



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

TESI

Ambiente di apprendimento
ed alfabetizzazione emergente

Il metodo Siglo in una sezione Montessori

Relatore

Prof. Claudio Girelli

Laureanda

Martina Baroni

Matricola: 1123493

Anno accademico: 2021-2022

Sulla vetta di una montagna si può arrivare attraverso un sentiero, una via ferrata o in funivia. Chi ama la montagna sa che raggiungere la vetta acquista un significato molto diverso a seconda del mezzo scelto.

(F. Montuschi)

INDICE

INTRODUZIONE	5
PRIMA PARTE: QUADRO TEORICO	9
1. L'EVOLVERSI DEL PENSIERO DELL'INFANZIA	10
1.1 Progressiva attenzione ai diritti dei bambini	11
1.2 Sviluppi pedagogici	13
<i>1.2.1 I contributi di Piaget, Vygotskij e Bruner</i>	14
<i>1.2.2 La pedagogia attiva</i>	18
<i>1.2.3 La pedagogia montessoriana</i>	20
1.3 Nuova concezione di apprendimento	24
2. AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	28
2.1 Quale apprendimento	30
<i>2.1.1 Apprendimento per scoperta</i>	34
2.2 L'ambiente struttura l'esperienza	35
<i>2.2.1 Organizzazione dell'aula e delle attività</i>	37
2.3 Aspetti emotivo-affettivi e motivazionali	40
<i>2.3.1 Quale ambiente per sostenere la dimensione emotivo-affettiva-motivazionale</i>	43
3. LA LETTO-SCRITTURA	45
3.1 I processi neuronali della letto-scrittura	45
3.2 Modelli e stadi evolutivi della letto-scrittura	47
3.3 I metodi di insegnamento	54
3.4 Oltre i metodi	59
3.5 La dimensione emotivo-motivazionale	61
3.6 Le funzioni della lettura e della scrittura	63
3.7 Letto-scrittura e literacy	67
3.8 Il linguaggio orale e la lingua scritta	71

4. L'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE	77
4.1 Alfabetizzazione come costruzione di conoscenza	77
<i>4.1.1 Il concetto di alfabetizzazione emergente</i>	78
4.2 Competenze in sviluppo	81
<i>4.2.1 La psicogenesi e le ipotesi dei bambini</i>	82
4.3 Le diverse competenze: un costrutto multidimensionale	86
<i>4.3.1 Funzione simbolica e consapevolezza notazionale</i>	90
4.4 Contributo di scuola e famiglia: il sostegno dell'ambiente	94
4.5 Il legame tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata	96
4.6 I curricoli di scuola dell'infanzia e primaria	98
SECONDA PARTE: LA RICERCA	102
5. IL METODO SIGLO	103
5.1 Il metodo ortogenetico	103
<i>5.1.1 Quale apprendimento sostiene</i>	104
5.2 Le caratteristiche del metodo	108
5.3 Accompagnare l'alfabetizzazione emergente: il coinvolgimento della scuola dell'infanzia	111
5.4 L'intreccio di diverse fasi: scrivere per comunicare	113
<i>5.4.1 Prima fase: preparazione</i>	115
<i>5.4.2 Seconda fase: Scoprire la corrispondenza tra sillabe globali del parlato e della scrittura</i>	126
<i>5.4.3 Terza fase: avvio ed amore alla lettura e alla scrittura</i>	130
<i>5.4.4 Quarta fase: scoperta per analogia del sistema alfabetico</i>	132
6. LA MIA ESPLORAZIONE	133
6.1 Il problema, la domanda di ricerca, la domanda educativa	136
6.2 Sfondo epistemologico	138
<i>6.2.1 Il paradigma di ricerca</i>	138
<i>6.2.2 L'epistemologia naturalistica</i>	141

6.3 La narrative inquiry	143
6.4 Gli strumenti	144
6.4.1 <i>Il diario di bordo</i>	145
6.4.2 <i>Osservazioni</i>	146
6.4.3 <i>Le tavole di Kuno Beller</i>	147
6.4.4 <i>La rubrica valutativa</i>	148
7. IL CONTESTO DEL MIO PROGETTO	150
7.1 Un ambiente che rende i bambini attivi esploratori autonomi	151
7.2 Autoverifica e concezione dell'errore	153
7.3 Il ruolo dell'insegnante e i materiali	156
7.4 Le mie osservazioni iniziali dei bambini e dell'insegnante	157
8. LE MIE OSSERVAZIONI A SCUOLA	161
8.1 Il sostegno del vocabolario e della fonosillabazione	163
8.2 Lettura ed interesse	169
8.2.1 <i>Libri e letture</i>	170
8.2.2 <i>I comportamenti esplorativi</i>	173
8.3 Le scritte nella quotidianità	176
8.3.1 <i>Funzione sociale e peculiarità del testo scritto</i>	180
8.3.2 <i>Scrittura e lettura spontanee: aspetti sociali e motivazione</i>	185
8.4 Passaggi graduali di alfabetizzazione emergente	190
8.4.1 <i>Dall'interesse all'esplorazione delle scritte</i>	191
8.4.2 <i>Dal riconoscimento globale alla divisione in grafosillabe</i>	191
8.4.3 <i>Sulla strada della decifrazione: corrispondenza tra grafosillabe e fonosillabe</i>	201
8.5 L'incontro con diverse grafie	209
9. L'OSSERVAZIONE IN AMBIENTE DOMESTICO	213
9.1 La pervasività del codice scritto	214
9.2 Il motore dell'apprendimento: Il sostegno di curiosità, esplorazione e interesse	217

9.3 Partendo dal complesso	222
<i>9.3.1 Interazione tra codice scritto ed immagini: la comprensione supporta la decifrazione e viceversa</i>	224
9.4 Le competenze fonologiche, lessicali e narrative: legame tra codice orale e scritto	227
9.5 Breve descrizione dei passaggi del processo osservato	229
10. LA VALUTAZIONE	232
10.1 Il significato della valutazione all'interno del percorso	232
10.2 Valutazione iniziale del contesto	233
10.3 Valutazione in itinere	236
10.4 Valutazione finale	239
<i>10.4.1 La dimensione oggettiva</i>	240
<i>10.4.2 La dimensione soggettiva</i>	251
<i>10.4.3 La dimensione intersoggettiva</i>	254
CONCLUSIONI	256
BIBLIOGRAFIA	260
ALLEGATI	269

INTRODUZIONE

Questa tesi riporta una ricerca educativa svolta in una sezione dell'infanzia ad indirizzo montessoriano nel corso dell'anno scolastico 2020-2021. L'osservazione in ambito scolastico è stata accompagnata dalla raccolta di esperienze in ambito domestico di mio figlio, che mi hanno permesso di avere uno sguardo diverso sull'oggetto di analisi. Il percorso di ricerca ha indagato come il metodo ortogenetico per l'apprendimento del linguaggio alfabetico potesse sostenere lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, inserendosi all'interno di una sezione guidata dai principi montessoriani. All'interno di un'ottica ecologica, la ricerca è avvenuta in un ambiente scolastico che i bambini vivono quotidianamente, con l'obiettivo di entrare nel loro contesto di vita offrendo esperienze educative positive (Mortari, 2009).

Le Indicazioni Nazionali (2012) individuano la lingua come strumento essenziale per comunicare, conoscere e definire il proprio pensiero, alla scuola dell'infanzia 'I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti [...] giocano con la lingua che usano, provano piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.' (MIUR, 2012, p. 27). All'interno delle Indicazioni nazionali ritroviamo anche un'idea di bambino e di apprendimento coerente con la pedagogia Montessori: il bambino giunge agli apprendimenti procedendo per tentativi ed errori attraverso l'esperienza ed il gioco e gli insegnanti hanno il compito di accogliere, valorizzare ed estendere 'le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini [...]' (ivi, p. 24).

Tra i presupposti del mio percorso di ricerca vi è l'idea di bambino come soggetto attivo, ricercatore di conoscenza, che affronta problemi ed in autonomia compie tentativi di risolverli (Freire, 2018).

Il professor Girelli sta coordinando un gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona riguardante l'apprendimento della letto-scrittura attraverso i principi del metodo Siglo, ideato dal maestro Giovanni Meneghello. Tale metodo, che ha come punto chiave l'utilizzo della sillaba globale, prevede un approccio alla lingua scritta che sostiene lo sviluppo naturale del bambino, promuovendone la scoperta autonoma. In armonia con i

principi montessoriani, l'educatore è facilitatore dei processi di apprendimento all'interno di un percorso portato avanti dall'interesse del bambino e nel rispetto dei suoi ritmi (Meneghello, 2011). Il mio percorso di ricerca mirava a portare esperienze positive per facilitare i bambini nel loro percorso di alfabetizzazione emergente, osservando nel contempo come questo avviene in un contesto naturale.

Elemento centrale all'interno della mia tesi è la possibilità che il metodo Siglo fornisca agli insegnanti gli strumenti per accompagnare i bambini nel percorso di alfabetizzazione emergente guidati da una visione diversa di insegnante e di bambino. In armonia con i principi montessoriani, l'apprendimento del linguaggio alfabetico viene proposto favorendo l'autonomia, per rispondere a bisogni e desideri, all'interno di relazioni significative cariche di affettività (Montessori, 2000, in Meneghello & Girelli, 2016b).

La mia tesi si sviluppa in dieci capitoli, suddivisi in due parti, una teorica comprensiva di quattro capitoli ed una inerente l'esperienza vissuta, che si dipana in altri sei capitoli.

Il primo capitolo analizza l'evolversi del pensiero dell'infanzia, concentrandosi sulla pedagogia attiva e sulla teoria montessorina, andando ad indagare come queste hanno modificato la visione del bambino ed il concetto di apprendimento. L'idea di educazione che emerge dai nuovi paradigmi del XX secolo è in armonia con quanto espresso all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012), che pongono lo studente al centro dell'azione educativa, e con il nuovo documento 'Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari', all'interno del quale si sottolinea che alla scuola spetta la finalità di '[...] favorire l'autonomia di pensiero degli studenti.', valorizzare l'esperienza, favorire l'esplorazione e la scoperta (MIUR, 2018).

Il secondo capitolo definisce il concetto di apprendimento portato avanti in questa tesi, un apprendimento per scoperta. Nel capitolo si analizza come l'ambiente possa supportare la strutturazione dell'esperienza agevolando o meno azioni educative a sostegno di questa visione. Riflettere sul tipo di apprendimento che si intende promuovere significa anche ripensare l'ambiente di apprendimento che lo può sostenere (Castoldi, 2020). Viene inoltre

sottolineata l'importanza di un approccio globale, che considera gli aspetti emotivo-affettivi e motivazionali.

Il terzo capitolo descrive i diversi modelli della letto-scrittura e i relativi stadi evolutivi. Si sofferma poi sui diversi metodi, evidenziandone punti forti e punti deboli e descrivendo il legame tra essi ed il paradigma di apprendimento di riferimento. L'idea centrale è che sia importante contrastare una visione riduttiva e semplificata di letto-scrittura, concependola invece come un sistema di rappresentazione, in cui le componenti della testualità risultano integrate con quelle della decodifica (Castoldi, Chicco 2019). A supporto della comprensione risulta centrale il concetto di literacy descritto in uno dei paragrafi.

Il capitolo quattro si focalizza sul concetto di alfabetizzazione emergente, che sottolinea come l'apprendimento del linguaggio alfabetico non inizi con la scolarizzazione, ma con le esperienze che i bambini vivono già nella prima infanzia fuori e dentro la scuola. Vengono presentati diversi modelli di alfabetizzazione emergente, trasmettendo l'idea di un costrutto multidimensionale complesso, che rappresenta un continuum con l'alfabetizzazione formalizzata (Pinto, 2003). Risulta quindi importante comprenderne le diverse competenze, perché conseguire adeguate capacità di alfabetizzazione iniziale incide sulla costruzione del sé cognitivo, ossia 'quella rappresentazione che un individuo fa di se stesso, riguardo alla propria capacità di capire e controllare il mondo' (ivi, p. 20). Gli ultimi due paragrafi analizzano il ruolo di scuola e famiglia nel sostegno dell'alfabetizzazione emergente.

Il quinto capitolo apre la seconda parte, riferita all'esperienza di ricerca, descrivendo le caratteristiche del metodo ortogenetico e mostrando come questo sia stato inserito nella sezione in cui si è svolta la ricerca. Nei diversi paragrafi si affrontano le fasi del metodo, ponendo l'accento sulla loro integrazione e sulla necessità di adeguarle ai percorsi personali. Fulcro del metodo è il legame del linguaggio alfabetico con il linguaggio parlato e la costruzione di un ambiente che permetta la sua scoperta in modo autonomo (Meneghello & Girelli, 2016b).

Il sesto capitolo introduce la mia ricerca, esplicitando la scelta del paradigma ecologico, la domanda educativa e di ricerca, la metodologia scelta

e gli strumenti utilizzati. La scelta del paradigma ecologico è legata alla volontà di mettere in atto una ricerca *per i bambini*, che si pone come priorità quella di “procurare ai partecipanti esperienze che portino ‘qualcosa di buono’” (Mortari, 2009, p. 54). La ricerca educativa intrapresa si è ispirata all’etica della cura, e le azioni sono state guidate dall’“agire con cura” (ivi).

Il capitolo sette descrive nel dettaglio il contesto del progetto, mettendo in evidenza i principi montessoriani agiti ed il loro legame con il metodo di approccio al codice scritto scelto. I comportamenti degli adulti educatori riconoscono l’autonomia dei bambini, predispongono attività con autoverifica, concependo l’errore come motore per l’apprendimento e creano occasioni affinché i bambini possano impadronirsi del sistema del linguaggio alfabetico attraverso le proprie intuizioni.

L’ottavo e il nono capitolo rappresentano la documentazione principale della ricerca, il primo si riferisce all’ambito scolastico, il secondo a quello domestico. La narrazione è organizzata seguendo dei nuclei tematici, riportando solo nel finale una ricostruzione temporale di alcune tappe. Si è cercato di restituire la complessità del processo di alfabetizzazione emergente, che appare come la prima fase di un continuum che conduce all’acquisizione di un nuovo sistema di rappresentazione (Tolchinsky Landsmann, 1991). La natura sociale del processo emersa, mette in evidenza come il fulcro di ogni percorso sia immergere i bambini in pratiche sociali di lettura e scrittura, in cui l’enfasi sia posta sui suoi scopi e sulle sue funzioni (Teruggi, 2019). Viene quindi confermato come “l’oggetto di insegnamento non possa ridursi al mero apprendimento del codice di trascrizione fonema-grafema”, ma la lingua scritta debba essere inserita nei contesti di vita quotidiani in cui essa è utilizzata per diversi scopi ed esigenze (ivi, p.215).

L’ultimo capitolo è dedicato agli aspetti valutativi del percorso svolto. I diversi paragrafi riportano la valutazione in diversi momenti della ricerca scolastica, utilizzando la prospettiva trifocale di Castoldi. In quanto valutazione formativa, essa ha accompagnato le diverse fasi del processo, con l’obiettivo di potenziarle (Castoldi, 2012). Lo scopo era ricostruire in modo articolato e multiprospettico l’oggetto di analisi (Castoldi, 2016).

PRIMA PARTE: QUADRO TEORICO

*“Quando un bambino inizia a sviluppare ciò che è,
allora è come assistere al sorgere del Sole”*

(C. Alvarez).

CAPITOLO 1

L'EVOLVERSI DEL PENSIERO DELL'INFANZIA

Il pensiero sull'infanzia si intreccia con il percorso compiuto dalle istituzioni scolastiche pubbliche e private. Nel ripercorrere il suo evolversi, dobbiamo tenere in considerazione i diversi contributi pedagogici e psicologici di cui si è arricchito nel corso del 1900, che portarono ad una nuova considerazione del bambino, del suo sviluppo e ad un nuovo paradigma educativo.

Nella seconda metà del '700 inizia l'interesse dello Stato verso l'istruzione e l'organizzazione delle prime scuole pubbliche: l'istruzione diventa una funzione statale. Gli obiettivi dell'istituzione di scuole erano da un lato la creazione di un'opinione pubblica favorevole al governo e dall'altra l'acquisizione di abilità, saperi e competenze (Gecchele, 2014). L'istruzione è quindi vista come un bene sociale ed il modello di allievo e di bambino è quello di una cera modellabile: la scuola ha il compito di formare uomini secondo un modello socialmente e politicamente condiviso. La scuola aveva l'utilità di formare cittadini, con il fine di migliorare la produzione ed il benessere dello Stato (Gecchele, 2014, p. 53). I metodi utilizzati rimasero a lungo in linea con quelli dei secoli precedenti: riempire gli alunni di informazioni ad opera di maestri autoritari. Per lungo tempo inoltre la scuola è stata per le classi sociali meno abbienti un'imposizione che toglieva tempo agli aspetti pratici e quotidiani del lavoro. In questo scenario andò a svilupparsi il *metodo normale* che prevedeva di insegnare a tutti le stesse nozioni contemporaneamente, senza differenziazioni. La nascita delle scuole nel '700 è indice di un sentimento verso l'infanzia che stava mutando: per molto tempo non era stata considerata importante di per sé, ma come parte del processo di preparazione di un uomo adulto (Gecchele, 2014, p. 294). Dopo la metà del '700, grazie ai contributi di Rousseau, l'infanzia diventa un importante valore su cui investire in modo particolare ed attraverso opportune pratiche pedagogiche. La progressiva attenzione al diritto all'istruzione dà inizio ad un percorso di pratiche pedagogiche che nei secoli si modificano per avvicinarsi sempre più alle

modalità di apprendimento infantili. Nel corso dell'800 vi è un progressivo evolversi dei metodi, che sarà seguito verso la fine del secolo da un cambiamento dell'idea di infanzia e di fanciullo: viene posto l'accento sulla necessità che l'istruzione arrivi da osservazioni ed esperienze dirette, accompagnate dalla nomenclatura. Nella prima metà del ventesimo secolo accelerano i cambiamenti pedagogici e si modifica il metodo di insegnamento, anche in seguito ai contributi di diversi studi pedagogici, tra cui quelli di Piaget, Bruner e Vygotskij. Molti sono gli autori che accompagnano questi cambiamenti: Montessori, Agazzi, Mazza, Don Milani, Dewey, Freire. I nuovi movimenti sono accomunati da una nuova idea di fanciullo, di istruzione e di maestro: i bambini non sono più considerati vasi da riempire, ma vengono considerati in grado di autosvilupparsi; compito del maestro è fornire loro i mezzi per farlo, attraverso l'esplorazione, la ricerca e il confronto (Gecchele, 2014). Queste nuove esperienze istruttive-educative sono chiamate 'scuole nuove' e seguono il 'metodo attivo'.

A cavallo tra il diciannovesimo ed il ventesimo secolo si diffonde inoltre il pensiero psicanalitico, che contribuisce al cambiamento dello sguardo sull'infanzia. La psicanalisi, aprendo il campo ai segreti del subconscio e al suo potere nel guidare le azioni umane, ha messo in primo piano l'importanza dello sviluppo psichico infantile. Le sofferenze legate alla repressione da parte dell'adulto dell'attività spontanea del bambino, incidono sul suo percorso e sulla sua psiche adulta (Montessori, 1950). L'unione tra la psicanalisi e le nuove correnti pedagogiche, ha contribuito a far nascere una nuova idea di infanzia e di fanciullo: egli non è un essere vuoto, inerte, ma è il motore stesso della propria evoluzione. Ne deriva una nuova idea del ruolo dell'adulto, che non è creatore del bambino, ma sostenitore del suo essere, che agisce con delicatezza per non cancellarne la personalità (Montessori, 1948).

1. 1 Progressiva attenzione ai diritti dei bambini

L'importanza crescente attribuita al periodo dell'infanzia da parte del pensiero pedagogico del '700, per molto tempo non corrisponde ad un maggior

rispetto dei diritti dei bambini, che continuano ad essere sfruttati nel lavoro sia nei campi che in fabbrica. Il percorso per i diritti passa attraverso l'attenzione per l'igiene, la protezione per le madri lavoratrici, le vaccinazioni obbligatorie e il diritto all'istruzione.

L'attenzione ai bisogni dei bambini cresce anche in seguito alla nascita dei primi asili infantili di Ferranti Aporti, che pur con alcuni limiti, concretizza l'idea dell'importanza di istituzioni con obiettivi educativi nei primi anni di vita. Nel corso dell'800 i nuovi sentimenti verso l'infanzia portano progressivamente ad una maggiore tutela dei diritti all'istruzione ed una regolamentazione del lavoro minorile, delineando progressivamente le caratteristiche che dovrebbero avere le istituzioni infantili per sostenere lo sviluppo dei fanciulli. Lo sguardo verso l'infanzia comprende l'importanza del rapporto con la famiglia e la necessità di fornire supporto alle madri affinché sostengano positivamente lo sviluppo dei figli (Gecchele, 2014). Durante il Novecento aumentano i movimenti sociali a favore dell'infanzia, come espressione delle idee pedagogiche diffuse a partire da metà dell'ottocento. L'idea che a lungo permane è quella della necessità di una cura dei bisogni primari, dell'igiene e progressivamente dell'istruzione; ma al bambino non è permesso di entrare nel mondo adulto, egli è considerato al margine della società, non può toccare o esprimersi liberamente (Montessori, 1950). Il contributo di Maria Montessori, delle sorelle Agazzi ed in generale delle 'Scuole Nuove', ha portato una nuova idea di infanzia, incrementando la sensibilità e le azioni a favore dei diritti dei bambini. E' necessario però aspettare la metà del 1900, in Italia, per la nascita della scuola materna statale come ordine di scuola autonomo, predisposto per la valorizzazione dell'autonomia e della libera iniziativa del bambino (Gecchele, 2014). Siamo poi nel 1989 quando l'assemblea delle Nazioni Unite approva il Testo della Convenzione sui Diritti dell'infanzia, in cui emerge la necessità di concedere protezione al fanciullo, di favorire lo sviluppo della personalità e delle sue facoltà (ivi).

1.2 Sviluppi pedagogici

Nel Novecento il cambio di atteggiamento nei confronti dell'infanzia e dell'educazione è accompagnato dalla nascita della pedagogia sperimentale, secondo cui è necessario un metodo alla guida dell'educazione, basato sulla conoscenza delle leggi dello sviluppo infantile. Come afferma Montessori (1948), emerge la necessità di stabilire un metodo proprio della pedagogia scientifica, che permetta di comprendere dall'osservazione delle manifestazioni spontanee del bambino la sua vera psicologia.

Molti sono gli autori che sviluppano il tema dell'apprendimento infantile: da un lato abbiamo i teorici dello sviluppo infantile e dell'apprendimento, dall'altro la nuova coscienza educativa delle scuole nuove che dai primi prende spunto, ma che allo stesso tempo contribuisce all'innovazione delle teorie pedagogiche. Alla base dell'azione e dei metodi della pedagogia attiva vi è la considerazione che la mente infantile è radicalmente diversa da quella adulta e che questo periodo della vita ha un'importanza fondamentale (Cambi, 2005).

L'idea che il bambino abbia in sé le possibilità per il proprio sviluppo e la convinzione nascente sull'importanza delle sue potenzialità già dalla nascita, conduce ad un cambio del paradigma educativo nel corso del Novecento: si sviluppa la pedagogia attiva e si diffondono le scuole nuove in cui vengono applicati i metodi attivi, in contrapposizione a quelli trasmissivi e nozionistici tradizionali. Le novità dell'educazione influenzano tutte le discipline, dalla matematica alla musica (Asinari, a.a. 2020-2021) e modificano il modo di concepire l'allievo, il ruolo attribuito all'insegnante, la strutturazione dell'ambiente e l'obiettivo stesso dell'educazione. Il punto fondamentale del cambio di paradigma è la centralità attribuita al soggetto che apprende, alle sue caratteristiche cognitive, affettive ed emotive ed alla sua capacità di essere motore del proprio apprendimento (ivi). Inoltre i nuovi metodi sottolineano l'importanza del corpo come mezzo di apprendimento e attribuiscono molta rilevanza alle attività manuali ed al movimento.

1.2.1 I contributi di Piaget, Vygotskij e Bruner

Nel corso del ventesimo secolo si sviluppò una concezione della psicologia attenta all'apprendimento e all'educazione, i cui maggiori interpreti risultarono essere Piaget, Vygotskij e Bruner (Cambi, 2005). Gli studi di questi autori hanno contribuito ad incrementare le conoscenze sullo sviluppo infantile, chiarendone i processi ed individuandone la gradualità. Le nuove teorizzazioni hanno contribuito a mettere in crisi l'idea di agire con i bambini come se fossero piccoli adulti da perfezionare, sostenendo invece azioni che tenessero in considerazione la natura delle loro attività mentali (Petter, 2004).

Piaget è il padre della psicologia dello sviluppo e dell'epistemologia genetica, egli ha fornito un quadro generale dello sviluppo delle conoscenze e del pensiero dalla nascita all'adolescenza. Lo psicologo teorizza che l'organismo si modifichi attraverso l'interazione, in quanto partecipa attivamente agli eventi ambientali: le pressioni ambientali sono efficaci solo se l'individuo è in grado di comprenderle e incorporarle (Levorato, 2002). A livello educativo ne deriva quindi l'idea dell'allievo come soggetto attivo, che contribuisce a costruire le proprie conoscenze, in linea quindi con il pensiero della 'scuola attiva'. La teoria di Piaget è una teoria strutturalista: gli scambi con la realtà sono guidati da strutture interne che non sono innate, ma si costruiscono nel corso dello sviluppo attraverso gli scambi con la realtà stessa (Levorato, 2002). Piaget introduce inoltre le nozioni di assimilazione ed accomodamento per spiegare l'adattamento presente nelle interazioni tra l'organismo e la realtà esterna. L'assimilazione riconosce nell'ambiente gli elementi della realtà che possono essere incorporati nelle strutture interne, permette quindi di acquisire i contenuti conoscitivi senza una trasformazione delle stesse. L'accomodamento permette di rispondere alle novità dell'ambiente perché prevede una riorganizzazione cognitiva delle strutture in seguito all'incontro con le nuove condizioni (Levorato, 2002). L'accomodamento prevede quindi la modifica di schemi precedenti per poter accogliere le nuove conoscenze (Agosti, 2009), di conseguenza nell'insegnamento è necessario tenere presente l'organizzazione attuale delle strutture dell'alunno, per poter inserire al meglio gli elementi di novità.

Secondo Piaget il pensiero infantile si sviluppa attraverso quattro stadi:

1. stadio senso-motorio, legato al funzionamento dei sensi,
2. stadio pre-operatorio in cui le azioni sono interiorizzate, ma gli schemi rimangono ad azioni ed oggetti conosciuti attraverso la pratica,
3. stadio operatorio concreto,
4. stadio operatorio formale, in cui il bambino acquisisce la capacità di ragionare su ipotesi (Levorato, 2002).

Piaget è convinto che questo processo non sia modificabile, quindi l'adulto educatore può solo agevolarlo predisponendo le condizioni adatte. Piaget stesso individua nei metodi attivi, che privilegiano la ricerca spontanea e la conoscenza costruita, una delle condizioni per accompagnare lo sviluppo del bambino lungo il processo stadiale. E' facile quindi intuire come il pensiero piagetiano sostenga l'approccio delle 'scuole nuove': è necessario tenere presente le capacità effettive del bambino in ogni momento dello sviluppo, per creargli le possibilità di essere esploratore attivo nel processo di conoscenza.

Un secondo contributo pedagogico importante dei primi del novecento è quello della psicologia culturale, con Vygotskij e Bruner. La psicologia culturale assegna un ruolo rilevante alla società e alla cultura all'interno dello sviluppo dell'individuo. In particolare Vygotskij mette in risalto l'influenza della comunicazione verbale nei processi psichici: le funzioni psichiche superiori si sviluppano sulla base dei mediatori simbolici costruiti dalla società, che guidano il pensiero del singolo e regolano le interazioni sociali (Levorato, 2002). La lingua è uno degli elementi centrali del contesto socioculturale in cui i bambini vivono ed ha un ruolo importante nella formazione dell'individuo. Vygotskij introduce il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale: 'la differenza fra il livello di sviluppo effettivo, manifestato quando risolve un compito da solo, e il livello di sviluppo potenziale' (Levorato, 2002, p. 28). Lo studioso constata nei suoi studi che la qualità degli apprendimenti sotto la guida di un esperto risultava migliore, permettendo di utilizzare funzioni non ancora mature (Agosti, 2009). Questo processo avviene perché vi è un'interiorizzazione del dialogo con la persona più competente, che consente di riformulare il proprio pensiero. Secondo Vygotskij i processi educativi conducono i bambini a passare dalle potenzialità alle

capacità effettive. Rispetto a Piaget, che ritiene l'apprendimento maggiormente legato allo stadio in cui si trova il bambino, Vygotskij ritiene che esso sia vincolato allo sviluppo naturale, che ne crea il potenziale, ma all'interno di una zona in cui può agire l'interazione con una persona più esperta. Il contesto educativo ha dunque il compito di valorizzare le potenzialità di ognuno, offrendogli tutte le opportunità per il suo migliore sviluppo (Levorato, 2002). La Zona di Sviluppo Prossimale è diversa per ognuno e anche nello stesso bambino in momenti diversi, per questo gli educatori dovrebbero modulare le proprie azioni in funzione di ogni specifica situazione. Seguendo Vygotskij la funzione dell'adulto-guida, è quindi quella di *scaffolding (impalcatura)*, poiché gli permette di progredire gradualmente, fornendogli stimoli commisurati alle sue possibilità attuali (Levorato, 2002).

Come Piaget, anche Vygotskij attribuisce importanza alla creatività e al gioco, che dovrebbe avere spazio nel lavoro scolastico stimolando nel bambino lo sviluppo potenziale (Cambi, 2005).

All'interno del pensiero dello psicologo bielorusso, la scuola ha un ruolo cruciale nello sviluppo cognitivo del bambino, in quanto egli è membro della propria cultura e dall'incontro con gli adulti di riferimento dipende lo sviluppo delle sue potenzialità (ivi).

Il secondo teorico appartenente al filone della psicologia culturale, Jerome Bruner, afferma che la cultura forma la mente, in particolare il linguaggio è lo strumento principale per la trasmissione sociale per la formazione di comportamenti e strutture psichiche (Levorato, 2002). Bruner incontra Piaget e Vygotskij ed è influenzato dalle loro teorie: le strutture biologiche costituiscono un substrato per lo sviluppo, che consiste nell'appropriazione della cultura di appartenenza, in primo luogo del linguaggio come sistema simbolico (ivi). Negli anni '60 Bruner ha fondato con George Miller ad Harvard il Centro per gli studi cognitivi ed ha collaborato con alcuni comuni italiani per la qualità degli asili nido; è sostenitore dell'idea che la scienza psicologica debba servire per migliorare le istituzioni educative e la vita dei bambini (Levorato, 2002). Bruner individua due tipologie di pensiero caratteristiche della mente umana: quello logico-formale che compie i ragionamenti ed utilizza il linguaggio delle scienze

esatte e quello narrativo, che riguarda le intenzioni, gli affetti e le relazioni tra comportamenti e motivazioni. Pur essendo il pensiero narrativo una modalità universale, le sue forme sono culturalmente determinate, poiché la cultura fornisce i significati e il senso dell'esperienza. L'essere umano non può essere concepito al di fuori della propria cultura, che attraverso i propri sistemi simbolici aiuta ad organizzare l'esperienza. Il linguaggio è quindi per Bruner centrale nello sviluppo, perché permette la costruzione di significati condivisi all'interno di un gruppo culturale.

Lo studioso attribuisce quindi importanza agli scambi reciproci nell'apprendimento, che dovrebbe essere sostenuto inoltre attraverso una valorizzazione delle competenze, stimolando la volontà di apprendere (Cambi, 2005).

Nella sua teoria relativa all'educazione, Bruner afferma che gli alunni dovrebbero costruire le proprie conoscenze attraverso una partecipazione attiva al processo di apprendimento (Bruner, 1960). Egli ritiene quindi sostanziale il supporto all'autonomia degli alunni: il compito dell'insegnante sarebbe quindi quello di fornire l'impalcatura (*scaffolding*), per far progredire gradualmente il bambino a partire dalle sue possibilità evolutive attuali (Levorato, 2002). Nel pensiero di Bruner già si percepisce l'idea poi sviluppata dalla pedagogia attiva e dalle scuole nuove: il bambino come soggetto centrale del proprio apprendimento, che è concepito come dinamico ed individualizzato.

Bruner rivede anche l'approccio con le discipline, che a suo avviso dovrebbero essere considerate nelle loro caratteristiche epistemologiche, focalizzandosi sulla metodologia propria di ognuna di essa più che sulle nozioni (Castoldi, 2020). Da questi assunti nasce la necessità di un "rapporto operativo con il sapere" (Castoldi, 2020, p. 127) e la possibilità di introdurre quindi le discipline già alla scuola dell'infanzia (Cambi, 2005), in quanto strumenti per comprendere e agire nel mondo: ogni disciplina può rappresentare un paio di occhiali attraverso cui guardare ed interpretare il mondo (Girelli, a.a. 2017-2018).

Possiamo concepire il pensiero pedagogico di Bruner come l'inizio della nuova idea di educazione a misura di bambino (Agosti, 2009).

1.2.2 La pedagogia attiva

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento nascono nuovi metodi didattici, fondati su una nuova concezione di bambino. Le nuove sperimentazioni si allontanano dall'idea di istruzione come una trasmissione di saperi nozionistici e cercano strade nuove che possano avvicinare i bambini al sapere attraverso modalità proprie, tra cui il gioco e la scoperta (Agosti, 2009). Questi movimenti si sono sviluppati a partire dall'Inghilterra, ispirandosi al filosofo-pedagogo statunitense John Dewey ed hanno rappresentato un forte 'cambio di rotta' all'interno della scuola. La diffusione in Italia è avvenuta grazie alle sorelle Agazzi e a Maria Montessori. Le scuole attive erano in netta contrapposizione alle istituzioni scolastiche tradizionali e si presentavano come istituzioni chiave di una società democratica (Gecchele, 2014, p.122). Dewey sosteneva la necessità di far vivere ai fanciulli esperienze educative che fossero arricchimento per la persona nel suo complesso, compito che non era soddisfatto dalle scuole tradizionali, che imponendo contenuti e attività, limitavano lo sviluppo intellettuale e morale (Dewey, 1949). Egli descriveva l'educazione tradizionale come una trasmissione di nozioni con lo scopo di preparare i ragazzi ad essere conformi a norme e regole del passato. Il sapere risulta essere un'imposizione dall'alto e ciò che è insegnato è tendenzialmente statico, non manipolabile e percepito come poco funzionale. Dewey (1949) identifica questo tipo di educazione con "un'educazione dal di fuori": i moti naturali dei fanciulli vengono sostituiti con comportamenti acquisiti attraverso la pressione esteriore. Secondo il filosofo a questo tipo di educazione è necessario sostituire "un'educazione dal di dentro", che sostenga le inclinazioni naturali ed una "cultura dell'individualità" (Dewey, 1949, p. 6). Le scuole progressiste che seguirono John Dewey, hanno alcuni principi comuni: la libera attività, l'apprendimento attraverso l'esperienza, l'acquisizione di abilità e tecniche come fini per rispondere ad esigenze reali e concrete, e il legame costante con la vita quotidiana, vista come un mondo in continuo movimento (Dewey, 1949). Il contatto tra teoria e pratica deve essere sempre presente, all'interno di una didattica che sostenga gli interessi del bambino di comunicazione, costruzione, scoperta ed espressione artistica (Cambi, 2005).

Quello che conta veramente è mantenere nel bambino il desiderio di conoscere, perché questo permette gli apprendimenti in ogni contesto. E' possibile sostenere questa attitudine attraverso esperienze educative significative, ovvero quelle connesse con le precedenti ed aperte a quelle future, fornendo la possibilità di comprensione ed azione nelle successive situazioni del mondo (Dewey, 1949).

Dewey diventò un modello per le scuole attive, che sono accomunate dalla scelta di pratiche innovative fondate sul 'fare', sull'esperienza e sull'importanza del lavoro manuale nei processi di apprendimento, oltre che sulla centralità attribuita all'allievo nel processo educativo (Agosti, 2009). Il pensiero delle scuole nuove è quello di offrire una conoscenza che si colleghi con le spinte naturali dei bambini, che abbia un carattere operativo e sia legata alla pratica. Le scuole nuove non partono da un'idea precostituita di bambino, ma mettono al centro la sua psicologia, si parla quindi di puericentrismo e di autoeducazione: l'apprendimento è considerato legato al personale sviluppo di ognuno e deve essere collegato ad un interesse che crea motivazione (Gecchele, 2014). In questa nuova concezione, lo sviluppo dell'intelligenza è integrato con la socializzazione, in un rapporto scuola-vita che è indissolubile (ivi).

La pedagogia attiva vede quindi il bambino attore e protagonista del proprio sviluppo ed il modello educativo deve rispettare i suoi bisogni e le sue motivazioni (Cambi, 2005). Nel metodo attivo il bambino è il motore della propria evoluzione e poiché egli apprende attraverso il sistema sensoriale e muscolare, l'apprendimento deve implicare un'esperienza sensitiva e motoria, stimolando l'atteggiamento partecipativo del bambino (Montessori, 1948). Le scuole nuove valorizzano quindi le attività manuali, il gioco, il lavoro in attività quotidiane, svalutando i percorsi formativi esclusivamente culturali e permettendo agli allievi di esercitare un ruolo essenziale nel processo di apprendimento e nell'organizzazione delle conoscenze (Cambi, 2005).

Seguendo la pedagogia deweyana, il percorso dell'educazione dovrebbe partire dalla ricerca di materiale di apprendimento nell'esperienza diretta degli

allievi, per assumere poi una forma più organizzata grazie agli eventi scolastici, per proiettare gli allievi verso idee ed esperienze nuove (Dewey, 1949).

Inoltre le scuole attive, in linea con il pensiero di Dewey, considerano l'educazione un processo sociale, poiché “ [...] lo sviluppo dell'esperienza si compie attraverso l'interazione [...]” (Dewey, 1949, p. 43). All'interno di questi nuovi movimenti, cambia di conseguenza il ruolo del maestro, che dovrebbe essere “un uomo completo: che ha conoscenze letterarie o scientifiche [...] Insegna non solo con la parola, ma anche con l'esempio” (Gecchele, 2014, p. 124). Il maestro conduce l'insegnamento in modo attivo, non cerca di modellare il fanciullo, ma di sostenere il principio che lo guida alla scoperta e al sapere (Gecchele, 2014). L'educatore ha il compito di creare l'ambiente adeguato ai bisogni e alle capacità dei bambini, affinché essi possano vivere esperienze di valore (Dewey, 1949). L'insegnante è membro di un gruppo ed ha il compito di dirigere le comunicazioni e gli scambi, è “direttore delle attività” (Dewey, 1949, p. 44) e non padrone.

In Italia la pedagogia attiva si è sviluppata in particolar modo con le sorelle Agazzi e Maria Montessori. Elemento centrale della pedagogia delle sorelle Agazzi era il ‘museo delle cianfrusaglie’: una raccolta di oggetti provenienti dalla vita quotidiana, che i bambini contribuivano ad accrescere portando oggetti da casa e che rappresentava il punto di partenza per l'esplorazione. In linea quindi con il pensiero delle scuole attive, gli oggetti dovevano essere utilizzati dai bambini, manipolati, per scoprire e conoscere (Gecchele, 2014). Le Agazzi ponevano al centro il rispetto della spontaneità infantile: “il metodo agazzino si caratterizza per il carattere naturale e per il proporre al bambino [...] una serie di esperienze declinate sulla via di tutti i giorni” (Gecchele, 2014, p. 315).

Maria Montessori, come le sorelle Agazzi, ha sviluppato la pedagogia attiva in Italia, istituendo le *Case del bambino* a partire dal 1907.

1.2.3 La pedagogia montessoriana

La pedagogia Montessori si inserisce nella cornice teorica dell'attivismo, con una particolare attenzione per “l'educazione della mano” (Montessori, 1948) e per la cura dei materiali, che vengono studiati e predisposti per essere il

canale principale per favorire lo sviluppo del bambino, permettendogli di effettuare esperienze dirette e di apprendere dai propri errori. Maria Montessori, prendendo spunto da Izard e Seguin, ha progettato materiali sensoriali studiati per favorire lo sviluppo del fanciullo, che miravano ad incentivare la scoperta e l'interesse. I materiali sono costruiti in modo da fornire al bambino un feedback: egli può verificare in autonomia la correttezza del suo operato, senza dover chiedere il giudizio dell'insegnante. "Il controllo materiale dell'errore conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi col ragionamento, la critica, con attenzione sempre più interessata all'esattezza." (Montessori, 1948, p.116-117).

La proposta educativa di Maria Montessori si fonda sulla cura dell'ambiente, sull'utilizzo di materiale scientifico e sulla ridefinizione della figura dell'insegnante, oltre che sulla modifica dell'idea di infanzia (Gecchele, 2014). Il fondamento del suo progetto era la convinzione che i bambini dovessero essere messi nelle condizioni migliori per poter vivere il proprio ambiente in modo completo (ivi).

In linea con il pensiero delle scuole nuove, la pedagogia montessoriana non considera il bambino un vaso vuoto da riempire, ma un essere che ha in sé le potenzialità per svilupparsi, se trova adulti che predispongono un ambiente pronto ad accoglierlo. Il bambino è creatore di sé stesso, è il bambino stesso che comunica ciò di cui ha bisogno. Maria Montessori afferma che nel bambino esiste una predisposizione, "un'energia potenziale per costruire un mondo psichico" (Montessori, 1950, p.51). Il bambino ha in sé le potenzialità che determinano il suo sviluppo, una facoltà assorbente che procede secondo leggi di crescita (Montessori, 1948), guidato da energie vitali che Montessori chiama *nebulæ*. Esistono dei periodi sensitivi nello sviluppo: periodi caratterizzati da un'accentuata sensibilità per l'acquisizione di particolari abilità o caratteri, una volta sviluppati la sensibilità sparisce (ivi). In questi periodi il bambino ha un impulso irresistibile per alcuni aspetti dell'ambiente, ha la capacità di osservare in modo vivace e minuzioso. Nel pensiero della pedagogista è possibile cogliere le influenze del pensiero teorico di Piaget, Bruner e Vygotskij: l'allievo è un soggetto attivo che costruisce le sue conoscenze, il suo sviluppo è determinato dalla sintonia tra lo stadio evolutivo in

cui si trova e l'ambiente che l'adulto riesce a creare per sostenerlo. Maria Montessori considera la mente del bambino una *mente assorbente*: l'adulto acquisisce le conoscenze con l'intelligenza, il bambino le assorbe, ciò che avviene nell'ambiente penetra nella mente e la forma (Montessori, 1948). Questo processo avviene in modo inizialmente inconsapevole e passa a poco a poco alla coscienza. Il bambino non ricorda le cose che vede, ma queste formano la sua mente. Il compito di noi adulti non è quindi quello di insegnare in modo esplicito, ma quello di aiutare la mente del bambino in questo processo, fornendo stimoli ed ambienti adeguati. Sono questi concetti che richiamano la teoria pedagogica di Bruner, che vede l'insegnante come una guida, un supporto, un facilitatore dell'apprendimento, che lascia gli allievi agire in autonomia. In linea con il pensiero di Dewey, il bambino agisce mosso da spinte interiori che è necessario supportare; egli si adopera per elaborare le proprie funzioni e per svilupparsi: "ha uno scopo creativo di sé stesso" (Montessori, 1948, p.104). Questo è un elemento centrale nel proporre le attività, e nell'organizzare l'ambiente: dobbiamo lasciare che il bambino agisca senza chiedergli un risultato e senza dare una gratificazione esterna, senza cadere nella tentazione di sostituire queste sue motivazioni naturali con pressioni esterne. "Il bambino è lavoratore che lavorando cresce e che, a differenza dell'adulto, non segue la legge del minore sforzo, ma anzi consuma una quantità enorme di energia senza chiedere di essere dispensato" (Montessori, 1950). Questo approccio sostiene la motivazione interna del bambino, che agisce non per premi o gratificazioni, ma per una spinta interiore che, se lasciata libera, lo spinge verso il continuo sviluppo di sé.

Ne deriva un approccio educativo in linea con le teorie degli psicologi sopra citati e con il pensiero di Dewey. "L'educazione non è ciò che il maestro dà, ma è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, compito del maestro è quello di preparare attività culturali in un ambiente adatto" (Montessori, 1948, p. 6).

L'idea montessoriana di educazione è in linea con le Indicazioni Nazionali, in cui gli insegnanti vengono descritti come facilitatori e mediatori del processo di apprendimento, che viene visto legato alla vita comune (MIUR, 2012). Per

promuovere un'educazione dal di dentro" (Dewey, 1949, p. 3) è fondamentale non fornire risposte predeterminate, non cadere in un atteggiamento nozionistico, ma lasciare che i bambini sperimentino.

L'ambiente è centrale nel permettere l'acquisizione e lo sviluppo naturale; è attraverso l'organizzazione di un ambiente adatto alla naturale manifestazione del bambino che l'adulto può supportarne lo sviluppo, poiché il bambino 'assorbe' tutto ciò che lo circonda (Montessori, 1948). L'ambiente deve essere a misura di bambino e dargli la possibilità di muoversi liberamente trovando stimoli per la sua crescita (Montessori, 1950). In questo modo il bambino può sviluppare una maggiore autonomia, non dovendo richiedere sempre l'appoggio dell'insegnante per soddisfare i suoi bisogni di conoscenza.

