea di insegnante, che ho impressa nella mente, sarebbe sicuramente sempre un cuore mosaico di colori caldi e freddi. Quest'ultimo però darebbe espressione a un docente caratterizzato da una grande e delicata complessità individuabile tramite le differenti colorazioni che contraddistinguono la sagoma, le quali non sarebbero più delimitate da sottili linee, ma si intreccerebbero e mescolerebbero tra loro. Ne risulterebbe così un insegnante che prima di tutto è una persona e poi un professionista. La prima dimensione sarebbe rappresentata dai colori più caldi a indicare la vitalità e la passione verso i bambini e la didattica, mentre la seconda dai colori più freddi a esprimere la rigidità e l'impegno verso gli aspetti più burocratici e istituzionali. Infine, i due aspetti si troverebbero intrecciati tra loro per dare così vita a un insegnante capace di essere una persona professionista allo stesso tempo. A tal proposito vi è una citazione di un autore anonimo che esprime chiaramente questa idea, la quale dice: *“una maestra ti prende per mano, ti tocca la mente, ti apre il cuore”* (estratto documento *“project work – educiamoci a mangiare con consapevolezza”*, a.a 2017 – 2018, p.29). La frase racchiude in poche, semplici e incisive parole la visione di insegnante che ho delineato nelle pagine precedenti. Una figura che sia in grado di avvicinarsi in punta di piedi a ogni singolo studente e accompagnarlo in un breve periodo che vorrebbe però lasciare un segno in lui. Una traccia consistente in un nuovo modo di affrontare, vivere e interiorizzare la conoscenza e il mondo circostante. Una concezione quest'ultima che caratterizza il mio io insegnante ora, ma non lo vincola lasciando così spazio all'arricchimento e al miglioramento non solo come rappresentazione mentale bensì come essere persona professionista.

BIBLIOGRAFIA e SITOGRAFIA

- Ausubel D. P., Educazione e processi cognitivi, <http://www.edurete.org/testi/sa.asp?ida=206>.
- Cacchione E., *L'importanza del contesto nell'attività educativa*, <https://educazione.gesuiti.it/wp-content/uploads/sites/9/2015/03/Limportanza-del-contesto.pdf>.
- Castoldi M., (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carrocci Editore, Roma.
- Castoldi M., (2014), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci Editore, Roma.
- D'Alonzo L., (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti Scuola, Firenze.
- Da Re F., (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano – Torino.
- De Gara L., (2015), *Le sfide dell'educazione alimentare. Prospettive nutrizionali, comunicative e didattiche*, Armando Editore, Roma.
- Gellini G. e Agostini T., (2012), *Prendiamoci gusto! Un approccio cognitivo sensoriale all'educazione alimentare*, Giunti Scuola, Firenze.
- Gentili G., (2016), *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione*, Erickson, Trento.
- Gola G., (2017), *Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale*, Pensa MultiMedia.
- Lamberti S., (2006), *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova.
- Ligorio B., (2003), *Come si insegna, come si apprende*, Carocci Editore, Roma.
- Maccario D., (2012), *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino.
- Miele A., (2016), *Bisogni educativi speciali. Normativa e tecniche operative*. RCS Libri, Milano.
- Pavan D., Ellerani P., Educazione e scuola, http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm.
- Rossi F., (1994), *Per un uso didattico del sociogramma*, Liscani e Giunti Editori, Teramo.

- Vago M., (2013), *Risorse, idee e strumenti per il curricolo: Alimentazione*, Gaia Edizioni, Milano.

NORMATIVA

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2015), *Linee guida per l'educazione alimentare*, Roma.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- PTOF d'istituto – Piano Triennale dell'Offerta Formativa d'istituto
- PDM d'istituto – Piano Di Miglioramento d'istituto