Maria Montessori sottolinea come all'interno di ciò che intendiamo come ambiente ci sia anche l'adulto o gli adulti di riferimento, per cui ogni loro azione rimane incisa nella mente del bambino. Seguendo Montessori, nell'educazione occorre che la personalità dell'adulto si faccia remissiva, seguendo la guida che il bambino stesso gli offre (ivi). Gli educatori dovrebbero avere le doti della pazienza e dell'umiltà e Maria Montessori li esorta ad esercitare una 'calma intellettuale' quando si trovano di fronte ai bambini, cercando di mettere tra parentesi sé stessi per far emergere le loro idee, i loro ragionamenti, le loro inclinazioni. L'adulto non deve sostituirsi al bambino ma ne deve supportare l'autonomia. La capacità dell'adulto di mettersi da parte permette l'emergere di personalità in grado di gestirsi perché 'la disciplina emerge dalla libertà' (Montessori, 1950). "Il bambino è uno scopritore" (Montessori, 1950, p. 131), quindi se lo lasciamo libero di agire all'interno di un ambiente in cui può trovare adeguati stimoli, troverà quelli più adatti al proprio essere e li utilizzerà per realizzare sé stesso, procedendo verso il cammino della conoscenza e dello sviluppo (ivi).

All'interno di un ambiente idoneo, il bambino deve avere la possibilità di muoversi liberamente, per permettere il suo armonioso sviluppo è necessario garantirgli la libertà di scelta; si tratta di uno dei principi cruciali poiché permette al bambino di poter seguire il suo percorso, assorbendo maggiori informazioni. "Il bambino è la più grande e confortante meraviglia della natura, non [...] un

recipiente vuoto da riempire con la nostra saggezza, ma è costruttore della sua intelligenza,[...] lavora infaticabilmente con gioia e felicità, secondo un preciso programma, alla costruzione di quella meraviglia della natura che è l'uomo.” (Montessori, 1948, p.2).

L'importanza data alla scoperta e all'esplorazione si sintonizza perfettamente con le Indicazioni Nazionali, che evidenziano come a quest'età l'apprendimento avvenga attraverso l'azione, l'esplorazione ed il contatto con gli oggetti (MIUR, 2012). Nel pensiero montessoriano la mano è organo centrale, *“L'educazione della mano è particolarmente importante, perché la mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente.”* (Montessori, 1950, p.108).

1.3 Nuova concezione di apprendimento

I diversi sviluppi teorico-pedagogici hanno condotto ad una nuova idea di fanciullo e di infanzia, che ha trovato attuazione all'interno dei movimenti delle scuole attive a cavallo tra Ottocento e Novecento. I bambini sono portatori di bisogni, ma anche di potenzialità e di una propria personalità, sono spinti dalla curiosità verso la conoscenza. Inoltre la loro plasticità cerebrale gli permette di imparare in modo veloce semplicemente esplorando e vivendo la quotidianità (Alvarez, 2017).

Questa nuova concezione di bambino porta con sé una nuova idea di educazione e di apprendimento, oltre che una rivisitazione della figura di maestro. Vi è il passaggio da una concezione “depositaria” dell'educazione ad una “problematizzante” (Freire, 2018). L'educazione non ha il compito di trasmettere contenuti, non deve trattare la realtà in modo statico e segmentato, “riempiendo” gli allievi di nozioni e lasciandoli passivi. Questo tipo di educazione, che separa nettamente educatore ed educandi, mettendo questi ultimi nella condizione di oggetti e non di soggetti, elimina la creatività e riduce gli uomini a “spettatori e non ricreatori del mondo” (Freire, 2018 p. 82). Nella pedagogia attiva l'educazione è concepita come un percorso di liberazione delle potenzialità di ognuno, anche attraverso il superamento della distinzione tra

educatore ed educando: quest'ultimo ha bisogno del supporto e dell'aiuto di una guida, ma contribuisce in modo attivo al processo di conoscenza. Nell'educazione "problematizzante" la conoscenza non è calata dall'alto, imposta, ma costruita dagli allievi, che svolgono il ruolo di ricercatori critici (ivi). Questa idea di educazione accompagna l'idea di un apprendimento che segue le leggi naturali del bambino considerando le "leve naturali della loro mente" (Alvarez, 2017, p. 4). I nuovi indirizzi pedagogici teorizzano che sostenendo le pulsioni, gli interessi e gli slanci spontanei dei bambini, si possa far emergere le loro potenzialità e creare apprendimenti solidi senza sforzo. Se prepariamo per il bambino attività e materiali su cui agire che lo interessino, egli da grande osservatore spontaneo procederà verso la conoscenza (Montessori, 1950). Per far questo è necessario rispettare il funzionamento naturale della mente del bambino creando un ambiente che dia nutrimento fisico e psichico; offrire un ambiente naturale vivo e dinamico per sviluppare la loro intelligenza (Alvarez, 2017). E' necessario "ricollegare i bambini alla ricchezza del mondo reale" (Alvarez, 2017, p. 77), collegare l'apprendimento all'esperienza quotidiana, alla vita, affinché esso risulti significativo: il cervello lascia da parte ciò che è privo di senso. Maria Montessori sosteneva che il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, libero dalla vita artificiale creata dagli adulti per lui, perché solo così può ricercare ciò che per lui è significativo (Montessori, 1948). In questo senso la pedagoga riteneva che "dobbiamo ai bambini una riparazione (dalle nostre teorie imposizioni) più che una lezione" (Montessori, 1950, p. 79). Il nuovo concetto di educazione assume la vita come centro della propria funzione, che risulta essere una conoscenza per agire nel mondo (Montessori, 1948).

Apprendimento non è mera memorizzazione, ma modifica delle strutture cognitive che porta ad una crescita nella propria Zona di Sviluppo Prossimale. Affinchè esso avvenga è necessario sostenere la curiosità dei bambini, quell'impulso che li spinge ad aggiustare uno sfasamento tra ciò che sanno e ciò che non sanno (Alvarez, 2017). Per imparare è necessario avere libertà di movimento, il nostro cervello si sviluppa meglio se il corpo non è bloccato (ivi). La nuova concezione di apprendimento valorizza inoltre l'errore come mezzo

per raggiungere la conoscenza, perché “imparare significa prendere coscienza della nostra previsione erronea e trasformarla” (Alvarez, 2017, p. 63). L'errore è concepito come elemento costitutivo dell'apprendimento, non permetterlo rende meno proficuo il processo stesso.

Per sostenere le leggi naturali è quindi necessario un apprendimento per scoperta, in cui i bambini sono attivi costruttori di conoscenza, che agiscono liberamente, in autonomia e compiendo errori.

L'apprendimento così concepito è di conseguenza opposto a quello sostenuto dai “metodi tradizionali” che utilizzano prevalentemente le lezioni frontali e separano insegnamento e apprendimento, producendo quello che Meneghello chiama “imparamento” (Meneghello, 2011, p. 113). Tra i primi ad evidenziare i limiti di una didattica così concepita vi è stato Dewey (1949), che sosteneva il pericolo di un'educazione in cui l'obiettivo fosse acquisire ciò che i libri e gli adulti conoscono: restare passivi non permette di sviluppare la capacità di dare un contributo nella società. Negli stessi anni Maria Montessori (1948) allerta gli educatori del fatto che la mente del bambino può subire dei danni se si utilizzano metodi inadatti, l'educazione non dovrebbe quindi essere “un'isola dove gli individui si preparano alla vita rimanendone estranei” (Montessori, 1948, p. 9). Più recentemente Freire ha messo in collegamento l'educazione attraverso i “metodi nozionistici” con l'immobilismo sociale e l'adattamento delle maggioranze agli obiettivi di minoranze dominanti, poiché un apprendimento nozionistico rende difficile lo sviluppo di un pensiero autentico e creativo (Freire, 2018).

Freinet sosteneva che i materiali tipici dell'educazione nozionistica, libri di testo e manuali, sono i primi strumenti che ostacolano l'emergere delle potenzialità degli alunni, che invece mossi dal desiderio di apprendere, devono essere sostenuti offrendo loro occasioni ed esperienze (Agosti, 2009).

La concezione di apprendimento come scoperta (Bruner) è invece in linea con il pensiero delle scuole attive, che pongono al centro del processo formativo il bambino, i suoi bisogni, le sue motivazioni e, mettendolo in collegamento con il sapere pratico della vita attraverso modalità libere, gli permettono di avere un ruolo attivo.

Appoggiando la concezione di apprendimento delle scuole attive, è possibile ostacolare l'immobilismo sociale di cui parla Freire, permettendo la formazione di una "testa ben fatta" anziché di "una testa ben piena" (Morin, 2000, p. 15).

Ritroviamo questo passaggio anche nelle attuali Indicazioni Nazionali: "[...] la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze...La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il 'sapere stare al mondo' (MIUR, 2012, p. 7), "L'obiettivo non è [...] bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde [...] La scuola affianca al compito dell'"insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare ad essere'". (MIUR, 2012, p. 10).

CAPITOLO 2

AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Con la pedagogia attiva ha inizio una particolare attenzione per l'ambiente di apprendimento, non solo a livello di cura estetica ed igienica, come lo era nella concezione tradizionale, ma come elemento stesso che influenza il processo di sviluppo. All'interno della nuova concezione di apprendimento è restituita importanza all'ambiente naturale e al mondo reale in cui i bambini vivono. Il contatto con la natura, il gioco all'aperto, l'osservazione di ciò che ci circonda, permette al bambino di soddisfare i suoi interessi, le sue passioni, il suo bisogno di movimento e di sostenere la sua naturale spinta verso la conoscenza (Alvarez, 2017). Questa possibilità appare di importanza fondamentale nella nostra epoca, in cui i bambini trascorrono poco tempo in spazi aperti e spesso con l'attenzione focalizzata su uno schermo. Il ricollegamento con la natura è indispensabile per i fanciulli perché permette di comprendere le leggi del nostro pianeta attraverso le loro proprie modalità i sensi e l'intuito (ivi). Dare centralità dell'ambiente significa anche riportare ai bambini la ricchezza del mondo reale: "un ambiente impoverito, abitudinario, privo di nuove attività, che offra poche interazioni sociali e proponga attività fisiche che hanno poco in comune con le attività naturali [...] blocca la plasticità cerebrale" (Alvarez, 2017, p. 73). Maria Montessori fin dagli inizi della sua attività pedagogica, ha riservato cura ed attenzione alla strutturazione dell'ambiente di apprendimento: poiché il bambino assorbe tutto ciò che lo circonda, l'ambiente dovrebbe essere stimolante ed attrattivo (Montessori, 1948). L'ambiente di vita dovrebbe essere quindi a misura di bambino, rispondere alle sue esigenze, per permettergli di fare esperienza della vita reale e per dargli la possibilità di muoversi liberamente ed interagire con gli oggetti in modo da soddisfare la sua curiosità. E' necessario quindi un ambiente ordinato e stimolante, appositamente preparato, che favorisca lo sviluppo della sua autonomia (Montessori, 1948).

Maria Montessori, in accordo con la pedagogia attiva, ritiene che l'azione dell'adulto educatore debba focalizzarsi sulla creazione di un ambiente che nutra lo sviluppo cognitivo ed emotivo-affettivo del bambino, in quanto "ciò che siamo è determinato essenzialmente dal nostro ambiente", è quindi necessario che questo fornisca "nutrimento fisico e psichico" (Alvarez, 2017, p. 23).

Sottolineare l'importanza dell'ambiente educativo, conduce ad interrogarsi sul tipo di apprendimento che si vuole per i bambini e sulla concezione che guida il proprio agire. Approfondire questo tema è necessario perché vi è un'influenza reciproca tra ambiente ed idea di apprendimento: il contesto che si crea dipende dall'idea di apprendimento che si ha, ma contemporaneamente questa è influenzata dal setting e dalle azioni che vengono incentivate all'interno di esso.

Negli ultimi anni il costrutto di "ambiente di apprendimento" è tornato ad essere al centro della riflessione pedagogica e didattica (Castoldi, 2020): ricordando quanto avvenuto nel periodo di diffusione dei metodi attivi, la convinzione è che l'innovazione didattica necessaria in questo periodo storico, non possa prescindere da un profondo ripensamento del setting formativo. "Il rinnovamento delle pratiche educative e didattiche richiede un approccio olistico e sistemico [...]" (Castoldi, 2020, p. 17) e in questa prospettiva il concetto di "ambiente" è centrale perché permette di considerare l'esperienza formativa all'interno dell'ecosistema in cui avviene, focalizzando l'attenzione contemporaneamente sul soggetto che apprende e sul contesto di apprendimento. All'interno di questo nuovo pensiero, il costrutto di "ambiente di apprendimento" coinvolge l'intero modello organizzativo scolastico: gli spazi, i tempi, l'impiego della risorsa docente, le modalità di raggruppamento degli allievi e l'uso dei sussidi didattici (ivi). E' "un concetto organico e olistico che include sia le modalità di apprendimento che il contesto in cui avviene: un ecosistema di apprendimento che include le attività e gli esiti dell'apprendimento" (Castoldi, 2020, p. 20). In quest'ottica sistemica, l'ambiente è quindi un mezzo per sviluppare l'apprendimento.

I concetti esposti richiamano l'approccio costruttivista piagetiano e quello socio-costruttivista: l'apprendimento è concettualizzato come relazionato ai

contesti ed emergente dall'esperienza (Maccario, 2012). Ne deriva una stretta relazione tra le modalità di apprendimento ed il contesto complessivo. I diversi metodi didattici sono applicabili solamente in specifici ambienti, per cui ogni modello organizzativo è funzionale e supporta un certo tipo di apprendimento. E' necessario quindi ripensare l'ambiente con la consapevolezza del tipo di apprendimento che si intende promuovere (Castoldi, 2020). Di conseguenza la strutturazione che si decide di adottare dipende dai paradigmi che guidano il nostro agire.

2.1 Quale apprendimento

Nel primo capitolo è stata messa in evidenza l'evoluzione dell'idea di apprendimento a partire dalla fine dell'Ottocento, per poi proseguire nel ventesimo secolo. Interrogarsi sull'ambiente di apprendimento richiama in causa la nostra concettualizzazione di esso. Il pensiero pedagogico e didattico del Novecento ha condotto ad un progressivo cambio di paradigma: da una scuola focalizzata sulle conoscenze ad una scuola delle competenze. Si tratta di un cambiamento profondo, una rivoluzione del sistema. L'approccio attuale della ricerca psicopedagogica, assunto come riferimento anche in questa tesi, segue la prospettiva sociocostruttivista. Questo approccio è l'evoluzione della prospettiva cognitivista, che già aveva spostato l'attenzione dai comportamenti esterni ai processi interni che guidano l'apprendimento (Maccario, 2012). Il paradigma sociocostruttivista considera il processo di apprendimento una ristrutturazione attiva degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse: l'apprendimento è "costruttivo" (Castoldi, 2020). Si evidenzia quindi la natura relazionale della conoscenza: "interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto di conoscenza" (Castoldi, 2020, p. 32). L'apprendimento richiede quindi una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali dell'allievo e i contenuti (ivi): "[...] è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze". (Castoldi, 2020, p. 32). Un secondo attributo dell'apprendimento è l'essere "socioculturale": il contesto relazionale e culturale ha un ruolo centrale nel processo di costruzione della conoscenza (ivi). E'

possibile individuare in questa concezione, l'influsso della psicologia bruneriana, che già evidenziava il ruolo dei sistemi simbolico-culturali nello sviluppo. La terza caratteristica dell'apprendimento è l'essere "situato", in quanto esso è ancorato al contesto e al contenuto specifico dell'attività (ivi); Jonassen si riferisce a questa caratteristica con il termine di "contestualizzato". Erik De Corte, sintetizzando gli elementi chiave della prospettiva sociocostruttista, richiama altri due caratteri dell'apprendimento: "autoregolato" e "collaborativo" (De Corte, 2010). Il primo mette in risalto il ruolo attivo del soggetto nel processo di costruzione e la sua intenzionalità connessa ai suoi bisogni, portando in evidenza la funzione importante dell'aspetto metacognitivo sia in relazione alle dimensioni cognitive che a quelle affettive e volitive. Il secondo carattere richiama il ruolo cruciale dell'interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento (Castoldi, 2012). Jonassen aggiunge gli attributi "riflessivo" e "conversazionale": il linguaggio è uno strumento di negoziazione di significati all'interno dell'apprendimento, ed è presente un circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa (Varisco, 2002).

Riassumendo i concetti del nuovo paradigma (CSSC Learning), l'apprendimento è acquisito attraverso la costruzione, determinato dal contesto, guidato dalla metacognizione e facilitato dalla collaborazione (Castoldi, 2020).

Il CSSC Learning può trovare espressione all'interno del costrutto di competenza, che si è evoluto negli ultimi anni articolandosi progressivamente in modo più completo. La competenza può essere definita come "mobilitazione integrata di apprendimenti che un persona è in grado di operare in autonomia per risolvere problemi di una certa complessità" (Maccario, 2012, p. 6). Il costrutto ha quindi come tratto distintivo la capacità di utilizzare i propri saperi nelle diverse situazioni di vita, è "la capacità del soggetto di sapere agire in un determinato contesto" (Castoldi, 2020, p. 34). Il costrutto di competenza veicola quindi una visione dell'apprendimento non centrato sull'acquisizione di saperi, ma orientato a sviluppare quei processi che permettono di utilizzare le proprie risorse nei diversi contesti di realtà. E' presente una modifica nella rappresentazione del sapere: una visione dinamica che richiama una

mobilitazione di saperi integrati, per agire nelle diverse situazioni, in un determinato contesto (Castoldi, 2020).

Nel costrutto di competenza è possibile riconoscere un'evoluzione in tre direzioni, che portano con sé una nuova immagine di apprendimento e di conseguenza di percorso educativo. Il primo coinvolge il passaggio dal semplice al complesso: la competenza è integrazione di differenti risorse dell'individuo, che mobilitano la persona nella sua globalità; la seconda direzione riguarda la progressiva attenzione alle dimensioni interne del soggetto, alle disposizioni interne con cui si avvicina alla conoscenza e ai compiti; il terzo passaggio è dall'astratto al situato: competenza come capacità di agire in situazioni concrete (Castoldi, 2012). Il costrutto di competenza porta quindi con sé una nuova rappresentazione del sapere, passando da una visione statica ad una dinamica, da un approccio analitico ad uno olistico e da un sapere decontestualizzato ad uno determinato dal contesto (ivi). L'apprendimento a cui fa riferimento il costrutto di competenza prevede una mobilitazione di saperi e un'integrazione delle risorse dell'individuo, per raggiungere uno scopo in un contesto specifico. Il miglioramento del sistema scolastico può essere guidato da questo costrutto, in quanto esso recupera la funzione sociale dei saperi: lo sviluppo di competenze promuove la formazione di alunni che mobilitano conoscenze e abilità per risolvere problemi reali (Teruggi, 2019).

Applicando questa nuova visione di apprendimento, il compito dell'azione didattica subisce un notevole cambiamento, non essendo solo un'acquisizione di sapere, ma richiedendo di sviluppare la capacità di fronteggiare le situazioni di vita concrete (Castoldi, 2020). I contenuti non sono più lo scopo ultimo dell'educazione, ma diventano dei mezzi per sviluppare la competenza. L'apprendimento scolastico dovrebbe riuscire a non separarsi dalla realtà, ma rimanere legato alle esperienze dirette, come sosteneva già nei primi del Novecento Maria Montessori (1948). All'interno della riflessione pedagogica moderna, Comoglio individua due modi opposti con cui il sapere scolastico entra in relazione con la vita: 'l'insegnamento muro' e 'l'insegnamento ponte'. Nel primo lo studente è ricettore passivo, la conoscenza è frazionata e il gruppo

è visto come sfondo; nel secondo, seguendo un logica sociocostruttivista, il gruppo è una risorsa, lo studente si confronta con problemi concreti, per cui la conoscenza, concepita come evento complesso, nasce da contesti reali e torna su di essi (Comoglio, 2004).

Gli approcci didattici che si sono sviluppati seguendo il paradigma sociocostruttivista, propongono situazioni di apprendimento complesse, attraverso le quali promuovono lo sviluppo di competenze e cercano di superare le sfide per l'azione didattica individuate da Castoldi (2020): l'obiettivo è rivedere il rapporto tra saperi e contesti di realtà, utilizzando le discipline come strumenti al servizio delle competenze, ponendo al centro i processi di apprendimento. Le situazioni proposte, chiamate "situazioni-problema", supportano il riconoscimento del significato della conoscenza da parte degli alunni, hanno carattere motivazionale in quanto cercano di stimolare l'apprendimento e posseggono un carattere sociale, riconducendo compiti scolastici alla vita quotidiana (Maccario, 2012).

Le situazioni-problema indicano un "insieme contestualizzato di informazioni da articolare da parte di una persona o di un gruppo di persone, per poter svolgere un compito determinato, il cui risultato non è evidente a priori" (Maccario, 2012, p. 125). Le componenti evocate sono quindi due, la situazione ed il problema: la prima riporta l'attenzione sulla relazione tra la persona ed il contesto, la seconda sull'esistenza di uno scarto tra una situazione presente ed una desiderata, la presenza quindi di un bisogno motore dell'azione, che spinge il soggetto a fare ipotesi per ridurre lo scarto (Maccario, 2012). Questo tipo di situazioni complesse sostiene un'educazione "dal di dentro" (Dewey, 1949), poiché crea la condizione affinché il bambino ricerchi il sapere spinto dalla propria curiosità. La conseguenza di queste azioni è un vero apprendimento, che il soggetto è in grado di utilizzare per agire nella vita, perché è stato costruito coinvolgendo gli aspetti cognitivi, affettivi ed emotivi, producendo una modifica delle strutture psichiche. Un'educazione "dal di dentro" mira quindi a sviluppare competenze: questo è il tipo di apprendimento da sostenere per poter "creare menti che pensano in modo autentico" (Freire, 2018, p. 83).

2.1.1 Apprendimento per scoperta

Soffermandosi sul costrutto di competenza e sulla nozione di situazione-problema, è possibile trovare un collegamento sia con il concetto di apprendimento sviluppato all'interno della pedagogia attiva, sia con la nozione di apprendimento per scoperta elaborata da Bruner.

Il modello di Bruner include la necessità di far scoprire agli alunni i saperi progressivamente, mettendoli nella condizione di essere motivati nella ricerca delle nozioni lavorando in modo attivo (Bruner, 2011). Il costrutto di competenza ha l'obiettivo di promuovere la costruzione di conoscenza da parte degli alunni, rendendoli attivi così come teorizzato dalla pedagogia delle scuole nuove e considerando l'apprendimento un processo di scambio e co-costruzione sociale, attribuendo un ruolo centrale alla scoperta autonoma. Un apprendimento così concepito soddisfa molteplici funzioni: di significazione, perché gli alunni colgono il senso della conoscenza; motivazionale perché è presente il riferimento all'esperienza; sociale, perché il nuovo sapere apre possibilità di azione (Maccario, 2012).

La nozione di situazione-problema richiama il concetto di apprendimento per scoperta, considerando la sua natura sociale e costruita: l'apprendimento si ancora agli schemi che il soggetto già possiede, attraverso l'azione, la creazione di relazioni complesse tra gli elementi di conoscenza e mediante il confronto sociale (ivi). Le situazioni che permettono un apprendimento per scoperta creano uno scarto tra la situazione presente e quella desiderata, generando un bisogno e di conseguenza una motivazione. La seguente formulazione di un'ipotesi e la ricerca di una soluzione porta alla conoscenza che, per il percorso fatto, risulterà inserita nelle strutture del soggetto. In questo contesto l'insegnante ha il ruolo di mediatore, seleziona i supporti, costruisce il problema e filtra le informazioni disponibili.

La situazione problema e l'apprendimento per scoperta promuovono un "approccio didattico di carattere 'appropriativo' e non 'trasmissivo-normativo'" (Maccario, 2012, p. 122): l'obiettivo è l'inserimento di ogni alunno nella società e nella vita e non la trasmissione di saperi. E' possibile qui intravedere un'analogia con il concetto di "testa ben fatta" di Morin: obiettivo

delle attività educative è la formazione della capacità di affrontare i problemi, organizzando e collegando le conoscenze tra loro (Morin, 2000). L'apprendimento per scoperta aiuta a perseguire l'imperativo che Morin individua per l'educazione: "lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi" (ivi, p. 19).

All'interno di questo approccio la conoscenza non è concepita come qualcosa di statico ed oggettivo, ma come un'interazione tra soggetto che conosce ed oggetto che viene conosciuto (Munari, 2020). Questo principio riprende il pensiero di Piaget: l'apprendimento comporta una riorganizzazione cognitiva, una riconfigurazione degli schemi del soggetto che apprende (Agosti, 2009). Allo stesso modo Bruner sosteneva che la realtà è costruita attraverso l'elaborazione del soggetto per darle significato, compito dell'educazione è fornire gli strumenti per farlo (Bruner, 2011). Bruner ha evidenziato inoltre come le esperienze più significative, che vengono quindi assimilate meglio, sono quelle in cui gli alunni arrivano ad una soluzione o ad una significazione in autonomia. La stessa Montessori (1949), riteneva il bambino un piccolo scienziato, che con curiosità compie un percorso di scoperta.

La creazione di situazioni in cui sia agevolato un apprendimento per scoperta permette di sostenere lo sviluppo di competenze, che rendono il bambino in grado di interagire con il mondo.

2.2 L'ambiente struttura l'esperienza

Le modalità attraverso cui veicoliamo un messaggio sono parte del messaggio stesso, per cui comunichiamo il nostro modello educativo non solo attraverso le nostre dichiarazioni, ma soprattutto con le nostre scelte pedagogiche (Castoldi, 2012). All'interno del nostro modo di fare scuola, ha un ruolo centrale la strutturazione dell'ambiente di apprendimento, che determina le attività attuate ed influisce sull'aspetto relazionale. Parlando di ambiente si fa riferimento ad un costrutto olistico con diverse dimensioni: l'organizzazione degli spazi, i tempi, la partecipazione dei diversi soggetti ed i loro ruoli, le regole di convivenza sociale. Ognuna di queste variabili contribuisce a creare lo

sfondo educativo e rende possibili e pensabili determinate esperienze e non altre, così facendo contribuisce a veicolare una certa idea di apprendimento. La strutturazione dell'ambiente, le scelte relazionali e quelle relative all'organizzazione del contesto, trasmettono il significato formativo che viene dato all'esperienza educativa (Castoldi, 2012).

Secondo Castoldi (2012) è necessario partire dall'intenzionalità educativo-formativa per fare le scelte organizzative ed allestire l'ambiente. E' quindi cruciale interrogarsi su quale apprendimento si vuole sviluppare, prima di strutturare un contesto, per agire consapevolmente: il modello organizzativo deve essere "oggetto di progettazione intenzionale" (Castoldi, 2012). Se intendiamo l'apprendimento in ottica sociocostruttivista, in cui la conoscenza non è riprodotta ma costruita, un ambiente efficace dovrebbe "offrire rappresentazioni multiple della realtà, non semplificandola ma rispettando la sua naturale complessità; dovrebbe sostenere la costruzione attiva e collaborativa della conoscenza [...] dovrebbe alimentare pratiche riflessive, proponendo compiti autentici e contestualizzando gli apprendimenti" (Varisco, 2002, p. 81). All'interno di un ambiente così concepito, il ruolo dell'insegnante può essere ripensato, seguendo le idee della pedagogia attiva, come regista dell'ambiente di apprendimento e non più come erogatore di contenuti (Castoldi, 2020).

L'OECD ha avviato un progetto sul tema degli ambienti di apprendimento, all'interno del quale è messo in evidenza il potenziale innovativo del contesto. All'interno del progetto, l'OECD definisce l'ambiente di apprendimento "un concetto organico e olistico che include sia le modalità di apprendimento che il contesto in cui avviene: un eco-sistema di apprendimento che include le attività e gli esiti dell'apprendimento" (OECD, 2013, p. 27). Si evidenzia quindi come l'ambiente sia in relazione con le modalità educativo-formative utilizzate e con gli esiti del processo didattico, di conseguenza con gli scopi che ci poniamo: ambienti diversi conducono ad esperienze diverse e alla realizzazione di obiettivi differenti. Considerando l'ambiente, secondo Orsi (2006, in Castoldi, 2020) esso è formato da una componente materiale, che include gli spazi, i tempi, gli arredi, le attrezzature, gli specifici strumenti didattici e da una

componente immateriale che riguarda gli obiettivi, i saperi, i metodi, le strategie formative. Le scelte materiali influiscono poi sul contenuto, sulla gestione e sulle possibilità offerte agli alunni. Al fine di creare un ambiente che sia “potenziale innovativo” (Castoldi, 2020, p. 22) è possibile agire sui diversi aspetti materiali e immateriali, in particolare per la scuola dell’infanzia è utile concentrarsi su una revisione dello spazio di apprendimento e della risorsa docente.

La riprogettazione dello spazio educativo, con lo scopo di soddisfare i bisogni educativi degli alunni, introduce un approccio metodologico centrato sull’apprendimento e non sull’insegnamento e migliora il benessere e la qualità dell’esperienza scolastica (ivi).

2.2.1 Organizzazione dell’aula e delle attività

All’interno del costruito olistico di ambiente di apprendimento, l’aula ha un ruolo cruciale nel processo educativo-formativo. La tradizionale gestione dello ‘spazio aula’, con alcune differenze tra scuola dell’infanzia e primaria, è caratterizzata da un’organizzazione poco flessibile, idonea ad attività statiche e poco esplorative. In riferimento alla scuola dell’infanzia, la tipologia di arredi appare adeguata ad un solo tipo di attività, quella guidata dall’insegnante, con poco spazio per la scoperta, l’autonomia e il movimento. I materiali, quando presenti, sono spesso chiusi dentro armadi e non tutti utilizzabili liberamente dagli alunni. E’ un ambiente che veicola un’idea di apprendimento “centrato sulla padronanza di conoscenze e abilità disciplinari” (Castoldi, 2012, p. 49). Nonostante alla scuola dell’infanzia non vi siano i limiti imposti dall’orario scolastico, spesso tempi, spazi e materiali sono soggetti ad un’organizzazione fissa dettata da necessità gestionali e non calibrata di volta in volta sui singoli bambini. Questo porta con sé l’idea dell’educazione come qualcosa che viene subito e non agito, predisponendo i bambini ad eseguire piuttosto che a pensare. L’organizzazione delle attività ed i tempi sono decisi dall’insegnante, sulla base dell’organizzazione scolastica, non permettendo al bambino di scegliere liberamente e non sostenendo la sua naturale propensione verso l’esplorazione.

La scelta di promuovere competenze, facendo propria l'idea di apprendimento socio-costruttivista, richiede come primo passo una revisione dei contesti di apprendimento descritti. Un supporto in questo senso può derivare da una attualizzazione ed implementazione dei principi educativi montessoriani, al fine di rendere le aule degli “ambienti comunitari percepiti come ospitali e in cui mettersi in gioco” (Castoldi, 2020, p. 61). Un altro supporto è fornito dall'OECD (2013, pp. 63), che definisce alcuni principi guida per ripensare gli ambienti di apprendimento: supportare un'ampia gamma di strategie, creare spazi flessibili e adattabili per la sperimentazione attiva, prevedere momenti di apprendimento individuali, di coppia e in piccolo gruppo, facilitare l'accesso alle risorse, incoraggiare la responsabilità e la partecipazione e allestire gli spazi interni ed esterni come 'strumenti' per l'apprendimento. E' possibile cogliere le affinità con la strutturazione dell'ambiente concepito da Maria Montessori: un'organizzazione che stimola l'autonomia e l'esplorazione spontanea dei bambini.

Per sostenere un apprendimento per scoperta, è necessaria una ristrutturazione dell'aula in una molteplicità di microambienti, che diano la possibilità ad ogni bambino di trovare la propria collocazione in base alle sue spinte interne, facendolo sentire parte di un gruppo all'interno di una gestione differenziata del lavoro didattico (Castoldi, 2020). Per raggiungere questo obiettivo è necessario proporre una pluralità di modi di lavorare e dividere l'aula in aree in cui siano presenti attività diversificate con differenti livelli di difficoltà, preparate con materiali accessibili agli alunni. E' un'organizzazione policentrica dello 'spazio aula', con postazioni tematiche diverse e tipologie di materiali differenziati. Loris Malaguzzi (2010) propone una metafora che vede lo spazio come “terzo educatore”: esso è centrale nella gestione della relazione didattica ed educativa, definisce le attività e veicola modelli e valori. All'interno di questo pensiero ogni luogo della scuola può diventare spazio educativo: la *learning landscape* prevede l'utilizzo di angoli diversificati in vari luoghi della scuola. E' necessario sia ripensare lo spazio dentro l'aula, attraverso la suddivisione in zone funzionali, sia rivisitare i luoghi oltre l'aula: spazi aperti che possono ospitare ulteriori zone di lavoro per fornire maggiori possibilità di

differenziazione e di appropriazione dei luoghi da parte dei bambini (Castoldi, 2020).

Un'organizzazione dello spazio di questo tipo permette di porre al centro del processo educativo-formativo il bambino nella sua unicità, perché considera le differenze cognitive, affettive e sociali, proponendo molteplici modalità di lavoro. Attraverso il ripensamento dei luoghi di apprendimento nell'ottica di una maggiore flessibilità, è possibile valorizzare le risorse di ogni allievo assecondando la pluralità degli stili di apprendimento (Gardner, 2005) e consentendo esperienze formative che permettano ad ognuno di avanzare all'interno della propria Zona di Sviluppo Prossimale.

Come affermava anche Maria Montessori (1950), una 'scuola a misura di bambino', che permette il migliore sviluppo, struttura l'ambiente in modo che egli possa muoversi in autonomia, compiendo scelte personali guidato dai suoi interessi e dalla curiosità. Fanno parte di un ambiente così strutturato la figura dell'adulto ed il gruppo dei pari, che condividono l'esperienza educativa (Montessori, 1950). L'adulto deve farsi accompagnatore, non imponendo al bambino ma condividendo con lui le scelte di lavoro e incentivando lo scambio con i pari.

Un ultimo aspetto da tenere in considerazione nel creare un ambiente che sostenga una conoscenza costruita, è la necessità di creare attività in collegamento con la realtà. Proporre compiti autentici conduce i bambini ad utilizzare le proprie abilità e conoscenze all'interno dell'agire quotidiano. Per questa finalità è inoltre importante che via sia un collegamento con ciò che avviene fuori da scuola, affinché i bambini possano portare le loro esperienze esterne ed allo stesso tempo ciò che avviene a scuola abbia un contatto diretto con il mondo reale. "Una relazione a due vie tra dentro e fuori la scuola" (Castoldi, 2020, p. 153).

Questa strutturazione dell'ambiente e queste modalità operative permettono di introdurre le diverse discipline già alla scuola dell'infanzia, non in modo formalizzato, ma come strumenti concettuali per comprendere e interpretare il mondo, sostenendo lo sviluppo di competenze. Il ripensamento dello spazio materiale e immateriale, persegue lo scopo di offrire una proposta

formativa orientata allo sviluppo di competenze, che permetta di affrontare le situazioni di realtà del contesto di vita dei bambini, consentendo all'allievo di riconoscere il senso dell'esperienza scolastica vissuta (Castoldi, 2020).

Per una riflessione che porti ad una ristrutturazione che supporti il paradigma educativo socio-costruttivista, è possibile seguire gli spunti offerti dal progetto di ricerca INDIRE (Tosi, 2009), che individua i seguenti principi chiave:

- Accoglienza. Far sentire i bambini parte di un ambiente attraverso la cura di spazi personalizzati.
- Comunicazione. Curare il confronto, lo scambio, la condivisione di idee.
- Cooperazione. Favorire la collaborazione tra i diversi soggetti educativi.
- Diversità. Attività di apprendimento diversificate che promuovono autonomia e sperimentazione, andando incontro ai diversi bisogni e valorizzando i diversi stili di apprendimento.
- Movimento. Accogliere l'allievo come individuo dinamico predisponendo un setting che rispetta la dimensione corporea.
- Responsabilità. Incoraggiare l'autonomia personale attraverso strategie di autogestione del processo di apprendimento.

2.3 Aspetti emotivo-affettivi e motivazionali

Le diverse dimensioni che appartengono all'individuo si influenzano reciprocamente, di conseguenza in campo educativo gli aspetti cognitivi non possono essere considerati in modo separato da quelli emotivo-affettivi e motivazionali.

Tra apprendimento ed emozioni vi è una reciproca influenza: il primo subisce gli influssi della reattività emozionale e le emozioni si modificano in seguito alla qualità delle esperienze di apprendimento (Zambotti, 2015). In una situazione emozionale positiva i nostri circuiti neuronali sono predisposti al cambiamento, quindi situazioni positive e significative permettono di modificare le strutture cognitive. Al contrario una situazione stressante, producendo una grande quantità di cortisolo, disturba il funzionamento dei neuroni all'interno

delle strutture cerebrali (Alvarez, 2017). Un ambiente empatico in cui si percepisce di essere ascoltati e in cui sono soddisfatti i propri bisogni, agevola la possibilità di apprendere. In particolare il 'legame sociale' risulta essere catalizzatore di sviluppo e di apprendimento (ivi). Quando un bambino si sente accettato e valorizzato, percependo di far parte di un gruppo attento alla sua persona, egli è in grado di partecipare in modo positivo ai processi di apprendimento. Da questo deriva l'importanza del clima relazionale e la necessità di mantenere un equilibrio tra le due dimensioni di una classe: l'efficienza e l'affettività (Girelli, 2006).

I processi di apprendimento sono legati agli aspetti motivazionali attraverso una relazione mediata da diversi elementi (De Beni & Moè, 2000). La motivazione può essere definita come "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni, Pazzaglia, Molin & Zamperlin, 2003, p. 217). La motivazione ha un ruolo centrale nei processi educativi e formativi perché rende disponibile le energie psichiche necessarie. Essa mantiene in moto un processo di cambiamento continuo, instaurando una situazione di squilibrio che porta a ricercare equilibri momentanei i quali generano poi ulteriori squilibri (Petter, 1994). La motivazione si distingue dall'interesse: in quest'ultimo vi è la consapevolezza dell'obiettivo, mentre la prima coinvolge anche tensioni inconsapevoli (ivi). Nel lavoro educativo con i bambini della scuola dell'infanzia, è necessario tenere in considerazione soprattutto la motivazione, poiché la consapevolezza riguardo i propri obiettivi è poco sviluppata. Il legame tra motivazione e apprendimento è mediato dal senso di autoefficacia, dall'autostima, dallo stile attributivo e dalla propria teoria dell'intelligenza (ivi). E' quindi importante il modo in cui ogni alunno percepisce sé stesso e le attività che gli vengono proposte. Il senso di autoefficacia "corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati" (Bandura, 2000, p. 23). Un buon senso di autoefficacia conduce ad un maggiore impegno, ad un migliore monitoraggio delle proprie azioni e ad una migliore gestione dell'ansia, agendo quindi sui processi affettivi,

motivazionali e cognitivi (Zambotti, 2015). Per autostima si intende il sentirsi degni d'amore e valorizzati per le proprie capacità, ed essa dipende dalla "presenza di un forte valore personale che permetta di affrontare sia i fallimenti che i successi" (Zambotti, 2015, p. 288). Essa è quindi favorita da un clima di classe positivo in cui ci si senta accolti e da un atteggiamento non giudicante delle proprie azioni. Lo stile attributivo è un insieme di credenze e cognizioni adottato per spiegare la realtà (De Beni & Zamperlin, 1997). E' possibile attribuire il proprio comportamento a cause interne od esterne, stabili o instabili e questo determina le aspettative di riuscita e di conseguenza la motivazione, conducendo ad una maggiore o minore persistenza nel compito e ad emozioni più o meno positive di fronte ad esso. La teoria dell'intelligenza è in relazione con il senso di autoefficacia e con i comportamenti del soggetto, e riguarda il modo in cui viene concepita l'intelligenza: come entità fissa o incrementale (De Beni et al., 2003).

I fattori psicologici sopra descritti si costruiscono attraverso le esperienze educative vissute in famiglia e nel contesto scolastico, andando a determinare una diminuzione o una crescita della naturale motivazione del soggetto. Il senso di autoefficacia personale è favorito da atteggiamenti di fiducia nelle proprie capacità e da esperienze concrete di efficacia. L'autostima viene sostenuta da sentimenti di approvazione, accettazione e valorizzazione, che promuovono la creazione di un'immagine positiva di sé. Lo sviluppo di uno stile attributivo efficace è promosso da situazioni che riconoscono il valore dell'impegno e della responsabilità personale, che agevolano la formazione di una teoria incrementale dell'intelligenza, supportata anche da una valorizzazione dell'errore come possibilità di crescita. Un buon livello di autoefficacia e di autostima, uno stile attributivo con locus of control interno e stabile ed una teoria dell'intelligenza incrementale, sostengono il coinvolgimento di una motivazione intrinseca come spinta per le azioni del soggetto (Zambotti, 2015).

La motivazione intrinseca ha origine all'interno del soggetto, e porta ad affrontare un compito per sé stesso, differentemente da quella estrinseca che è sostenuta attraverso rinforzi esterni. Secondo molti teorici il bisogno di essere curiosi è un motivazione innata, conoscere e apprendere rappresenta un

bisogno universale che viene definito 'curiosità epistemica' (De Beni et al., 2003). Nel sostenere questa spinta risulta cruciale l'ambiente, che dovrebbe presentare stimoli nuovi con un livello ottimale di complessità ed incongruenza rispetto alle conoscenze precedenti (ivi). Una seconda motivazione intrinseca innata è quella di padroneggiare e controllare l'ambiente: il bisogno di competenza. Questa motivazione è mantenuta se il bambino viene sostenuto nei suoi primi tentativi di padronanza: egli sviluppa un sistema di autoricompensa e affronta le situazioni come sfide. Al contrario se viene disapprovato sviluppa obiettivi di prestazione e necessita di approvazione esterna. Secondo Petter (1994), queste due forme di motivazione interna sono riconducibili alla tensione dell'essere umano a realizzare le proprie potenzialità, ovvero la motivazione all'autorealizzazione. Egli individua poi un'ultima forma di motivazione intrinseca, la motivazione alla socializzazione: la tendenza a stabilire rapporti interpersonali e a cercare un riconoscimento delle proprie potenzialità (Petter, 1994).

La teoria dell'autodeterminazione sostiene che per mantenere le motivazioni intrinseche, in particolare la curiosità epistemica ed il bisogno di competenza, è necessario far vivere al soggetto situazioni di libera scelta, in cui percepisce di essere artefice delle proprie azioni (De Beni et al., 2003).

2.3.1 Quale ambiente per sostenere la dimensione emotivo-affettiva-motivazionale

Sostenere la motivazione intrinseca è compito centrale dell'ambiente di apprendimento, poiché è questa spinta endogena che risulta veramente efficace e permette alle conoscenze di consolidarsi e alle abilità di svilupparsi al massimo delle potenzialità (Alvarez, 2017). E' una motivazione di questo tipo che conduce alla passione, mantiene l'interesse nel tempo e produce il migliore sviluppo (ivi).

Innanzitutto è necessario un ambiente che valorizzi il contributo di ognuno, considerando i bambini portatori di conoscenza ed esortandoli ad esprimere le proprie competenze (Zambotti, 2015). E' utile predisporre attività diversificate in cui ognuno possa trovare il giusto livello di sfida, assecondando il proprio

naturale modo di apprendere. Questo permette di far percepire un senso di autoefficacia personale, mantenendo quindi l'interesse e la curiosità (ivi). E' necessario organizzare il lavoro scolastico in modo da permettere ai bambini di scegliere dove cimentarsi e promuovere l'autonomia e la collaborazione tra loro. Questo facilita la formazione di un locus of control interno, agevolando la persistenza nel compito. Per non innescare la sostituzione della motivazione intrinseca con quella estrinseca, è importante non dare gratificazioni esterne e fare in modo che i bambini trovino nell'attività stessa forme di autoverifica. In questo modo ogni bambino può procedere con i propri tempi, sentendosi protagonista, sostenendo così la propria autostima ed incrementando la motivazione ad apprendere (Girelli, 2016). Un ulteriore aspetto centrale riguarda la creazione di un clima affettivo in cui gli alunni si sentano accolti, in quanto un rapporto affettivo positivo conduce ad un maggiore coinvolgimento nelle attività (Petter, 1994).

Un ambiente con queste caratteristiche rende i bambini motivati e quindi fornisce loro maggiore energia, permettendo agli apprendimenti di lasciare tracce più durature (ivi).

Un ambiente concepito seguendo il paradigma sociocostruttivista dell'apprendimento permette di sostenere le dimensioni emotivo-affettivo-motivazionali, all'interno di una visione olistica dell'individuo.

CAPITOLO 3

LA LETTO-SCRITTURA

3.1 I processi neuronali della letto-scrittura

La scrittura è nata circa 5400 anni fa, pochissimo tempo se lo confrontiamo con l'evoluzione umana. Il nostro genoma non ha quindi potuto modificarsi per sviluppare circuiti cerebrali deputati alla lettura, l'evoluzione non ci ha preparati a ricevere informazioni linguistiche scritte (Dehaene, 2007). Secondo Dehaene, la nostra capacità di leggere si costruisce grazie ad istruzioni genetiche, che trasmettono un'architettura di circuiti cerebrali, deputata a funzioni di riconoscimento visivo negli antichi, ma che grazie al "riciclaggio neuronale" (Dehaene, 2007, p. 7) rispondono ora alla forma delle lettere. Il nostro cervello quindi riconverte alcune predisposizioni cerebrali rendendole adatte per l'apprendimento della letto-scrittura. Questo apprendimento culturale ha quindi una base neurologica comune alle diverse culture, distinguendosi poi grazie alla plasticità cerebrale. La lettura non è un meccanismo che avviene in un'area nuova del nostro cervello, il riconoscimento della parole scritte si basa su una regione, la cui specializzazione è l'identificazione visiva di oggetti. Quando impariamo a leggere una parte di questo sistema si riconverte al riconoscimento visivo di lettere e parole (Dehaene, 2007): una funzione utile ai nostri antenati si trasforma in un'altra più utile nel nostro contesto socio-culturale. In particolare, nelle persone di ogni cultura che hanno imparato a leggere, durante la lettura si attiva la regione occipito-temporale sinistra (ivi). Gli studi di Dehaene (2007), alcuni dei quali sono raccolti nel testo 'I neuroni della lettura', hanno messo in evidenza i meccanismi e l'attivazione dei circuiti neurali durante la lettura.

Durante l'apprendimento della letto-scrittura, il nostro cervello mette in atto meccanismi che ci permettono di trascurare le variazioni inutili, amplificando le differenze significative. E' in questo modo che si formano le 'invarianti percettive' riguardanti la dimensione e la posizione delle parole: il nostro sistema visivo attiva dei meccanismi che compensano i cambiamenti di dimensione e di posizione delle parole, per cui percepiamo come uguali lettere

analoghe ma di grandezza diversa o posizionate in modo diverso sul foglio (Dehaene, 2007). Queste invarianze sono funzioni del lobo temporale, sia quando riguardano il riconoscimento di oggetti, sia quando accompagnano il processo di letto-scrittura. Un terzo tipo di invarianza che il nostro cervello deve costruire è quella di forma: una stessa lettera può avere forme molteplici. “Durante l’apprendimento della lettura dobbiamo imparare non solo che le lettere rappresentano i suoni del linguaggio, ma pure che molteplici forme, senza particolari legami tra loro, possono rappresentare la medesima lettera” (Dehaene, 2007, p. 23).

Di questi tipi di invarianza si occupa la regione che analizza la forma visiva delle parole: la regione occipito-temporale sinistra. Quest’area del cervello funge da “cerniera tra l’analisi visiva e il resto del sistema linguistico” (Dehaene, 2007, p. 79): in essa vengono analizzate le immagini e viene segnalato se sono presenti lettere, che poi altre regioni del cervello si incaricano di decodificare. Le altre aree presenti nell’emisfero sinistro contengono rappresentazioni del suono, del significato e dell’articolazione delle parole. Imparare a leggere significa mettere in collegamento le aree visive con queste aree del linguaggio, queste regioni cerebrali sono geneticamente preparate per interconnettersi in una rete.

All’interno di queste aree sono contenuti i “lessici mentali” (ivi, p. 49), in cui sono registrate informazioni di diverso tipo. Possiamo isolare un ‘lessico ortografico’ che immagazzina l’immagine scritta delle parole, ovvero la loro struttura ortografica astratta; un ‘lessico fonologico’ che registra la pronuncia delle parole ed un ‘lessico semantico’ che ne contiene il senso. Gli ultimi due magazzini sono coinvolti in tutte le attività che riguardano il linguaggio mentre il lessico ortografico è coinvolto solamente nelle attività di letto-scrittura. I modelli della lettura postulano che vi siano due vie per l’elaborazione delle informazioni scritte, che coinvolgono in modo diverso i nostri ‘lessici’. Quando incontriamo parole nuove, rare e regolari la nostra lettura passa per il magazzino fonologico che le decifra, convertendole in unità fonologiche per pronunciarle e poi accedere al significato. In seguito all’analisi che avviene nell’area occipito-temporale, vengono coinvolte quindi le aree del cervello relative al linguaggio

orale e da qui si accede all'area di Broca in cui sono contenuti gli aspetti semantici. Al contrario quando incontriamo parole frequenti o irregolari la nostra lettura segue la via diretta che recupera la parola attraverso il nostro magazzino ortografico, accedendo immediatamente al significato ed utilizzando questa informazione per recuperare la pronuncia all'interno della nostra enciclopedia fonologica. In queste situazioni l'analisi della forma visiva delle parole nell'area occipito-temporale, è in collegamento diretto con l'attivazione del significato nell'area di Broca. La maggior parte dei modelli psicologici concorda sul fatto che in un lettore esperto vi sia una coordinazione delle due vie di lettura. Quindi il passaggio al suono della parola non è sempre necessario per accedere al significato. Un esempio lo sono le parole omofone, che si pronunciano allo stesso modo ma hanno significati diversi: all'interno di un testo accediamo subito al significato eliminando l'ambiguità. Tuttavia anche nel lettore esperto la sonorità delle parole viene utilizzata anche se inconsciamente: l'informazione relativa alla pronuncia delle parole viene attivata automaticamente anche dopo l'accesso al significato. In questo modo le due vie si sostengono a vicenda.

Possedere un lessico ortografico non significa che nel nostro cervello siano memorizzate le immagini delle parole nella loro globalità, "la forma globale delle parole non svolge praticamente alcun ruolo nella lettura" (Dehaene, 2007, p. 239). L'analisi visiva non è quindi globale, ma nemmeno estremamente analitica. Numerosi dati sperimentali, hanno evidenziato che il nostro sistema visivo estrae i morfemi dalle parole in un tempo breve ed in modo inconscio. Altri studi hanno mostrato come il nostro cervello tende a non fermare l'analisi a livello delle lettere, ma le raggruppa automaticamente in unità di lettura: "il nostro sistema visivo è sensibile alle sillabe" (ivi, p.28).

3.2 Modelli e stadi evolutivi della letto-scrittura

Nell'imparare a leggere il bambino mette in collegamento il sistema visivo per il riconoscimento delle forme e le aree del linguaggio. Secondo Utah Frith (1985) questo apprendimento passa per quattro fasi: *la tappa pittorica o*

logografica, in cui il bambino ‘fotografa’ la parola, la tappa fonologica in cui decodifica le lettere in suoni, quella ortografica in cui automatizza il riconoscimento di unità ortografiche ed infine quella lessicale del lettore esperto. La psicologa afferma che fino ai 5 o 6 anni il sistema visivo cerca di riconoscere le parole allo stesso modo degli oggetti, sfruttando i tratti visivi. Il bambino si forma un ‘lessico logografico’, per cui riconosce alcune parole che incontra frequentemente in base alla loro forma complessiva, alle curve, a volte anche al colore. Quindi se la parola viene scritta con altri caratteri non la riconosce, perché non codifica la struttura della parola, ma si limita ad utilizzare indizi visivi. In questo stadio avviene un passaggio tra la forma globale della parola ed il suo significato ed i bambini realizzano una “pseudo-lettura per una via visuo-semantica” (Dehaene, 2007, p.232). Nella seconda tappa ha inizio l’acquisizione della capacità di *conversione grafema-fonema*. Verso i 6 anni il bambino inizia a prestare attenzione ai costituenti delle parole e scopre che le parole scritte non rappresentano gli oggetti, ma le parole parlate. Egli inizia a segmentare la stringa grafica, impara le corrispondenze tra le lettere o i grafemi complessi e i fonemi del linguaggio, allenandosi ad assemblarli per formare le parole da pronunciare. In questa fase il bambino scopre che la parola è composta di parti, i fonemi, “atomi” che possono essere combinati per formare le parole, “vere e proprie molecole verbali” (ivi, p. 233). Attraverso questi processi, il bambino impara ad utilizzare la via indiretta di lettura. La competenza che il bambino matura in questa fase è chiamata ‘competenza metafonologica’ o ‘coscienza fonemica’. Molti studi mostrano come questa coscienza non sia automatica, ma dipenda da un insegnamento esplicito di un codice alfabetico: anche un adulto non alfabetizzato non percepisce spontaneamente i fonemi nelle parole, mettendo in evidenza come l’apprendimento della lettura alfabetica modifica il modo in cui le trattiamo. Nell’apprendimento di una scrittura alfabetica devono quindi coordinarsi due modifiche prima che avvenga un’efficace e veloce conversione grafema-fonema: le aree visive devono imparare a scomporre la parola nei suoi ‘atomi’ e allo stesso tempo la regione implicata nell’analisi della parola deve modificare il codice per rappresentare i fonemi. La via che viene utilizzata in questa fase è

quella indiretta o fonologica. La terza tappa del modello elaborato da Frith, è quella *ortografica*, in cui il bambino si forma un repertorio di unità visive di diverse dimensioni. Egli non traduce più le singole lettere, ma esamina sillabe o gruppi di lettere. Infine raggiunge la *tappa lessicale*, in cui utilizza la via diretta della lettura. Raggiunta questa tappa, il tempo che il bambino impiega per leggere una parola non dipende dal numero di lettere, ma dalla frequenza d'uso della stessa, da quante volte il bambino l'ha incontrata. Egli recupera la forma ortografica teorizzata senza passare dalla decifrazione grafema-fonema. L'esposizione alle parole scritte permette quindi lo sviluppo di una seconda via di lettura, quella lessicale o diretta: la lettura si automatizza ed il bambino legge più velocemente. A questa fase vi è una trasmissione diretta tra il sistema visivo e le regioni coinvolte nell'analisi del significato e nella pronuncia delle parole.

Le due vie della lettura (figura 1) sono state messe in evidenza da Harris e Coltheart (1986), che ne illustrano il funzionamento nell'apprendimento della letto-scrittura nell'alfabetizzazione formalizzata.

Nella prima fase di acquisizione della letto-scrittura, la via fonologica (o sub lessicale) è dominante: viene recuperato ogni fonema associato al grafema e le singole unità vengono poi unite e ricomposte (DeBeni, Cisotto & Carretti, 2001). Procedendo verso una maggiore esperienza, il bambino utilizza sempre più la via lessicale, riconoscendo la parola attraverso un confronto tra le sue caratteristiche visive e la rappresentazione lessicale immagazzinata (ivi). Il modello a due vie ha permesso di riconoscere due tipi di difficoltà nei disturbi di letto-scrittura, uno di tipo fonologico ed uno superficiale, legato alla via lessicale.

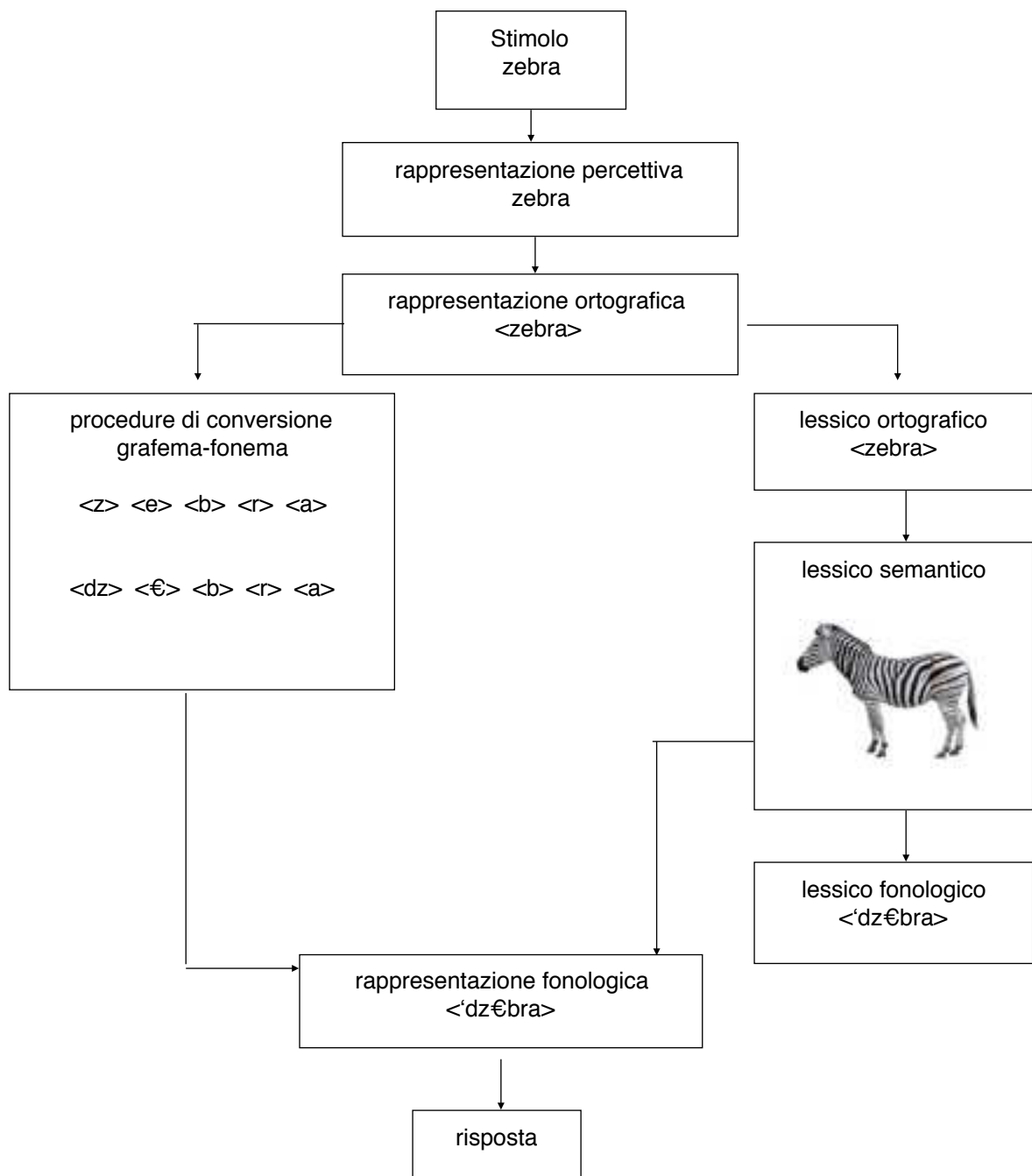


Figura 1: Il modello a due vie (Pinto, 2003)

Secondo Ehri l'acquisizione della lettura convenzionale è sostenuta da entrambe le strategie di lettura del modello di Harris e Coltheart e si sviluppa in una sequenza evolutiva di quattro fasi, illustrata da Castoldi e Chicco nel volume *'Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte'* (2017). Nella prima fase, prealfabetica, il bambino si basa sugli indizi visivi forniti dalla parola, non riconoscendo le lettere che la compongono. Nella seconda fase, parzialmente

alfabetica, il lettore si basa su indizi di tipo fonetico: attraverso la conoscenza dei nomi e del suono delle lettere forma un'associazione tra segni scritti e pronuncia. La fase successiva è quella pienamente alfabetica in cui il bambino padroneggia la segmentazione della scrittura in fonemi e la loro ricomposizione, essendosi appropriato della corrispondenza segno-suono è in grado di leggere tutte le parole e le pseudo-parole. L'ultima fase è quella lessicale, nella quale i termini sono riconosciuti globalmente.

Il modello di Ehri e quello di Utah Frith non spiegano come avviene il passaggio da uno stadio all'altro e non precisano se questo sia legato a un naturale sviluppo o se sia necessario un insegnamento formalizzato. Certamente l'approccio alla letto-scrittura modifica la nostra organizzazione cerebrale. L'apprendimento della lettura comporta una progressiva lateralizzazione verso la regione occipito-temporale sinistra, dove si trova l'area della forma visiva delle parole nella fase ortografica del lettore esperto; mentre nella fase pittorica la parola è trattata come oggetto e l'attività corticale riguarda i due emisferi. Un "riflesso dell'apprendimento" (ivi, p. 240) è l'aumento dell'attivazione della regione occipito-temporale sinistra e la decrescita di quella dell'emisfero destro: l'apprendimento implica un processo di selezione neuronale.

I due modelli riflettono una considerazione della lettura come "un meccanismo di organizzazione delle parole scritte" (Teruggi, 2019, p. 117), mettendo l'accento sulla capacità di decodificare il testo e non sulla comprensione del significato. Questa prospettiva si focalizza maggiormente sulle parole e meno sui testi, considerando la comprensione di un testo un processo subordinato alla decodifica dello stesso.

I modelli interpretativi del processo di lettura sono però molteplici ed ognuno riflette prospettive diverse. La concezione linguistica sostiene che il significato di un testo sia racchiuso nelle parole scritte, quindi leggere significa recuperare il valore semantico di ogni parola, metterlo in relazione con quello delle altre parole per arrivare al significato della frase e poi intrecciare il significato delle diverse frasi (Teruggi, 2019). Ritroviamo all'interno di questa concezione teorie 'visive' o 'fonologiche', le prime ipotizzano un accesso diretto

al significato, le seconde una necessità del passaggio dalla traduzione fonologica. Quello che le accomuna è il considerare la lettura come “costituita da fasi successive” (ivi, p. 119). Questa idea non è supportata dal fatto che il riconoscimento di singole lettere risulta migliore se queste sono all’interno di parole o semplici testi. La concezione linguistica rientra in una prospettiva riduzionistica, secondo la quale le abilità di leggere e scrivere possono essere scomposte in componenti più semplici. In particolare l’abilità di lettura è composta dalla componente della decodifica, che assicura il riconoscimento delle parole, e da quella della comprensione, processo che permette l’integrazione dei significati in frasi e testi (Tolchinsky Landsmann, 1991). La scrittura può essere scomposta nella componente ortografica, che permette il processo di codifica della lingua parlata, e in quella di ideazione, che organizza e genera idee (ivi). In questa concezione le abilità complesse vengono ridotte nelle loro componenti più semplici, sostenendo inoltre che i processi di ordine inferiore devono essere automatizzati per poter passare a processi di ordine superiore: decodificare ad un buon livello è preliminare alla possibilità di avere una buona comprensione (Juel, 1988, p.6, in Tolchinsky Landsmann, 1991).

Un secondo modello interpretativo è quello psicolinguistico, che sostiene come le conoscenze del lettore contribuiscano alla comprensione del significato. La lettura è un processo dinamico in cui interagiscono le informazioni fornite dalle parole e le conoscenze presenti nella mente di chi legge (De Beni et al., 2001). Il lettore quando si avvicina ad un testo crea delle anticipazioni sul contenuto, che verifica attraverso l’analisi delle parole scritte: il ruolo strategico del lettore è centrale per la comprensione (Teruggi, 2019). Il processo di lettura è sempre sequenziale, come nella concezione linguistica, ma parte dalle ipotesi del soggetto. La *teoria degli schemi* supporta questa concezione, sostenendo che “tutto ciò che conosciamo è immagazzinato in memoria sotto forma di *schemi di conoscenza*” (ivi, p.125). Questi schemi supportano la lettura e la comprensione perché forniscono la possibilità di aprire un archivio che contiene informazioni inerenti a quanto ci accingiamo a leggere, fornendoci più strumenti per fare ipotesi e anticipazioni, inferenze, collegamenti e organizzare le nuove informazioni. “Un deficit di comprensione può essere

imputato alla mancanza di schemi adeguati, all'impossibilità di attivare gli schemi utili o all'attivazione di uno schema errato" (De Beni et al., p. 45). Gli schemi, rendendo disponibili informazioni di supporto, agevolano la comprensione, la quale sostiene la decifrazione. Nella concezione psicolinguistica leggere richiede l'attivazione di attività cognitive e metacognitive, all'interno di un'interazione reciproca tra testo e lettore.

La concezione socioculturale appoggia questa visione del processo di lettura, ma si sofferma in particolare sull'analisi dell'effetto del contesto socioculturale. Questa prospettiva deriva dagli studi di Vygotskij (1978), che ha considerato la lingua scritta nei suoi studi psicologici; essa, come ogni funzione psichica, nei primi stadi di sviluppo è determinata naturalmente, mentre a livelli più alti è strutturata da forme interiorizzate di interazione sociale. Lo sviluppo naturale è la condizione che permette l'acquisizione della letto-scrittura, mentre l'interazione sociale e le istituzioni culturali organizzano questa abilità. Alla base dell'approccio socioculturale vi è l'idea che il testo sia un'artefatto socioculturale e che le pratiche di lettura siano connotate socialmente (Teruggi, 2019). L'atto di leggere fa incontrare l'autore e il lettore, il primo nello scrivere il testo esprime punti di vista e visioni del mondo connotate culturalmente; allo stesso modo il significato dato da chi legge così come le conoscenze pregresse che ne guidano la comprensione, hanno un'origine sociale (Cassany, 2006, in Teruggi 2019). Ogni testo è quindi una "costruzione congiunta degli interlocutori" che partecipano allo scambio comunicativo all'interno di un contesto: gli scopi e le intenzioni comunicative sono parte centrale della comunicazione stessa (Girelli, a.a.2017-2018a). L'apprendimento della lingua scritta non può essere separato dalle pratiche socioculturali in cui è inserita e costruita (ivi).

Seguendo questo approccio, nelle pratiche didattiche è opportuno scegliere testi o parole che appartengono all'ambiente sociale degli alunni, inserendo la lettura in un contesto che aiuti a dare significato a ciò che incontrano, per supportare la decifrazione. E' inoltre importante far cogliere i contesti d'uso e le funzioni dei testi, considerati oggetti culturali (Teruggi, 2019). Cultura e contesto sociale impregnano la scrittura e la lettura, quindi l'oggetto dell'insegnamento della lingua scritta non può essere il "mero apprendimento

del codice di trascrizione fonemica, bensì pratiche sociali e culturali in cui la lingua scritta è usata [...] per differenti scopi e con diverse funzioni ed esigenze” (Teruggi, 2019, p.215).

All'interno del mio progetto di tesi il processo di lettura e scrittura è concettualizzato seguendo una concezione psicolinguistica e socio-culturale, per cui non è considerata solo la dimensione strumentale, ma l'alfabetizzazione è vista come un processo multidimensionale: la scrittura non si limita all'acquisizione degli aspetti percettivi e grafomotori e la lettura non è riconducibile ai soli aspetti decifrativi. La lingua scritta è vista come un oggetto di uso sociale, in cui il bambino si trova immerso anche fuori dalla scuola e che cerca di interpretare (Ferreiro, 2003).

Un'ultima prospettiva tenuta in considerazione nella cornice teorica dei miei interventi, è quella costruttivista, che considera la psicogenesi della lingua scritta. Tale approccio deriva da Piaget, il quale considera l'apprendimento un processo continuo di costruzione, dove ogni nuova conoscenza o abilità si forma a partire da ciò che il soggetto già possiede (Tolchinsky Landsmann, 1991). La psicogenesi ci dice che quando i bambini apprendono la lingua scritta non analizzano e acquisiscono un codice, ma “costruiscono un complesso sistema di rappresentazioni” (ivi, p. 159). L'unione di questo approccio a quello socio-culturale e psicolinguistico, porta quindi a considerare da un lato il ruolo del soggetto e dall'altro quello del contesto.

Un altro importante aspetto è il contesto linguistico: le lingue hanno strutture differenti, ognuna con specifiche strategie di segmentazione, che possono stimolare o inibire differenti ipotesi da parte dei bambini nel processo di alfabetizzazione. E' necessario quindi precisare che le considerazioni che hanno guidato il mio percorso sono da ricondurre alla lingua italiana, non generalizzabili agli apprendimenti di altre lingue.

3.3 I metodi di insegnamento

La prospettiva utilizzata nel concettualizzare l'abilità di letto-scrittura, si intreccia con la scelta del metodo di insegnamento. La distinzione più utilizzata,

introdotta in un convegno dell'UNESCO nel 1951, è quella tra metodi sintetici o fonetici e metodi globali o analitici. Prima di trattare la descrizione di questi metodi, è opportuno fare due considerazioni: la prima riguarda il fatto che nel dibattito è data poca attenzione alle strategie specifiche utilizzate dalle insegnanti; la seconda è l'osservazione del fatto che entrambi i metodi riguardano l'alfabetizzazione formalizzata e si sono quindi rivolti prevalentemente a bambini di età dai 6 anni in su, ritenendo l'apprendimento della lingua scritta una questione che riguarda solo la scuola primaria. Analizzando i metodi di insegnamento della letto-scrittura, i primi in ordine cronologico sono i metodi sintetici, che comprendono i metodi di lettura diretta di lettere e sillabe (alfabetici, fonici, fonico-sillabici). Sono tutti accomunati dall'essere usati sulla corrispondenza tra l'orale e lo scritto, tra il suono e la grafia relativa (Castoldi & Chicco, 2017). Inizialmente si insegnava il nome delle lettere, ma già a partire dal sedicesimo secolo, si spostò l'attenzione sul valore sonoro delle lettere, sul loro suono: il fonema. Il metodo fonico si diffuse allora maggiormente del metodo alfabetico, venendo poi affiancato da quello fonico-sillabico, in cui ogni consonante veniva presentata in coppia con una vocale per renderla più pronunciabile. Concetti chiave di questo metodo sono quindi il fonema, l'unità sonora più piccola, ed il grafema, ovvero "il segno elementare non ulteriormente suddivisibile che costituisce il linguaggio scritto" (Castoldi, & Chicco, 2017, p. 20), nella lingua italiana questo si identifica con le lettere dell'alfabeto. Compito dell'insegnamento è far acquisire la corrispondenza fonema-grafema e far esercitare gli alunni nel ricomporre i diversi suoni per formare le parole da leggere. All'interno di questi metodi l'idea condivisa è che prima di tutto sia necessario acquisire la tecnica di decifrazione, mentre la comprensione arriva successivamente (ivi). Allo stesso modo la scrittura è prima di tutto la trascrizione dei suoni, solo in seguito ci si concentra sull'abilità del comporre. E' possibile cogliere aspetti della prospettiva riduzionistica: si procede dalle unità semplici a quelle complesse, separando le diverse dimensioni dell'alfabetizzazione. La lettura è inizialmente un'attività meccanica che conduce il bambino ad imparare a riconoscere i diversi fonemi della lingua, associandoli con i segni grafici corrispondenti (Anello, 2008). Seguendo il

percorso dal semplice al complesso, l'insegnamento prevede di affrontare prima parole in cui la grafia coincide con la pronuncia e solo in seguito presentare le irregolarità ortografiche. Questi metodi considerano centrale il ruolo dell'insegnamento, non essendo possibile un passaggio dall'oralità alla scrittura guidato dal soggetto stesso.

I metodi globali sono fondati su una visione diversa, essi considerano il legame tra letto-scrittura e sviluppo linguistico ed il ruolo del soggetto nel percorso di alfabetizzazione. Il loro presupposto è che la lettura sia prima di tutto 'un atto ideo-visuale globale' (Castoldi & Chicco, 2017, p. 21). Questi metodi sostengono che la sillaba sia l'unità sub-lessicale più accessibile al bambino e che alla sua identificazione egli arrivi confrontando sequenze grafiche simili e compiendo una progressiva scomposizione (ivi). L'insegnamento della letto-scrittura inizia quindi presentando al bambino intere parole o frasi, mentre l'individuazione dei fonemi è ritenuto un atto innaturale. I metodi analitici hanno alcuni presupposti: nel bambino la percezione dell'insieme precede l'analisi delle singole parti; per apprendere la letto-scrittura è centrale la contestualizzazione di quello che si presenta ai bambini e l'associazione tra significante e significato; il bambino ha una propensione per la sillabazione (Dottrens, 1969). Come spiegano Castoldi e Chicco (2017) il termine 'globale' con il quale si indicano questi metodi non si riferisce tanto al fatto che si parte da parole o frasi e non dalle lettere, ma al "modo con cui il bambino si relaziona al simbolismo dell'alfabeto" (p. 22).

Vi sono poi i metodi misti, che integrano i due approcci descritti: nella fase iniziale presentano parole o frasi collegate a contesti significativi, per poi procedere immediatamente all'analisi e alla sintesi della struttura della parola (Anello, 2008).

Ritengo necessario presentare un ulteriore metodo, che riflette una concezione di apprendimento in sintonia con quella che guida il mio lavoro: il metodo naturale di Freinet (1968). Secondo questo approccio, l'alfabetizzazione dei bambini può avvenire con la partecipazione ad esperienze significative, attraverso le quali i bambini sono in grado di appropriarsi delle tecniche di decifrazione. Questo percorso di scoperta è sostenuto da un contesto ricco di

opportunità di alfabetizzazione, che motivano il bambino e rendono minimo l'intervento diretto (Castoldi & Chicco, 2017). E' un tipo di approccio difficilmente applicabile attraverso un metodo sintetico, ma che non appoggia in assoluto un metodo globale.

All'interno del dibattito sui metodi, il neuroscienziato Dehaene (2007) sostiene che il metodo globale, che associa direttamente le parole scritte al loro significato senza insegnare esplicitamente la corrispondenza grafema-fonema, non trova supporto scientifico. Egli riconosce a questi metodi la volontà, da elogiare, di rimettere al centro il significato, ma allerta sui rischi che un approccio di questo tipo può avere sull'abilità di letto-scrittura. In particolare egli non condivide neppure i metodi misti, perché è sostenitore dell'idea che gli esercizi di riconoscimento dell'immagine globale di una parola non abbiano nessun rapporto con il modo in cui il cervello riconosce le parole (Dehaene, 2007). Egli ritiene che la lettura globale non sia altro che un'impressione data dal fatto che il nostro cervello tratta tutte le lettere di una parola in parallelo. In realtà la regione occipito-temporale sinistra, deputata alla letto-scrittura, viene attivata dalla presentazione di singole lettere, ma non da una lettura globale delle parole, per la quale lavora l'emisfero destro (ivi). Una presentazione globale di parole non permettendo l'attivazione dell'emisfero sinistro non conduce ad una generalizzazione, che è alla base dell'apprendimento di una lettura che permetta di leggere parole nuove mai incontrate. La tappa cruciale dell'alfabetizzazione risulta quindi, secondo il neuroscienziato, l'insegnamento esplicito della corrispondenza grafema-fonema, che deve essere fatta gradualmente, presentando ai bambini parole che contengono solamente grafemi e fonemi già affrontati in modo esplicito (Dehaene, 2007).

Il dibattito sulla scelta del metodo non è però così facilmente risolvibile, per il fatto che in ogni apprendimento sono coinvolte diverse dimensioni, e così avviene anche per la letto-scrittura. Entrambe le tipologie di metodi hanno aspetti positivi ed aspetti negativi e questo ha condotto ad ulteriori riflessioni riguardo il processo di alfabetizzazione. I metodi fonici sono più ordinati e lineari, procedendo secondo una sequenza prefissata di presentazione dei grafemi, con difficoltà crescente. Questo generalmente facilita gli alunni in

difficoltà, perché presenta attività prevedibili, guidate e supportate dall'esterno (Castoldi & Chicco, 2017). Le proposte pedagogiche che utilizzano questi metodi strutturano l'ambiente per procedere dal semplice al complesso, secondo i canoni riduzionisti: il materiale di lettura è graduato per difficoltà, procedendo dalle semplici parole ai testi. Come evidenziato da Tolchinsky (1991), i criteri utilizzati per stabilire la difficoltà sono scelti secondo il punto di vista dell'adulto e determinati aprioristicamente. Questo non permette di seguire l'approccio dell'apprendimento come costruzione di conoscenza e tende a rendere i bambini passivi fruitori e ascoltatori. Modalità così strutturate rischiano di produrre una dissociazione tra il piano del suono-segno e quello del significato (Cisotto, 2017), riducendo la significatività di quanto i bambini incontrano e di conseguenza diminuendo l'efficacia dell'apprendimento. Il passaggio dal semplice al complesso, essendo postulato sulla base di una logica adulta, potrebbe in realtà non procedere secondo la gradualità necessaria ai bambini. Dottrens (1969), sottolinea come i segni grafici isolati non siano altro che astrazioni, per cui non è corretto affermare che la lettera sia più semplice della sillaba.

In contrapposizione, i metodi analitici e l'approccio naturale favoriscono una concezione di apprendimento in cui il soggetto svolge un ruolo attivo ed in cui la letto-scrittura è connessa con la realtà dei bambini, favorendo quindi contesti motivanti. E' promossa la visione dell'apprendimento della lettura come scoperta di significati e questo migliora le abilità di comprensione (Anello, 2008). Questi metodi permettono ad ognuno di seguire il proprio percorso, differenziando modi e tempi di apprendimento, allestendo contesti di auto-apprendimento che favoriscono l'interpretazione significativa e la ritenzione dell'ortografia (Cisotto, 2017). Rimane però un punto debole: una lentezza nell'imparare la corrispondenza grafema-fonema, che risulta maggiore nei bambini che presentano difficoltà di apprendimento.

3.4 Oltre i metodi

Il dibattito sui metodi ha condotto spesso a prendere una posizione a favore di uno o dell'altro approccio, ma ciò che realmente è necessario è la riflessione costante guidata dall'osservazione dei bambini. All'interno di questa è opportuno considerare quanto affermato da Anello (2008): gli interventi didattici dovrebbero essere centrati sui processi di apprendimento, privilegiando quelle attività che li accompagnano nello sviluppo.

Più che sulla scelta di un metodo è necessario interrogarsi su quali siano le strategie didattiche che permettono un migliore apprendimento e quali siano le caratteristiche dell'ambiente da sviluppare, anche in base al paradigma di apprendimento di riferimento. Spesso la scelta del metodo sottende l'idea che "l'apprendimento sia determinato esclusivamente dall'insegnamento" (Teruggi, 2019, p.50) e che spetti quindi all'insegnante definire quando e come avverrà il processo di alfabetizzazione. Se consideriamo l'apprendimento costruttivo, situato e sociorelazionale, si comprende come non sia possibile stabilire a priori un percorso, ma sia necessario essere consapevoli che ogni scelta va messa in relazione con i bambini con cui lavoriamo. Gli alunni elaborano quanto proposto in base ai loro schemi di conoscenza, creati dalle esperienze precedenti. Inoltre i bambini portano con sé un bagaglio di conoscenze relativo alla lingua scritta, che deriva dalle pratiche di lettura e scrittura del contesto familiare e ne influenza l'apprendimento (Teruggi, 2019). Seguendo l'approccio psicogenetico, "apprendere non significa assumere informazioni precodificate, ma costruire e decostruire personali strutture di conoscenza" (Teruggi, 2019, p. 52). È necessario quindi procedere oltre la scelta di un metodo, ricercando quelle strategie coerenti con il proprio concetto di apprendimento e modificandole in funzione del contesto. Le strategie adottate da un insegnante rivelano la sua intenzionalità educativa e le sue convinzioni sui processi di insegnamento e apprendimento (Castoldi & Chicco, 2019). È importante tenere presente che le pratiche attraverso cui il bambino viene introdotto alla lingua scritta veicolano anche un'idea di quello che essa rappresenta, inducendo convinzioni riguardo il suo ruolo nella costruzione di questa nuova conoscenza. Le modalità utilizzate possono condurre il bambino a credere che la conoscenza sia un'entità stabile

nella cui costruzione egli non è coinvolto, oppure possono sostenere l'idea che egli abbia un ruolo nel formare una conoscenza in continua evoluzione (Ferreiro, 2003).

L'approccio da ricercare, secondo il paradigma di apprendimento costruttivista, è quello che permette di integrare le conoscenze pregresse dei bambini, le loro ipotesi, con quanto proposto, arrivando a una conoscenza socialmente condivisa. Le scelte fatte dall'insegnante relative al contesto e alle strategie, che veicolano le sue idee sui rispettivi ruoli, lasciano una traccia nel bambino riguarda a quanto è legittimato a fare nei contesti di apprendimento (ivi). Un approccio che considera la relazione tra il contesto ed il soggetto, dando valore al suo apporto nella conoscenza, svilupperà nei bambini la propensione a sentirsi responsabili del proprio apprendimento e ad assumere un ruolo attivo.

All'interno del rapporto di ricerca del 2019 'Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento', Castoldi e Chicco (2019) evidenziano come la differenza nelle classi considerate, non fosse tanto nell'adesione a un metodo specifico, ma in pratiche didattiche ispirate ad idee differenti del rapporto insegnamento-apprendimento. L'analisi riportata nel rapporto evidenzia come alcune caratteristiche delle strategie utilizzate diano un alto valore aggiunto al processo di apprendimento della letto-scrittura. Esso è agevolato da un approccio che lascia spazio all'iniziativa dei bambini, valorizzandoli, incoraggiandoli e sostenendo la loro partecipazione ai processi di apprendimento. Le strategie utilizzate sono di tipo euristico: sollecitano i bambini a rendere esplicite le loro conoscenze, a formulare ipotesi e a condividere le loro esperienze (Castoldi & Chicco, 2019). In particolare per quanto riguarda l'alfabetizzazione, le strategie euristiche valorizzano letture e scritture spontanee, gli insegnanti guardano "oltre la padronanza strumentale del codice", guidati dall'idea che "i bambini non stanno imparando il codice alfabetico, ma la lingua e il suo potere generativo" (ivi, p. 120). Le pratiche utilizzate che forniscono un valore aggiunto sono di carattere situato e strutturano compiti di tipo esplorativo, che richiedono un problem solving da affrontare attivando le proprie risorse cognitive. Sono pratiche che legano

l'apprendimento della letto-scrittura ai contesti situazionali e relazionali dei bambini (Castoldi & Chicco, 2019); risultando legate alle loro esperienze sono di conseguenza più motivanti. L'introduzione all'acquisizione della letto-scrittura richiede che il leggere e lo scrivere siano considerati in tutte le loro componenti, collegando il loro uso a tutti i contesti di vita dei bambini (Pontecorvo, 1991).

In generale si tratta di strategie centrate sullo studente, che lo stimolano a costruire conoscenza, in cui l'insegnante sfida la competenza dei bambini per far emergere il loro potenziale di apprendimento (Vygotskij, 1978). Un ulteriore valore aggiunto è dato dalle attività collettive, in cui ai bambini è lasciato uno spazio di interazione affinché possano utilizzare le proprie conoscenze e costruirne insieme di nuove.

Il rapporto di ricerca riunisce il repertorio di strategie utilizzate dalle insegnanti in due macro categorie: 'costruire ricchi ambienti di apprendimento per l'alfabetizzazione' e 'progettare in modo flessibile'. Le insegnanti propongono materiali didattici stimolanti e adattati agli allievi che coinvolgono diverse abilità, utilizzando strategie e mediatori diversificati (Castoldi & Chicco, 2019).

Il report di Castoldi e Chicco (2019), fa comprendere come il lavoro delle insegnanti in classe vada oltre il metodo scelto, intrecciando gli aspetti positivi dei diversi paradigmi metodologici. L'unione delle strategie che forniscono un valore aggiunto, può essere racchiusa nell'espressione "approccio dialogico-incrementale, che sottende l'idea di lezione come spazio transazionale" (p. 140). Viene costruito un ambiente che promuove l'autonomia, in cui l'opinione dei bambini orienta in modo concreto le scelte dell'insegnante, permettendo l'esercizio di una prima forma di cittadinanza e la formazione di menti capaci di pensare.

3.5 La dimensione emotivo-motivazionale

L'alfabetizzazione, come ogni apprendimento è intrecciata con gli aspetti emotivo-motivazionali. Leggere diventa un piacere se viene proposto utilizzando pratiche che producono emozioni positive e non attraverso un

approccio demotivante (Blezza Picherle, 2013). Nelle fasi più avanzate dell'acquisizione della letto-scrittura, questo può essere fatto prestando attenzione ai testi che si propongono ed alle attività ad essi associate, che dovrebbero essere di tipo esplorativo portando l'alunno a farsi interprete del testo (ivi). Tenere presente la dimensione del piacere è fondamentale anche nelle prime fasi di alfabetizzazione. I bambini sono immersi nel codice alfabetico fin da piccoli e mostrano un naturale interesse per le letture. Nel rapporto di Castoldi e Chicco (2019) emerge come molti bambini chiedano agli adulti di leggere libri, sfoglino testi in autonomia soffermandosi sulle immagini e pongano domande sulle storie raccontate. La naturale curiosità epistemica dei fanciulli riguarda anche il mondo del codice scritto ed essi sono spinti ad appropriarsene. Questa loro propensione può essere supportata se si affronta l'apprendimento della letto-scrittura attraverso un approccio globale, che aiuti i bambini a dare senso alle nuove acquisizioni. Le stesse Indicazioni nazionali sottolineano l'importanza che la comunicazione sia modellata sulla base delle diverse situazioni sociali e rispetto alla pratica di scrittura viene affermato che "[...] durante la prima alfabetizzazione il bambino viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti" (MIUR, 2012, p. 37). Le pratiche didattiche che risultano più motivanti sono quelle in cui il codice scritto è appreso come parte di una competenza comunicativa più generale, lavorando sia sull'acquisizione della codifica sia sulla comprensione (Castoldi & Chicco, 2019). Le azioni didattiche più efficaci coinvolgono i bambini in esperienze dense di significato (ivi). Conoscenze e competenze non sono durature se introdotte attraverso un meccanico ripetere, mentre si sedimentano se assimilate attivamente e guidate dall'attribuzione di significato (Duse, 1999). Coinvolgere gli alunni con obiettivi autentici inseriti in contesti reali, attraverso situazioni didattiche che mettono in evidenza le funzioni della scrittura, aiuta a mantenere la motivazione a scrivere (Teruggi, 2019).

Un altro aspetto da tenere in considerazione riguarda le dinamiche affettive necessarie per sostenere l'apprendimento. "Imparare significa sostanzialmente accogliere il nuovo dentro di sé e utilizzarlo" (Duse, 1999, p.

23), è quindi necessario essere disposti ad accettare un cambiamento, mettendo in discussione le proprie certezze. Un prerequisito generale per l'apprendimento è la capacità di accettare l'incertezza (ivi): nelle fasi iniziali si coglie che le proprie conoscenze non sono complete, ma ancora non si padroneggiano quelle nuove. Analogamente nel processo di alfabetizzazione il bambino incontra nuovi apprendimenti, che inizialmente possono porlo in un momentaneo stato di confusione e frammentarietà, finché non giungerà ad un'appropriazione dei nuovi elementi (Duse, 1999). I bambini percepiscono il valore dell'apprendimento del codice scritto e per questo l'investimento e le emozioni associate possono essere anche di livello elevato. L'interesse e la motivazione rimangono se l'alunno non è inondato da emozioni eccessivamente disturbanti (ivi), è quindi necessario che il clima di classe sia accogliente e sereno. La dimensione dell'affettività, che considera l'attenzione alla persona e la ricerca del suo benessere (Girelli, 2006), influenza lo sviluppo dell'alfabetizzazione. L'atteggiamento delle insegnanti che risulta come valore aggiunto è quello rispettoso delle differenze di ciascuno, che valorizza le scoperte di ogni bambino e che mette in pratica attenzione e cura (Castoldi, & Chicco, 2019). L'insegnante accompagna con empatia per evitare le conseguenze delle emozioni negative e per costruire fiducia nelle proprie potenzialità (ivi). L'approccio che supporta un buon apprendimento conferisce valore alle relazioni e ne sostiene la costruzione con e tra gli allievi, affinché i legami che si formano possano fornire incoraggiamento e fiducia.

La scelta delle pratiche didattiche adottate dovrebbe quindi essere guidata non tanto dall'adesione radicale ad un metodo, ma dalla necessità di creare un contesto che sostenga le relazioni e i processi automotivanti.

3.6 Le funzioni della lettura e della scrittura

Insegnare a leggere e scrivere è spesso considerato un compito scolastico fondamentale, ma poche volte ci si interroga sul suo significato. La scrittura è un artefatto socioculturale la cui acquisizione è necessaria per interagire nel mondo, l'obiettivo della letto-scrittura è formare cittadini capaci di

interagire nelle situazioni della realtà in cui è coinvolta la lingua scritta (Teruggi, 2019). “Leggere e scrivere rappresentano la quintessenza delle competenze di cittadinanza” (Cisotto & Rossi, in Castoldi & Chicco, 2017, p. 12).

L'apprendimento del codice scritto rientra all'interno della competenza comunicativa, che può essere considerata la capacità di comunicare efficacemente, appropriatamente e correttamente, unita alla consapevolezza del perché certi messaggi sono efficaci, appropriati e corretti, ovvero la metacompetenza (Balboni, 2015). Considerare l'alfabetizzazione parte della formazione della competenza comunicativa, conduce a considerarne la dimensione linguistica, socioculturale e pragmatica. Il sistema di scrittura è fortemente connotato culturalmente, è interconnesso con il linguaggio ma allo stesso tempo ha caratteristiche proprie rispetto alla lingua parlata. Bruner (1973, p.80) riferendosi ad esso parla di “lontananza di riferimento”, per indicare la complessità del legame scrittura-significato, dovuta al fatto che i contesti linguistici sono lontani da riferimenti immediati. La capacità di sfruttare le potenzialità della lingua scritta dipende dalla conoscenza delle sue peculiarità, che non riguardano solo la trascrizione, ma la modalità stessa di organizzazione delle informazioni e delle parole nel testo (Tornatore, 1991). La lingua scritta non è mera trascrizione della lingua parlata, perché è utilizzata in contesti diversi, ha funzioni diverse e di conseguenza necessita di conoscenze specifiche per essere padroneggiata.

La scelta delle strategie di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura deve tenere in considerazione la complessità di questa acquisizione, attraverso uno sguardo olistico che coinvolge le sue diverse dimensioni. L'alfabetizzazione è fattore centrale dello sviluppo cognitivo, ma anche forma di socializzazione (Cisotto, 2017), leggere e scrivere sono pratiche sociali. La scrittura non può essere ricondotta alla sola padronanza del codice, ma è anche “conoscenza di strategie, regole, strutture, generi che riguardano il testo scritto” (Pontecorvo, 1991, p. 45). Scrivere un testo, qualunque esso sia, non significa solo trasporre delle parole su un foglio, ma avere chiaro chi è il destinatario, lo scopo e di conseguenza come organizzare quanto si vuole comunicare. La lettura non è semplicemente la decodifica che permette di

passare dai segni scritti alle parole orali, essa dovrebbe avere come fine l'appropriazione di quanto si legge, per permettere l'inserimento nelle pratiche sociali.

Essendo l'alfabetizzazione parte della competenza comunicativa, essa va considerata come una capacità di agire socialmente con la lingua attraverso il codice scritto, richiede quindi competenze linguistiche, extralinguistiche, socio-pragmatiche e interculturali (Balboni, 2015). La lingua scritta è condizionata dall'uso che ne viene fatto all'interno del contesto sociale, poiché ogni atto comunicativo è costruito sulla base delle intenzioni dei soggetti ed influenzato dalla cultura di riferimento (Teruggi, 2019).

Lettura e scrittura hanno diverse funzioni, ognuna delle quali prevede l'attivazione di strategie ed abilità specifiche. Si può leggere per farsi un'idea globale del testo, per seguire istruzioni, per trarre un'informazione precisa, per ampliare le proprie conoscenze, per revisionare un testo, oppure per svago (ivi). Conoscere lo scopo della lettura in ogni contesto aiuta a gestire il processo in modo più funzionale. La scrittura può servire per lasciare una testimonianza, comunicare a distanza, dare istruzioni, esprimere sentimenti ed emozioni, oppure giocare con la lingua (ivi). Saper individuare l'obiettivo della scrittura in un determinato contesto, permette di produrre testi adeguati alla situazione di comunicazione.

Quando guidiamo i bambini nel processo di alfabetizzazione è necessario quindi pensare ad attività didattiche che facciano loro scoprire gli usi e le funzioni della lingua scritta, rispecchiando pratiche autentiche di scrittura e lettura, affinché possano cogliere il senso di questo oggetto culturale (Teruggi, 2019). Queste pratiche autentiche sono riconducibili ai 'compiti di realtà' (ivi): considerando il codice scritto un oggetto sociale, il suo insegnamento dovrebbe rispecchiarne gli usi culturali ed avvenire con modalità contestualizzate. Risulta importante condurre i bambini ad interrogarsi sulle motivazioni che spingono a scegliere un testo scritto piuttosto che una comunicazione orale o un disegno, organizzando situazioni che ne fanno cogliere l'utilità, al fine di acquisire abilità linguistiche che non siano fini a sé stesse. La motivazione ad imparare sarà maggiore se gli atti di scrittura vengono inseriti in situazioni in cui risultano più

funzionali rispetto agli atti linguistici: attività in cui non è possibile una comunicazione diretta o in cui è necessaria una registrazione (Tornatore, 1991). E' importante far cogliere la peculiarità del testo scritto, esso può essere riletto, riesaminato, rielaborato, discusso (ivi). E' inoltre importante creare occasioni che sviluppino la consapevolezza della necessità di modificare il registro linguistico e l'organizzazione del testo in base alla funzione che esso assume. Queste pratiche contribuiscono a formare quello che Cisotto (2007) chiama "senso del lettore". Questa abilità può essere coltivata fin dalla scuola dell'infanzia, età in cui i bambini mostrano già di comprendere il 'potere' della scrittura e la sua funzionalità (dialoghi in Teruggi, 2019). La capacità di utilizzare uno strumento è legata alla consapevolezza del suo utilizzo e alla possibilità di padroneggiarlo (Tornatore, 1991). Il bambino quindi dovrebbe imparare a scrivere motivato dagli obiettivi che questa abilità permette di raggiungere, così come impara a parlare all'interno di contesti in cui coglie la funzionalità di questo strumento (ivi).

Dare importanza alla funzione dei testi e agli scopi significa anche mettere in rilievo il paratesto, ovvero "gli elementi testuali e grafici che fanno da supporto al testo" (Teruggi, 2019, p. 156). Il carattere di scrittura, l'illustrazione che accompagna il testo, la sua organizzazione in titoli e sottotitoli, si modifica in base allo scopo di chi scrive ed è elemento centrale per supportare la comprensione e cogliere gli intenti comunicativi. Nelle aule scolastiche è poco diffusa la pratica di far prestare attenzione alla struttura e alla modalità di costruzione dei testi, nell'approcciare il codice scritto non viene stimolato nessun contatto con le funzioni del leggere e dello scrivere. (Pontecorvo, 1991). Sarebbe utile promuovere situazioni che consentano ai bambini di analizzare attivamente il testo che hanno davanti, potendo coglierne le caratteristiche peculiari e gli elementi distintivi che guidano nell'individuare la funzione. Attraverso pratiche didattiche di questo tipo, gli alunni possono scoprire gli scopi della lettura, le circostanze in cui essa diventa utile o necessaria, il tipo di testi che sono utili nella vita quotidiana e le relative proprietà testuali (Teruggi, 2019). In questo modo i bambini possono prendere consapevolezza della dimensione socioculturale della letto-scrittura, supportando così lo sviluppo

della competenza comunicativa. Imparare a leggere e scrivere dovrebbe essere considerato come “un appropriarsi di un insieme di pratiche culturali relative ai testi scritti [...] in situazioni condivise” (Wells, 1990).

3.7 Letto-scrittura e literacy

Le considerazioni fatte riguardo le funzioni del codice scritto, portano ad una riflessione circa la sua concettualizzazione. La scrittura può essere considerata come un sistema di codificazione oppure come sistema di rappresentazione, questa differenza influisce sull'approccio all'alfabetizzazione. Vi è una sostanziale differenza tra un processo di codificazione ed uno di creazione di una rappresentazione: nel primo viene trovato un nuovo codice per elementi e relazioni già presenti, che non vengono modificati; nel secondo elementi e relazioni non sono predeterminati (Ferreiro, 2003). La scrittura è stata inventata come un nuovo sistema di rappresentazione, di conseguenza quando i bambini si avvicinano alla lingua scritta si trovano a doverne comprendere le regole di costruzione, non solamente a tradurre gli elementi del sistema orale in un altro codice. Concettualizzare la scrittura come un sistema di rappresentazione conduce a concepire il processo di alfabetizzazione come l'apprendimento concettuale di un nuovo oggetto di conoscenza (ivi): imparare a leggere e scrivere significa quindi comprendere la natura e le caratteristiche di questo sistema di rappresentazione. Il bambino dovrà ad esempio comprendere perché “si ignorino le somiglianze di significato e si privilegino le somiglianze fonetiche”, oppure perché “alcuni elementi essenziali della lingua orale non si mantengano nella rappresentazione scritta” (Ferreiro, 2003, p.8). Al contrario concependo la scrittura come un codice di trascrizione, l'alfabetizzazione è ridotta all'apprendimento di una tecnica: l'elemento centrale è la discriminazione delle forme visive e fonetiche (Ferreiro, 2003). All'interno di questa concezione avviene quindi una separazione tra significante e significato e, nelle prime fasi di alfabetizzazione viene posto tra parentesi il senso di quanto viene letto, per concentrarsi sulla sola corrispondenza segno-suono. Questo approccio contrasta con la naturale tendenza dei bambini nell'accostarsi al codice scritto,

essi infatti colgono differenti aspetti del testo e li mettono spontaneamente in collegamento con le loro conoscenze, per attribuire un senso a quanto incontrano. Sulzby (1991) evidenzia come anche quando il bambino capisce che la lettura è legata al segno scritto e non alle immagini, il testo viene trattato come una fonte di significato e non come un oggetto da decifrare. Appoggiando l'idea socio-culturale e psicolinguistica, il processo di alfabetizzazione avviene nell'incontro tra un sistema di rappresentazione ed un soggetto che conosce e fa interpretazioni ed ipotesi su di esso. Per affrontare il tema del codice scritto in questa prospettiva, è opportuno quindi utilizzare il termine *literacy* (o processo di alfabetizzazione), anziché quello più comune di letto-scrittura. Quest'ultimo conduce a soffermarsi sulla traduzione da un codice fonetico ad uno grafico, separando la decifrazione dalla comprensione ed anche la lettura dalla scrittura. Nel naturale processo di apprendimento il bambino non compie questa distinzione, mette in atto tanto attività di produzione quanto di interpretazione ed affianca i tentativi decifrativi con quelli di comprensione (Ferreiro, 2003). Prima degli anni ottanta l'alfabetizzazione era concepita come il processo di codifica e decodifica del linguaggio scritto, oggi è invece intesa come "un processo articolato, in cui intervengono componenti strumentali, cognitive, culturali e sociali" (Cisotto, 2017, p.13).

Il termine inglese *literacy* fa riferimento ad un costrutto complesso, articolato e polisemico, che in italiano potrebbe essere reso con 'processo di alfabetizzazione'. Il termine italiano risulta comunque incompleto perché la *literacy* comprende sia il processo di familiarizzazione con la lingua scritta che la condizione di familiarità (Pontecorco, 1991). Con il termine inglese si identifica infatti "il processo con cui si sviluppa familiarità con i differenti usi della lingua e si diventa capaci di partecipare alle pratiche alfabetizzate di una società" (Girelli, a.a. 2017-2018a). Questo processo si distribuisce su un continuum di competenza, per cui le abilità possedute risultano sempre implementabili e possono essere apprese abilità legate ai nuovi usi sociali del codice scritto: come afferma Pontecorvo (1991) le richieste di scrittura-lettura espresse dalla società crescono di continuo. Frank Smith (1984, p. 143, in Pontecorvo, 1991) definisce la *literacy* come "l'abilità di attribuire un senso

pieno e di fare un uso produttivo delle opportunità della lingua scritta che caratterizzano la particolare cultura in cui si vive”. La literacy è quindi inserita in un contesto sociale e in relazione con le pratiche culturali (ivi). E’ possibile osservare come sia un processo articolato con una forte componente socio-culturale: sono coinvolti apprendimenti strumentali, ma anche fattori cognitivi, sociali e culturali. L’alfabetizzazione è una componente dello sviluppo cognitivo e una forma di socializzazione: il bambino arricchisce il proprio repertorio di usi della lingua e costruisce oggetti cognitivi all’interno di una rete di interazioni connotate dalla cultura (Girelli, a.a. 2017-2018a). La lingua scritta è inserita in un contesto sociale, ma non è solo artefatto culturale, essa è rappresentazione culturale (Tolchinsky Landsmann, 1991).

Il termine *literacy* descrivere un costrutto complesso in continua evoluzione, che include sia le fasi che precedono l’insegnamento formalizzato, sia le attività formalizzate e le pratiche socioculturali in cui la lingua scritta è utilizzata, con differenti scopi e funzioni e in diversi contesti (Pontecorvo, & Fabbretti, 1999).

Il termine letto-scrittura porta invece a concettualizzare in modo riduttivo questo apprendimento, focalizzandosi su abilità di codifica, grafo-motorie e visuo-percettive. Vygotskij (1978) già criticava questa enfasi data alla tecnica, che non permette di acquisire una reale capacità di utilizzare il linguaggio scritto. Attraverso una raccolta di esperienze, Ferreiro (2003) individua tre difficoltà che nascono nel mantenere un approccio tradizionale per l’apprendimento della letto-scrittura:

- la tendenza a concepire il sistema di scrittura secondo la prospettiva di un adulto alfabetizzato;
- l’errore di confondere la scrittura con il disegno di lettere;
- il lettore viene ridotto ad un mero decodificatore di lettere e del loro valore fonetico convenzionale.

Gli studi della psicologa mostrano come il comportamento di fronte a materiale stampato con scritture sconosciute, spinga a costruire anticipazioni e ricercare indizi per comprendere e non si fermi al solo tentativo di riconoscere le lettere (Ferreiro, 2003). Questo sostiene l’idea che la conoscenza della lingua

scritta è molto di più del solo riconoscimento delle lettere, che da solo non permette di appropriarsi pienamente di questo oggetto socioculturale. L'apprendimento della lingua scritta non è solo una decifrazione di segni, ma coinvolge un'interpretazione di messaggi di tipo diverso, rendendo necessaria la conoscenza profonda di questo artefatto con molteplici usi sociali (Ferreiro, 2003).

La lingua scritta, pur essendo legata all'oralità, ha caratteristiche proprie, per cui nel percorso di appropriazione, sono coinvolte conoscenze complesse e procedure che accompagnano l'apprendimento del codice: il bambino dovrà imparare a discriminare i diversi tipi di testi, gli scopi, le funzioni, sapere utilizzare gli elementi del para-testo e prendere familiarità con le caratteristiche dei supporti materiali (Pontecorvo, 1991).

All'interno di questa visione, l'alfabetizzazione è un processo che coinvolge non solo gli apprendimenti esplicitamente finalizzati a leggere e scrivere, ma anche tutte quelle attività esplorative del bambino e allo stesso tempo le pratiche sociali e culturali di utilizzo (Pontecorvo, 1991). La literacy è quindi una competenza che coinvolge diverse pratiche e conoscenze, riguardanti scopi, funzioni e caratteristiche del codice, che si formano ben prima del percorso formalizzato di apprendimento del codice scritto; necessita quindi di pratiche educative che tengano in considerazione questa sua complessità. Il termine literacy, posizionando l'alfabetizzazione su un continuum di appropriazione di pratiche sociali, conduce a considerare integrate l'alfabetizzazione formale e quella emergente. La prima si riferisce alle attività sviluppate in ambito scolastico, esplicitamente svolte per condurre a padroneggiare la decodifica, le regole e le convenzioni comunicative del linguaggio scritto (Girelli, a.a. 2017-2018a). Con il termine 'alfabetizzazione emergente' si individuano quelle fasi che precedono l'apprendimento formalizzato, durante le quali i bambini familiarizzano con gli usi della lingua scritta in modo informale (ivi). L'acquisizione della literacy non avviene solo nel contesto scolastico o all'interno di esperienze formalizzate, ma in tutti i luoghi di vita del bambino, all'interno delle attività che esso svolge (Cisotto, 2006).

Questa prospettiva di apprendimento della letto-scrittura è propria dell'orientamento teorico New Literacy Studies, sviluppato negli anni Novanta a partire da ricerche di stampo socioculturale (Gutiérrez, 2000). L'alfabetizzazione è concepita come un processo multiplo, che necessita di una prospettiva che integri vita familiare e scolastica, per conferirle autenticità e significatività (Castoldi & Chicco, 2019). "Compito per tutti gli educatori è scoprire come insegnare agli studenti in modi che connettono i momenti della loro vita dentro e fuori scuola" (Schultz, 2002, p. 386). All'interno di questa prospettiva viene data rilevanza non allo sviluppo di abilità ma alle pratiche di literacy, ossia i modi in cui si incontrano i testi e le persone e come i primi modellino le relazioni nella società (Castoldi & Chicco, 2019).

Un ulteriore passaggio è fatto dagli studiosi del New London Group, che propongono di sostituire il termine literacy con quello di multiliteracy: nelle società attuali proliferano le modalità di comunicazione ed è in crescita la diversità linguistica e culturale, è quindi necessario concepire le abilità di lettura e scrittura all'interno di attività che abbiano come fine la comunicazione e la comprensione interpersonale (ivi).

La mia ricerca è stata svolta aderendo a questa idea di alfabetizzazione, che ha come obiettivo la formazione di bambini in grado di "partecipare attivamente nella società in quanto cittadini della cultura scritta" (Teruggi, 2019, p. 215).

3.8 Il linguaggio orale e la lingua scritta

Essendo l'alfabetizzazione parte della competenza comunicativa, si deduce come essa abbia un'interazione con il linguaggio orale. Nelle prime esplorazioni del codice scritto il bambino è guidato dai suoi schemi relativi al linguaggio orale ed attraverso queste sue conoscenze compie ipotesi riguardo il suo funzionamento. A titolo di esempio, il bambino non potrà ipotizzare che un testo accanto all'immagine di un leopardo significhi 'leopardo', se non conosce il nome di quell'animale. Varie ricerche hanno inoltre dimostrato che l'acquisizione della lingua scritta e di quella orale proseguono parallelamente in

età prescolare e scolare, scrittura e oralità sono intrecciate e collegate (Sulzby, 1991).

Considerato il legame tra le due forme di comunicazione, è opportuno soffermarsi brevemente sulla concettualizzazione del linguaggio orale. Uno degli autori più importanti in merito è Noham Chomsky, che considera l'apprendimento linguistico guidato da principi interni universali, racchiusi in un dispositivo chiamato LAD, Language Acquisition Device (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Questo dispositivo è una 'grammatica universale' che si attiva quando il bambino apprende una lingua, permettendogli di produrre frasi sia precedentemente udite che completamente nuove (Bellorio, a.a. 2017-2018). Secondo questa concettualizzazione le iniziali produzioni imperfette non sono errori, ma grammatiche provvisorie guidate dai principi innati, che vengono poi riviste sulla base dell'input incontrato (ivi). Il funzionamento del LAD prevede una prima fase di osservazione in cui il bambino individua correlazioni pratiche nell'input linguistico-comunicativo; una seconda fase di creazione di ipotesi sul funzionamento del meccanismo osservato; una terza fase di verifica delle ipotesi, seguita successivamente da una fissazione e sistematizzazione delle regole (Balboni, 2015). Il LAD non possiede già le regole ma è un meccanismo innato e universale generatore di ipotesi.

Questa concettualizzazione è opposta a quella di Vygotskij, che attribuisce un ruolo decisivo alla cultura e concepisce lo sviluppo del linguaggio come un processo connotato socialmente: l'acquisizione del linguaggio avviene nella rete di scambi verbali, che ne guidano la costruzione e sostengono lo sviluppo della capacità di comunicare (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Bruner, influenzato dal pensiero di Vygotskij, teorizza l'esistenza di un secondo sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio, il LASS, Language Acquisition Supporto System. Questo dispositivo racchiude le facilitazioni svolte dal contesto sociale nel guidare il bambino all'interno del mondo del linguaggio e della cultura (Balboni, 2015). All'interno di un approccio sociocostruttivista, a cui aderisce la mia ricerca, l'acquisizione del linguaggio può essere vista come un processo in cui si intrecciano predisposizioni personali ed esperienze culturali di convenzioni sociali. Lo sviluppo linguistico è quindi considerato come costruttivo ed

interattivo: i bambini, se messi a contatto con sollecitazioni verbali degli adulti, intervengono con le loro risorse cognitive (Cisotto & gruppo RDL, 2009).

Questa concezione del linguaggio evidenzia le analogie con l'apprendimento della lingua scritta: anche nell'acquisizione delle conoscenze alfabetiche e degli usi del codice scritto, il sostegno dell'ambiente e le ipotesi formulate dai bambini interagiscono, guidate da principi comuni a diverse culture.

Il legame tra linguaggio orale e linguaggio scritto ha diverse sfaccettature.

Attraverso il linguaggio orale il bambino è introdotto anche alla lingua scritta, in particolare Bruner individua gli inizi del processo di alfabetizzazione nell'attività del racconto e lettura di storie, pratica culturale comune in età infantile che introduce il bambino alle conoscenze tipiche dell'alfabetizzazione (Bruner, 1991). La lettura di storie permette al bambino di familiarizzare con la lingua scritta e sviluppare le *radici dell'alfabetizzazione*, tra cui l'idea di parola stampata o il rapporto tra immagine e testo (Goodman, 1986).

Un secondo tipo di relazione tra linguaggio orale e scritto, riguarda il fatto che le competenze linguistiche caratterizzino sia il primo che il secondo, pur con sfumature diverse. Cisotto e il gruppo RDL (2009) hanno individuato alcune competenze linguistiche che emergono in età prescolare e che in diversi modi sono coinvolte sia nel linguaggio orale che in quello scritto:

- competenza lessicale - quantità e varietà dei termini utilizzati dai bambini. A livello scritto questa competenza permette di fare ipotesi diversificate e di cogliere il legame con le immagini, oppure di inserire parole diverse nella scrittura e lettura spontanee; questa competenza coinvolge inoltre l'utilizzo di un registro diversificato tra orale e scritto.

- Competenza semantica - criteri seguiti per la costruzione del significato. Il bambino fonda inizialmente il significato su caratteristiche fisico-percettive e questo lo conduce a fenomeni di sotto-estensione (es: 'bambola' solo per la sua bambola) o sovra-estensione ('cane' per tutti gli animali a quattro zampe). In seguito egli apprende ad organizzare i termini in base a classi generali di appartenenza, sviluppando l'uso logico della lingua e potendo quindi compiere operazioni di generalizzazione, appartenenza, inclusione. Questa

competenza è centrale anche nel linguaggio scritto, in quanto permette la comprensione del testo ed il suo uso nei diversi contesti.

- Competenza fonologica - unione della capacità di riconoscere per via uditiva i fonemi e di articolare e produrre unità sonore riconoscibili. Intorno ai 4-5 anni il bambino articola quasi tutti i fonemi della propria lingua. All'interno di questa competenza possiamo distinguere sensibilità e consapevolezza fonologica. La prima è "la capacità di rivolgere attenzione agli aspetti fonologici della parola senza esserne pienamente consapevoli" (Cisotto & il gruppo RDL, 2009, p. 14), la seconda è "la capacità di operare intenzionalmente sui suoni" (ivi), rendendosi conto che le parole sono formate da suoni suddivisibili in unità più piccole, sillabe o fonemi (Pinto, 1993). La sensibilità e la consapevolezza fonologica sono centrali nel processo di alfabetizzazione, sia perché per un approccio al codice scritto è necessario concepire le parole come formate da parti, sia perché se non si percepiscono i suoni che compongono la parola non è possibile associarli ai corrispettivi grafemi.

- competenza morfo-sintattica - capacità di utilizzare le regole di combinazione delle parole e di costruzione di frasi, sapendo distinguere una frase da un insieme casuale di parole e individuando la congruenza tra piano sintattico e semantico (Ehri et al. 2001). Questa competenza viene traslata nel processo di acquisizione del linguaggio scritto, nel quale si arricchisce di ulteriori elementi, ad esempio la spaziatura tra le parole o i segni di punteggiatura.

- competenza pragmatica - capacità di distinguere i differenti usi della lingua e l'appropriatezza degli enunciati nei diversi contesti della comunicazione. E' possibile distinguere tra una competenza pragmatica che riguarda la lingua orale ed una riferita alla lingua scritta. Quest'ultima ha un ruolo importante nel periodo prescolare, durante il quale il bambino si forma idee e conoscenze relative al sistema alfabetico, che vengono definite *competenze pragmatiche di alfabetizzazione emergente* (si veda il capitolo successivo). Esempi di conoscenza pragmatica specifica della lingua scritta

possono essere le formule di inizio e chiusura di una lettera, oppure l'incipit di una storia (Ferrerio, 2003b).

- competenze narrative: le capacità di comprendere e produrre racconti. Rappresentano il punto di incontro tra le diverse abilità linguistiche. Attraverso le narrative vengono coinvolti aspetti emotivi e cognitivi, permettendo al bambino di attivare simultaneamente le diverse abilità linguistiche.

Attraverso le storie il bambino impara a gestire aspetti lessicali, fonologici, sintattici e pragmatici, sia nel linguaggio orale che in quello scritto.

Il repertorio lessicale è importante per l'acquisizione di lettura e scrittura, senza attribuire un significato ai segni non è possibile comprendere, esso è quindi la condizione affinché la codifica fonologica si accompagni alla rappresentazione semantica (Pinto, 2003). Il legame tra linguaggio orale e scritto non deve però essere pensato come una relazione causale e nemmeno secondo una logica temporale, ma come una relazione intrecciata: le abilità crescono su percorsi differenti influenzandosi a vicenda. Le acquisizioni orali influenzano quelle del linguaggio scritto e allo stesso tempo l'evoluzione di quest'ultimo ha ricadute sul linguaggio orale, che si arricchisce per effetto dei nuovi usi che accompagnano all'introduzione della lingua scritta (Pontecorvo, 1991). Un esempio dell'influenza del linguaggio scritto sul linguaggio orale è la costruzione del discorso diretto: l'apprendimento delle modalità di scrittura di un discorso diretto, aumenta la consapevolezza della necessità di utilizzare dei segnali per far capire a chi ascolta che si fa riferimento alle parole di qualcuno, questo condurrà ad avere degli accorgimenti anche nel caso di un racconto in forma orale (Sulzby, 1991).

E' giusto tenere in considerazione il legame oralità-scrittura, ma non possiamo dimenticare che il codice scritto abbia delle particolarità proprie, per cui questa relazione non è di tipo lineare: una buona padronanza del linguaggio orale non conduce direttamente ad un'abilità nel linguaggio scritto. Le ricerche ci dicono che:

- possedere la nozione di parola non è sufficiente per essere capaci di segmentare correttamente nella scrittura;

- l'ipotesi della corrispondenza sillabica non deriva in modo diretto dalla capacità di suddivisione sillabica orale;
- la competenza dialogica orale non conduce sempre alla capacità di rispondere a una lettera (Ferreiro, 2003b).

All'interno dell'alfabetizzazione emergente (vedi capitolo 4), sono presenti elementi di continuità con il linguaggio orale, come la consapevolezza fonologica, ma anche elementi specifici del codice scritto, quali la competenza ortografica e le conoscenze sugli aspetti testuali della lingua (Pinto, Bigozzi, Accorti & Vezzani, 2008).

Alcune ricerche hanno dimostrato come la lettura di storie rappresenti un punto di incontro tra oralità e scrittura, sostenendo lo sviluppo di quelle abilità caratteristiche del codice scritto. Aumentando l'esperienza con il libro, il linguaggio del bambino a cui viene chiesto di inventare una storia, acquisisce progressivamente la forma di un monologo scritto e perde le caratteristiche del dialogo orale (Sulzby, 1991). Alcune forme della lingua vengono apprese attraverso l'ascolto di letture e generalizzate dai bambini in situazioni di uso orale della lingua: questo passaggio faciliterà poi la loro applicazione nel momento in cui si troveranno ad utilizzare il codice scritto per i diversi scopi. Un esempio di questo è dato dall'utilizzo di un registro ed un'intonazione diversi quando il bambino racconta considerando l'altro come ascoltatore e non come interlocutore: queste forme verranno poi utilizzate nello scrivere (ivi).

A livello scolastico, il percorso di alfabetizzazione è mediato dall'oralità, ma questo non dovrebbe veicolare l'idea che scrivere significhi "trascrivere la lingua orale" così come essa viene utilizzata nella quotidianità. È opportuno sviluppare l'abilità di formulare un discorso orale che abbia le caratteristiche di 'testo', affinché il bambino possa mettere in atto queste competenze nel passaggio alla lingua scritta. I racconti sono generi orali particolarmente adeguati per questo 'trasferimento' nella scrittura (Orsolini, 1988).

CAPITOLO 4

L'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE

4.1 Alfabetizzazione come costruzione di conoscenza

I bambini incontrano il codice scritto nelle loro esperienze di vita in famiglia e nella scuola dell'infanzia, ben prima dell'insegnamento formalizzato della letto-scrittura. In queste esperienze spontanee apprendono senza 'chiedere il permesso', guidati dalla loro curiosità epistemica fanno ipotesi e cercano risposte prima di ricevere un insegnamento sistematico. Il 'sapere' è tale anche se non coincide con ciò che è socialmente riconosciuto: i bambini costruiscono delle concettualizzazioni che spiegano i fenomeni o gli oggetti della realtà e lo fanno anche in riferimento al codice scritto (Ferreiro, 2003). Nell'incontro con la lingua scritta cercano di capire il suo funzionamento, ne sono testimonianza le loro esplorazioni, le produzioni spontanee ed i tentativi di lettura, che mostrano come essi abbiano un approccio attivo nei confronti della lingua scritta.

Nel momento in cui viene avviato l'insegnamento formalizzato della letto-scrittura è necessario tenere in considerazione le esplorazioni fatte fuori dal contesto scolastico, attraverso le quali si sono formate delle concettualizzazioni autonome. All'interno di un approccio sociocostruttivista, il bambino non è considerato 'tabula rasa', ma portatore di conoscenze e costruttore attivo, per cui anche nel processo di alfabetizzazione formalizzata è opportuno considerare quanto il bambino apprende prima e durante l'insegnamento scolastico esplicito. Le esplorazioni e le concettualizzazioni che il bambino fa sul codice scritto sono un avvicinamento graduale ad esso e non corrispondono da subito alle conoscenze socialmente riconosciute. Nonostante questo a livello pedagogico, il processo che il bambino compie spontaneamente, ha un valore positivo: l'osservazione del periodo pre-alfabetico ci permette di comprendere come pensano i bambini quando scrivono i loro testi spontanei, mostrandoci il processo di costruzione della conoscenza relativa al codice scritto (Ferreiro, 2003).

Le osservazioni sul periodo pre-alfabetico hanno permesso di individuare l'esistenza delle concettualizzazioni infantili, che si presentano con una

sequenza regolare e che non sono spiegabili con la trasmissione da parte di adulti. Si può quindi affermare che l'apprendimento della lingua scritta è un processo di costruzione (ivi). Ferreiro e Teberosky già nel 1979 avevano presupposto un 'psicogenesi della lingua scritta': il processo di alfabetizzazione è una costruzione di conoscenza riguardante un particolare oggetto socioculturale. I bambini sperimentano ed esplorano la lettura e la scrittura in autonomia, senza un insegnamento diretto, elaborando ipotesi per cogliere il senso di ciò che incontrano: l'acquisizione del codice scritto e la comprensione delle sue peculiarità sono "il risultato di un'intensa attività costruttiva e interpretativa da parte del bambino" (Pontecorvo, 1991, p. 34). Varie ricerche hanno evidenziato come il bambino costruisca attivamente una rappresentazione della scrittura e dei suoi sistemi, attraverso una progressiva verifica di ipotesi (Pontecorvo, 1991). Nelle pratiche didattiche è opportuno considerare le competenze maturate dai bambini in questo processo di avvicinamento alla lingua scritta, per costruire attraverso di esse un apprendimento costruttivo significativo. Come ogni processo costruttivo, la conoscenza della lingua scritta, implica una ricostruzione, ovvero i soggetti compiono continue azioni di coordinazione ed integrazione tra i loro schemi e le nuove conoscenze, ed attraverso questi processi si appropriano di questo nuovo apprendimento (Ferreiro, 2003).

4.1.1 Il concetto di alfabetizzazione emergente

L'attenzione al periodo pre-alfabetico è stata accompagnata dalla nascita della nozione di emergent literacy (alfabetizzazione emergente), che designa "fasi e modi in cui avviene l'avvio alla familiarizzazione dei bambini alla lingua scritta" (Pontecorvo, 1991, p.32). L'alfabetizzazione emergente è quel percorso di scoperta e acquisizione delle pratiche di scrittura e lettura che avviene prima dell'alfabetizzazione formalizzata, e che comprende diversi aspetti interdipendenti: da un lato il bambino procede spontaneamente alla riflessione e formulazione di ipotesi sulle convezioni del linguaggio scritto, perché immerso in esso, dall'altro riceve dall'esterno sollecitazioni che lo spingono ad avviare attività fondate sulla simbolizzazione (Pinto, 2003). Sostenendo il bambino nella

sua esplorazione attraverso attività condivise di approccio al codice scritto, gli si fornisce la possibilità di verificare le sue ipotesi e formularne di nuove, avviandolo progressivamente all'alfabetizzazione formalizzata. Teale e Sulzby (1986) infatti considerano l'alfabetizzazione un continuum tra il momento spontaneo e quello formalizzato, il quale si fissa nei comportamenti prescolari nei confronti di lettura e scrittura. Per gli autori l'alfabetizzazione emergente è l'insieme di competenze, conoscenze e attitudini che concorrono all'acquisizione di scrittura e lettura, acquisibili in contesti extrascolastici antecedenti all'apprendimento formale (ivi). In una definizione più recente, l'alfabetizzazione emergente è un insieme complesso di abilità, processi e atteggiamenti tra loro interdipendenti, che sono considerati i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ferreiro afferma che i bambini comprendono le forme grafiche convenzionali e le regole di composizione attraverso ipotesi ed idee che nessuno ha precedentemente insegnato loro (Tolchinsky Landsmann, 1991). Vivendo in società alfabetizzate, i bambini hanno l'opportunità di venire a contatto con i sistemi notazionali ben prima della scolarizzazione formalizzata. Attorno ai 2 anni prende avvio l'alfabetizzazione emergente, in associazione con lo sviluppo delle capacità rappresentazionali e della scoperta del sistema simbolico (Pinto, Bigozzi, Accorti & Vezzani, 2008).

Il concetto di alfabetizzazione emergente è coerente con un approccio che considera la scrittura un sistema di rappresentazione inserito in un contesto sociale. La prospettiva sottostante è centrata sui processi cognitivi-linguistici e motivazionali all'interno di una dimensione culturale dell'apprendimento di lettura e scrittura, che non è ricondotta alla sola capacità decifrativa ed alle sue componenti senso-motorie e percettive, ma è vista nella sua funzione comunicativa (ivi).

All'interno dei comportamenti di alfabetizzazione emergente troviamo segnali del progressivo avvicinamento del bambino al nuovo sistema di rappresentazione: l'intonazione, la struttura sintattica, le scelte lessicali appropriate alla lingua scritta, un uso decontestualizzato della lingua e lo

scorrere il dito sulle righe del testo mentre si compie la lettura spontanea (Sulzby, 1991).

Varie ricerche hanno evidenziato che le ipotesi con cui i bambini nel periodo prescolare organizzano concettualmente la lingua scritta, hanno alcune costanti, anche considerando lingue e culture differenti (Cisotto, 2017). L'alfabetizzazione emergente è un processo osservato in diverse culture, nelle quali presenta alcune omogeneità, per questo alcuni ricercatori sono stati portati a concepire l'acquisizione della lingua scritta come un processo psicogenetico. I bambini elaborano autonomamente delle ipotesi sul codice scritto, di cui cercano conferma nelle loro successive esperienze. Attraverso diversi passaggi, nel procedere degli stadi di sviluppo, il bambino concettualizza la lingua scritta in forme sempre più vicine a quella convenzionale.

All'interno della presente ricerca il concetto di alfabetizzazione emergente è considerato seguendo un approccio psicogenetico, ma allo stesso tempo rivolgendo uno sguardo specifico all'ambiente. L'idea di un ruolo attivo del bambino nel costruire la sua conoscenza del codice scritto attraverso ipotesi, deve tenere in considerazione l'interazione del bambino con ciò che lo circonda. Seguendo Tolchinsky (1991, p. 160) "ogni approccio costruttivista deve essere interazionista". L'ambiente non è considerato come oggetto a sé, ma come definito "per e dai soggetti" (ivi), per cui ha un ruolo nell'acquisizione dell'alfabetizzazione, che dipende dalla relazione che il soggetto ha con esso. Nella raccolta di osservazioni fatta nel corso del mio progetto ho fissato lo sguardo sia su ipotesi e comportamenti spontanei dei bambini, sia sul contesto, considerando da un lato le circostanze pedagogiche in cui erano inseriti e dall'altro le rappresentazioni culturali della lingua scritta. Nel processo di alfabetizzazione emergente ho considerato il bambino scopritore attivo, ma allo stesso tempo ho attribuito un ruolo significativo all'adulto, perché egli può aiutare a costruire le conoscenze secondo modalità sociali, mediante uno 'scaffolding cognitivo' (Pinto et al., 2008).

4.2 Competenze in sviluppo

Una delle maggiori ricercatrici che ha studiato come i bambini imparano a leggere e scrivere, approfondendo il processo di alfabetizzazione emergente, è Emilia Ferreiro. La psicologa concettualizza la scrittura come un apprendimento costruttivo in cui il soggetto ha un ruolo chiave, riprendendo la posizione di Piaget secondo cui è necessario che il bambino ricostruisca la scrittura per farla propria (Ferreiro, 2003b). Secondo l'autrice queste sono le concettualizzazioni progressive dei bambini (Ferreiro, 1988):

1. inizialmente per i bambini la scrittura è un insieme di forme arbitrarie che non rappresentano gli aspetti figurativi dell'oggetto e che servono per identificare una proprietà importante che il disegno non riesce a rendere: il nome. Questo è il periodo presillabico, in cui il bambino scopre la differenza funzionale tra il disegno e la scrittura e matura l'idea che siano due sistemi di rappresentazione differenti (Cisotto, 2017). In questa fase avviene la discriminazione tra il modo di rappresentare iconico e quello non iconico (Ferreiro, 2003a): nel disegno i segni sono oggetti grafici, mentre nella scrittura essi stanno al posto dei nomi e quindi dei concetti. Questa scoperta spinge il bambino a cercare criteri per distinguere i due sistemi rappresentativi.

2. In un secondo momento elaborano le *condizioni di interpretabilità*: affinché una scrittura sia accettata come tale e rappresenti qualcosa, non è sufficiente che abbia forme disposte linearmente, ma occorrono caratteristiche molto precise, su cui il bambino compie delle ipotesi. Ogni scritta è valutata per sé stessa, non esistono criteri di comparabilità.

3. Nel periodo successivo i bambini distinguono differenze semantiche, per cui a significati differenti devono corrispondere sequenze differenti.

4. In seguito i bambini iniziano a cercare una relazione tra ciò che si scrive e gli aspetti sonori del parlato: è il periodo della *fonetizzazione della scrittura*. In questo periodo si concentrano sulle differenze del significante, trascurando le differenze o somiglianze di significato; osservano quindi che a fonemi uguali corrispondono grafemi uguali, mentre sequenze sonore diverse hanno sequenze grafiche diverse.

5. Nell'ultimo periodo della loro acquisizione, i bambini prestano poi attenzione agli aspetti non alfabetici: i segni di punteggiatura, le lettere maiuscole e minuscole, le irregolarità della lingua.

Il periodo della fonetizzazione della scrittura si sviluppa, secondo Ferreiro seguendo tre fasi: sillabica, sillabica-alfabetica e alfabetica. Nella prima fase (figura 2) il bambino fa corrispondere una sillaba per ogni lettera, questo lo porta ad avere un criterio generale da utilizzare e a concentrare l'attenzione sulle variazioni fonetiche delle parole (Ferreiro, 2003a). Inizia ad esserci una corrispondenza stabile tra parti sonore e lettere, che acquisiscono un valore fonetico (sillabico). Il periodo sillabico-alfabetico è un passaggio dovuto alle contraddizioni che il bambino incontra con l'ipotesi sillabica (figura 3). In questa fase il bambino associa ad ogni carattere alternativamente sillabe o fonemi e progressivamente scopre che la sillaba può essere scomposta in elementi minori (Cisotto, 2017). Approda poi all'ultimo stadio, quello alfabetico, in cui vi è una corrispondenza stabile tra singoli suoni e lettere scritte (ivi). Da questo momento in poi il bambino dovrà confrontarsi con i problemi ortografici e con il fatto che "l'identità di suoni non garantisce sempre l'identità di lettere" e viceversa (Ferreiro, 2003a, p.139).



Figura 2: scrittura spontanea di un bambino in fase sillabica.



Figura 3: scrittura spontanea di una bambina di 5 anni e 3 mesi nella fase sillabico-alfabetica. E' possibile notare l'alternanza di associazione e la stabilità della corrispondenza lettere e suoni. (Pinto, 2003)

4.2.1 La psicogenesi e le ipotesi dei bambini

La prospettiva ontogenetica riprende le concettualizzazioni di Piaget, secondo cui lo sviluppo avviene attraverso un continuo processo di autogenerazione (Tolchinsky Landsmann 1991). Per quanto riguarda la lingua scritta, i bambini formulano proprie idee riguardo alle componenti del linguaggio nella scrittura: ad esempio nelle prime fasi ritengono più probabile che nella

scrittura sia rappresentata la verità della falsità e che le parole scritte indichino dei nomi (ivi).

Evidenze empiriche dimostrano che l'ordine delle concettualizzazioni dei bambini non è casuale, ma alcune precedono le altre e questo in modo generalizzato in diverse lingue. I bambini formulano ipotesi sui diversi aspetti della lingua scritta, dalla corrispondenza grafema-fonema, all'uso del paratesto, al fine di costruire la loro conoscenza. Vari autori, tra cui Teberosky, Ferreiro e Pinto, hanno maturato l'idea di una psicogenesi della lingua scritta, osservando che queste ipotesi nascono in modo spontaneo dai bambini, senza nessun insegnamento formale. Il termine 'ipotesi' si riferisce alle idee che i bambini maturano nell'interazione con la realtà esterna, attraverso la lettura svolta da altri o tramite i propri tentativi di capire il significato delle parole scritte (Teruggi, 2019). Esse sono costruzioni originali che emergono spontaneamente nei soggetti all'interno della loro interazione con la scrittura come oggetto culturale (ivi).

Le ipotesi che i bambini formulano progressivamente sono state individuate attraverso studi su scritte e letture spontanee.

Tra le prime ipotesi che i bambini elaborano troviamo l'*ipotesi del nome*: essi si creano l'idea che le parole scritte rappresentino i nomi degli oggetti o delle persone che sono vicini, il significato è perciò dipendente dal contesto materiale o grafico (Teruggi, 2019). Altre ipotesi rilevanti riguardano le *condizioni di interpretabilità*, ossia le proprietà quantitative e qualitative delle parole scritte. I bambini costruiscono due criteri di leggibilità, osservabili nelle loro scritte spontanee, il bisogno di una quantità minima di lettere e la necessità di una varietà interna di grafemi (Teruggi, 2007). Le parole necessitano di minimo tre caratteri e di una sufficiente variabilità per essere considerate leggibili, per cui parole di due lettere o con più lettere uguali non vengono riconosciute come tali (Ferreiro, 2003b). La lettura spontanea dei bambini, prima della fase di fonetizzazione, è guidata dall'*ipotesi del referente*, la quale mette in relazione una caratteristica dell'oggetto rappresentato con peculiarità della scrittura: i bambini producono ad esempio scritte più lunghe per oggetti grandi (Teruggi, 2019). Nel momento in cui i bambini scoprono il

rapporto tra scrittura e oralità (fase di fonetizzazione), procedono gradualmente ad *ipotesi sulla relazione tra la totalità (una frase) e le sue parti* (il significato delle singole parole). Teruggi (2019) ha indagato questo rapporto ed individuato un'evoluzione che procede dall'indifferenziazione, ovvero quando i bambini pensano che ogni parola possa contenere il significato dell'intera frase, fino al riconoscimento progressivo di tutte le parole. Nella conquista progressiva i bambini prima ipotizzano che solo le parole con significato tangibile (sostantivi e verbi) possano essere scritte, poi accettano che siano scrivibili anche parole appartenenti ad altre categorie grammaticali, come articoli, proposizioni e congiunzioni (ivi).

Ferreiro (2003b) ricostruisce un'altra sequenza evolutiva delle ipotesi dei bambini riguardanti la corrispondenza sillabica. Durante la fase presillabica la parola viene trattata nel suo complesso, l'ipotesi è che essa abbia un significato indipendentemente dalla mancanza di pezzi (lettere). Progressivamente nasce l'idea che le parole siano formate da parti e che siano necessarie tutte le lettere per formare la parola completa. In questa fase il bambino leggerà quindi 'ba' per le scritte 'ba' o 'bar'; per leggere l'intera parola 'barca' è necessario che siano presenti tutte le lettere. Una delle ipotesi che nasce in questo periodo è che la differenza quantitativa di simboli (lettere) si traduca in suoni qualitativamente diversi. I bambini giungono poi all'ipotesi che la corrispondenza debba essere quantitativa e quindi a più grafemi corrispondano più pezzi sonori. Procedendo a verificare tale ipotesi, approdano alla corrispondenza sillabica.

Le diverse ipotesi dei bambini si intrecciano tra loro, talvolta entrando in contraddizione, stimolando nuove soluzioni che conducono a nuove ristrutturazioni cognitive e allo sviluppo di ulteriori ipotesi (Teruggi, 2019). Un dialogo raccolto da Teruggi (figura 4), mostra come nella costruzione delle conoscenze dei bambini si intreccino le informazioni relative al paratesto (immagini, contesto), gli elementi testuali (es: conoscenza di alcune lettere) e le conoscenze derivate da esperienze pregresse (ivi). Tutti questi elementi conducono a fare previsioni riguardo il contenuto di quanto scritto.

SARA: Forse "Omaltina", mio papà lo chiama così, o-mal-ti-na. Questa (la indica) è la "O", "O" di O-maltina.
 ANDREA: Io l'avevo detto che si metteva nel latte!
 SARA: Qui c'è la "R" di Sara (la indica), e questa (indica la A)... e anche questa è mia.
 DENISE (4:6): Qui c'è la "N" di Denise, e qui che anche la "E" (indicando entrambe le lettere). Forse sono quelle di Ovomaltina.
 SARA: Sì, te l'ho già detto: c'è la "O". E poi mio papà lo dice "O-maltina" (prolungando il suono della "O").

OSSERVAZIONE 17

Sara, Cecilia, Denise e Andrea (4 anni) sono nell'angolo cucina della sezione e stanno esaminando il barattolo dell'Ovomaltina, che riporta le seguenti scritte: in alto, [OVOMALTINA] e sotto [PIÙ GRINTA AL LATTE], accompagnate dall'illustrazione di una tazza di latte sulla quale cade del cacao proveniente da un cucchiaino posto sopra la tazza.

INSEGNANTE: Che cosa ci sarà scritto qui (indica le scritte)?
 SARA (4:8): Credo "Nesquik".
 CECILIA (4:10): Sì.
 ANDREA (4:2): Si mischia con questo, col latte si mischia (indicando l'illustrazione), (indica le lettere iniziali del testo [OVOMALTINA]) "Ne" (indica la O), "squir" (indica la V), no...

Figura 4: dialogo in cui alcuni bambini fanno ipotesi riguardo una scritta presente sulla confezione di un barattolo (Teruggi, 2019)

Vari studi hanno messo in evidenza come le progressive scoperte delle caratteristiche dei testi procedano in parallelo: le ipotesi riguardanti la codifica segno-suono, avvengono contemporaneamente ai tentativi dei bambini di comprendere elementi come il registro linguistico richiesto dalla lingua scritta e le convenzioni di stampa. Fin dai momenti iniziali di esposizione al testo scritto sono coinvolti processi e nozioni di livello più alto che interagiscono con l'acquisizione complessiva (Tolchinsky Landsmann 1991).

4.3 Le diverse competenze: un costrutto multidimensionale

La trattazione dello sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, ha messo in evidenza come questa sia un costrutto complesso, che necessita di studi sulle sue componenti e sulla relazione tra esse. Tra gli autori che hanno contribuito a sistematizzare questo concetto troviamo Whiterhurst e Lonigan, i quali elaborano un modello di alfabetizzazione emergente che comprende due domini interdipendenti. Un primo set di abilità, denominato Outside-in, comprende il linguaggio (consapevolezza degli aspetti semantici), la comprensione testuale, la conoscenza delle convenzioni del linguaggio scritto e la lettura emergente. All'interno di questo dominio gli autori inseriscono quindi abilità che consentono di elaborare informazioni provenienti dall'esterno (Whiterhurst & Lonigan, 1998). Un secondo set, chiamato Inside-out, coinvolge quelle abilità che permettono di attribuire un significato a queste informazioni: conoscenza dei grafemi, consapevolezza fonologica e sintattica, corrispondenza grafema-fonema e scrittura emergente (ivi).

Queste componenti sono state individuate da varie ricerche come elementi centrali del processo di alfabetizzazione, per questo ritengo importante descriverle brevemente.

Il linguaggio: nel capitolo 3 è stato descritto il rapporto reciproco tra linguaggio e codice scritto. E' opportuno ribadire che il repertorio lessicale e le abilità semantiche permettono che la codifica fonologica di parole si accompagni alla loro rappresentazione semantica (Cisotto, 2017).

Le convenzioni di stampa: le convenzioni grafiche come la direzione dei caratteri nella pagina e gli elementi di punteggiatura, sono compresi prima dell'abilità di decodifica e agevolano l'acquisizione della lettura (ivi).

Conoscenza dei grafemi: secondo gli autori è una componente fondamentale e deriva dalle interazioni familiari (Whitehurst & Lonigan, 1998)

Consapevolezza linguistica (fonologica e sintattica): comprende la capacità di discriminare le singole unità della parola e del linguaggio, in particolare la consapevolezza fonologica è la capacità di decentrarsi dal significato delle parole per prestare attenzione ai pattern sonori; questa

sensibilità sembra che favorisca l'apprendimento della lettura (Cisotto, Rossi, 2019).

La lettura emergente: è il 'far finta di leggere', i bambini sono capaci di verbalizzare 'parole etichetta' prima di saper decodificare (ivi).

Scrittura emergente: il bambino manifesta l'esigenza di comunicare con le parole scritte, perché intuisce che esse assolvono funzioni diverse rispetto al codice orale (Cisotto, 2017).

Altri fattori: gli autori individuano due fattori cognitivi coinvolti nel processo, la memoria fonologica e la velocità di denominazione, a cui aggiungono un fattore motivazionale, l'interesse per il codice scritto (ivi).

Nel 2003 Guliana Pinto, a seguito di una ricerca da lei condotta, elabora un modello per l'alfabetizzazione emergente, nel quale distingue tre macro-aree di abilità e all'interno del quale cerca di verificare le relazioni tra le diverse componenti. L'alfabetizzazione emergente è il prodotto di tre aree di competenze: area linguistica, che include le conoscenze lessicali, sintattiche e narrative, area pragmatica, che riguarda la capacità di considerare il linguaggio come codice di simboli decontestualizzato e convenzionale e area fonologica, la cui competenza principale è la consapevolezza fonologica, ovvero la capacità di identificare i costituenti fonologici delle parole e di manipolarli (Pinto, 2003). Le abilità dell'area linguistica permettono di collegare tra loro le informazioni uditive, visive e concettuali, di giudicare l'accettabilità delle frasi, riconoscendo la posizione appropriata di una parola e la funzione delle diverse componenti del discorso. Le competenze pragmatiche consentono di stabilire se un messaggio è socialmente adeguato e appropriato (Cisotto, 2017). Le competenze fonologiche sono alla base della ricerca di corrispondenza tra unità sonore e unità grafiche e della capacità di concettualizzare il rapporto tra esse (Cisotto & gruppo RDL, 2009). In figura 5 riporto lo schema del modello di Pinto (2003).

L'elemento peculiare del modello della psicologa è rappresentato dal ruolo svolto dalle narrative, ovvero la comprensione e produzione di storie. L'acquisizione della lingua scritta è agevolata dalla capacità di costruire messaggi orali che siano conformi alle regole compositive e che abbiano una

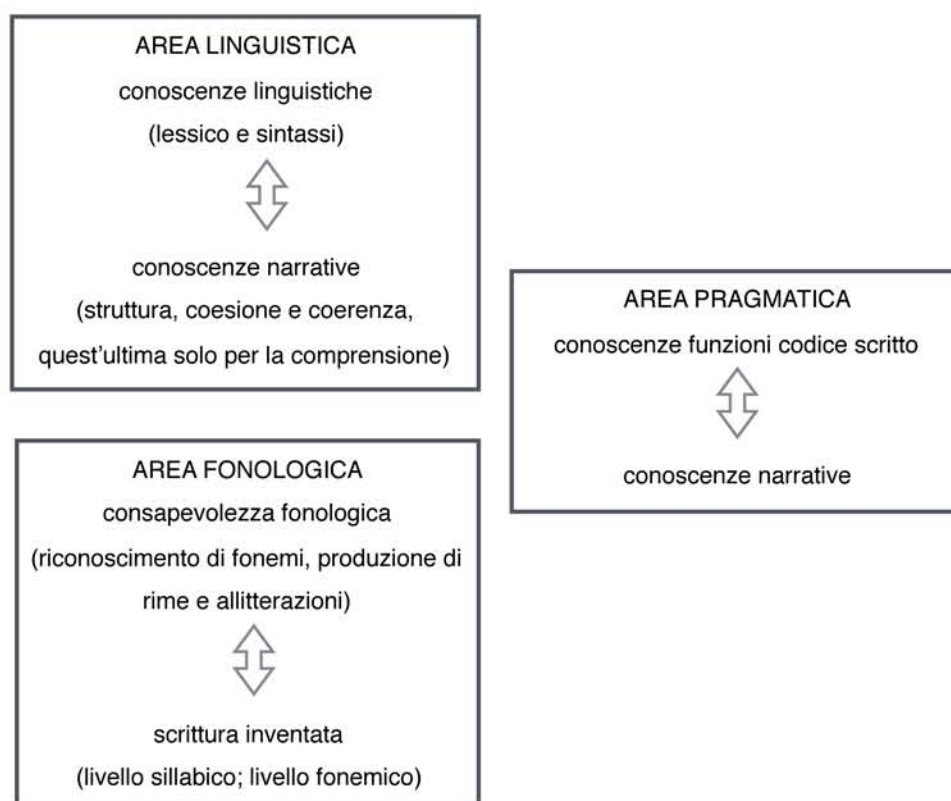


Figura 5: aree alfabetizzazione emergente (Pinto, 2003)

struttura caratterizzata da coesione e coerenza (ivi). Le narrative sono il punto di incontro delle diverse competenze, attraverso di esse il bambino impara ad attivare simultaneamente gli aspetti linguistici e cognitivi coinvolti nel processo di alfabetizzazione (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Risulta quindi evidente come sia importante l'incontro dei bambini con attività di ascolto e costruzione di storie, attraverso esse vengono a contatto con tutti gli aspetti del linguaggio scritto integrati tra loro e sviluppano quindi la capacità di analizzarli e la sensibilità al codice scritto. Le narrative permettono di creare un contesto motivante, all'intento del quale il bambino può sperimentare il codice scritto in modo completo, avendo la possibilità di testare le proprie ipotesi. Il racconto rappresenta un ponte tra l'oralità e la scrittura, poiché permette l'esperienza di forme convenzionali di discorso, attraverso il canale orale (Pinto, 2003).

All'interno del suo studio, Pinto (2003) ha raccolto evidenze della relazione tra abilità linguistiche ed abilità narrative, in particolare ha osservato che bambini più abili a livello linguistico riescono meglio nella riesposizione di una

storia e nell'organizzazione strutturale di un testo. La comprensione di storie è in relazione anche con la conoscenza delle funzioni e procedure del codice linguistico: i bambini con maggiore consapevolezza degli aspetti funzionali della lingua scritta sono più competenti nel comprendere la struttura, i legami temporali e la coerenza di una storia (ivi). Infine lo studio di Pinto (2003) ha evidenziato il legame di continuità tra la sensibilità al riconoscimento delle caratteristiche fonologiche delle parole e la capacità di individuazione dei fonemi.

Nel 2008 Pinto e altri autori italiani hanno cercato maggiori evidenze empiriche per il costrutto di alfabetizzazione emergente, studiando in particolare il potere predittivo per il sistema ortografico italiano. L'obiettivo era contribuire alla costruzione di un modello di alfabetizzazione emergente per la nostra lingua. Lo studio condotto dagli autori ha confermato l'esistenza di quattro fattori correlati tra loro: abilità fonologiche, abilità di competenza testuale, abilità ortografiche e abilità cognitivo-linguistiche generali (Pinto et al., 2008). Il costrutto di alfabetizzazione emergente appare unitario: il percorso non procede con acquisizioni indipendenti, ma attraverso il contemporaneo sviluppo di conoscenze ed operazioni cognitive diverse pur se dominio-specifiche (ivi). La capacità di disgiungere il piano semantico e quello sonoro si associa alla sensibilità per la funzione dei segni: scrivere significa riprodurre stringhe ordinate di forme che corrispondono alle parole (ivi). "Per leggere e scrivere è necessario avere in memoria a lungo termine la rappresentazione degli attributi visivi delle lettere nelle parole" (Pinto et al. , 2008, p. 974). All'interno dell'alfabetizzazione emergente si sviluppa inoltre la conoscenza delle convenzioni della struttura testuale, necessarie per condividere significati utilizzando il linguaggio scritto. Gli autori hanno indagato le relazioni tra le diverse componenti: le competenze cognitive-linguistiche formano un nucleo centrale, a cui si legano le competenze fonologiche e ortografiche, tra loro indipendenti; il raccordo tra questi due fattori si realizzerà nel passaggio all'alfabetizzazione formalizzata (ivi).

4.3.1 Funzione simbolica e consapevolezza notazionale

Concettualizzare l'alfabetizzazione come il processo di apprendimento di un nuovo sistema di rappresentazione, rende necessario approfondire il tema dei sistemi simbolici e del loro sviluppo, soffermandosi sul legame tra essi e le competenze di letto-scrittura.

I segni e i simboli ci permettono di esprimere rappresentazioni mentali, la loro padronanza è legata allo sviluppo della funzione simbolica. Il bambino incontra, apprende ed utilizza sistemi simbolici fin da quando è piccolo: ad esempio i gesti che i bambini producono già a partire dai nove mesi, possono essere considerati un primo utilizzo di un sistema simbolico. Troviamo in questo gruppo il gesto estensivo utilizzato per indicare, oppure i gesti deittici, attraverso cui il bambino esprime alcune sue intenzioni: 'dammi', 'prendi', 'guarda'. (Levorato, 2002). In seguito appaiono i gesti referenziali, che hanno un significato convenzionale e che vengono progressivamente decontestualizzati: questo passaggio, che rappresenta la capacità di utilizzare gesti indipendentemente dal contesto, è alla base della successiva possibilità di utilizzare il linguaggio (ivi). Nel corso dello sviluppo appaiono poi altre notazioni simboliche, in cui un oggetto o un evento vengono rappresentati da un simbolo: il gioco simbolico, in cui alcuni oggetti fungono da sostituti di altri, ed il disegno, in cui la rappresentazione grafica è utilizzata per riferire le esperienze o gli oggetti (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Tutte queste pratiche sono fondate sul 'principio di simbolizzazione', ovvero 'qualcosa sta al posto di qualcos'altro', possono quindi essere considerate dei passaggi centrali verso la lingua scritta (ivi), in cui è presente una doppia simbolizzazione: i simboli scritti stanno per le parole dette, le quali si riferiscono ad oggetti reali. La scrittura non è l'unica forma di registrazione scritta che richiede un processo di simbolizzazione: ad esempio il bambino che registra attraverso simboli alcune informazioni in una tabella utilizza un sistema simbolico. Ciò che accomuna le diverse tipologie di registrazione scritta è che esse rimangono e non possono essere sostituite dall'oralità. All'interno di un processo di alfabetizzazione l'educatore che vuole far comprendere la funzione della letto-scrittura, è opportuno che permetta di affrontare anche forme di scrittura che non siano scrittura di testi, per poter

trasmettere il senso del sistema simbolico (Tornatore, 1991). “Imparare a scrivere dovrebbe significare imparare a servirsi di forme di registrazione grafiche adeguate all'intento” (ivi, p. 361). In classe è possibile per esempio registrare i giorni di sole e di pioggia, le presenze a scuola oppure i giochi preferiti dai bambini.

Le attività di registrazione scritta, il gioco simbolico e la comunicazione gestuale, sono abilità simboliche che necessitano della capacità di rappresentare, ovvero sapere utilizzare simboli per richiamare qualcosa che non è al momento percepibile (Bigozzi , Falaschi & Pinto, 2017).

Nel 2009 Pinto e collaboratori hanno revisionato il modello del 2003 riguardante l'alfabetizzazione emergente, individuando all'interno del costrutto tre fattori:

- consapevolezza fonologica - intendendo con essa la capacità di riflettere sul linguaggio, sulle sue unità e la possibilità di manipolarle;
- consapevolezza testuale - ovvero la capacità di costruire una rete di connessioni tra parole;
- consapevolezza notazionale - intesa come “la capacità di elaborare forme di scrittura simili all'ortografia convenzionale” (ivi, p. 10).

E' possibile notare come quest'ultimo fattore sia un elemento di novità rispetto ai precedenti modelli. La consapevolezza notazionale richiama la natura simbolica del linguaggio scritto e si manifesta nei tentativi del bambino prescolare di elaborare forme di scrittura simili a quella convenzionale. Per sperimentare l'utilizzo della scrittura, è necessario che si sia sviluppata una sensibilità alla funzione dei segni all'interno del codice scritto e questa è in relazione con la consapevolezza notazionale. L'utilizzo dei segni di scrittura è possibile se il bambino ha la capacità di pensare in termini di rappresentazioni, ovvero se ha sviluppato la funzione simbolica (Piaget, 1972). Quest'ultima è precursore della consapevolezza notazionale, ovvero “la consapevolezza che il suono delle parole pronunciate può essere rappresentato su un foglio di carta, che questa rappresentazione è diversa dal disegno, che questa forma si chiama ‘scrittura’ e gli adulti la usano per molti diversi scopi” (Bigozzi et al. 2017,p.11). Il modello di Pinto e collaboratori (2017), ha evidenziato la predittività delle

variabili del modello: la consapevolezza notazionale predice la correttezza ortografica, la codifica e la decodifica alfabetica. La sensibilità per la funzione dei segni del codice scritto è necessaria per imparare a leggere e scrivere. Essa è inoltre risultata predittore di dislessia e disortografia: difficoltà nella competenza notazionale sono un segnale per una maggiore probabilità dello sviluppo di questi disturbi (Bigozzi et al, 2017). La consapevolezza notazionale è risultata connessa anche con la scrittura di numeri, questo ad indicare che è coinvolta nell'acquisizione dei vari sistemi di notazione: disegno, scrittura di numeri, notazione musicale, scrittura alfabetica e altri segni non convenzionali utilizzati per registrare in forma scritta (Pinto et al., 2017). I bambini apprendono diverse forme di rappresentazione già prima dell'istruzione formalizzata: precocemente concettualizzano i segni scritti ed elaborano ipotesi, attraverso le quali procedono verso una maggiore padronanza delle forme strumentali e capacità di riflettere sul sistema stesso (ivi). Le concettualizzazioni sui sistemi rappresentazionali hanno inizio già a partire dal momento in cui il bambino si avvicina al disegno. Tra i 18 e i 24 mesi il bambino inizia a tracciare segni su fogli giungendo ad una tappa importante, la scoperta di poter lasciare una traccia. Verso i 3 anni compare l'intento rappresentativo, ovvero la consapevolezza che vi sia un legame tra i segni tracciati e l'immagine di un oggetto: il bambino interpreta i segni ed assegna loro un nome in base alla somiglianza con oggetti della realtà (Pinto et al., 2017). Con la maturazione della competenza notazionale, i bambini iniziano a rappresentare in modo intenzionale oggetti della realtà: vi è ora consapevolezza del potere della rappresentazione pittorica (ivi). Prima dei 4 anni i bambini non distinguono chiaramente tra disegno e scrittura, quindi ad esempio ritengono che si possa leggere qualcosa sia nelle figure che nel testo (Ferreiro & Teberosky, 1979). Nel periodo presillabico individuato da Ferreiro e Teberosky, avviene un'importante scoperta per quanto riguarda lo sviluppo del 'principio di simbolizzazione', ovvero vengono distinti i segni che illustrano un'immagine da quelli destinati a scrivere una parola, questi ultimi non riproducono l'oggetto ma stanno per esso (Bigozzi et al, 2017). Inizialmente il bambino, differenzia le scritture stabilendo una relazione tra il numero dei segni componenti una parola e le caratteristiche

del referente: si tratta quindi di un rapporto diretto, che non passa per il linguaggio orale. Infine viene compresa la totale arbitrarietà del linguaggio scritto e i segni vengono associati ai suoni delle parole dette, passando dalla fase sillabica, per quella sillabica-alfabetica ed arrivando al livello alfabetico. Il bambino giunge così alla consapevolezza della funzione puramente simbolica della scrittura convenzionale (Pinto, Accorti Gamanossi & Camilloni, 2017).

La competenza notazionale è coinvolta nell'apprendimento di altri sistemi simbolici, tra cui quello numerico. Così come il processo di alfabetizzazione, anche lo sviluppo della competenza numerica, richiede una capacità di rappresentazione: il numero scritto sta al posto della quantità degli oggetti, della loro numerosità (ivi). Hiebert individua il fulcro della competenza matematica nella capacità di attribuire un significato completo ai simboli matematici (Hiebert et al., 1997). Il processo è analogo all'apprendimento della lingua scritta, alla base vi è sempre la comprensione che i segni possano veicolare significati astratti, simbolici e arbitrari, ovvero una competenza notazionale. Gli studi rivelano l'utilità di familiarizzare i bambini con diversi sistemi di trasposizione di significati in forma di segni: l'incontro con i sistemi di rappresentazione contribuisce alla conquista della corrispondenza tra suoni della lingua e loro codifica scritta (Pinto et al., 2017). Inoltre una buona competenza notazionale sostiene la capacità di dotare di senso le esperienze di decifrazione, permettendo di comprenderne le funzioni (ivi).

Lo sviluppo della competenza notazionale è dato dall'intreccio tra una propensione universale umana per apporre segni e l'apporto dell'ambiente: ogni figura adulta contribuisce alla trasmissione di codici simbolici, che pongono le basi della capacità di creare significati condivisi (Pinto et al., 2017). La consapevolezza notazionale si sviluppa sia attraverso l'osservazione di figure significative che usano sistemi simbolici, che per le sollecitazioni ad avviare pratiche di simbolizzazione (ivi). Il contesto educativo può quindi potenziare lo sviluppo di questa competenza valorizzando l'uso di materiale simbolico, come ha dimostrato il programma di potenziamento PASSI (Bigozzi et al., 2017). All'interno del mio percorso in classe ho considerato la consapevolezza notazionale come una delle competenze da sostenere.

4.4 Contributo di scuola e famiglia: il sostegno dell'ambiente

Aver indagato la psicogenesi della lingua scritta non deve condurre a tralasciare il ruolo dell'ambiente nel processo di alfabetizzazione. Essendo l'acquisizione del codice scritto una pratica sociale, essa coinvolge valori e rappresentazioni socioculturali: gli adulti in famiglia e a scuola veicolano ai bambini significati e funzioni del codice e dei differenti tipi di testo (Pontecorvo, 1991). L'atteggiamento che gli adulti manifestano nei confronti del libro e della lettura e le attività in cui coinvolgono i bambini, influenzano prima di tutto le idee che essi si formano sul codice scritto e sui testi. Le esperienze in famiglia e a scuola incidono sulla propensione ad approcciarsi alla letto-scrittura con atteggiamento attivo, ma anche sull'idea della relazione esistente tra scritto e parlato e sulla possibilità di interagire con il testo (ivi).

Il concetto stesso di alfabetizzazione emergente, secondo la prospettiva di Pinto (2003), include due accezioni: la prima riferita alle abilità, conoscenze e atteggiamenti precursori delle forme convenzionali di letto-scrittura, la seconda coinvolge le opportunità ambientali che possono influire sullo sviluppo di tali fattori e le pratiche mirate ad incrementarle. L'idea sottostante è che l'alfabetizzazione riguardi apprendimenti 'situati', ossia che avvengono in particolari situazioni e che sono sostenuti da strumenti culturalmente determinati (Pinto, 2003). L'ambiente sostiene il bambino nella scoperta dei sistemi rappresentativi, ad esempio sollecitandolo a svolgere attività come il disegno, oppure condividendo con lui momenti in cui è utilizzata la scrittura per uno scopo. Queste pratiche sono dei "ponti verso l'alfabetizzazione", poiché attraverso esse egli familiarizza con i simboli, apprende ad utilizzarli, si forma idee ed ipotesi sulla lingua scritta ed ha la possibilità di verificarle (ivi). L'ambiente domestico fornisce prima della scuola opportunità per lo sviluppo dei processi di alfabetizzazione emergente e successivamente per il sostegno all'alfabetizzazione formalizzata.

Sulzby (1991) ha ad esempio messo in evidenza come i genitori possano guidare i bambini verso una lingua vicina a quella del libro attraverso scambi dialogici. Pinto e Bigozzi (2002) attribuiscono un ruolo centrale ad alcune variabili di contesto nello sviluppo della sensibilità e consapevolezza fonologica.

Le interazioni verbali inerenti la lingua scritta, la frequenza e l'intensità di esposizione a materiali scritti ed il sostegno di lettura e scrittura inventate, sono variabili che sostengono lo sviluppo dell'alfabetizzazione (ivi).

Vari studi hanno individuato un rapporto stretto tra insuccessi scolastici e scarsità di esperienze alfabetizzate nella prima infanzia (Castoldi & Chicco, 2019). Gli studi sulla literacy sono però andati oltre alla concezione dell'ambiente familiare come contesto che influenza attraverso la quantità di stimoli, concependo l'idea di "contesto quale contenitore fisico di artefatti scritti": le esperienze del codice scritto diventano risorsa se la guida dell'adulto le rende accessibili ed apprezzabili al bambino (ivi). Il termine 'home literacy' utilizzato all'interno delle ricerche, individua quindi sia le pratiche familiari in cui il bambino incontra la lingua scritta, sia la natura delle interazioni con cui l'adulto coinvolge il bambino in queste esperienze (Foster et al., 2005). I fattori che sono implicati nelle esperienze di alfabetizzazione in ambito domestico, possono essere divisi in tre categorie (Castoldi & Chicco, 2019, pp. 19,20):

- fisiche - ovvero "le opportunità di literacy del contesto domestico": le attività di lettura e scrittura dei genitori, la presenza di libri, i dialoghi su ciò che si legge. Attraverso queste pratiche il bambino apprende gli usi ricorrenti dell'alfabetizzazione.

- interpersonali - ossia che riguardano la qualità dell'interazione e la cooperazione adulto bambino. Lo stile del genitore nel rapporto con gli artefatti scritti può agevolare o meno l'emergere del potenziale del bambino. Ad esempio uno stile co-costruttivo attraverso la lettura condivisa di storie e il supporto all'esplorazione del codice, stimola il bambino a sentire un ruolo attivo nel processo. L'atteggiamento manifestato dai genitori è influenzato dalle loro credenze nei confronti di lettura e scrittura: se gli attribuiscono importanza mostreranno apprezzamento ed entusiasmo durante le esperienze e questo verrà trasmesso al bambino.

- emotivo-motivazionale - il clima affettivo ed emozionale in cui avvengono le pratiche di literacy influenza la risposta del bambino in termini di energia psichica per gli apprendimenti.

E' opportuno quindi sostenere la creazione di un ambiente familiare in cui la pratica alfabetizzata sia parte integrante della quotidianità. L'impegno dei genitori dovrebbe essere quello di rendere la lettura un'esperienza divertente (Castoldi & Chicco, p. 25), per il bambino e per sé stessi. La frequentazione della biblioteca come momento di condivisione o l'acquisto insieme di qualche libro, possono contribuire ad inserire pratiche di alfabetizzazione all'interno di routine significative per il bambino e la famiglia. Tracey (2000) individua alcune pratiche che sono state rilevate come utili nel sostenere i processi di alfabetizzazione emergente: invitare il bambino a fare osservazioni sul libro, porre domande e collaborare alla costruzione delle risposte, collegare le narrazioni agli episodi di vita quotidiana, coinvolgere il bambino nella scelta dei libri, elogiare i tentativi di lettura.

La famiglia ha quindi un ruolo nel fornire un contesto in cui il codice scritto sia esperito e vissuto in modo positivo, completo e significativo, per stimolare la curiosità e l'esplorazione. Non si tratta di insegnare a leggere e scrivere, ma di fornire quei 'ponti' che permettono il passaggio all'alfabetizzazione, all'interno di esperienze volontarie e intenzionali, a partire dalle spinte naturali del bambino.

4.5 Il legame tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata

Prima degli anni settanta con 'alfabetizzazione' ci si riferiva esclusivamente a quella formalizzata e si riteneva che affinché il bambino potesse approcciarsi ad essa dovesse aver conquistato alcune abilità percettive e cognitive (Bigozzi et al, 2017). All'interno di questa prospettiva l'apprendimento della lingua scritta necessita di un'istruzione formale diretta, senza la quale non è possibile appropriarsene (1991). Il ruolo del bambino era considerato marginale e i prerequisiti riguardavano solamente la padronanza del linguaggio orale. La nascita del concetto di alfabetizzazione emergente ha spinto ad un'attenzione particolare per quello che avviene prima dell'insegnamento esplicito di lettura e scrittura: varie abilità e comportamenti che compaiono in età prescolare sono parte integrante del processo di

alfabetizzazione e influenzano la fase dell'insegnamento esplicito. L'alfabetizzazione emergente è infatti definita da Teale e Sulzby (1986) "l'insieme delle competenze e delle conoscenze antecedenti l'apprendimento formale di scrittura e lettura che concorrono alla sua realizzazione".

L'alfabetizzazione formalizzata si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura convenzionali, conseguente a interventi di istruzione espliciti e specifici (Pinto, 2003). Un bambino legge convenzionalmente quando è in grado di capire un testo seguendo i segni scritti (Sulzby, 1985). La scrittura convenzionale è definibile come scrittura di un discorso attraverso segni che può essere letto da un'altra persona alfabetizzata (ivi). Alfabetizzarsi è un processo che coinvolge diversi sottosistemi cognitivi per poter ricavare informazioni dal segno scritto, attribuirgli una pronuncia ed un significato.

Il passaggio tra alfabetizzazione emergente e formalizzata è graduale e non viene in modo netto: alcuni comportamenti dei bambini risultano essere proprio l'intreccio tra le due fasi di alfabetizzazione. Il bambino ad esempio legge in maniera stabile un testo, non modificandone il contenuto, quando si sta avvicinando alla fase convenzionale; questo comportamento nel passaggio alla lettura convenzionale si associa ad altri come lo scorrimento del dito in modo coordinato con la lettura (Sulzby, 1991).

Varie ricerche hanno messo in evidenza che vi sia un collegamento tra alfabetizzazione emergente e formalizzata, che porta a concepirle come un continuum. Nei comportamenti del pre-lettore sono coinvolte alcune abilità che risultano centrali per il lettore convenzionale: l'alfabetizzazione si sviluppa simultaneamente e in modo interdipendente al linguaggio orale da quando il bambino entra a contatto con comportamenti alfabetizzati (Pinto, 2003).

Pinto e collaboratori (2003) hanno indagato le relazioni esistenti tra le abilità di alfabetizzazione emergente e la nascita dell'alfabetizzazione formalizzata, mettendo in evidenza l'importanza di alcuni fattori. Gli esiti dell'apprendimento di lettura e scrittura sono predetti dal livello di consapevolezza fonologica e dalla presenza della scrittura inventata, la quale risulta in relazione con la consapevolezza notazionale. Nel successivo modello elaborato dalla psicologa (Pinto, 2009) ritroviamo la correlazione tra la capacità

di riconoscere i suoni e la capacità di lettura, così come l'influenza della scrittura spontanea e della consapevolezza notazionale sull'apprendimento della corrispondenza grafema-fonema. Nell'evolvere del processo di alfabetizzazione, si integrano progressivamente i diversi domini: l'area delle abilità fonologiche di manipolazione dei suoni si coniuga con l'area relativa alle capacità di simbolizzazione, guidando le ipotesi di decifrazione. In questo percorso il linguaggio contribuisce alla possibilità di dare un significato a quanto viene letto, attribuendo al codice scritto la sua funzione. L'oralità veicola inoltre il progressivo arricchimento delle capacità dei bambini nei confronti della lingua scritta: i primi comportamenti di lettura vengono messi in atto attraverso un uso speciale del linguaggio orale che richiama le caratteristiche del testo scritto (Sulzby, 1991). La comparsa dell'alfabetizzazione formalizzata nel bambino è la conseguenza di una progressione nei diversi fattori individuati, che include progressi e regressioni in ambito decifrativo, di comprensione e funzionale.

Nel passaggio all'alfabetizzazione formalizzata, la scrittura diventa un oggetto scolastico, ma è necessario considerare che il bambino possiede molte conoscenze e competenze relative al codice scritto e rimane immerso in un ambiente carico della lingua scritta. Seguendo Teberosky, è opportuno sostenere il rapporto tra scuola ed ambiente di vita, non concependo l'insegnante come unico della classe che sa leggere e scrivere, considerando che anche bambini non ancora alfabetizzati possono dare un contributo all'interno della discussione sulla rappresentazione scritta del linguaggio (Ferrerio, 2003a).

4.6 I curricoli di scuola dell'infanzia e primaria

Nelle Indicazioni Nazionali per la scuola primaria lettura e scrittura assumono diverse connotazioni, che ne evidenziano la complessità come oggetto socio-culturale. Viene sottolineato come la pratica della lettura consista da un lato nell'acquisizione di strategie e tecniche di decifrazione e dall'altro coinvolga la cura della comprensione dei testi e della loro funzione (MIUR, 2012). L'approccio alla lettura dovrebbe essere guidato dall'obiettivo di

apprendere una strumentalità per affrontare diversi tipi di testi nelle situazioni quotidiane. La scuola dovrebbe inoltre porre molta attenzione nel sostenere e alimentare il piacere di leggere, affinché la lettura diventi una pratica autonoma e personale di arricchimento per tutta la vita (ivi). Allo stesso modo la scrittura non è proposta nella sola accezione di acquisizione strumentale, ma soprattutto come sviluppo di strategie di ideazione e pianificazione che permettano di sfruttare le potenzialità espressive della lingua e di utilizzarla nelle sue funzioni (MIUR, 2012). Le pratiche didattiche dovrebbero contestualizzare la scrittura: “muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali [...]” (MIUR, 2012, p. 31). La centratura sulla funzionalità della lettura e della scrittura emerge anche dalla sua considerazione come apprendimento trasversale che riguarda tutte le discipline (Teruggi, 2019).

L’analisi delle Indicazioni Nazionali fa emergere che esse considerano le tre concezioni della letto-scrittura: linguistica, psicolinguistica e socioculturale. Nel paragrafo relativo alla lettura, si fa riferimento alla prima concezione affermando che “[...] è necessaria l’acquisizione di opportune strategie tecniche [...]”, si richiama la concezione psicolinguistica sottolineando che a scuola “[...] si attivano numerosi processi cognitivi necessari per la comprensione” e ci si ricollega alla concezione socioculturale richiamando la necessità di praticare la lettura “[...] su un’ampia gamma di testi [...] per scopi diversi e con strategie funzionali al compito.” (MIUR, 2012, pp.28-29).

All’interno delle Indicazioni per la scuola dell’infanzia, uno dei compiti della scuola è quello di sostenere lo sviluppo del linguaggio, inteso come mezzo attraverso cui esprimere il proprio pensiero (ivi). In questi anni si dovrebbe far approcciare il bambino alla lingua scritta attraverso la lettura di libri ed albi illustrati, sostenendone l’esplorazione attraverso l’inserimento del codice scritto nell’ambiente dei bambini (MIUR, 2012). La scuola dell’infanzia ha sicuramente l’obiettivo di far giungere il bambino ad una padronanza della lingua orale, ma questo dovrebbe avvenire all’interno di un curriculum integrato con gli obiettivi della scuola primaria (Indicazioni curriculum, 2007). Nel periodo prescolare è presente l’obiettivo di promozione delle competenze linguistiche, considerando tutti gli aspetti della lingua: lessicale, fonologico, sintattico, pragmatico e

narrativo, ai fini di sostenere il successivo apprendimento della letto-scrittura (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Compito della scuola dell'infanzia non è un insegnamento formale di letto-scrittura, ma l'avvicinamento ad essa per sostenere la curiosità epistemica e agevolare la formulazione di ipotesi. In età prescolare l'obiettivo è una familiarizzazione con i sistemi simbolici, attraverso metodologie che privilegino l'esplorazione attiva e la costruzione di ipotesi sulle regole del sistema di rappresentazione, valorizzando letture e scritture spontanee (ivi). Le Indicazioni Nazionali propongono un avvicinamento alla lingua scritta che parta dall'ambiente sociale di appartenenza dei bambini, al fine di scoprirne l'utilità e le funzioni, creando occasioni in cui siano chiare le intenzioni comunicative (Teruggi, 2019): "L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, motivando un rapporto positivo con la lettura e la scrittura" (MIUR, 2012, p. 21).

La finalità del curriculum integrato di alfabetizzazione è quella di formare persone in grado di interagire attraverso la lingua scritta, capaci di utilizzarla nelle sue diverse funzioni all'interno della società: "Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio della cittadinanza [...]" (MIUR, 2012, p. 28). E' possibile cogliere come oralità e scrittura siano viste come parte di un unico sistema di competenze linguistiche, da sostenere parallelamente. Il riferimento alla persona come cittadino rende centrale a livello didattico la trasmissione degli scopi delle funzioni della scrittura, che può avvenire attraverso pratiche autentiche di lettura e scrittura, che rendano gli alunni partecipi utilizzando materiali diversificati (Teruggi, 2019). All'intento del curriculum integrato tra scuola dell'infanzia e primaria, i processi di alfabetizzazione dovrebbero risultare mossi dai bisogni comunicativi e inseriti in contesti motivanti (MIUR, 2012). E' possibile osservare come le Indicazioni Nazionali supportino la continuità e l'integrazione tra le abilità prescolari di alfabetizzazione emergente e l'alfabetizzazione formalizzata, concependo la lingua scritta come uno dei sistemi di rappresentazione funzionali alla comunicazione e individuando nelle narrative e nel linguaggio orale gli elementi di collegamento.

Un ultimo aspetto da mettere in evidenza riguarda quanto affermato nel paragrafo relativo all'ambiente di apprendimento: per promuovere apprendimenti significativi, le pratiche didattiche dovrebbero agevolare i processi metariflessivi, la didattica laboratoriale e l'apprendimento per scoperta e collaborativo (Teruggi, 2019).

La prospettiva adottata in questo progetto è in linea con le Indicazioni Nazionali: l'apprendimento della lingua scritta non avviene in contesti in cui il bambino scrive per imparare a scrivere, ma attraverso attività per le quali la scrittura è funzionale, enfatizzandone la sua natura socioculturale.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

“Imparare a leggere e a scrivere potrebbe essere paragonato al sognare: come in un sogno, infatti, si acquista il potere di riunire qui ed ora ciò che nella realtà sta disperso e quello che sta sepolto sotto l'apparenza, l'invisibile.

Ma a differenza del sogno, capriccioso, l'alfabeto può essere guidato e divenire una sorta di tappeto volante, in grado di condurre la mente, propria e altrui, lungo percorsi intenzionali”.

(G. Pinto)

CAPITOLO 5

IL METODO SIGLO

5.1 Il metodo ortogenetico

L'intero impianto progettuale e le attività didattiche svolte all'interno del mio percorso di tesi prendono avvio dal metodo Siglo, uno dei metodi di insegnamento della letto-scrittura che viene seguito in alcune scuole di Verona e di altre città del Nord-Est Italia, coordinate dal professor Girelli. Il metodo prende forma a partire dagli anni sessanta, quando il maestro Giovanni Meneghello intuì la necessità di un percorso diverso per sostenere lo sviluppo del bambino. Il maestro lo definì 'metodo ortogenetico' ritenendo che i bambini possano apprendere il linguaggio alfabetico ripercorrendo a livello personale (ontogenesi) lo sviluppo storico delle diverse forme di scrittura (filogenesi) (Meneghello, 2011). Meneghello teorizzava che per non creare difficoltà nella maturazione delle competenze bisognerebbe creare percorsi ortogenetici, ossia che rispettano i procedimenti filogenetici di formazione (ivi). In questo modo è possibile rispettare i ritmi, i processi e le modalità naturali del bambino anche nell'apprendimento del linguaggio alfabetico, facendogli percorrere un processo autonomo come quello che l'ha condotto all'acquisizione del linguaggio parlato (Meneghello & Girelli, 2016c). Le teorizzazioni di Meneghello si svilupparono progressivamente e confluirono in un primo testo nel 2011, 'Si parla per sillabe Si scrive per lettere' e successivamente in testi scritti con la collaborazione del professor Girelli. Il metodo ha successivamente acquisito il nome di 'Metodo Siglo', in riferimento all'intuizione del maestro di fondare l'apprendimento della letto-scrittura sulla 'Sillaba Globale', ovvero sulla corrispondenza tra le sillabe del linguaggio orale e quelle del linguaggio alfabetico (ivi). Questa specificità del metodo permette che l'apprendimento del linguaggio alfabetico possa avvenire nel modo più naturale possibile, in autonomia e con i propri ritmi. Attraverso la sillaba globale i bambini possono essere attivi scopritori del codice alfabetico, poiché i tentativi di lettura dei principianti sono guidati da una strategia di riconoscimento di gruppi sillabici e intersillabici (Cisotto, 2017). Vi sono ampie

evidenze sperimentali del fatto che i bambini adottino una strategia di memorizzazione basata su sequenze di lettere e non sui fonemi (Pinto, 2003). Nella fasi iniziali di apprendimento della lettura essi utilizzano la corrispondenza tra gruppi di lettere e gruppi di fonemi (ivi).

Il professor Claudio Girelli, ricercatore in pedagogia sperimentale presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, ha rielaborato il lavoro sul metodo Siglo e ne sta guidando la sperimentazione in alcune scuole italiane in collaborazione con docenti di scuola dell'infanzia e primaria. La riorganizzazione teorica e pratica del metodo Siglo è confluita nei seguenti tre testi del 2016, rivolti rispettivamente ai genitori, ai docenti della scuola dell'infanzia e a quelli della primaria: 'Le parole sono un gioco', 'Giocare con le parole', 'Sillabe globali per leggere e scrivere'. I paragrafi successivi presentano i punti chiave del metodo ortogenetico, ripresi da questi testi, fornendo un quadro sintetico ma allo stesso tempo esaustivo.

5.1.1 Quale apprendimento sostiene

Il maestro Meneghello concepiva come compito della scuola quello di far acquisire ai bambini una mentalità che sapesse affrontare la complessità. Questo è possibile se i percorsi didattici sono organizzati in modo da far vivere ai bambini esperienze in cui possano risolvere problemi ed essere attivi (Meneghello, 2011). Negli anni settanta il maestro già intuiva una competenza chiave da sviluppare, quella di 'imparare ad imparare': egli riteneva che la scuola non potesse produrre una mera trasmissione di contenuti ma dovesse far acquisire processi e strategie per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare competenze progettuali (ivi).

Nel riportare il percorso che l'aveva condotto a teorizzare un nuovo metodo per l'apprendimento della letto-scrittura, egli esplicitò da subito due concetti centrali: quello di 'imparamento' e quello di 'apprendimento'. Con il termine 'imparamento' definisce l'acquisizione di conoscenze o competenze attraverso modalità e ritmi determinati dall'esterno, attraverso attività che non rispettano le strategie del bambino e non sostengono la sua naturale tendenza ad apprendere (Meneghello, 2011). L'apprendimento' è al contrario

l'acquisizione di conoscenze e competenze che avviene attraverso processi e strategie autonomi e personali, spinti dall'interesse e dalla curiosità epistemica, che portano il bambino a nuove scoperte producendo una gratificazione intrinseca (ivi).

Il maestro Meneghella sosteneva quindi un'idea di scuola centrata sulle competenze e coglieva il legame tra la scelta del metodo utilizzato per promuovere l'alfabetizzazione e l'idea di apprendimento. Il metodo Siglo permette di sostenere un apprendimento per scoperta che sviluppa competenze, attraverso pratiche didattiche che prestano attenzione ai processi e che utilizzano situazioni-problema. L'apprendimento è considerato come situato e costruttivo, in ottica sociocostruttivista (Castoldi, 2020). Il metodo Siglo permette di introdurre i bambini alla complessità, portandoli ad acquisire il codice scritto attraverso situazioni di vita ed esperienze pratiche. Questo risulta centrale in una prospettiva di sviluppo delle competenze (ivi) perché permette agli allievi di cogliere l'orizzonte di senso dell'apprendimento del linguaggio alfabetico. Il metodo Siglo, utilizzando la sillaba come punto di partenza, permette di utilizzare le competenze linguistiche dei bambini per renderli scopritori del codice scritto. In questo modo è possibile strutturare attività che richiamano il concetto di 'situazione problema', ovvero occasioni che portano i bambini ad interrogarsi su quanto affrontano, a fare ipotesi, ad avviare percorsi di ricerca per costruire soluzioni (Castoldi, 2020). Come in una situazione problema, le attività predisposte seguendo il metodo Siglo sollecitano i bambini ad attivare le proprie risorse, fornendo l'occasione di proporre ipotesi all'interno di esperienze quotidiane, coinvolgendoli in una costruzione attiva di conoscenza (ivi).

Ogni apprendimento è in relazione con il contesto in cui si attua (Castoldi, 2020), per cui per sostenere l'acquisizione di lettura e scrittura come processo di scoperta attiva, è necessario che nell'ambiente siano soddisfatte alcune condizioni relazionali e didattiche:

- Costruire comunità. - L'ambiente adatto a sostenere la costruzione attiva dell'alfabetizzazione è una classe concepita come comunità, in cui vengono

favorite occasioni di crescita affinché la relazione educativa sia vissuta come motivante.

- Incoraggiare per sostenere. - Nella relazione educativa è centrale la 'qualità dello sguardo', che offre sostegno e incoraggiamento, accompagnando il bambino senza sostituirvisi. Per riuscire in questo è utile ad esempio avviare il bambino in situazioni per lui affrontabili, ridimensionare il negativo e riconoscergli la responsabilità quando riesce ad affrontare i compiti proposti.

- Favorire esperienze di successo. E' necessario creare situazioni che risultino sfide affrontabili per far vivere ai bambini esperienze di successo. Queste generano gratificazione, maggiore autostima e motivazione intrinseca, accrescendo il desiderio di affrontare nuove sfide.

- Rendere autonomi e protagonisti. Compito dell'adulto è curare l'ambiente e porsi ogni volta alla giusta distanza, in modo da sostenere il bambino e allo stesso tempo renderlo protagonista del proprio agire (Bruner, 1987). Creare le occasioni per l'autonomia operativa del bambino attraverso attività che gli permettono di autoverificare gli esiti delle sue azioni, favorisce la possibilità di procedere con i propri ritmi e incrementa la gratificazione intrinseca, l'autostima e il senso di autoefficacia, facendolo sentire protagonista del proprio procedere per scoperta.

- Creare occasioni per l'apprendimento. Il ruolo dell'insegnante è quello di offrire le occasioni che stimolino la comunicazione in situazioni affettivamente significative, affinché i bambini possano impadronirsi del linguaggio alfabetico in modo spontaneo attraverso le loro ipotesi.

- Predisporre contesti piacevoli e accoglienti. Creare un ambiente in cui il bambino si sente accolto, sta bene e si diverte è condizione imprescindibile perché vi sia apprendimento. Le attività divertenti e le relazioni cariche di affetto permettono al bambino di sentire un riconoscimento positivo che sostiene il coraggio di esplorare, permettendogli quindi di realizzare le sue potenzialità.

- Giocare per apprendere. Nella scuola dell'infanzia il gioco è l'elemento centrale di ogni azione didattica, attraverso esso i bambini esplorano, si

mettono alla prova, imparano a regolare i propri comportamenti. Sostenere il gioco permette lo sviluppo delle loro competenze, in particolare attraverso il gioco di finzione i bambini si avvicinano ai processi di simbolizzazione, che sono alla base del codice scritto.

- Organizzare i materiali per favorire l'autonomia dei bambini. Il metodo Siglo considera fondamentale favorire l'autonomia dei bambini per sostenere la loro motivazione intrinseca. Per fare questo è necessario mettere loro a disposizione materiali accessibili e fruibili, organizzandoli progressivamente in base all'emergere dei loro interessi.

- Sviluppare il linguaggio. Il linguaggio parlato è la base per apprendere il linguaggio alfabetico. E' opportuno cercare di cogliere il mondo interiore dei bambini attraverso le loro parole, per innestare dialoghi e conversazioni, che diventano patrimonio di esperienze condivise, caricando affettivamente le parole ad esse riferite. Queste ultime possono essere utilizzate per il primo approccio al codice scritto.

- Rispettare i tempi di ognuno. Per personalizzare i percorsi di ogni bambino, consentendo ad ognuno di procedere con propri tempi e modalità, è necessario predisporre situazioni dialettiche che siano accessibili a diversi livelli, consentendo diversi esiti. Questo permette di utilizzare l'interazione tra bambini con diverse competenze per far emergere il potenziale di ognuno.

Un altro aspetto da considerare per quanto riguarda il contesto di apprendimento, è la necessità di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Coltivare questa relazione è centrale nell'apprendimento sia perchè i genitori hanno delle aspettative riguardo l'acquisizione del codice scritto, sia perché i bambini hanno esperienza di lingua scritta anche in contesti extrascolastici. La collaborazione con i genitori è importante nelle attività sui vissuti, poiché essi possono sostenere il bambino nel soffermarsi sulle situazioni quotidiane, accompagnandolo poi nella descrizione del proprio vissuto anche attraverso la lingua scritta.

5.2 Le caratteristiche del metodo

Il metodo Siglo si sviluppa a partire da un cambio di prospettiva: insegnare a leggere e scrivere non significa trasmettere una tecnica, ma far apprendere un linguaggio che consenta di comunicare e comprendere l'esperienza, così come accade per il linguaggio parlato (Vygotskij, 1987). Il linguaggio alfabetico, così come quello parlato, è un sistema di significati: i segni arbitrari possono essere compresi solo se vi è stata una condivisione. Nell'apprendimento della letto-scrittura sono coinvolti due processi di astrazione, il primo per le parole parlate rispetto alla realtà, il secondo per le parole scritte che si riferiscono a quelle parlate (Vygotskij, 1992). 'Il rapporto tra linguaggio parlato e linguaggio alfabetico è quindi di dipendenza: il secondo è originato dal primo e ricava da esso struttura e finalità' (Meneghella & Girelli, 2016, p. 15).

Il cambio di prospettiva che sta alla base del metodo Siglo, conduce ad intendere il processo di alfabetizzazione un'occasione di maturazione delle capacità cognitive, sociali e personali, integrando l'acquisizione strumentale con i significati dell'esperienza del bambino all'interno dei contesti comunicativi. Il linguaggio scritto è considerato in stretta connessione con quello parlato e si ritiene che possa essere appreso per scoperta autonoma, riconoscendo un ruolo centrale alla motivazione intrinseca e alla gratificazione personale, senza il ricorso ad un sistema di ricompense esterne. In questo processo l'adulto ha il compito di creare occasioni congrue e accompagnare emotivamente il bambino (Montessori, 2008).

Nell'insegnamento tradizionale le parole vengono considerate scritte per lettere e questo richiede al bambino un grande sforzo per scindere i suoni sillabici in elementi letterali (nella scrittura) e per fondere tali elementi in suoni sillabici (nella lettura). Il bambino è impegnato quindi in una complessa attività di decifrazione che richiede un livello elevato di astrazione. Questo comporta una riduzione di energie per l'attività di comprensione e poiché i suoni sillabici sono naturalmente inscindibili, diventa necessario un insegnamento formale da parte dell'adulto, quello che Meneghella chiama 'addestramento' o 'imparamento' (Meneghella, 2011). Utilizzando la lettera come unità base della parola scritta siamo portati a pensare al linguaggio alfabetico in modo

indipendente dal linguaggio parlato e a concentrare l'attenzione sul suo aspetto strumentale, mettendo da parte la funzione comunicativa ed espressiva.

Il processo di alfabetizzazione può diventare un apprendimento per scoperta attuato in modo autonomo se forniamo ai bambini la possibilità di utilizzare la corrispondenza con il linguaggio parlato. La reciprocità tra i due linguaggi esiste solo a livello di sillaba globale, per cui il metodo Siglo utilizza la corrispondenza tra fonosillabe del linguaggio parlato e grafosillabe del linguaggio scritto. La fonosillaba è l'unità base funzionale della parola parlata, ossia la sillaba a livello sonoro, mentre la grafosillaba è il segno unico che corrisponde al gruppo di lettere che rappresenta la sillaba sonora.

I suoni linguistici corrispondenti agli impulsi fonici sono percepiti globalmente. Il nostro orecchio è in grado di cogliere i suoni sillabico-globali (Fonosillabe), mentre i suoni letterali non hanno un'indipendenza fonica e non sono percepibili singolarmente. Per questo motivo è più naturale apprendere la letto-scrittura per suoni sillabico-globali che non per suoni letterali (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 51). Le ricerche di Ehri (Ehri et al., 2001) misero in evidenza come la lettura si avvantaggi del riconoscimento di gruppi sillabici e intersillabici. L'utilizzo delle sillabe globali porta il bambino, nelle fasi iniziali di alfabetizzazione, a percepire gli insiemi di lettere corrispondenti alle sillabe come un segno unico, permettendogli di accedere in modo autonomo al linguaggio alfabetico attraverso la corrispondenza con il linguaggio parlato.

Lo schema di figura 6 illustra la differenza tra il metodo SiGlo ed il metodo tradizionale.

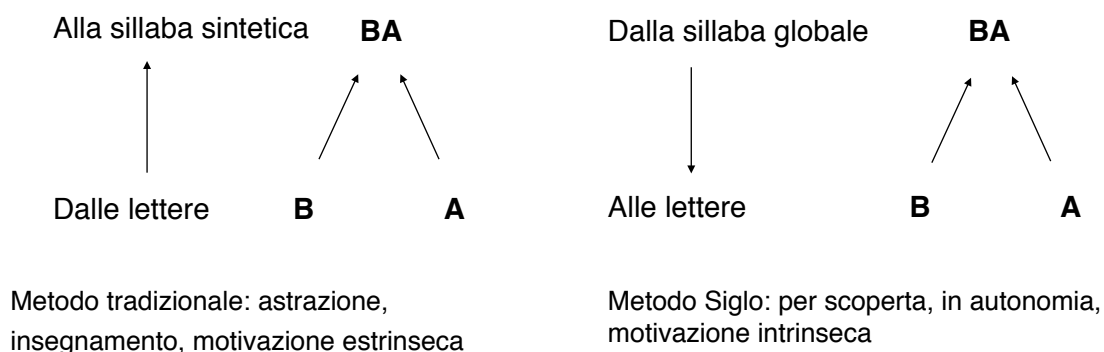


Figura 6: differenza tra metodo Siglo e metodo tradizionale.

Il metodo ortogenetico fa ripercorrere al bambino il percorso evolutivo delle varie forme di scrittura: dai primi pittogrammi e scritture ideografiche, passando per le scritture fonetiche sillabiche in cui il segno rappresenta la sillaba parlata, per approdare alla scrittura alfabetica, in cui viene persa la corrispondenza con i suoni del parlato. Il bambino arriverà in autonomia a cogliere la presenza delle lettere, osservando che alcune grafosillabe si somigliano, così come le rispettive fonosillabe.

Un'altra caratteristica della metodologia è la contemporaneità di apprendimento dei processi di lettura e di scrittura: "i bambini arrivano alla competenza della lettura e della scrittura attraverso un unico processo" (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 128). La corrispondenza tra suoni e segni a livello di sillaba globale permette al bambino di procedere in parallelo con le capacità di codifica e decodifica. La differenza tra le due competenze è relativa alla manualità, che si sviluppa più lentamente rispetto alla capacità di codifica/decodifica, poiché è necessaria la maturazione della coordinazione degli apparati neuro-muscolari relativi alla motricità fine. E' quindi opportuno distinguere tra la scrittura manuale e

la scrittura funzionale, quest'ultima procede in parallelo con la lettura, mentre la prima se ne differenzia. Il metodo prevede quindi la costruzione di attività attraverso cui i bambini possano essere supportati nell'implementare le loro competenze di scrittura funzionale mediante grafie prefabbricate. Un esempio di queste attività è il 'gioco delle bustine', in cui sono fornite buste con i pezzi delle parole riuniti in famiglie fonosillabiche ed è possibile ricostruire i nomi scegliendo tra i singoli pezzi sciolti (figura 7).

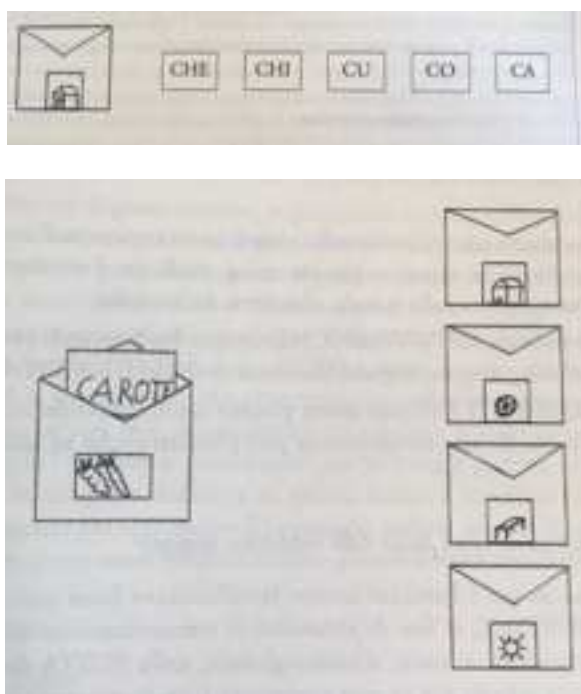


Figura 7: esempio di materiale per il 'gioco delle bustine' (Meneghello & Girelli 2016c).

Il metodo Siglo ha un approccio globale alla persona, considerando le competenze cognitive, affettive e motivazionali. La finalità educativa è “far fiorire tutte le diverse potenzialità del bambino” (Meneghello & Girelli, 2016c, p. 20) Il linguaggio alfabetico è considerato un mezzo attraverso cui comunicare i propri bisogni, i propri desideri e la propria esperienza all'interno di interazioni significative cariche di affettività.

5.3 Accompagnare l'alfabetizzazione emergente: il coinvolgimento della scuola dell'infanzia

Nell'approccio tradizionale l'apprendimento di lettura e scrittura avviene in un tempo relativamente breve durante il primo anno della scuola primaria, con modalità comuni per un intero gruppo di bambini (la classe). La strumentalità della lettura e scrittura è trasmessa attraverso un 'addestramento' che conduce da un lato ad un'idea ridotta del significato dell'alfabetizzazione e dall'altro porta alcuni bambini ad incontrare difficoltà. Le conseguenze, anche quando le difficoltà vengono superate, sono un cattivo rapporto con la scuola e l'uso di lettura e scrittura solo come 'dovere scolastico', che non conduce il bambino a coglierne la significatività e a viverne il piacere.

La prospettiva del metodo Siglo propone l'apprendimento della lettura e della scrittura come un processo lungo e graduale che ha inizio a partire dalle esperienze in famiglia, prosegue nella scuola dell'infanzia e termina alla scuola primaria con l'approdo all'alfabetizzazione formalizzata. La scuola dell'infanzia è quindi il contesto in cui realizzare la scoperta del linguaggio alfabetico. Il maestro Meneghello consigliava di anticipare l'inizio del processo di alfabetizzazione già nella primissima infanzia per diversi motivi:

- in questo modo i tempi sono distesi ed è possibile assecondare il processo naturale;
- si sfrutta la plasticità cerebrale del bambino;
- si favorisce l'interazione sinergica con il linguaggio parlato, traendo reciproci rinforzi (Meneghello, 2011).

Gli esseri umani non nascono già in grado di leggere e scrivere, ma il nostro cervello è neotenco, ovvero ci consente di adattarci alle richieste dell'ambiente: la sua struttura si sviluppa quindi in seguito alle nostre esperienze di vita. La plasticità cerebrale decresce dalla nascita in poi, per questo è utile avviare l'apprendimento del linguaggio alfabetico in modo contemporaneo a quello parlato. Rimandarne l'inizio all'età di 6 anni non permette di sfruttare la plasticità cerebrale e non garantisce l'instaurarsi di un'efficiente organizzazione di reti neuronali.

La prospettiva del metodo Siglo è in sintonia con il concetto di literacy che considera l'apprendimento della letto-scrittura come l'acquisizione di un nuovo sistema di rappresentazione con proprie caratteristiche e funzioni. All'interno di questa concezione è centrale l'emergent literacy, che considera la complessità del processo di alfabetizzazione, che impegna il bambino in modo attivo fin da piccolo nella costruzione del sistema di rappresentazione della scrittura (Orsolini & Pontecorvo, 1991).

La scuola dell'infanzia è il contesto ideale in cui il tempo disteso permette di offrire ai bambini stimoli personalizzati per interessi e competenze. Il suo compito è quello di sostenere il processo di alfabetizzazione emergente che i bambini avviano nel tentativo di costruirsi una loro spiegazione della lingua scritta (Ferrerio & Teberosky, 1985). Attraverso attività modellate sul gruppo di bambini, le maestre della scuola dell'infanzia possono valorizzare l'autonomia nel processo di scoperta del codice scritto, inserendo questo apprendimento nelle attività quotidiane dei bambini per farle diventare parte della loro esperienza, utilizzando anche la dimensione ludica. Questo permette quindi una personalizzazione del processo di alfabetizzazione, sostenendo interesse e curiosità dei bambini. "La scuola dell'infanzia si presenta come l'ambiente scolastico ideale perché i bambini possano apprendere con naturalezza la lettura e la scrittura" (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 19). Il metodo ortogenetico diventa la guida ideale per proporre ai bambini attività e giochi adeguati ai processi di crescita, offrendo ad ognuno occasioni per far emergere le proprie potenzialità senza forzature. Le attività del metodo, attuate e calate nelle diverse situazioni, permettono di attualizzare un percorso naturale di

apprendimento del codice scritto, sostenendo l'alfabetizzazione emergente, la motivazione intrinseca, il protagonismo e lasciando che ogni bambino segua le proprie modalità specifiche di approccio a questo nuovo sistema di rappresentazione. Avendo a disposizione tempi distesi è possibile accompagnare il processo di alfabetizzazione con esperienze di apprendimento e non di 'insegnamento-imparamento', senza invadere il campo della scuola primaria, ma fornendo stimoli adeguati per rispondere al bisogno di crescita dei bambini.

5.4 L'intreccio di diverse fasi: scrivere per comunicare

Il metodo ortogenetico si sviluppa in quattro fasi intrecciate, che considerano la funzione della scrittura e prevedono quindi attività che ne facciano cogliere le sue peculiarità. Le quattro fasi sono presentate in modo sintetico in tabella 1.

	<u>Primo percorso</u>	<u>Secondo percorso</u>	<u>Terzo percorso</u>	<u>Quarto percorso</u>
Prima fase Preparazione	Arricchire il linguaggio parlato	Familiarizzare con le grafie dei nomi cari, memorizzarli globalmente e riconoscerne le grafosillabe	Scoprire e riconoscere le fonosillabe	Costruire scritte per comunicare
Seconda fase Messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali	Scoprire la corrispondenza tra sillabe globali del parlato e della scrittura			
Terza fase Avvio ed amore alla lettura e alla scrittura	Promuovere l'amore per la lettura		Promuovere il desiderio di scrivere	

<p>Quarta fase (silente)</p> <p>Scoperta per analogia del sistema alfabetico</p>	<p>Scoprire il sistema alfabetico</p>
---	---------------------------------------

Tabella 1: le fasi del metodo Siglo.

E' possibile dedurre come alcuni percorsi si possano considerare come uno sfondo che accompagna il processo in ogni momento: ad esempio promuovere l'amore per la lettura ed il desiderio di scrivere oppure arricchire il linguaggio parlato, sono obiettivi da perseguire in modo costante. Altre pratiche risultano in sequenza, ma possono coesistere in certi momenti poiché all'interno della classe le competenze sviluppate dai bambini sono diverse: ad esempio scoprire le fonosillabe è antecedente alla scoperta della corrispondenza tra sillabe globali e parlato, ma le relative attività possono essere svolte nello stesso periodo e proposte a livelli diversi per fornire a ciascun bambino il giusto livello di sfida. Analizzando i diversi percorsi previsti dal metodo Siglo, è possibile comprendere che la lingua scritta è concepita come un sistema di rappresentazione inserito in un contesto sociale. Nelle diverse fasi emerge l'idea dell'apprendimento del codice scritto come parte della competenza comunicativa: la sua acquisizione ha come fine la capacità di comunicare. E' stato infatti concepito un percorso in cui i bambini vengono guidati a costruire scritture per comunicare ed un altro che prevede l'arricchimento del linguaggio parlato. Quest'ultimo è concepito come intrecciato al linguaggio alfabetico all'interno della competenza comunicativa.

In seguito descriverò brevemente le diverse fasi del metodo, presentando alcune attività per ognuno dei percorsi: a titolo esemplificativo, ho scelto di inserire quelle attività che ho utilizzato nel mio percorso di tesi.

5.4.1 Prima fase: preparazione

La prima fase si articola in quattro percorsi, il primo dei quali considera *l'arricchimento del linguaggio parlato*, attraverso attività centrate sui vissuti dei bambini e su parole che per loro sono cariche affettivamente. Lo sviluppo della competenza linguistica è tra i compiti della scuola dell'infanzia, poiché "La lingua in tutte le sue funzioni e forme è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero [...]" (MIUR, 2012). Il linguaggio parlato è strumento di interazione ed accompagna lo sviluppo cognitivo, psicologico e sociale del bambino (Bruner, 1987). Il suo arricchimento consente lo sviluppo delle potenzialità di ognuno grazie all'approfondimento della propria esperienza. Esso è inoltre determinante per l'acquisizione del linguaggio alfabetico, poiché la lingua scritta è mediata da quella parlata.

Una delle attività prevista all'interno del metodo Siglo è quella dei *VISSUTI*: i dialoghi sui vissuti e sulle esperienze dei bambini rendono la comunicazione un evento relazionale significativo. Attraverso questi scambi è possibile stimolare la consapevolezza dei bambini riguardo gli eventi del loro ambiente (Mortari, 2003), promuovendo la costruzione della loro identità. La rievocazione dei vissuti è seguita dalla sua scrittura da parte dell'insegnante su un foglio, incoraggiando poi il bambino a tradurlo in forma grafica. Quest'attività contribuisce a creare interesse ed amore per l'uso del linguaggio alfabetico, accompagnando esperienze affettive significative per il bambino. Queste scritture saranno poi stimoli per le prime letture, potenziando l'intuizione della capacità della parola scritta di rimanere nel tempo.

All'interno del mio percorso il dialogo e la scrittura dei vissuti avevano uno spazio dedicato in un momento della giornata, ed erano parte integrante degli scambi che avvenivano in diverse situazioni. Ad inizio giornata l'insegnante invitava i bambini a raccontare qualche esperienza del contesto extra scolastico, successivamente nel momento prima di pranzo si creava un cerchio in cui ognuno poteva esprimere come si sentiva o si era sentito durante la prima parte della giornata. I vissuti emergevano però anche durante le attività ed io e le insegnanti eravamo sempre pronte ad accoglierli e ascoltarli, facendoli

diventare parte di un dialogo che aumentasse la consapevolezza del bambino. La scrittura dei vissuti veniva fatta su un piccolo quadernino personale del bambino, oppure su alcuni foglietti che i bambini potevano poi portare a casa, per condividere il vissuto con la propria famiglia. Questa attività li ha stimolati tanto che alcune volte richiedevano di scrivere ulteriori bigliettini in cui venivano raccontate esperienze svolte a scuola.

Una seconda attività per sostenere l'arricchimento del linguaggio parlato e l'avvicinamento al codice scritto riguarda il *racconto e la lettura di storie*. I racconti orali hanno un impatto emotivo superiore e questo coinvolgimento permette alle parole di essere acquisite con più facilità. La lettura ascoltata può invece predisporre maggiormente all'apprendimento del linguaggio, sostenendo le intuizioni del bambino relative alla lingua scritta e l'amore per la lettura. Nel percorso che ho svolto all'intero della sezione, i libri sono stati una presenza costante: erano a loro disposizione disposti su due scaffali, uno interno all'aula ed uno esterno. Il primo rappresentava un angolo in cui la lettura poteva essere condivisa con i compagni o l'insegnante e risultava maggiormente esplorativa, mentre il secondo era un angolo dedicato alla lettura rilassante, in cui i bambini si recavano quando avevano bisogno di tranquillità e silenzio.

Le attività del metodo Montessori permettono di favorire la *familiarizzazione con i nomi cari*, prevista nel metodo Siglo, offrendo occasione di approfondimento con nomi di persone, animali, oggetti che appartengono all'ambiente di vita del bambino e che lo interessano. La metodologia didattica adottata nella sezione Montessori ha previsto di far vivere ai bambini molte esperienze pratiche, sostenendo la loro curiosità verso il mondo che li circonda. In seguito venivano presentate ai bambini le tessere Montessori, raffiguranti oggetti, animali, persone che avevano incontrato nelle attività pratiche. Le tessere con queste figure venivano introdotte mostrandole e pronunciando il nome relativo, affinché vi fosse una condivisione sul significato di ogni immagine. In seguito le immagini venivano utilizzate all'interno di diversi tipi di attività da svolgere in autonomia o in piccolo gruppo. Riporto due esempi di tale percorso vissuti in sezione:

- I bambini hanno osservato in giardino i fiori e le piante, anche attraverso la costruzione di un orto di classe. In seguito con la lente di ingrandimento hanno individuato le diverse parti di un fiore e di una piantina. Le immagini delle diverse parti esaminate sono state inserite sulle tessere e mostrate ai bambini. I nomi appartenenti quindi al patrimonio comune della sezione, sono stati utilizzati per creare ulteriori attività, tra cui la 'lezione in tre tempi' del metodo Montessori e un puzzle con le parti di fiori e piante.

- Le insegnanti hanno raccolto alcuni nomi di esperienze quotidiane dei bambini e hanno creato un domino con le immagini relative (figura 8). I nomi utilizzati appartenevano a esperienze condivise che erano avvenute a scuola, come il momento della merenda o le osservazioni in giardino, oppure erano parte di racconti che i bambini avevano condiviso con i compagni.



Figura 8: alcune tessere con immagini relative ad esperienze dei bambini, utilizzate per il gioco del domino.

Il secondo percorso della prima fase del metodo Siglo prevede la *familiarizzazione con le grafie dei nomi cari, la loro memorizzazione globale e il riconoscimento delle grafosillabe*. La familiarizzazione visiva è importante perché allena la percezione e permette di maturare alcune intuizioni: la parola parlata può essere rappresentata visivamente diventando parola che 'non si sente ma si vede' (Meneghello, Girelli, 2016b, p. 100). Le attività appartenenti a questo percorso hanno l'obiettivo di far raggiungere al bambino la capacità di discriminare le grafie alfabetiche da altri segni grafici e di memorizzare globalmente i nomi cari, fornendogli la possibilità di giungere all'intuizione che "i nomi parlati sono fatti di SUONI (fonosillabe) e i nomi scritti sono fatti di PEZZI (grafosillabe)" (Meneghello & Girelli, 2016b, p.37). È importante che durante queste attività non si esplicitino i legami tra grafosillaba e fonosillaba, ma si presenti al bambino l'immagine con la relativa scrittura solamente pronunciando il nome. Sarà il bambino che, autonomamente, costruirà le proprie ipotesi sulla corrispondenza tra suoni e segni grafici.

La scrittura di nomi ha accompagnato molte delle attività che i bambini hanno svolto durante il periodo di osservazione, sia relative alle routine quotidiane, sia all'interno delle pratiche didattiche.

I nomi cari nelle routine quotidiane. Tra i nomi cari patrimonio della sezione vi erano i nomi dei bambini, le cui scritture sono diventate parte della quotidianità:

- I nomi dei bambini erano scritti su ognuno dei loro cassetti affiancati dalla relativa fotografia del viso del bambino.

- L'insegnante aveva creato dei cartoncini con nome e cognome di ogni bambino, che venivano utilizzati per scegliere i camerieri di ogni giorno: una volta pescato il cartellino veniva letto e avvicinato al relativo bambino.

- Inoltre abbiamo preparato due attività con nomi e cognomi dei bambini, che richiedevano di sovrapporre i nomi scritti uguali. La prima era composta da cartoncini con fotografia e nome del bambino e da cartoncini senza la foto. La seconda attività era analoga ma senza le fotografie. In entrambe il bambino doveva ricercare gli accoppiamenti corretti.

- La familiarizzazione con le scritture di altri *nomi cari* è avvenuta anche predisponendo dei cartellini con i nomi dei diversi oggetti utilizzati per le varie attività (figura 9). In questo modo i bambini potevano identificare le grafie e il significato corrispondente.



Figura 9: una grafia di un 'nome caro', 'Venere'.

L'aspetto percettivo-visivo e mnemonico relativo all'apprendimento del linguaggio alfabetico, è stato sostenuto attraverso altre attività che hanno preso avvio da esperienze didattiche vissute dai bambini. Sono state create tessere delle nomenclature Montessori con immagini di oggetti conosciuti in occasioni scolastiche. Il materiale delle nomenclature è composto da tre tessere: una con immagine e parola scritta, una con solo immagine e una con sola scritta. Il lavoro consisteva nell'accoppiare la tessera completa sia con quella con la sola immagine che con quella con la sola scrittura del nome (figura 10). Questo tipo di attività è

stata preparata per alcune esperienze vissute dai bambini: i pianeti del sistema solare, i cartelli stradali, gli animali ed i continenti del nostro pianeta. Sono stati inseriti come scritte i nomi emersi nei dialoghi e nelle esplorazioni dei bambini relativi a queste tematiche.



Figura 10: un esempio delle tessere con i segnali stradali.

Il metodo Siglo guida nell'apprendimento del linguaggio alfabetico attraverso la corrispondenza Fonosillaba-grafosillaba, quindi risulta utile *familiarizzare alla percezione visiva delle grafosillabe*. All'interno del mio percorso di tesi sono state costruite tre attività per raggiungere questo obiettivo, sempre utilizzando nomi cari ai bambini emersi in conversazioni su esperienze e vissuti.

Una prima attività sosteneva la familiarizzazione con le grafosillabe agevolando anche la percezione delle fonosillabe. Il materiale consisteva in una serie di immagini con relativa scritta a fianco (figura 11). La scritta era suddivisa in PEZZI ed ognuno era inserito all'interno di un tappo. In un sacchetto erano inseriti i corrispondenti tappi con tutte le grafosillabe dei nomi delle immagini. I bambini pronunciavano il nome della figura e cercavano i tappi corrispondenti alle grafosillabe.



Figura 11: materiale dell'attività dei tappi.

La seconda di queste attività (figura 12) chiedeva ai bambini di rifare con i PEZZI un nome presente su una scheda, sulla quale appariva anche la relativa figura. Le schede erano organizzate in tre livelli di difficoltà



Figura 12: attività di ricomposizione del nome globale con i PEZZI.

riconoscibili dal colore del cartoncino: parole bisillabe, trisillabe o quadrisillabe.

Una terza attività (figura 13), ha previsto invece la suddivisione in PEZZI di nomi che i bambini già avevano utilizzato per un'attività di riconoscimento globale: in presenza dei bambini il cartellino con il solo nome è stato tagliato nelle relative grafosillabe. Il lavoro richiesto era analogo a quello della precedente attività, ma l'immagine era posta sul retro, in questo modo, prima associavano i PEZZI alla scritta globale e poi scoprivano il significato girando la scheda (figura). Per entrambe le attività vi era la possibilità, per i bambini che avevano memorizzato il nome dell'immagine, di ricomporre i PEZZI anche senza aiutarsi con la parola globale. Nella prima per farlo si prendeva il cartellino con la sola immagine, mentre per la seconda si teneva il cartellino girato dalla parte dell'immagine.

Il terzo percorso parallelo della prima fase del metodo, prevede di *condurre il bambino alla scoperta e al riconoscimento delle fonosillabe*: se i bambini conoscono i suoni costitutivi delle parole possono scoprire in autonomia il valore fonico delle grafie che le rappresentano. E' importante far riconoscere i suoni linguistici corrispondenti alle sillabe globali, perché questi possono essere messi in corrispondenza con le grafosillabe in modo autonomo. L'intuizione che ogni parola parlata porti con sé dei suoni linguistici oltre che un significato, può essere considerata il fondamento della scoperta del linguaggio alfabetico. Quotidianamente non prestiamo attenzione a questo aspetto, è quindi necessario accompagnare gradualmente i bambini a questa scoperta. Il primo obiettivo è allenare i bambini a percepire la quantità degli impulsi (fonosillabe) presenti nelle parole; prima i bambini riconoscono la sonorità propria di ciascun impulso; successivamente sviluppano la capacità di riconoscere suoni uguali; nella fase finale è possibile condurli a riconoscere che i suoni simili formano una famiglia fonosillabica (es: ta, te, ti, to, tu). Le attività relative alla scoperta delle fonosillabe sono state svolte durante tutto il percorso,



Figura 13: un esempio di tessera per l'attività di riconoscimento delle grafosillabe.

accompagnando i giochi di tutte le fasi, per sostenere lo sviluppo della ricezione del linguaggio parlato, elemento centrale per la scrittura e la correttezza ortografica. I giochi relativi ai diversi gradi di questo percorso sono stati proposti simultaneamente nel mio progetto, per permettere a tutti i bambini di trovare l'attività adatta al proprio livello di sviluppo. Non ho proposto giochi riguardanti l'ultimo livello in cui si formano le famiglie fonosillabiche, in quanto i bambini hanno fatto emergere alcune intuizioni riguardo questa categorizzazione solo verso la fine del percorso.

I giochi relativi all'*acquisizione della scansione fonosillabica naturale* sono stati i seguenti:

- Parlare sillabando. Quando venivano recitate filastrocche oppure quando si dialogava in toni scherzosi con i bambini, le insegnanti recitavano sillabando le parole. Spontaneamente i bambini ripetevano sillabando o rispondevano con altre parole sillabate.
- Salti con le sillabe. Nelle occasioni in cui la disposizione dell'aula lo consentiva e se i bambini avevano bisogno di movimento, veniva loro proposto di sillabare alcune parole facendo un salto per ogni sillaba. I bambini venivano guidati attraverso il modelling dell'insegnante che giocava con loro.

I giochi descritti sono stati svolti con la presenza di un adulto, ma hanno stimolato i bambini ad introdurre la sillabazione nei loro giochi in modo naturale. E' stato quindi possibile introdurre altre attività che hanno potuto svolgere in autonomia, singolarmente o a coppie:

- Trovare la quantità dei suoni delle parole (figura 14). I bambini avevano a disposizione alcuni modellini di animali e un certo numero di bottoni, corrispondenti al numero totale di sillabe dei nomi. L'attività si svolgeva posizionando vicino ad ogni modellino tanti bottoni quante erano le sillabe del nome dell'animale corrispondente.



Figura 14: materiale dell'attività di scansione fonosillabica.

- Raggruppare i nomi con uguale quantità di fonosillabe (figura 15). I bambini avevano a disposizione diverse figurine con oggetti conosciuti e dovevano distribuirle in tre 'cassette' in base al numero di sillabe contenute nel nome (famiglie fonosillabiche).



Figura 15: attività delle famiglie fonosillabiche.

- Individuare la quantità di sillabe presenti in una parola (figura 16) I bambini avevano a disposizione alcune tessere con un'immagine e la corrispondente parola e dovevano indicare attraverso dei bottoni il numero di suoni (fonosillabe) presenti in quel nome. Sul retro della tessera erano disegnati tanti cerchi quanti erano le sillabe, per permettere ai bambini l'autoverifica.

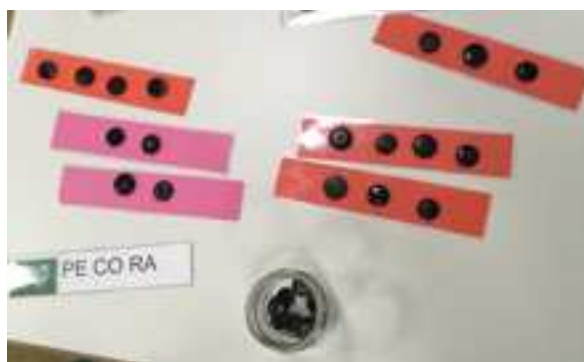


Figura 16: attività di individuazione delle fonosillabe.

Nello stesso periodo in cui sono stati proposti i giochi descritti, sono state preparate anche attività per sostenere il *riconoscimento di fonosillabe uguali* in bambini che avevano già una solida sillabazione naturale. Il riconoscimento di fonosillabe uguali è indispensabile sia per cogliere il passaggio da scritture non fonetiche a quelle fonetiche, sia per giungere in autonomia all'intuizione che a fonosillabe uguali corrispondono grafosillabe uguali.

- Indovina l'animale. Quest'attività svolta spesso a coppie, prevedeva di riuscire ad indovinare l'animale che uno dei due bambini aveva scelto, grazie all'indicazione del suono iniziale del suo nome. Il bambino che faceva l'indovinello poteva scegliere tra un gruppo di animali presenti all'interno del sacchetto dell'attività.

- Gruppi e catene di parole. Un gioco svolto poche volte in sezione, ma utilizzato frequentemente nel mio contesto familiare, è stato quello relativo

alla ricerca di un insieme di parole che iniziassero con un certo suono. Un gioco simile ma che richiede un'analisi più attenta della parola è stato quello del 'domino sillabico', in cui bisogna continuare pronunciando una parola che inizia con il suono con cui finisce la precedente.

Il terzo percorso prevede anche di impostare alcune attività attraverso cui *far cogliere ai bambini che alcuni suoni sono simili, anche se non identici*, ad esempio: il suono Pe in Pesca ed in Pecora risulta essere quasi-uguale, ma non identico. Quest'acquisizione è importante per permettere di distinguere le fonosillabe secondo un criterio corrispondente alle esigenze del nostro sistema di scrittura, nel quale tali suoni sono scritti con la medesima grafosillaba.

Infine l'ultimo passaggio relativo al terzo percorso conduce i bambini a *riconoscere le famiglie fonosillabiche*, ovvero quei gruppi di fonosillabe diverse che hanno elementi in comune. Questa conoscenza favorisce la tendenza a riconoscere per analogia le componenti di ogni famiglia e le varie famiglie fonosillabiche della lingua. Il riconoscimento delle famiglie rende possibile l'apprendimento della letto-scrittura per sillabe globali senza rendere necessaria la conoscenza di tutte le sillabe: la conoscenza della familiarità fonosillabica permette al bambino di comprendere il sistema della lingua scritta, intuendo le leggi di composizione delle strutture sillabiche e facilitando l'individuazione delle grafosillabe senza la necessità di un 'imparamento' (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 69).

Quest'ultimo passaggio non è stato affrontato in classe, se non in occasioni sporadiche con alcuni bambini, mentre è stato svolto nel percorso familiare. I raggruppamenti non sono stati oggetto di insegnamento, il bambino li ha scoperti e identificati all'interno di giochi di parole e filastrocche. Una volta individuati i primi gruppi fonosillabici, essi sono diventati spunto di ulteriori giochi, che per analogia hanno stimolato la scoperta di altre famiglie.

Il quarto percorso della prima fase del metodo ortogenetico conduce i bambini a riflessioni riguardo la *costruzione di scritture per comunicare*. Il periodo della scuola dell'infanzia è ricco di giochi in cui i bambini incontrano la funzione simbolica. E' opportuno supportare la comprensione del ruolo dei segni e simboli condivisi, per questo gli obiettivi delle attività del quarto percorso

sono sia far nascere l'idea della specificità e dell'intenzionalità della comunicazione scritta, sia promuovere le intuizioni dei bambini relative alla funzione simbolica dei segni alfabetici. Il perseguimento dei due obiettivi procede in parallelo per non separare la componente strumentale del linguaggio alfabetico dalla dimensione comunicativa. E' opportuno quindi organizzare le attività in sezione e costruire giochi che permettano al bambino di approcciarsi all'apprendimento del codice scritto cogliendone la sua funzione.

All'interno della sezione in cui ho svolto il tirocinio la quotidianità era permeata da *differenti convenzioni per comunicare*. Negli scambi, nell'organizzazione e nell'utilizzo di materiali erano presenti messaggi veicolati con modalità diverse. Riporto alcuni esempi significativi:

- la comunicazione per il comportamento da tenere nelle diverse situazioni avveniva attraverso gesti, come un dito sulle labbra per indicare un momento in cui serviva fare silenzio, oppure le mani in alto per preparare i bambini ad un momento cui prestare molta attenzione. Inoltre i dialoghi con i bambini venivano accompagnati da gesti. I bambini stessi utilizzavano modalità gestuali condivise per comunicare, come l'incrocio delle braccia per indicare l'essere pronti ad ascoltare.
- All'interno della sezione sono stati utilizzati i colori per categorizzare le tipologie di attività, seguendo la metodologia Montessori. Ad esempio il colore azzurro indicava attività inerenti la geografia, mentre il verde le scienze.
- All'esterno di ogni scatola o contenitore venivano posizionati dei simboli per far comprendere il contenuto.

Attraverso questi accorgimenti i bambini sono stati stimolati ad intuire la possibilità di trasmettere significati attraverso modalità diverse e a comprendere che la condizione per riuscire a comunicare è che tali significati siano stati precedentemente condivisi.

I bambini sono stati inoltre sostenuti nelle loro attività di *scrittura pittorica*, per consentire loro di potenziare l'interesse per la comunicazione grafica ed allo stesso tempo incentivare lo sviluppo della capacità di astrazione e l'intenzionalità della comunicazione interpersonale (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 83). Io e le maestre mostravamo interesse per i disegni dei bambini ed

ascoltavamo con attenzione la loro spiegazione riguardo al contenuto di ognuno di essi. In alcune occasioni, su loro richiesta, i disegni sono stati accompagnati da testi descrittivi, che ne permettevano la condivisione più precisa con i genitori a casa.

Un'altra attività perfettamente integrata con il contesto della scuola dell'infanzia ed attuata sia nella sezione di riferimento che in ambiente domestico, è la *lettura di storie per immagini*. Sono stati proposti vari albi illustrati e libri, alcuni dei quali completamente privi di parole scritte, al fine di potenziare l'intuizione della funzione della comunicazione grafica.

Nell'intento di agevolare il passaggio naturale dalla comprensione delle scritture pittoriche e ideografiche a quelle sillabiche, ho costruito un'attività di letto-scrittura per figure. Il materiale

(figura 17) consisteva in una serie di immagini conosciute ai bambini, il cui nome doveva essere ricomposto utilizzando la prima sillaba del nome di altre figure presenti in una seconda busta. Sul retro delle immagini iniziali erano presenti le figure da utilizzare per formare il relativo nome, per dare la possibilità di autoverifica.



Figura 17: attività di scrittura per figure.

Quest'attività permetteva di scoprire che ogni nome parlato è composto da fonosillabe. Questa consapevolezza è centrale per l'apprendimento delle scritture fonetiche sillabiche, poiché esse si fondano sulla sonorità della parola parlata e tale sonorità è costituita da suoni sillabici (fonosillabe). L'attività proposta agevola inoltre l'intuizione che ogni fonosillaba può essere rappresentata con una figura o con un segno. In accordo con l'insegnante tutor, è stato inserito all'interno dell'attività il passaggio dalla figura al segno, presentando la scrittura della sillaba sotto l'immagine. Il materiale così predisposto ha reso questo gioco utile anche per gli obiettivi

relativi al secondo percorso del metodo, *la scoperta della corrispondenza tra sillabe globali del parlato e della scrittura.*

5.4.2 Seconda fase: Scoprire la corrispondenza tra sillabe globali del parlato e della scrittura

La seconda fase introduce i bambini alla scoperta della corrispondenza tra le sillabe globali del linguaggio parlato e quelle della scrittura. Tale intuizione può già avvenire nei bambini durante la prima fase, soprattutto se essi possono vivere molte situazioni di lettura condivisa. Risulta centrale lavorare sempre a livello di fonosillabe e grafosillabe, evitando l'analisi delle singole lettere, in modo da arrivare spontaneamente alla scoperta della corrispondenza.

Alcune attività del mio progetto sono state costruite, in accordo con la tutor, mettendo in relazione i percorsi della prima fase con quelli della seconda, inserendo la scrittura delle grafosillabe in giochi previsti per i percorsi della prima fase. Questa scelta è legata all'osservazione dei bambini nel nostro specifico contesto: molti di loro avevano competenze maggiori nella percezione e nel riconoscimento visivo rispetto a quello uditivo, quindi quest'ultimo poteva essere supportato dalla presenza delle sillabe globali scritte. Essendo presenti bambini di età e livelli di competenza diversi, ho prestato molta attenzione alla presentazione delle attività, guidandoli con modalità diverse, seguendo i loro approcci e lasciando molto spazio di lavoro autonomo.

In seguito descrivo le principali attività che hanno sostenuto lo sviluppo di questa fase, è possibile osservare come in tutte siano presenti supporti grafici che rendono più agevole la percezione delle grafosillabe: scrittura in un colore diverso della grafosillaba iniziale, oppure posizionamento delle singole grafosillabe su cartoncini o supporti separati.

Tra le attività che hanno sostenuto la messa in corrispondenza di suoni e pezzi ritroviamo l'attività dei bottoni utilizzata per la scoperta delle fonosillabe. I bambini dovevano pronunciare la parola sillabata per contarne le sillabe e mentre lo facevano avevano a disposizione la scritta con le grafosillabe separate da uno spazio. Questo accorgimento poteva veicolare l'intuizione che

ogni PEZZO corrispondesse ad un suono e agevolare quindi la messa in corrispondenza.

Una seconda attività che ha contribuito alla scoperta della corrispondenza tra PEZZI e SUONI è stata quella dei tappi (figura 12) costruita per la familiarizzazione con le grafosillabe. L'attività richiedeva di pronunciare il nome suddiviso in fonosillabe e di ricercare le grafosillabe ed attraverso alcuni accorgimenti è stata agevolata la loro messa in corrispondenza. Nel mostrare l'attività ai bambini venivano indicati i tappi contenenti le grafosillabe mentre si pronunciavano le fonosillabe corrispondenti: nella sillabazione precedente alla ricerca dei tappi uguali, mentre si posizionava il tappo e nella fase finale, quando era stato portato a termine l'abbinamento e si pronunciava la parola completa. Questa attività guida i bambini nel ricercare l'*associazione tra pezzi e suoni* facendo intuire che i pezzi servono per essere visti mentre i suoni per essere sentiti, ad ogni suono corrisponde sempre e soltanto un suo proprio pezzo e viceversa. Inoltre è possibile iniziare a memorizzare alcune grafosillabe, individuandole poi in altre attività.

Una terza attività che ha condotto i bambini alla scoperta della corrispondenza tra fonosillabe e grafosillabe è quella precedentemente illustrata in figura 14. Nello svolgimento dell'attività era possibile ricomporre la parola globale riconoscendo le corrette grafosillabe e pronunciando contemporaneamente la parola sillabata.

Queste ultime due attività, contenendo grafosillabe con alcune lettere uguali, questo gioco può sostenere la scoperta per analogia del sistema alfabetico nei bambini con maggiori competenze alfabetiche.

Una quarta attività inserita in questa fase, è stata utilizzata per condurre i bambini a *trovare*



Figura 18: attività di ricerca della stessa grafosillaba in parole diverse con il supporto del suo suono.

pezzi e suoni uguali in parole diverse (figura 18). Ho costruito alcune tessere con grafosillabe pure, e per ognuna di esse tre figurine con relativa scritta del nome, la cui sillaba iniziale era la grafosillaba della tessera, evidenziata in rosso (figura 18). I bambini potevano procedere seguendo due modalità:

1- ritrovare i pezzi uguali nelle diverse scritte delle figure, abbinarli alla tessera con la medesima grafosillaba e pronunciare i nomi delle figure.

2- individuare i suoni uguali nei nomi delle figure, raggruppare e infine associare il gruppo alla tessera confrontando la grafosillaba iniziale.

Entrambe le procedure agevolavano l'intuizione che a suoni uguali corrispondano pezzi uguali e, per i bambini con maggiore padronanza del linguaggio alfabetico, creavano la possibilità di avviare la memorizzazione della corrispondenza grafosillabe-fonosillabe. Per lo svolgimento di questa attività è stata centrale la fase di preparazione, in cui sono state condivise parole emerse nelle esperienze dei bambini, ma non conosciute da tutti. Attraverso i dialoghi con loro, le parole nuove sono diventate parte del patrimonio linguistico della classe e quindi ho potuto inserirle nell'attività. E' possibile osservare come questa attività possa sostenere anche i bambini nello sviluppo della capacità di riconoscere grafosillabe uguali (Percorso 2).

Un'altra attività significativa nel percorso in sezione, è la stessa descritta in riferimento al percorso *'costruire scritte per comunicare'*. Tale attività prevedeva la ricomposizione del nome di una figura attraverso le sillabe iniziali dei nomi di altre due figure (figura 19). Nella costruzione del gioco ho inserito la scrittura della grafosillaba, quindi i bambini compivano la ricerca del suono necessario attraverso l'analisi della fonosillaba iniziale del nome, ed erano anche esposti alla sua corrispondente grafosillaba. Questo sosteneva la nascita di intuizioni relative alla corrispondenza tra linguaggio alfabetico e parlato.

Un'altra attività, risultata significativa in ambito domestico, è stata quella della *'lettura a dito'* (LAD). I nomi delle tessere utilizzate per la memorizzazione globale dei *nomi cari*, sono stati suddivisi in PEZZI. Veniva svolta la scansione fonosillabica del nome scritto, si procedeva con la ricostruzione del nome attraverso i pezzi osservando la scrittura intera; si concludeva con la ricomposizione del nome senza il modello, vocalizzando ogni singolo pezzo. Ho

osservato con attenzione se vi fosse sincronizzazione nel verbalizzare i singoli suoni, affinché potessero formarsi intuizioni riguardo le corrispondenze. La pratica di questo gioco ha avuto un ruolo cruciale nel passaggio alla lettura diretta, come vedremo nel capitolo relativo alla ricerca in ambito domestico.

In sezione un'attività simile è stata proposta associata all'uso delle 'sillabe tattili', uno strumento che coniuga l'approccio per sillabe del metodo Siglo e l'uso del corsivo della pedagogia montessoriana. La tutor Monica ha creato delle tessere di legno con diverse sillabe smerigliate (figura 19), che i bambini hanno utilizzato sia in autonomia che con la nostra guida. Le nostre proposte sono state due: la prima riconducibile alla 'lezione in tre tempi' Montessori (capitolo 8), la seconda che riguardava la ricomposizione di parole. In quest'ultima l'insegnante



Figura 19: tessere di legno con sillabe smerigliate in corsivo.

mostrava un modellino di animale e scriveva a fianco il nome con le tessere smerigliate, in seguito pronuncia la parola indicando le grafosillabe. Al bambino veniva chiesto di riprodurre ogni sillaba su un foglietto attraverso un'attività di frottage. Venivano poi capovolte le tessere in legno e i bambini compivano il tentativo di riprodurre la scritta del nome dell'animale (figura 20): l'insegnante accompagnava questo lavoro attraverso la sillabazione del nome, agevolando la scoperta della corrispondenza grafosillabe-fonosillabe.



Figura 20: scritture con grafosillabe smerigliate.

5.4.3 Terza fase: avvio ed amore alla lettura e alla scrittura

La finalità del metodo Siglo è la promozione dell'amore per la lettura e la scrittura, affinché l'apprendimento del codice scritto possa diventare occasione di sviluppo delle proprie potenzialità. Per raggiungere questo importante obiettivo è fondamentale che l'avvio all'alfabetizzazione risulti significativo e gratificante: il bambino che prova piacere e coglie il senso della lettura è mosso da una motivazione intrinseca che alimenta il suo agire alfabetizzato. E' quindi centrale l'atteggiamento che insegnanti e genitori assumono nei confronti della lettura: fornire supporto e conferma senza valutare ed influenzare permette al bambino di agire in autonomia il processo di autoverifica nei momenti di lettura. Il bambino è in grado di compiere da solo il controllo, intrecciando il piano della decifrazione con quello del significato e della comprensione. L'adulto dovrebbe partecipare alla gioia che il bambino manifesta nei momenti in cui realizza le sue conquiste, ma solo in seguito alla sua autoverifica.

Nei primi approcci all'alfabetizzazione è opportuno attuare alcuni accorgimenti per mantenere vivo l'interesse e la motivazione intrinseca. Una prima attenzione riguarda il contenuto delle letture proposte, che è opportuno sia *in relazione con il patrimonio di esperienze dei bambini*: interagendo con il mondo concreto della vita reale si mantiene vivo l'interesse e si sostiene l'attuazione di strategie per la comprensione e l'autoverifica. Per soddisfare questa condizione, nella sezione in cui ho svolto il mio progetto abbiamo cercato di *personalizzare i contenuti*, presentando e rendendo disponibili libri in sintonia con gli interessi dei diversi alunni. L'apprendimento della letto-scrittura è sostenuto dalla tensione a cogliere il significato, per cui la possibilità di incontrare contenuti appartenenti ai propri interessi spinge ad approcciarsi con passione al libro e ad attivare strategie ed ipotesi di decifrazione.

Un secondo accorgimento messo in atto è quello relativo al tipo di scrittura utilizzata nei testi scritti dall'insegnante, relativi ai vissuti dei bambini. Questi testi sono stati scritti in stampato grande, con le parole molto staccate, riproducendo fedelmente le parole dei bambini. Sono un esempio di questo le scritture sul retro dei loro disegni, che sono diventate oggetto dei primi tentativi di lettura a scuola e a casa. Esistendo una corrispondenza tra l'evento vissuto e

disegnato e il testo, il bambino può compiere l'autoverifica della comprensione. Quest'attività permette anche a chi non ha ancora sviluppato la piena competenza di lettura, di compiere una lettura spontanea che lo conduce a ricercare significati e fare ipotesi.

La promozione dell'amore per la lettura è stata sostenuta anche attraverso l'offerta di occasioni diverse di incontro con la lingua scritta: la presenza di giornali in classe, la scrittura dei nomi sulle attività, la scrittura da parte della maestra di avvisi, la focalizzazione dell'attenzione sul codice scritto nella vita quotidiana, come ad esempio il foglio con il menù scolastico. Offrire occasioni di vita reale in cui la lettura coinvolge contenuti che appartengono al patrimonio di conoscenze dei bambini, sostiene l'interesse e la comprensione della funzione del codice scritto, permettendo l'autoverifica attraverso la comprensione.

Un ultimo elemento di questa fase risultato cruciale in ambito domestico è stato il *favorire la lettura silenziosa*: lasciare il tempo affinché il bambino legga da sé, come desidera, concentrandosi sulla comprensione. Questo gli consente di assaporare la bellezza della sua conquista, supportando l'amore per questa competenza. In ambito scolastico l'approccio autonomo e personale al libro è stato sostenuto attraverso la creazione di un ambiente silenzioso e di un angolo adatto.

La promozione dell'amore per la lettura procede accanto a quella per il desiderio di scrivere. Il metodo ortogenetico considera la scrittura come attività finalizzata a comunicare con qualcuno non presente e stimola questa concezione nei bambini con l'idea che, creando stimoli congrui, essi scriveranno i loro contenuti quando si sentiranno desiderosi di comunicarli, passando dalla produzione pittorica a quella scritta quando saranno pronti. La scrittura utilizzata come modalità di comunicazione richiede la creazione di situazioni in cui il suo uso sia preferibile ad altri modi di comunicare. All'interno del mio progetto, sia in sezione che a casa, ho cercato di far vivere ai bambini situazioni in cui il codice scritto fosse percepito come necessario e significativo. A titolo esemplificativo, riporto alcune situazioni: la scrittura dei vissuti e la descrizione delle attività svolte permetteva la loro condivisione con i genitori a casa, l'utilizzo dei nomi scritti sui contenitori delle attività rendeva più agevole il

loro riconoscimento, la scrittura di avvisi rendeva possibile la comunicazione di informazioni scuola-casa. La visione dell'alfabetizzazione come apprendimento di un linguaggio per comunicare rende necessario accettarne la naturale evoluzione nei bambini, per cui quando il bambino inizia a produrre testi l'adulto non dovrebbe né interferire con la loro ideazione né correggere. All'interno del mio percorso di ricerca ho osservato i tentativi dei bambini di tracciare segni somiglianti a grafemi, mostrando interesse per le loro scritture spontanee, considerandole "segnali del percorso di crescita in atto" (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 144). I bambini sono stati lasciati liberi di scrivere come desideravano, senza creare forzature nel loro sviluppo, ma agevolando le condizioni affinché fossero stimolati a comunicare e sperimentassero attività per lo sviluppo della motricità fine, seguendo il metodo Montessori. Non venivano corretti eventuali errori di codifica, né di correttezza ortografica, lessicale o grammaticale, poiché il principio guida è stato quello di sostenere il processo di apprendimento attendendo i tempi di maturazione di ognuno. Vivere con serenità esperienze significative di avvicinamento al codice scritto fornisce la possibilità di sviluppare una buona competenza di letto-scrittura accompagnata dal piacere per essa.

5.4.4 Quarta fase: scoperta per analogia del sistema alfabetico

La quarta fase del metodo è silente: il bambino scopre i singoli grafemi all'interno delle strutture sillabiche senza che gli vengano insegnati esplicitamente. La conoscenza delle lettere, necessaria nel nostro sistema alfabetico, è una conquista che avviene in autonomia dopo che il processo di alfabetizzazione è consolidato. Attraverso le attività del metodo Siglo è possibile giungere ad un apprendimento del codice scritto secondo un procedimento ortogenetico, ovvero un processo naturale, all'interno di esperienze ludiche cariche di affettività.

Il mio percorso si è sviluppato in modo coerente con questa prospettiva, creando un ambiente in cui i bambini potessero sperimentare liberamente e sostenendo le loro intuizioni e scoperte, lasciando che procedessero in modo spontaneo senza indirizzarle.

CAPITOLO 6

LA MIA ESPLORAZIONE

La ricerca educativa è stata svolta in due contesti: la maggior parte delle osservazioni sono avvenute in una sezione Montessori della Scuola dell'infanzia 'le Coccinelle' dell'IC18 Veronetta-Porto, e sono state affiancate da riflessioni su comportamenti di mio figlio in ambito familiare. Attraverso le azioni pedagogiche messe in atto e le attività costruite si voleva sostenere lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, seguendo una visione dell'alfabetizzazione come un continuum, che inizia con i primi approcci al codice scritto in famiglia, prosegue con le esplorazioni alla scuola dell'infanzia e si consolida con il processo formalizzato alla scuola primaria. In modo particolare è stato osservato come il metodo Siglo fosse efficace nel supportare lo sviluppo naturale dei bambini e quale ambiente rendesse possibile la messa in atto di tutte le potenzialità di questo metodo. Il metodo Siglo non è stato utilizzato come mera applicazione di strategie, ma come un nuovo modo di intendere sia l'alfabetizzazione che il bambino. In questo senso il metodo ortogenetico è stato veicolo di un cambio di prospettiva, che considera il codice scritto come un nuovo sistema di rappresentazione socioculturale e vede il bambino come protagonista attivo del processo di conoscenza. Di conseguenza l'applicazione delle azioni didattiche ispirate al metodo può essere realmente efficace all'interno di un ambiente che condivide queste concezioni. L'osservazione condotta all'interno della ricerca ha quindi riguardato sia i comportamenti di alfabetizzazione emergente dei bambini, sia come gli atteggiamenti e i comportamenti delle insegnanti andavano ad influenzare la costruzione del contesto.

La ricerca è nata da due considerazioni emerse nel confronto tra due contesti diversi che ho vissuto nel mio percorso professionalizzante: il primo riguarda l'influenza reciproca esistente tra le attività implementate dall'insegnante, il contesto da lei creato ed il suo atteggiamento nei confronti dei

bambini e dell'apprendimento; il secondo considera il legame tra l'approccio del metodo Siglo e la naturalezza nella precoce suddivisione sillabica dei bambini.

L'approccio adottato nella ricerca educativa vede l'apprendimento come costruttivo, situato e relazionale. L'alfabetizzazione è considerata seguendo l'ottica dei New Literacy Studies: un processo creativo di reinvenzione attraverso il quale i bambini si impadroniscono delle abilità di letto-scrittura, che non si riducono alle abilità di codifica-decodifica, ma coinvolgono abilità cognitive, sociali e pragmatiche che permettono di utilizzare il codice scritto nelle sue funzioni (Castoldi & Chicco, 2019). Seguendo questi presupposti, le attività non sono state imposte ai bambini, ma costruite e proposte come stimolo. Sono state sostenute le loro esplorazioni e i comportamenti spontanei, utilizzandoli come punto di partenza per la proposta di materiali. Le attività sono state costruite seguendo gli interessi dei bambini e la letto-scrittura è stata vissuta all'interno di situazioni di vita quotidiana.

Il mio interesse per il metodo Siglo era nato alcuni anni fa durante le lezioni tenute dal maestro Meneghello all'interno del percorso per il conseguimento di un master di primo livello in "Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici dell'apprendimento". In occasione del corso 'Didattica della lettura e della scrittura' del professor Girelli il mio entusiasmo per il metodo si è riaccessato, grazie alle modalità di spiegazione del professore e alle presentazioni di alcune insegnanti all'interno del laboratorio correlato. Nel frattempo ho potuto osservare lo sviluppo di mio figlio, la sua naturalezza nella sillabazione delle parole e la curiosità epistemica dirompente, che conduceva ad apprendimenti duraturi attraverso azioni quotidiane. Ho vissuto personalmente gli effetti di



Figura 22: esplorazioni quotidiane, lettura dell'atlante geografico.

un'educazione che, fornendo stimoli adeguati, conduce il bambino ad esplorare e riflettere, coltivando e facendo emergere le sue potenzialità (Bigozzi at al., 2017).

Per la mia ricerca ho cercato quindi un contesto che sostenesse la curiosità epistemica spontanea dei bambini, approcciando anche l'alfabetizzazione come un processo di costruzione che possono compiere in autonomia se sostenuti da stimoli congrui. Ho trovato queste caratteristiche nella sezione dell'infanzia Montessori con la maestra Monica Gallo. Monica ha inserito da qualche anno il metodo Siglo nelle sezioni in cui lavora, integrandolo con la pedagogia montessoriana. Ho svolto la mia ricerca educativa in questo contesto, affiancando l'insegnante nell'azione pedagogica sia attraverso attività già elaborate da lei, sia costruendone di nuove, all'interno di una quotidianità permeata dal codice scritto. L'insegnante collabora da anni con l'università di Verona nella ricerca e sperimentazione sul metodo Siglo, il mio contributo è stato costruire nuove attività e contribuire all'osservazione dei comportamenti dei bambini. Vi è stato quindi uno scambio continuo tra me e l'insegnante tutor nei ruoli di attori ed osservatori: la possibilità di disgiungere le due attività ha permesso un'osservazione ed una raccolta di documentazione più precisa, utile sia per la mia ricerca che per la sperimentazione della docente.

Contemporaneamente in ambito domestico ho accompagnato la scoperta del codice scritto di mio figlio attraverso alcune attività del metodo ortogenetico, potendo osservare in modo approfondito il processo di alfabetizzazione emergente.

La scelta del metodo Siglo per accompagnare lo sviluppo dell'alfabetizzazione è dovuta al fatto che esso è coerente con l'idea di apprendimento e di bambino assunta, poiché l'uso della sillaba globale permette di:

- favorire un apprendimento spontaneo ed autonomo, che consente lo sviluppo delle potenzialità del bambino;
- acquisire la lettura e la scrittura come apprendimento di un linguaggio attraverso percorsi di scoperta e non di insegnamento;

- sviluppare la capacità di linguaggio alfabetico economizzando le energie mentali;
- collegare l'apprendimento del linguaggio alfabetico con quello del linguaggio parlato, inserendolo nella scuola dell'infanzia attraverso attività ludiche e consentendo quindi tempi più distesi (Meneghello & Girelli, 2016b).

Nei seguenti paragrafi descriverò le caratteristiche della mia ricerca: lo sfondo epistemologico in cui si inserisce, le domande di ricerca, la metodologia e gli strumenti utilizzati.

6.1 Il problema, la domanda di ricerca, la domanda educativa

La mia ricerca prende avvio dal confronto tra gli aspetti teorici riguardanti l'alfabetizzazione emergente e le osservazioni fatte in diversi contesti di scuola dell'infanzia. Ho lavorato in una scuola dell'infanzia, nello stesso periodo in cui ho vissuto le prime esperienze in sezione con la tutor Monica per il mio tirocinio universitario. Ho potuto osservare la differenza nella strutturazione dell'ambiente e nelle modalità di coinvolgere i bambini. Nel secondo contesto ho ritrovato molti dei principi studiati, che se messi in atto possono sostenere la curiosità epistemica. Il primo contesto invece era inadeguato nell'accogliere un tipo di proposta educativa che spinge i bambini ad essere attivi scopritori: inserire il metodo Siglo in un ambiente simile non avrebbe permesso di sfruttarne pienamente il potenziale.

E' nata quindi l'esigenza di indagare come il contesto possa sostenere lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, creando le condizioni per attuare metodi che si sincronizzano con lo sviluppo naturale dei bambini. Il contesto scelto per la ricerca aveva evidenziato l'esigenza di costruire un percorso di alfabetizzazione che ne considerasse il suo valore comunicativo, per sintonizzarsi con le diverse competenze presenti nei bambini. Il metodo ortogenetico è adatto a soddisfare quest'esigenza in una scuola dell'infanzia, perché permette di sostenere il bambino nella scoperta del nuovo sistema di rappresentazione, concependo l'alfabetizzazione come frutto di una costruzione

spontanea e non un 'addestramento' meccanico e ripetitivo a riprodurre segni (Pinto et al., 2017).

La domanda di ricerca si è quindi concentrata sull'indagare l'influenza di strategie didattiche guidate dal metodo Siglo sullo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente.

Domanda di ricerca: come si integrano il contesto e il metodo nel sostenere l'alfabetizzazione emergente?

La postura etica con cui è stata affrontata la ricerca ha reso necessario definire anche una domanda educativa, per comprendere la qualità dell'esperienza offerta ai partecipanti (Mortari, 2009).

La domanda educativa della mia ricerca si prefigge di indagare l'effetto che il metodo Siglo ha avuto nel sostenere la naturale curiosità epistemica dei bambini nei confronti dell'alfabetizzazione, al fine di sviluppare le loro potenzialità ed una concezione completa del codice scritto.

Domanda educativa: il metodo Siglo ha condotto i bambini ad avvicinarsi con curiosità al codice scritto e a sperimentarlo nella sua funzione comunicativa?

Il percorso costruito per i bambini, oltre ad indagare le domande esplicitate, ha permesso di sostenere alcuni traguardi per lo sviluppo delle competenze suggeriti per la scuola dell'infanzia nelle Indicazioni Nazionali. All'interno del campo di esperienza 'I discorsi e le parole' il principale traguardo sostenuto è: *'Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media'*. Nel campo di esperienza 'Il sé e l'altro', le scelte educative hanno promosso il seguente traguardo di sviluppo: *'Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta'* (MIUR, 2012).

6.2 Sfondo epistemologico

6.2.1 Il paradigma di ricerca

Ogni ricerca deve essere situata all'interno della cornice di un paradigma (Kuhn, 1969), ovvero un orizzonte simbolico costituito da assunzioni che guidano l'azione epistemica (Guba, 1990), in cui vengono individuate filosofie di ricerca, metodi per la costituzione di teorie, disegni di ricerca e tecniche d'indagine. Un paradigma di ricerca definisce in che cosa consiste la ricerca, qual è il suo oggetto, qual è la via per indagarlo, quali sono le procedure per decidere se una conoscenza è vera e qual è lo scopo della ricerca. Un paradigma è quindi "un organigramma concettuale costituito da presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici" (Mortari, 2007, p. 21). Come ricercatori, dobbiamo essere consapevoli che il nostro sguardo sulla realtà è un punto di vista, non dobbiamo scambiare la 'cornice' attraverso la quale guardiamo la realtà per la realtà stessa.

A partire dagli anni Ottanta nella ricerca avviene una svolta, basata sulla consapevolezza che "Non c'è un modo di trattare gli enti che sia superiore agli altri. "La conoscenza matematica non è più rigorosa di quella storico – filologica" (Heidegger, 2002, p.60). Si sviluppa dunque il paradigma ecologico, i cui presupposti sono riepilogati in tabella.

Il paradigma ecologico	
Presupposti ontologici: la realtà è...	<i>evolutiva:</i> è soggetta a leggi immanenti ed evolutive <i>relazionalità:</i> è definita dalle relazioni <i>sistemica:</i> è conoscibile sulla base delle relazioni di cui è intessuta. è un <i>organismo</i> (metafora)
Presupposti gnoseologici: la conoscenza è...	è costruita da un agente che si struttura nel processo cognitivo → <i>connessionismo</i> è condizionata dalla postazione d'indagine → <i>costruzionismo</i> il soggetto quando si rapporta all'oggetto lo condiziona assimilandolo alle sue forme mentali, ma nello stesso tempo è influenzato dalle forme proprie dell'oggetto → la conoscenza dipende dalla cornice concettuale e procedurale.

Presupposti epistemologici: <i>come andare in cerca della conoscenza vera?</i>	La realtà è tanto complessa da richiedere più approcci epistemici I criteri guida dell'indagine sono: qualità, approccio naturalistico, principio di contestualizzazione, logica circolare e relazione razionalità-sentire concetto dinamico ed empatico dell'oggettività.
Presupposti etici: <i>quale responsabilità ha il ricercatore?</i>	E' responsabile di tutto il processo di ricerca La ricerca deve essere guidata dal principio di migliorare la qualità della vita.
Presupposti politici: <i>quale ricerca è bene fare?</i>	La ricerca deve avere significatività sociale: deve rispondere ad una domanda di senso e consentire di aver cura del reale.

Tabella 2: Presupposti del paradigma ecologico (Mortari, 2007, pp.31-32)

La mia ricerca è fondata su un paradigma ecologico, in quanto si propone di migliorare l'ambiente scolastico nel quale i bambini sono inseriti. Si tratta di una ricerca volta a comprendere come si sviluppa l'alfabetizzazione emergente in relazione al contesto educativo; le esperienze proposte influiranno positivamente sul contesto classe, si tratta dunque di una ricerca 'con i bambini' e 'per i bambini'.

La mia ricerca soddisfa i presupposti del paradigma ecologico:

- Presupposti ontologici: il paradigma ecologico percepisce la realtà come relazionale, sistemica, concepibile sulla base delle relazioni di cui è intessuta. La ricerca educativa da me svolta è centrata proprio sulla comprensione e gli apprendimenti all'interno di un contesto specifico: è una ricerca utile a quel contesto, che non può essere ripetuta con altri gruppi di bambini senza modifiche, in quanto prende in considerazione i soggetti come persone uniche interconnesse tra loro.

- Presupposti gnoseologici: a differenza del paradigma positivista (che pensa alla conoscenza come una rappresentazione isomorfa del reale), il paradigma ecologico si fonda sul costruzionismo. La conoscenza è dunque intesa come il risultato di un processo di costruzione operato dalla mente

umana, è dipendente dalla cornice concettuale e procedurale in cui si svolge il progetto d'indagine. Ho messo in atto questo presupposto esplicitando all'interno di questo elaborato la concettualizzazione di alfabetizzazione e di bambino adottata.

- Presupposti epistemologici: la realtà non va letta in termini matematici ed attraverso procedure sperimentali, ma è tanto complessa da richiedere approcci epistemici. La realtà sociale, umana, come può essere un contesto classe, non può essere letta in termini matematici: bisogna infatti tenere in considerazione la complessità delle relazioni che interconnettono in maniera univoca coloro che fanno parte di quel determinato contesto. Nella mia ricerca non ho utilizzato modalità quantitative di raccolta dati determinate a priori, ma mi sono lasciata guidare dalla complessità delle situazioni, scegliendo solo in seguito gli aspetti cui prestare attenzione attraverso una raccolta dettagliata di informazioni.

- Presupposti etici: mentre secondo il paradigma positivistico il ricercatore non ha nessuna responsabilità (in quanto il suo compito si limita allo scoprire qualcosa di pre – esistente), il paradigma ecologico vede il ricercatore come responsabile di tutto il processo della ricerca, che deve essere guidata al principio di migliorare la vita. La mia ricerca è volta al sostegno del naturale processo di alfabetizzazione, ha quindi la possibilità di incidere sugli apprendimenti e sullo sviluppo delle potenzialità dei bambini.

- Presupposti politici: è bene fare quella ricerca che consente di comprendere in profondità il reale e di averne cura. Il paradigma ecologico ritiene importante il grado di significatività sociale della ricerca, che deve rispondere ad una domanda di senso. Nel mio progetto di ricerca vengono considerate le potenzialità del bambino e l'alfabetizzazione è concepita come apprendimento di un linguaggio per comprendere e comunicare l'esperienza (Meneghello & Girelli, 2016a). La ricerca ha quindi il senso di contribuire a formare cittadini in grado di pensare autenticamente (Freire, 2018).

All'interno del paradigma ecologico ci sono diversi orientamenti epistemici, espressione di altrettante filosofie di ricerca. L'impianto epistemologico della mia tesi è riconducibile a due filosofie di ricerca: fenomenologica e partecipativa. Il progetto messo in atto ha cercato di portare all'evidenza

l'essenza del fenomeno osservato, l'alfabetizzazione emergente, attuando interventi formativi che avessero una rilevanza sociale e fossero arricchimento per i bambini. L'intero percorso di ricerca è stato guidato dal pensiero fenomenologico, poiché "la fenomenologia mette a disposizione principi euristici ispirati al rispetto per l'alterità dell'altro" (Mortari, 2009, p. 79). Il disegno di ricerca è stato messo in atto in un setting etico, seguendo questi principi euristici-metodologici:

- fare esperienza dell'esperienza dell'altro, attraverso l'empatia ed un ascolto partecipe;
- avvicinare l'altro senza stare in un mondo anticipato, praticando l'autoriflessione;
- costruire un discorso fedele all'alterità dell'altro, cogliendo l'essenza del fenomeno;
- tenere non finito il lavoro di teorizzazione, poiché il processo di avvicinamento alla comprensione vera dell'altro è infinito;
- sviluppare la disciplina della riflessione, come tecnica eticamente essenziale (Mortari, 2007).

Questi presupposti hanno guidato il mio agire costruendolo e modificandolo progressivamente sulla base dei bisogni e delle inclinazioni dei bambini, accompagnando il mio percorso con una costante riflessione, documentazione e valutazione in itinere, che mi ha permesso di rendere l'esperienza di ricerca arricchente per tutti i soggetti coinvolti.

6.2.2 L'epistemologia naturalistica

La cornice ecologica della mia ricerca ha condotto alla scelta di un'epistemologia di ricerca naturalistica. L'epistemologia indica "i criteri generali per impostare un processo d'indagine in modo da pervenire ad una conoscenza attendibile" (Mortari, 2007, p. 59).

Si definisce ricerca naturalistica quella che avviene in un setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade (Lincoln & Guba, 1985, p.187). Localizzare la ricerca in un setting naturale trova la sua ragione nel fatto che qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il

suo significato in relazione al contesto in cui si verifica (Mortari, 2007, p. 61). Al contrario delle ricerche di impianto positivistico quelle naturalistiche strutturano l'indagine a partire da ciò che emerge dal contesto stesso, la cui complessità è tale da non poter essere definita in anticipo. L'impianto è quindi strutturato secondo una logica evolutiva in base ai dati che emergono dal contesto. Un ricercatore naturalistico deve saper osservare, registrare, analizzare, riflettere, dialogare e ripensare l'esperienza di ricerca (ivi).

Questo procedimento si differenzia dagli altri per il suo costante e attento sguardo verso la singolarità del fenomeno e l'unicità dell'altro, essenziali per una comprensione adeguata dell'oggetto, soprattutto nell'ambito della ricerca educativa, dove le differenze sono fonte di scoperta e valorizzazione. La ricerca privilegia i metodi qualitativi, tesi ad interpretare nel profondo i significati incontrati. Come afferma Mortari (2007), dal momento che non ci sono dispositivi procedurali cui attenersi rigidamente e il disegno di ricerca segue una logica di situazionalità, ciò che diventa necessario è impegnarsi a rendere trasparenti tutti i ragionamenti nati dalla nostra osservazione.

Le osservazioni fatte all'interno della mia ricerca sono state sempre seguite da riflessioni, per rendere esplicite le teorie utilizzate e conferirgli un significato. Inoltre ho cercato di 'tenere lo sguardo interamente aperto sul fenomeno' (Mortari, 2007, p. 61), per coglierne le caratteristiche nella sua evoluzione e senza strutture precodificate. I nuclei tematici sono stati individuati solo al termine delle osservazioni, per fare in modo che il fenomeno si mostrasse nella sua essenza. Ho agito consapevole dei miei paradigmi e osservando senza comprimere in categorie predefinite l'oggetto della ricerca. La metodologia Montessori, che lascia libertà di scelta ai bambini considerandoli fonte di risorse, ha facilitato questo compito, perché mi ha permesso di lasciar emergere la loro spontaneità e quindi di "avvicinare l'altro senza stare in un mondo anticipato" (Mortari, 2009, p. 80).

6.3 La narrative inquiry

Nell'epistemologia naturalistica la costruzione di una teoria avviene attraverso un processo induttivo di analisi (Mortari, 2007). Il metodo scelto per la mia ricerca è la *narrative inquiry*, ossia "la teoria secondo la quale una ricerca, in quanto atto esperienziale, può essere narrata" (Mortari, 2007, p. 177). La narrazione dell'esperienza permette di comprenderne il significato, perché il pensiero narrativo riesce a restituire il suo fluire nel tempo (ivi). "Educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze" (Dewey, 1993, p.13). Il raccontare fornisce la possibilità di accedere al punto di vista di chi vive l'esperienza. Inoltre attraverso la narrazione si accede a contenuti della coscienza non sempre espliciti. La narrazione è legittimata come metodo d'indagine all'interno del paradigma ecologico, poiché in esso la realtà è relazionale, la conoscenza risulta da un processo di costruzione e il principio cardine della ricerca è la contestualizzazione. E' importante che la narrazione non avvenga al termine della ricerca ma lungo tutto il percorso, per questo motivo nel mio percorso ho messo a punto la seguente documentazione narrativa: i dati raccolti dalle mie osservazioni dei bambini, le narrazioni scritte al termine di ogni incontro e il racconto descritto attraverso le parole dell'insegnante. Facendo dialogare i dati emersi è possibile raggiungere una visione più articolata dei significati attribuiti all'esperienza. La mia ricerca ha intrecciato il racconto dell'*esperienza educativa* e quello dell'*esperienza di ricerca*, per riuscire ad avere una descrizione fedele del fenomeno e della sua evoluzione.

L'analisi dei dati è stata svolta seguendo il principio di fedeltà, per cogliere il fenomeno nella sua essenza. Le analisi sono state svolte seguendo il metodo della 'narrative inquiry': entrare nel testo per mettere a fuoco gli elementi significativi, trovare connessioni fra i dati mettendoli alla prova costantemente prima di stendere il resoconto. I testi e le osservazioni sono stati considerati nel loro insieme, non scomposti in unità. I dati raccolti sono stati analizzati prevalentemente seguendo un approccio qualitativo, che mettesse in evidenza le caratteristiche contestuali del fenomeno; sono stati utilizzati anche criteri quantitativi per comprendere l'impatto a livello complessivo.

La metodologia della narrative inquiry è stata implementata attraverso due strategie di ricerca: lo studio di caso in ambito domestico e la ricerca-azione in contesto scolastico. Lo studio di caso può essere definito “un’indagine su un caso singolare condotto in profondità in un ambiente naturale” (Bassey, 1999, p. 47). Avendo un figlio in periodo pre-scolare, avevo il contesto adatto per attuare questa strategia, caratterizzata da concretezza e contestualità: l’ambiente domestico naturale permette di avere un monitoraggio prolungato su reali esperienze di vita. Essendo molto coinvolta, i miei scritti hanno contenuto molte riflessioni, per evidenziare la soggettività dello sguardo. L’analisi delle narrazioni mi ha permesso di comprendere a fondo il fenomeno osservato nella sua singolarità, senza generalizzazioni (Mortari, 2007). La ricerca-azione è la strategia che più interpreta la filosofia partecipativa e prevede una collaborazione tra ricercatori e pratici, al fine di provocare un cambiamento significativo nel contesto (ivi). I miei interventi in sezione avevano l’obiettivo di supportare lo sviluppo dell’alfabetizzazione emergente, coinvolgendo l’insegnante tutor come protagonista. Il mio compito è stato facilitato dal fatto che la tutor Monica agiva già come educatrice-ricercatrice, interrogandosi costantemente sulle sue pratiche, guidata dalle osservazioni e dai comportamenti dei bambini.

6.4 Gli strumenti

Gli strumenti utilizzati hanno permesso di raccogliere dati per la valutazione in itinere e per quella finale, che è stata svolta attraverso il supporto della rubrica valutativa. La raccolta dati è stata svolta coerentemente con la pedagogia montessoriana, non forzando i bambini ad una prestazione, ma lasciandoli liberi di agire, raccogliendo documentazione e narrazioni attraverso la metodologia della narrative inquiry. Le osservazioni hanno riguardato sia l’agire dei bambini che quello dell’insegnante ed il contesto che essa struttura, poiché l’esperienza formativa avviene all’interno di un’ecosistema cui appartengono allievi, educatori e contesto, e tutti ne influenzano gli esiti (Castoldi, 2020).

Sono state quindi utilizzate osservazioni e diari di bordo, supportati da griglie contestualizzate in questa particolare esperienza. Questi strumenti sono stati accompagnati da foto, video e registrazioni audio, al fine di aiutare la rammemorazione, la rielaborazione dell'esperienza, e la condivisione.

6.4.1 Il diario di bordo

Il diario di bordo è uno strumento utile nella ricerca educativa: esso guida l'esplorazione del contesto fornendo una struttura di supporto. Rispetto all'osservazione seguita dalla narrazione, in cui il fulcro è rappresentato dal rammemorare in un momento successivo all'esperienza stessa, il diario di bordo suddivide l'esplorazione in tre momenti differenti: prima, durante e dopo l'intervento. Il primo momento prevede alcune riflessioni anticipatorie guidate da domande stimolo, che conducono a riassumere ciò che già si conosce del contesto e a definire quello che si vuole indagare in una precisa esplorazione. Questo primo momento prevede inoltre la scelta degli strumenti che si utilizzeranno per l'osservazione. Il secondo momento coinvolge l'attività esplorativa vera e propria di cui vengono raccolti gli elementi più significativi attraverso griglie, appunti, mappe, foto o video. Infine il momento conclusivo richiede riflessioni didattiche e professionali su quanto osservato, attraverso alcune domande stimolo che portano l'attenzione sui saperi teorico-pratici che possono derivare dall'osservazione. Questa struttura del diario facilita la raccolta di riflessioni pre e post intervento, osservando il processo in atto, e allo stesso tempo si configura come 'luogo di autocomprensione', che permette di 'guardare a distanza' quello che accade nell'esperienza (Mortari, 2007)

Le mie esplorazioni ed osservazioni sono state talvolta guidate dalla compilazione di un diario di bordo libero, che non ha previsto il momento riflessivo pre-intervento, ma solo la narrazione successiva. Altre volte ho utilizzato il modello completo ed in questi casi gli strumenti utilizzati sono state alcune griglie fornite nel percorso di tirocinio (allegato 1) ed una griglia costruita da me relativa al comportamento dell'insegnante (allegato 2). Alcune volte ho seguito lo schema di Bales, che guida nell'osservazione di comportamenti socio-affettivi dei bambini; il sistema di Flanders, che fornisce categorie per

indagare la comunicazione insegnante-allievo; la griglia d'osservazione di DaCorino e Napoletano, che propone altri descrittori per analizzare gli atti comunicativi. L'osservazione dei comportamenti della tutor ha condotto all'elaborazione di un'ulteriore strumento, che racchiude indicatori riguardanti l'agire dell'insegnante, la sua predisposizione dell'ambiente e i suoi atteggiamenti. Questa griglia l'ho poi utilizzata come strumento per le osservazioni del mio agire durante gli interventi. E' stata necessaria la costruzione di questo strumento contestualizzato per poter prestare attenzione alla sintonia dei miei comportamenti rispetto alla pedagogia montessoriana.

6.4.2 Osservazioni

“Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione [...]” (MIUR, 2012, p.19). Elemento centrale della documentazione sono le osservazioni, accompagnate da video e fotografie. Montessori afferma che osservando il bambino è possibile assecondare le sue linee di sviluppo (Montessori, 1949). Nel mio percorso di ricerca, ho quindi trascritto al termine di ogni incontro quello che avevo osservato, affiancandolo ai miei pensieri e riflessioni, affinché diventasse un racconto in cui fosse narrato ‘quello che si fa e quello che si pensa’ (Mortari, 2007). Ho narrato i fatti accaduti, le azioni dei bambini, le mie e quelle dell'insegnante, ma anche i pensieri e le emozioni che emergevano e le riflessioni che mi nascevano. Questo mi ha permesso di ricostruire il percorso di ricerca seguendo lo sviluppo dei bambini ed allo stesso tempo di ricostruire gli orizzonti di significato per i partecipanti (ivi).

Le osservazioni sono state seguite dalle mie narrazioni per quasi tutti gli incontri in sezione, mentre in ambito domestico ogni resoconto ha riunito più momenti di osservazione.

Per le osservazioni in sezione ho utilizzato due griglie: una relativa ai bambini, che mi ha guidato nel prestare attenzione sia agli aspetti dell'apprendimento, sia a quelli emotivi e sociali (allegato 3), e una per l'osservazione del mio agire, che mi ha aiutato ad affinare la capacità di sintonizzarmi con la pedagogia montessoriana (allegato 2). Le griglie hanno

rappresentato una 'guida per l'occhio', orientando l'osservazione su aspetti relativi agli obiettivi dell'azione educativa (Girelli, a.a. 2017-2018b). Tali griglie sono state utilizzate poi per un'analisi quantitativa a livello di classe, affiancata da analisi qualitative riferite ai singoli bambini.

In riferimento alle osservazioni in ambiente domestico, non ho elaborato una griglia di riferimento, ma ho utilizzato l'annotazione 'carta-matita', per allargare lo sguardo il più possibile e cogliere il fenomeno nel modo più fedele, nonostante il mio profondo coinvolgimento (Castoldi, 2012). Questa modalità è risultata più adeguata all'interno dello studio di caso, perché in questo contesto erano maggiori le situazioni in cui io non ero impegnata in attività educative in modo diretto.

6.4.3 Le tavole di Kuno Beller

Le tavole di Kuno Beller sono uno strumento di osservazione che aiuta nel costruire un profilo di sviluppo del bambino, evidenziando le aree in cui mostra maggiore motivazione e competenze. La compilazione di tali profili permette di proporre attività ed esperienze basate sulle loro preferenze ed attitudini (Beller, 1995). L'efficacia delle attività messe in atto può essere poi verificata attraverso le variazioni che si osservano nelle rispettive aree delle tavole. Questo strumento è utile per la conoscenza dei bambini, può quindi essere di supporto nell'attività di valutazione alla scuola dell'infanzia, conducendola ad essere formativa e guidando nel descrivere e documentare i processi di crescita (MIUR, 2012). La valutazione diventa così 'per i bambini', "[...] orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità." (MIUR, 2012, p. 24).

Il test delle tavole di Kuno Beller prevede una serie di domande, suddivise in otto aree: dominio delle funzioni del corpo, consapevolezza del mondo esterno, sviluppo sociale ed emotivo, gioco, linguaggio, sviluppo cognitivo, motricità generale e motricità fine. Le domande di ogni area sono suddivise in 14 fasi, che seguono indicativamente l'età del bambino. Ho utilizzato le tavole selezionando le domande sia in base all'età, sia considerando gli ambiti che avrei potuto osservare in classe durante le attività. Ho inoltre scelto un maggior

numero di domande per le aree più attinenti al mio progetto: sviluppo sociale ed emotivo, gioco, linguaggio, sviluppo cognitivo e motricità fine. Ne è derivato uno strumento osservativo (allegato 4), che mi ha permesso di comprendere l'individualità di ogni bambino. Ho potuto così costruire proposte adatte, che risultassero idonee ai diversi percorsi tenendo in considerazione le loro motivazioni (ivi). Ho poi utilizzato il test al termine del percorso di ricerca, per valutare l'efficacia del progetto messo in atto. Esso è quindi risultato uno strumento per considerare la capacità dell'ambiente di sintonizzarsi con i bisogni del bambino. L'utilizzo delle tavole mi ha quindi guidato sia nel calare il progetto Siglo nel contesto, seguendo le peculiarità dei singoli alunni, sia nel comprendere quanto gli interventi si siano rivelati efficaci nell'offrire opportunità di sviluppo adeguate.

6.4.4 La rubrica valutativa

All'inizio del mio percorso ho elaborato una rubrica valutativa (allegato 5), attraverso la quale ho potuto esplicitare quali fossero gli obiettivi principali dell'azione didattica. La rubrica valutativa è un passaggio fondamentale in un percorso formativo, perché permette di stabilire dei criteri attraverso cui osservare i comportamenti degli studenti (Castoldi, 2012). È elemento cardine per la fase valutativa, ma anche per la progettazione formativa (ivi). La rubrica valutativa del mio progetto è stata elaborata considerando il contesto e rivista in itinere, per adeguarsi al meglio al percorso formativo vissuto dai bambini. In linea con la pedagogia Montessoriana, non sono stati stabiliti degli obiettivi di apprendimento, ma sono stati individuati degli scopi relativi al sostegno dell'interesse e alla capacità dell'ambiente di rendere i bambini attivi costruttori di conoscenza. Le attività in una sezione Montessori sono organizzate con il fine di permettere il massimo sviluppo del bambino lasciando che agisca spontaneamente (Montessori, 1949). Ogni bambino ha svolto quindi attività diverse in base ai suoi interessi e al suo stadio di sviluppo, per cui ognuno ha seguito un percorso differente e raggiunto con i propri tempi le diverse competenze. La rubrica valutativa riproduce questa visione educativa, per cui le dimensioni considerate riguardano il sostegno dell'interesse naturale dei

bambini verso il codice scritto, il supporto di un agire attivo nei confronti di esso e lo sviluppo di una competenza trasversale, ovvero le prime capacità di ascolto reciproco.

CAPITOLO 7

IL CONTESTO DEL MIO PROGETTO

Il mio percorso di tesi si è svolto nella Casa dei bambini 'Le Coccinelle', all'interno dell'IC 18 Veronetta-Porto. Viene chiamata Casa dei bambini in merito al fatto che adotta il metodo montessoriano e considera la scuola un ambiente di vita e un luogo in cui i bambini possono esprimersi liberamente (Montessori, 1999). Il gruppo è stato composto per tutto il percorso da 12 bambini di età miste: 2 bambini grandi (5-6 anni), 5 bambini medi (4-5 anni) e 5 bambini piccoli (3-4 anni).

Il PTOF dell'istituto sottolinea come la scuola si attivi per garantire l'attenzione ai bisogni del singolo e per favorire la formazione integrale ed il benessere psicofisico di ciascuno (PTOF 2019-2022, p.6). La nascita della Casa dei bambini è stata motivata sia dalla volontà dell'Istituto di proporsi come un luogo d'inclusione in cui vengono riconosciute e valorizzate specificità e differenze (PTOF 2019-2022, p.7), sia dal fatto che la scuola crede fortemente nella centralità dei bambini e delle bambine nel processo educativo (PTOF 2019-2022, p.6). La creazione di una sezione montessoriana si inserisce all'interno di un percorso che l'istituzione ha intrapreso nell'anno 2018-2019, con l'attivazione nella scuola primaria 'Massalongo' di una classe di sperimentazione ispirata ai principi educativi di Maria Montessori. Tra le scelte pedagogiche della scuola dell'infanzia, riferite nel PTOF dell'Istituto, ritroviamo sia la predisposizione di ambienti stimolanti e motivanti, che offrano attività in modo flessibile, seguendo le esigenze dei bambini, sia l'acquisizione di abilità attraverso esperienze personali ed autonome (PTOF, 2019-2022). La gestione dell'ambiente è in linea con queste scelte pedagogiche dell'Istituto e coerente con le Indicazioni Nazionali, che conferiscono alla scuola dell'infanzia il compito di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze per avviare alla cittadinanza, attraverso la cura degli ambienti e la predisposizione di spazi educativi che promuovano lo stare bene (MIUR, 2012).

Una parte del mio percorso di tesi si è svolta nel contesto familiare, all'interno del quale ho osservato l'evolversi del processo di alfabetizzazione di mio figlio, che aveva 4 anni e mezzo all'inizio del progetto e poco più di 5 al termine. L'età analoga a quella del gruppo di bambini che seguivo a scuola mi ha permesso di proporre alcune attività simili e di fare dei parallelismi tra le esperienze scolastiche e quelle familiari. Descrivo di seguito il contesto scolastico, mentre rimando al capitolo dedicato, l'individuazione delle principali caratteristiche di quello domestico.

7.1 Un ambiente che rende i bambini attivi esploratori autonomi

Nella sezione dove ho svolto il tirocinio l'insegnante struttura l'ambiente e agisce seguendo i principi della pedagogia montessoriana (Baroni, Diario di bordo, 2020). L'ambiente è predisposto per facilitare il naturale sviluppo del bambino, a cui viene lasciata la libertà di agire e a cui vengono proposte attività esperienziali concrete. Nella stanza i tavoli sono posizionati ad isole ed i mobili bassi sono suddivisi in compartimenti, in ognuno dei quali è presente il materiale per svolgere le attività di un determinato ambito. L'insegnante lascia liberi i bambini di scegliere l'attività che preferiscono, invitandoli semplicemente a svolgerne una. Il lavoro individuale e in autonomia dei bambini, si alterna con momenti in cui la docente presenta un nuovo materiale in piccolo gruppo o singolarmente. Vi sono anche momenti condivisi legati alle routine quotidiane (es: la scelta dei camerieri per il pranzo o il saluto ad inizio giornata) e brevi laboratori che avvengono in piccolo gruppo (es: la semina delle piantine).

L'insegnante lascia ai bambini la possibilità di toccare e lavorare con oggetti delicati, che necessitano di attenzione per non essere rotti e devono essere maneggiati con cura (es: ciotole di vetro, ago). I bambini sviluppano così la responsabilità ed il dominio sui propri atti: essere padroni delle proprie azioni ed avere fiducia in sé stessi, porta allo sviluppo della responsabilità e del controllo (Montessori, 1950).

Ho potuto osservare cosa significa *mente assorbente*, concetto espresso da Maria Montessori (1948): i bambini manifestano conoscenze non spiegate,

ma che sono inserite nel contesto che vivono quotidianamente e che hanno fatto proprie. Ad esempio essi conoscono i nomi di alcune forme geometriche perché sono presenti in una delle attività che possono svolgere e l'insegnante le nomina ogni volta che colloquia con loro e li affianca mentre agiscono.

Nel gruppo è presente una bambina con un 'Disturbo generale dello sviluppo' ed un bambino con difficoltà relazionali ed emotivo-affettive, per il quale sono stati svolti colloqui con genitori e specialisti. L'ambiente creato e le modalità dell'insegnante permettono a tutti i bambini di vivere in modo sereno lo stare a scuola. Le Indicazioni Nazionali sottolineano che "La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica" (MIUR, 2012, p. 22). Il contesto della 'Casa dei bambini' è in perfetta armonia con queste indicazioni, grazie alla messa in atto dei principi della pedagogia montessoriana, centrali anche per il PTOF dell'Istituto:

1. Ambiente preparato con materiali di auto-sviluppo, materiali di vita pratica.
2. Assenza di incentivi estrinseci (premi/punizioni).
3. Libera scelta dell'attività, libertà di movimento.
4. Adulto come modello della disciplina interiore che si desidera emerga dai bambini.

L'attuazione di questi principi aiuta tutti i bambini a stare nel gruppo, a sentirsi partecipi dei processi di apprendimento, li stimola ad esporsi e sperimentare, perché ognuno si sente valorizzato. I bambini vengono considerati realmente attivi costruttori di conoscenza e li si lascia liberi di formulare domande ed esplorare. L'ambiente di apprendimento creato è una condizione essenziale per mettere in atto un' 'educazione dal di dentro', che tiene in considerazione l'individualità e conduce ad apprendere dall'esperienza attraverso libere attività (Dewey, 1949)

All'interno dell'ambiente così predisposto erano inserite le esperienze del codice scritto ed i materiali costruiti per supportare l'alfabetizzazione emergente. La prospettiva sottostante al metodo Siglo è in armonia con il contesto della 'Casa dei bambini', conducendo verso l'alfabetizzazione non con

il fine di acquisire una tecnica, ma per favorire 'l'espansione e l'arricchimento della persona' (Dewey, 1949). Le attività relative al metodo Siglo, così come tutte le altre, venivano presentate ai bambini nel momento in cui ne mostravano interesse e lasciate a disposizione affinché essi le potessero utilizzare in libertà. Il materiale era costruito per essere utilizzato in autonomia e agevolare le acquisizioni senza l'intervento dell'adulto, poiché a questa età svolgere attività autonome ma accompagnate fornisce la possibilità al bambino di costruire le proprie funzioni essenziali (Alvarez, 2017). Ogni attività era costruita affinché ognuno potesse trovare il giusto livello di sfida e partecipare attivamente al proprio processo di apprendimento, sostenendo così la motivazione intrinseca (Girelli, 1999)

Permettendo al bambino di procedere autonomamente, egli può seguire i propri ritmi ed il proprio percorso personale di costruzione delle conoscenze (Bigozzi et al., 2017).

Questa modalità di procedere era in armonia con una visione della conoscenza di tipo costruttivo, per cui l'alfabetizzazione non è un 'addestramento', ma un percorso di scoperta dei sistemi notazionali (ivi). Lasciando la libertà di esplorazione era possibile individuare la zona di sviluppo prossimale di ogni bambino in modo da indirizzare gli interventi didattici. L'incontro con il codice scritto è quindi avvenuto in modo esplorativo, offrendo occasioni che conducessero all'apprendimento attraverso la scoperta autonoma (Montessori, 1999).

7.2 Autoverifica e concezione dell'errore

Il sostegno dell'autonomia richiede che i bambini non necessitino della presenza dell'insegnante per controllare la loro esecuzione. Molte attività presenti nella 'Casa dei bambini', tra cui quelle del metodo Siglo, contengono l'autoverifica. Attraverso essa i bambini possono provare una gratificazione intrinseca che nasce dalla constatazione che le loro competenze derivano da conquiste e deduzioni personali (Meneghello & Girelli, 2016b). Un esempio concreto è il materiale relativo alla scansione fonosillabica. Nell'attività dei

bottoni era presente l'autoverifica (figura 23), che mostrava tanti cerchi quanti erano i bottoni corrispondenti alle fonosillabe della parola.

L'autonomia e l'autoverifica hanno permesso ai bambini di procedere con i propri tempi e di non sentire il controllo dell'adulto: sentendosi protagonista il bambino incrementa la sua autostima e la motivazione ad apprendere (Girelli, 2016). L'assenza del giudizio dell'adulto fa sentire i bambini liberi di sperimentare e di mettersi alla prova con



esperienze nuove. Lavorare in autonomia permette di acquisire consapevolezza sulle proprie capacità e di migliorare l'autostima in modo realistico (Montessori, 2000). L'assenza di rinforzo esterno fa vivere una forte gratificazione intrinseca nelle esperienze di successo, che risulta essere un sostegno alla curiosità ed alla motivazione.

Figura 23: autoverifica nell'attività di fonosillabazione.

L'utilizzo dell'autoverifica è stata accompagnata da una concezione dell'errore diversa rispetto a quella tradizionale, che ha guidato i nostri comportamenti di fronte alle azioni dei bambini. In una concezione tradizionale l'errore deve essere corretto dall'insegnante affinché il bambino possa procedere nel suo percorso di crescita. L'intervento dell'adulto blocca il naturale meccanismo di apprendimento ed allontana dalla possibilità di essere motivato intrinsecamente. Nella pedagogia Montessori l'errore è parte del percorso di sviluppo, 'la vera conoscenza si costruisce su innumerevoli errori' (Alvarez, 2017, p.63). Il confronto con l'errore ci permette di vedere la nostra previsione errata e di modificarla, confrontandoci con la realtà possiamo evolvere (ivi). Creare la possibilità che sia il bambino a cogliere e correggere i propri errori lo conduce alla consapevolezza. 'Nella vita della scuola deve entrare il principio che non è importante la correzione, ma il controllo individuale dell'errore...' (Montessori, 1948, p.242). La strategia dell'autocontrollo permette al bambino di accettare l'errore come parte del suo percorso di scoperta. La

concezione positiva dell'errore conduce l'adulto a non intervenire, lasciando che sia il bambino stesso a compiere la verifica e a giungere alla consapevolezza. Questo favorisce lo sviluppo di una motivazione endogena, non dipendente dall'esterno, che conduce il bambino ad agire con entusiasmo (Alvarez, 2017).

Questa visione dell'errore è coerente anche con la visione costruttivista del codice scritto, secondo la quale esso permette di cogliere i passaggi e le idee che il bambino compie nel suo percorso verso l'alfabetizzazione (Ferreiro, 2003 b).

Come per tutte le attività presenti in sezione, anche per quelle relative all'alfabetizzazione, noi insegnanti non abbiamo mai sottolineato l'errore e non siamo mai intervenute nelle scritture spontanee dei bambini, se non per mostrare interesse. Il bambino era coinvolto nell'autocontrollo di ciò che leggeva e questo generava gratificazione, autostima ed amore per la lettura e la scrittura (Meneghello & Girelli, 2016 b). L'autoverifica era gestita attraverso la costruzione dei materiali, oppure attraverso il modelling: ad esempio nella sillabazione delle parole con i salti non si comunicava l'errore, ma eventualmente si ripeteva la parola con la fonosillabazione corretta in forma ludica.

Ho potuto osservare come questo approccio conduca i bambini a ripetere le loro azioni fino al raggiungimento dell'obiettivo, senza la necessità di un rinforzo esterno, procedendo con le loro strategie e guidati dalla loro curiosità euristica.

Dal diario dell'11 maggio:

'Tre bambine confrontano le tessere dell'attività dei loro nomi, con i nomi sui cassette. Utilizzano le loro strategie. Escludono inizialmente il loro cassetto dicendo 'questo no perché è il mio e lo conosco', poi considerano il numero di parole e la loro lunghezza. Per alcuni confronti impiegano molto tempo, ma non si interrompono. Quando trovano una corrispondenza vanno soddisfatti a prendere un'altra tessera con il nome.'

7.3 Il ruolo dell'insegnante e i materiali

In un ambiente di apprendimento che favorisce la scoperta autonoma, il ruolo dell'insegnante è quello di organizzare l'ambiente ed i materiali seguendo i bisogni dei bambini, per offrire occasioni congrue con i loro bisogni, interessi e competenze. Applicando questo principio al percorso verso la lingua scritta, è stato possibile sostenere la motivazione intrinseca, l'autonomia e l'interesse verso di essa, incoraggiando il naturale sviluppo del processo di alfabetizzazione emergente (Meneghello & Girelli, 2016c).

Il mio comportamento si è sintonizzato con quello dell'insegnante, che seguendo i principi montessoriani risulta una presenza delicata: non fornisce rinforzi estrinseci, interviene solo su richiesta dei bambini, non corregge ma mostra come fare quando l'occasione lo consente. 'Il maestro è passivo, toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, affinché si faccia attivo il bambino' (Montessori, 1999).

Il codice scritto non è stato insegnato: ai bambini non chiedevamo di scrivere o di leggere, né di imparare sillabe o lettere. Letture e scritture spontanee non venivano corrette, ma erano oggetto di apprezzamento permettendo di far cogliere lo scopo del codice scritto, ovvero la comunicazione. Veniva mostrato lo svolgimento delle attività preparate, si affiancavano i bambini nello svolgerle se lo richiedevano, ma non venivano corretti. Il ruolo dell'adulto è stato anche quello di accettare gli errori come fonte di ispirazione per la strutturazione di nuove attività. Li abbiamo sostenuti nelle loro esplorazioni, fornendo stimoli congrui con i comportamenti che manifestavano e valorizzando la loro autonomia. Noi insegnanti abbiamo cercato di far fronte al compito di mantenere la loro naturale curiosità, perché essa è 'quell'impulso che li spinge ad aggiustare lo sfasamento tra ciò che sanno e ciò che non sanno' (Alvarez, 2017, p. 49). Quando i bambini richiedevano la presenza dell'adulto, il nostro era un comportamento da 'osservatori partecipi', non fornivamo indicazioni ma attenzione, affinché i bambini mantenessero il loro impegno.

Nella prospettiva di agevolare la scoperta autonoma del bambino, parte del ruolo dell'insegnante risulta l'osservazione di ogni individualità, per

comprendere come i materiali vengono utilizzati e fornire in seguito adeguate stimolazioni. La tutor mette in evidenza il ruolo dell'insegnante come presenza discreta e attenta:

'...può essere punto di forza l'osservazione, l'insegnante che osserva e che poi prepara il materiale, che ne ha cura e lo fa vivere al bambino. Poi si mette in disparte per vedere cosa esce fuori, come viene utilizzato' (I1/T 34).

L'attenta osservazione rende possibile offrire ad ognuno il giusto livello di sfida, per far vivere esperienze di successo che generino gratificazione (Meneghello & Girelli, 2016b).

7.4 Le mie osservazioni iniziali dei bambini e dell'insegnante

Durante la prima parte del mio progetto ho messo in atto un'attenta osservazione dei processi educativi e del gruppo di bambini della sezione. I processi educativi, i comportamenti dell'insegnante e dei bambini sono stati osservati utilizzando come guide le griglie descritte nel capitolo 6.

Oltre alle caratteristiche descritte nei precedenti paragrafi, sono emersi altri comportamenti dell'insegnante che caratterizzano l'ambiente in modo significativo. L'atteggiamento è calmo ed accogliente: si avvicina ai bambini per parlare ed utilizza un tono di voce basso. Questo rende l'ambiente tranquillo e rilassato e le permette di essere molto attenta a cogliere i loro bisogni ed interessi. Offre aiuto quando richiesto, ma cercando sempre di agevolare il lavoro autonomo e valorizzando le proposte e le idee degli alunni. Nei momenti di difficoltà emotiva dei bambini si propone come figura solida che riesce a contenere e dare supporto, fornendo strategie di cui i bambini possano progressivamente appropriarsi per affrontare successive difficoltà. L'atteggiamento dell'insegnante ha permesso la creazione di un clima sereno in cui i bambini si sentivano accolti, permettendogli di sentirsi liberi di agire i loro comportamenti di scoperta. La cura dell'aspetto emotivo-affettivo del gruppo rende possibili i percorsi di crescita di ognuno (Girelli, 2006).

Nella fase iniziale, l'osservazione dei bambini ha evidenziato notevoli differenze individuali, sia sotto il profilo sociale che su quello cognitivo. Un gruppo formato da circa la metà dei bambini possedeva buone abilità sociali, aveva comportamenti di solidarietà e vicinanza con i compagni ed era in grado di ricercare soluzioni in caso di conflitti. Gli altri bambini avevano la necessità di sviluppare migliori competenze emotive e sociali, tre di questi avevano maggiori difficoltà: faticavano nella gestione della frustrazione, si inserivano con fatica nei giochi con i compagni, non riuscivano a condividere e richiedevano spesso la presenza di un adulto vicino. A livello cognitivo erano presenti diversità ancora maggiori. Alcuni bambini erano molto attivi, formulavano molte domande, accoglievano positivamente le nuove proposte, esprimevano idee e sperimentavano. Due di questi erano sempre molto attivi, mentre gli altri di fronte alle attività nuove avevano bisogno di un tempo di osservazione lungo prima di procedere con comportamenti di scoperta. Altri ancora faticavano ad agire in autonomia, tendevano a svolgere sempre le stesse attività in modo routinario, non esprimevano quasi per nulla i loro pensieri e sperimentavano pochissimo.

Le tavole di Kuno Beller (1995) mi hanno fornito la possibilità di creare un quadro più completo riguardo le competenze ed i comportamenti dei bambini. Ho utilizzato questo strumento in modo flessibile: a livello qualitativo per costruire un quadro iniziale e a livello quantitativo per confrontare i profili di ogni bambino ad inizio e alla fine del progetto. L'osservazione iniziale guidata dalle tavole è stata utile per organizzare le prime proposte del percorso: l'analisi dettagliata ha permesso di calibrare in modo particolareggiato i diversi materiali ed attività.

Le osservazioni del periodo iniziale mi hanno condotto ad elaborare questo quadro complessivo:

Dominio delle funzioni corporee. I livelli di autonomia erano diversi tra i bambini, ma tutti collaboravano nei momenti in cui vi era da riordinare, alcuni spontaneamente, altri su imitazione o dopo una richiesta. Quasi tutti i bambini manifestavano interesse nel gestire da soli la cura della propria persona e molti tentavano di vestirsi da soli. Quest'area rappresenta un punto di forza.

Consapevolezza dell'ambiente circostante. Molti bambini erano dei buoni osservatori: si soffermavano con attenzione a guardare l'adulto o altri compagni e questo li conduceva a conoscere l'ambiente e i diversi oggetti presenti, sia fuori che dentro l'aula. Tutti si cimentavano nel disegno di oggetti del proprio ambiente. I comportamenti riguardanti quest'area evidenziano come siano presenti le condizioni per creare un percorso di scoperta del codice alfabetico.

Sviluppo sociale ed emotivo. In quest'area sono evidenti notevoli differenze all'interno del gruppo. Un gruppo di circa sei bambini era in grado di condividere i materiali, di interagire in modo collaborativo e manifestava buone capacità di autocontrollo. Tre di questi bambini progettavano e costruivano giochi condividendo le regole con i compagni. L'altra metà del gruppo comprendeva bambini che manifestavano difficoltà nella socializzazione, ma che possedevano buone competenze nella gestione emotiva, ed altri che faticavano anche in quest'ultimo aspetto.

Gioco. Tutti i bambini della sezione mettevano in atto giochi di fantasia ed erano coinvolti in giochi simbolici. Vi erano differenze notevoli nei tempi di attenzione e nella capacità di portare a termine sequenze di comportamento. Ad inizio del percorso pochi sapevano raccontare in modo comprensibile sequenze di fatti o esperienze. La sperimentazione di suoni e parole era inizialmente scarsa.

Linguaggio. Tutti i bambini erano in grado di comprendere le indicazioni dell'adulto ed apprezzavano che gli venissero raccontate storie, anche se alcuni di loro mostravano di comprenderle, mentre altri si limitavano ad un ascolto passivo e privilegiavano quelle brevi con molte immagini. Ascoltavano volentieri filastrocche canzoni ed erano attirati dalle parole nuove. Vi erano livelli di competenza linguistici molto differenti: un gruppo di tre bambini era in grado di spiegarsi bene con frasi principali e secondarie ricche di termini, che descrivevano in modo completo eventi, giochi, disegni o loro sentimenti. Questi bambini erano in grado di discutere verbalmente e scambiare opinioni. Un gruppo più ampio utilizzava un linguaggio semplice, con frasi abbastanza compiute, comprensibili e con termini correttamente riferiti a ciò che raccontava. Vi erano due bambini che si esprimevano con frasi di due o tre parole ed

utilizzavano solo termini incontrati frequentemente. Nonostante queste differenze, ciò che accomunava tutti i bambini era una buona competenza nell'utilizzo del linguaggio: tutti i bambini erano capaci di interagire e comunicare, integrando quando necessario il gesto alla parola. E' possibile affermare che il gruppo manifestasse molta curiosità per la comunicazione e per il linguaggio.

Motricità generale. Ho considerato poco quest'area, in quanto ho avuto pochissime occasioni di osservare i bambini in attività che coinvolgono competenze di motricità generale che vanno oltre a quelle di base, possedute largamente da tutti i bambini in considerazione della loro età anagrafica. Ho verificato soltanto la capacità dei bambini di saltare con due piedi, per capire se poter utilizzare questo movimento per le attività di fonosillabazione (come descritto nel capitolo 5).

Motricità fine. Tutti i bambini erano in grado di utilizzare una matita e di colorare delle figure. Molti possedevano una buona motricità fine, impugnavano in modo corretto lo strumento, erano in grado di riprodurre forme imitando un modello e di disegnare cerchi e linee verticali ed orizzontali. Due bambini avevano ottime competenze ed erano in grado di eseguire compiti delicati come infilare un filo in un grosso ago. Ad inizio del percorso nessuno ancora riproduceva le lettere.

Nel complesso il gruppo possedeva le condizioni per un intervento sull'alfabetizzazione emergente strutturato per tenere in considerazione le individualità e per sostenere un apprendimento per scoperta, poiché i bambini erano interessati al codice scritto, possedevano una buona capacità di osservazione, ma allo stesso tempo avevano competenze molto diverse a livello linguistico e di motricità fine.

CAPITOLO 8

LE MIE OSSERVAZIONI A SCUOLA

All'interno del mio progetto ho posto l'attenzione sull'ambiente e sull'interazione dei bambini con esso, considerandolo come 'contesto definito dal punto di vista del soggetto e che quindi interagisce con le modalità di appropriazione che le/gli sono proprie' (Pontecorvo, 1991, p. 38). La costruzione dell'ambiente ha previsto la predisposizione di attività tra cui i bambini potevano scegliere. In base alle proprie caratteristiche ognuno si avvicinava in modi diversi e con tempi propri. Ogni materiale ha assunto significati diversi in base alle competenze possedute da ognuno, conducendo a differenti stadi di sviluppo.

'[...] l'insegnante che prepara il materiale che ne ha cura lo fa vedere e poi si mette in disparte per vedere cosa esce fuori come viene utilizzato ognuno cosa ne tira fuori in base a quello che fa [...]' (I1/ T 34).

Seguendo l'approccio montessoriano, le esperienze venivano proposte e mostrate ai bambini, ma sempre lasciando la libera scelta. I materiali venivano lasciati a disposizione dei bambini, facendo parte di un ambiente di apprendimento che sostenesse l'alfabetizzazione attraverso la creazione di opportunità di esplorazione, di azione e contatto con oggetti all'interno di una cornice ludica (MIUR, 2012). Le esperienze vissute si sono poste da un lato come possibilità per procedere nel percorso di alfabetizzazione emergente dall'altro come strumento per il consolidamento della competenza linguistica e narrativa, in cui la scuola dell'infanzia ha un ruolo centrale (Pinto, 2003).

Le attività sono state inserite gradualmente, per non creare un accumulo di stimolazioni. Allo stesso tempo era necessario proporle per le diverse tappe dello sviluppo in cui si trovavano i bambini, che come evidenziato dall'osservazione, erano molto diversi. In collaborazione con la tutor, ho quindi strutturato attività che potessero essere utilizzate a diversi livelli: ogni bambino poteva svolgerle nel modo più adatto rispetto al proprio sviluppo. Attraverso

l'osservazione è stato possibile costruire materiali che accompagnassero tutti i bambini, rispettandone l'unicità, l'originalità e le potenzialità (MIUR, 2012). In questo modo ogni bambino era valorizzato perché ritrovava nell'ambiente un input adeguato al proprio livello di competenze ed alle proprie strategie di apprendimento (Zambotti, 2015). Come è possibile osservare dalle descrizioni del capitolo 5, l'organizzazione dei materiali ha fatto in modo che ognuna fosse veicolo per diversi percorsi del metodo Siglo, inserendolo nel contesto montessoriano.

La prospettiva sottostante al metodo, prevede di non forzare il bambino al raggiungimento di traguardi prefissati, e stimola il suo sviluppo mentale, fornendo esperienze attraverso cui egli possa scoprire i diversi aspetti del codice scritto e procedere nel processo di alfabetizzazione (Meneghello, Girelli, 2016b) con i suoi tempi e per scoperta (Meneghello & Girelli, 2016b). Queste linee educative sono in armonia con il pensiero montessoriano che vede il bambino attivo, mentre compito dell'adulto è quello di predisporre un "ambiente che facilita l'espansione dell'essere in via di sviluppo" (Montessori, 1950, p. 147). I materiali delle attività sono stati costruiti dopo aver osservato i bambini, i loro stadi di sviluppo ed i loro interessi, per risultare motivanti ed allo stesso tempo nella loro 'zona di sviluppo prossimale'. Il punto di partenza del progetto è stata la creazione di un ambiente in cui il codice scritto risultasse parte integrante della quotidianità e potesse risultare interessante per i bambini. In seguito l'osservazione ha favorito l'inserimento delle diverse proposte nella fase più opportuna, offrendo loro "gli elementi che il loro sviluppo esige nel momento in cui lo esige" (Alvarez, 2017, p. 216). La lingua scritta è stata considerata come un nuovo sistema di rappresentazione, per cui l'obiettivo finale del processo di alfabetizzazione non è una buona padronanza strumentale, ma un'adeguata competenza a livello testuale (Pinto et al., 2017). Il percorso vissuto dai bambini sosteneva lo sviluppo di una competenza che, in quanto capacità di mettere in relazione i propri saperi con la realtà, recupera la funzione sociale dell'apprendimento del codice scritto (Teruggi, 2019).

E' opportuno sottolineare che le scritture utilizzate per i materiali, sono state unicamente sostantivi, perché "le prime parole che il bambino apprende,

sono soltanto nomi” (Meneghello, 2011, p. 150). Inoltre nelle attività che prevedevano la scrittura sillabica, su indicazione della tutor Monica, si è cercato di privilegiare l'utilizzo di parole con sillabe piane, per le quali la fonosillabazione risulta più semplice e consolidata.

8.1 Il sostegno del vocabolario e della fonosillabazione

La prima fase del mio progetto ha previsto una focalizzazione sull'arricchimento del linguaggio e sulla sillabazione.

Il percorso di arricchimento del linguaggio è continuato per tutto l'anno scolastico, a considerazione del suo legame con l'apprendimento del codice scritto (Meneghello, 2011). Il lavoro di fonosillabazione ha accompagnato tutte le fasi ed è stato progressivamente legato alla parola scritta. L'attenzione alle abilità orali risulta compito centrale della scuola dell'infanzia (MIUR, 2012) ed è correlata con le successive abilità nella scrittura (Castoldi & Chicco, 2019).

Per arricchire il linguaggio la strategia utilizzata è stata quella di assecondare gli interessi dei bambini attraverso la predisposizione di attività che rispondessero alle loro curiosità. Come evidenziato nella descrizione del contesto, sono emerse grandi differenze nel vocabolario posseduto dai diversi bambini, è quindi stato necessario sia lavorare in modo differenziato, sia creare un vocabolario condiviso prima di inserire alcuni termini nelle attività.

Ho sostenuto l'arricchimento del vocabolario attraverso i dialoghi con i bambini, le nomenclature Montessori e la descrizione delle immagini presenti sui libri. E' stato sostenuto il linguaggio sfruttando il loro naturale interesse per i discorsi e le parole dell'adulto: all'interno delle interazioni, in cui il bambino ha svolto un ruolo attivo intervenendo con le sue risorse, egli ha potuto incrementare le sue competenze (Cisotto, 2007).

Innanzitutto negli scambi dialogici con i bambini io e l'insegnante nominavamo gli oggetti nel modo più specifico possibile, al fine di creare un vocabolario ricco sulle esperienze che i bambini vivevano in classe. Spesso lo svolgimento delle attività e lo scambio dialogico associato li conduceva a raccontare altri avvenimenti da loro vissuti. La nostra risposta era un

atteggiamento di ascolto, per comprendere e se necessario riformulare con parole più appropriate, questo ha permesso ai bambini di apprendere molti nuovi termini, che poi riutilizzavano nei loro giochi.

Riporto di seguito un dialogo per esemplificare.

P. aveva scelto l'attività in cui si impasta farina e acqua.

P.: Maestra come si fa questa?

Io: Intendi come si svolge questa attività?

P.: Sì, metto insieme?

*Io: Allora, si prende un po' di farina, un po' di acqua e poi si **impasta***

P.: Ah, faccio la pizza, come con papà

Io: Sì, per fare la pizza si impastano farina, acqua sale e lievito

Dopo qualche giorno P., parlando con un compagno (A.):

A.: Io ieri ho fatto la pizza

*P.: Hai **impastato** farina e acqua?*

I racconti dei bambini venivano ascoltati con attenzione, sia per sostenere il loro interesse per il narrare, sia perché erano ulteriore spunto per l'arricchimento lessicale. In queste occasioni l'ampliamento del vocabolario non avveniva tramite correzioni, ma sempre attraverso riformulazioni che miravano ad accertarsi di aver compreso. In alcune occasioni queste riformulazioni sono servite per sostituire il linguaggio infantile che i bambini di 3 anni utilizzavano. Nelle situazioni in cui questi scambi dialogici avvenivano alla presenza di più bambini, alcuni dei quali ad inizio anno scolastico si esprimevano pochissimo, esse diventavano occasioni per stimolarli ad esprimersi, fornendo loro un ampliamento del vocabolario.

Dopo aver svolto un'attività in classe sui continenti,

un bambino parla di un viaggio del padre

*T.: Mio papà ha preso l'aereo fino in **America***

Io: L. tu hai preso l'aereo qualche volta?

L'arricchimento lessicale è stato sostenuto attraverso i vissuti dei bambini, inserendo il linguaggio in situazioni comunicative, veicolando quindi la sua funzione (Meneghello & Girelli, 2016b). Il racconto dei vissuti da parte dei bambini è stato sostenuto anche offrendo due occasioni dedicate all'interno della giornata: una ad inizio ed una alla fine. Ho potuto osservare come questi momenti siano diventati progressivamente sempre più importanti ed attesi e come spesso, quanto emergeva in questi dialoghi, venisse poi ripreso durante la giornata negli scambi comunicativi tra i bambini e con le insegnanti.

Il vocabolario dei bambini è stato ampliato anche attraverso il supporto dei libri: ognuno ha manifestato una preferenza per uno o due libri presenti nell'angolo dedicato ed in alcune occasioni ne chiedeva la lettura a me o all'insegnante. Si utilizzavano questi momenti per soffermarsi sulle figure e nominare alcuni degli elementi presenti, in questo modo i bambini potevano fare esperienza di termini nuovi associati alle immagini e riferiti ad ambiti di loro interesse. Alcune tematiche ricorrenti sono state: animali della fattoria, i dinosauri, il corpo umano, lo spazio.

Gli scambi dialogici con i bambini sono poi stati utilizzati per costruire varie attività che rispecchiassero i loro interessi, tra cui le nomenclature.

Lo strumento delle nomenclature (figura 24) è stato utilizzato per creare un vocabolario condiviso su alcuni argomenti di interesse emersi. La struttura di queste attività è risultata essere un ponte tra il linguaggio orale e quello scritto: in fase iniziale è stata infatti utilizzata all'interno del percorso dell'arricchimento del vocabolario, ma in seguito è stato strumento per la familiarizzazione con le grafie di nomi cari. Nel corso dell'anno scolastico sono state affrontate tre tematiche con le nomenclature: i segnali stradali, i pianeti e i continenti, le piante e le parti di un fiore.

Ognuno di questi temi è stato inserito in un'attività di nomenclature Montessori ed in altre esperienze scolastiche fatte vivere ai bambini. Un



Figura 24: esempio di nomenclatura dei pianeti.

esempio: i bambini hanno conosciuto i pianeti anche attraverso la costruzione dei loro modellini che sono poi stati lasciati a disposizione in aula.

Le parole nuove erano quindi inserite in contesti esperienziali, oltre che collegate alle loro curiosità. Le informazioni nuove emergevano all'interno del contesto sociale proprio dei bambini ed erano veicolate attraverso l'interazione, affinché potessero più facilmente rientrare nella zona di sviluppo prossimale di ognuno (Teruggi, 2019). Questo ha reso possibile il veloce apprendimento osservato: i bambini ricordavano le parole e le riutilizzavano in altri contesti in modo appropriato, inserendo i nuovi termini nei loro giochi. Per esempio fingevano di volare da un continente all'altro o di prendere un razzo diretto al pianeta Marte.

Attraverso la creazione di connessioni tra le attività e le esperienze interne ed esterne, accompagnando la curiosità dei bambini, si è sostenuto lo sviluppo della competenza linguistica.

Il percorso sulla sillabazione è stato inserito sia attraverso alcune filastrocche, sia utilizzando le occasioni di scambio spontanee. Durante i momenti di condivisione l'insegnante cantava alcune filastrocche sillabando le parole. Questo ha portato i bambini a riproporre la sillabazione in contesti di gioco ed io, durante i miei interventi, ho colto varie occasioni per sillabare con loro alcune parole che emergevano. Questo veniva fatto in modo ludico, spesso prendendo le mani del bambino con cui stavo dialogando e muovendole a ritmo dei suoni pronunciati, oppure compiendo un salto per ogni sillaba. La reazione dei bambini a queste stimolazioni è stata un aumento di interesse per i suoni delle parole e l'inizio di osservazioni riguardo la loro lunghezza.

Io: proviamo con 'matita' MA-TI-TA (prendendo le mani del bambino)

T.: maestra e 'continente' (tra le attività avevamo inserito il cosmo Montessori)

Io: CON-TI-NEN-TE

T.: che lunga, invece SO-LE ... è corta

A seguito di queste esperienze i bambini hanno mostrato interesse per le due attività di fonosillabazione costruite (vedi figure 15, 16 cap.5).

L'attività di individuazione del numero dei suoni presenti nelle parole (figura 25) è stata svolta da tutti i bambini ed è risultata essere padroneggiata prima rispetto a quella che richiedeva una categorizzazione di diversi nomi in base al numero di sillabe (vedi figura 15 cap. 5). Come evidenziato in uno dei diari (Baroni, Diario di bordo 2021), anche



Figura 25: attività di fonosillabazione.

una bambina con diagnosi di disturbo dello sviluppo è stata attirata da questa attività, così come due bambini stranieri con linguaggio ancora poco sviluppato. Ogni bambino si trovava in un momento diverso del percorso verso la competenza metafonologica, per cui svolgeva l'attività in modo differente. In particolare ho evidenziato due fasi: una prima in cui il bambino posizionava i bottoni mentre diceva la parola, ma non vi era corrispondenza bottone-sillaba, il numero di bottoni dipendeva dalla velocità di pronuncia; una seconda in cui il bambino iniziava ad agire secondo una corrispondenza biunivoca. Nella prima situazione il bambino ancora non aveva intuito l'esistenza dei suoni come elementi costitutivi delle parole (Meneghello & Girelli, 2016b). A conferma del fatto che la dimensione sociale dell'apprendimento ha un ruolo significativo (MIUR, 2012), alcuni bambini sono passati da una fase all'altra attraverso l'osservazione dei compagni che svolgevano l'attività.

D. svolge l'attività ed esplicita 'PE-CO-RA' (mentre posiziona i bottoni)

M. è al suo fianco che osserva e ripete 'PE-CO-RA'

Altri due bambini che svolgevano attività seduti vicino, sillabano parole che gli vengono in mente.

L'attività di categorizzazione dei nomi in base al numero di sillabe (cassette fig. 15 cap. 5) è stata utilizzata maggiormente dai bambini che avevano una solida consapevolezza del fatto che le parole siano composte di suoni. Nelle

fasi iniziali essi avevano bisogno di un controllo: una volta scelta la cassetta in cui posizionare la tesserina, ripetevano la parola toccando un bottone per ogni sillaba che pronunciavano. In seguito si mostravano più sicuri e categorizzavano più velocemente i nomi in base al numero di sillabe. I bambini che ponevano maggior attenzione al significato e ancora poco ai suoni, inizialmente cercavano di adeguare la pronuncia della parola al numero dei bottoni, velocizzando o rallentando il movimento del dito su di essi.

Queste osservazioni portano in evidenza l'esistenza di una sequenzialità nel progredire della consapevolezza fonologica e l'importanza di lasciare che sia il bambino ad applicarsi nelle attività che sono al suo livello di sviluppo. Egli ha la capacità di identificare le stimolazioni che gli permettono di proseguire verso la sua crescita (Montessori, 1949).

La scoperta dell'esistenza dei suoni sillabici nelle parole è il punto cruciale dell'acquisizione del linguaggio alfabetico, solo in seguito ad essa possono essere proposte attività che richiedono l'individuazione di specifiche sillabe all'interno di parole (Meneghello, 2011).

La prima attività proposta per sostenere lo sviluppo del riconoscimento delle fonosillabe è stata 'indovina l'animale'. L'osservazione di quest'attività mi ha permesso di evidenziare una differenza tra l'identificazione della sillaba iniziale di un nome pronunciato e l'individuazione di un nome che inizia con una determinata sillaba. Quest'ultima abilità è più complessa, poiché coinvolge la memoria fonologica e non solo la capacità di discernere le sillabe di una parola. Come individuato da Meneghello e Girelli (2016b), i giochi che richiedono di richiamare una parola a partire dal suo suono iniziale, ad esempio 'il domino sillabico', sono da affrontare solo con bambini con una competenza fonologica ben sviluppata. Per questo motivo la seconda attività è stata affrontata solo con alcuni bambini della sezione e solo in alcune occasioni di scambio individuale: per i bambini che si erano dimostrati pronti, all'interno di altre attività relative alla letto-scrittura, si proponeva di individuare parole che iniziassero con un certo suono.

8.2 Lettura ed interesse

All'interno del mio progetto la lettura non è mai stata praticata con funzioni secondarie, ma sempre con l'unico obiettivo di far vivere momenti positivi piacevoli. I racconti non venivano scelti per trasmettere messaggi o per affrontare particolari problematiche, ma in quanto ritenuti sintonizzati con gli interessi ed i bisogni dei bambini (Blezza Picherle, 2015). La lettura non era mai imposta, ma sempre proposta, affinché i bambini potessero viverla come un momento tranquillo che poteva soddisfare le loro curiosità. Il processo di alfabetizzazione può avvenire in modo spontaneo se si mantiene vivo il gusto per la lettura, praticando attività caratterizzate da gratuità e libertà (ivi). Mantenere vivo l'amore per la lettura è fondamentale per sostenere il processo di alfabetizzazione, "L'incontro e la lettura di libri illustrati [...] incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con lettura e scrittura" (MIUR, 2012, p. 28). Daniel Pennac sottolinea come per provare piacere per la lettura sia necessario che essa sia 'liberata dalle scelte adulte', che non riguardano solo cosa leggere ma anche con quale scopo e quindi con che modalità (Pennac, 1993). Per formare lettori e sostenere l'interesse per la lettura è importante lasciare che sia la curiosità ad avvicinare i bambini al libro e che le pratiche lascino i bambini liberi di esplorare senza richieste. Alla scuola dell'infanzia non vengono proposte schede di comprensione, ma spesso la lettura di un libro è spunto per attività ad esso collegate, oppure è utilizzata come strumento per 'educare' emozioni e comportamenti ed affrontare alcune tematiche ritenute 'difficili'. Nella sezione in cui ho svolto la mia ricerca, l'approccio con il libro era lasciato libero, per permettere ai bambini di sperimentare il piacere dell'incontro con esso senza vincoli, coltivando la curiosità. La scoperta del libro poteva essere motivata da diversi bisogni e condurre a soddisfare quesiti personali, a incontrare nuove esperienze, a conoscere la realtà o a vivere atmosfere calde e rassicuranti (Blezza Picherle, 2015). I libri proposti, sia quelli per le letture condivise che quelli lasciati a disposizione per le attività autonome, cercavano di soddisfare gli interessi dei bambini. La pratica della lettura è stata inserita in contesti che fossero motivanti, affinché i bambini vivessero situazioni piacevoli legate ad

essa, generando effetti positivi sull'apprendimento della lingua scritta (Teruggi, 2019). I libri potevano essere sfogliati liberamente e venivano assecondate le richieste di letture o di spiegazioni relative alle immagini, affinché il libro fosse parte integrante di diversi tipi di esperienze. Gli studi sull'alfabetizzazione emergente evidenziano che la familiarizzazione con la lingua scritta è un fattore centrale per i processi di apprendimento della lettura e scrittura convenzionale (ivi). Oltre al sostegno del 'piacere di leggere', l'obiettivo era sviluppare la consapevolezza della funzione della lettura, affinché i bambini se ne appropriassero non come strumento meccanico, ma come forma di rappresentazione.

8.2.1 Libri e letture

Sono stati agevolati vari approcci al testo scritto, proponendo la lettura con diverse modalità ed in vari momenti. L'obiettivo era attivare la curiosità per avviare processi automotivati di scoperta (Anello, 2008). Da questo punto di vista il metodo Siglo si avvicina agli approcci globali: pur riconoscendo la necessità di fornire una guida per la decifrazione, ritiene che l'apprendimento possa avvenire in modo naturale se il codice scritto viene veicolato attraverso esperienze significative per il bambino. Nel lavoro in sezione, pur essendo presente un momento in cui veniva proposta la lettura di un albo, il rapporto con i libri non era relegato a quest'unica attività, ma entrava nella quotidianità attraverso varie pratiche e accorgimenti. Erano ad esempio presenti due angoli lettura, uno all'interno ed uno all'esterno della stanza, ognuno con una libreria montessoriana e dei cuscini per accomodarsi in modo confortevole. Le insegnanti soddisfavano sempre le richieste di lettura dei bambini, che potevano riguardare racconti o informazioni scientifiche presenti in libri di loro interesse. Inoltre quando i bambini ponevano domande su alcuni argomenti e le insegnanti non ne conoscevano la risposta, proponevano di cercarle



Figura 26: angolo di lettura presente in aula.

consultando i libri. Venivano resi espliciti ed evidenziati i momenti in cui lettura e scrittura erano utili: ad esempio quando i bambini chiedevano il menù del giorno, l'insegnante suggeriva di consultare la tabella appesa in classe, oppure si faceva percepire l'utilità dell'uso della scrittura per comunicare messaggi importanti, come ad esempio un avviso ai genitori sul materiale da portare a scuola. Attraverso questi atteggiamenti si sono trasmesse le funzioni autentiche della letto-scrittura, inserendola in situazioni quotidiane reali. L'attenzione a non dedicare alla lettura solo un momento specifico ed il fare in modo che entrasse a far parte di diversi momenti quotidiani, ha contribuito a trasmettere l'idea che leggere può avere diverse funzioni, per svago, per ricercare un'informazione, per farsi un'idea di quale sia l'argomento di un testo, per ampliare le proprie conoscenze o per seguire delle regole (Teruggi, 2019).

Il libro poteva essere strumento per avere un momento di tranquillità, per ritrovare la calma: alcuni bambini sfogliavano i libri guardando le immagini nell'angolo della lettura quando sentivano il bisogno di quiete, altri richiedevano la lettura di un racconto per riuscire a riprendere il controllo di situazioni di tensione.

P.: Maestra vieni fuori a leggere un libro?

A: Maestra io mi metto qui, ho bisogno di tranquillità (con un libro in mano).

I libri venivano vissuti anche come strumento di conoscenza, riconosciuti come possibile fonte di informazioni, luogo in cui poter trovare risposte alle loro domande. Ad esempio alcuni bambini interessati ai dinosauri chiedevano spesso di leggere le informazioni scritte su un libro presente in classe, per conoscere come essi vivevano e le loro caratteristiche. In alcune situazioni i bambini cercavano in autonomia la presenza di alcune nozioni nei libri, aiutandosi con l'osservazione delle immagini.



Figura 27: bambina che sfoglia il libro per cercare informazioni.

Una bambina ha manifestato la sua curiosità per la gravidanza

A.: Maestra ma i bambini quando sono nella pancia come sono?

Io: Si formano gradualmente, quindi cambiano nei diversi mesi...

A.: Aspetta, c'è il libro di scienze (e va a guardare il libro) (figura 27).

La possibilità di avere i libri a disposizione permetteva ai bambini di viverli come momento di svago, potendo scegliere quelli che più gli interessavano, utilizzandoli da soli, con l'insegnante o con un compagno. I libri presenti erano di diverse tipologie: scientifici, di narrativa, illustrati senza parole.

La lettura veniva vista anche come momento di condivisione tra compagni e con le insegnanti. I bambini vivevano con piacere il momento dedicato agli albi, percependolo come carico affettivamente. Talvolta cercavano di rivivere quella situazione chiedendo la lettura in piccolo gruppo di uno dei libri presentati. Gli albi erano stati selezionati dalle insegnanti affinché fossero opere originali e coinvolgenti, per un'educazione alla lettura 'di qualità' (Blezza, Picherle, 2015). 'Buone letture' permettono di coinvolgere positivamente a livello emotivo-relazionale, offrendo occasioni di crescita e sviluppando un approccio positivo ai libri (Teruggi, 2019).

Le diverse esperienze con i libri sono state spesso occasione di scambi comunicativi tra bambini e con le insegnanti, contribuendo oltre che all'arricchimento lessicale e sintattico, anche all'acquisizione di competenze comunicativo-relazionali (ivi). Lasciando la libertà di esprimersi, senza predisporre domande pre-strutturate, i bambini condividevano i loro pensieri con i compagni senza preoccupazione. Le loro parole mostrano come vi sia un approccio al testo attivo, essi mettevano in relazione quello che veniva letto con le loro esperienze.

Nell'angolo lettura esterno alla classe stavamo leggendo un libro in cui un coniglio aiutava alcuni amici.

A.: Maestra è stato davvero gentile

P.: Anche a me piace quando mi aiutano

8.2.2 I comportamenti esplorativi

Il contesto creato nella sezione Montessori immergeva i bambini in esperienze del codice scritto, senza creare situazioni artificiali e lasciando loro scegliere i momenti in cui si sentivano pronti per sperimentare.

L'ambiente ricco di opportunità di alfabetizzazione ha sostenuto la motivazione intrinseca a conoscere il funzionamento del codice, senza forzature (Cisotto, 2017). Gli adulti fornivano un modello, creavano le stimolazioni, ma poi veniva lasciata libertà ai bambini affinché sperimentassero in autonomia. L'ascolto di libri ha predisposto i bambini all'apprendimento e all'amore per la lettura e questo ha favorito alcune loro intuizioni riguardo i comportamenti del lettore, le caratteristiche del



Figura 28: un bambino sfoglia un libro osservando le immagini.

linguaggio alfabetico e la funzione del codice scritto (Meneghello & Girelli, 2016b). Molti bambini sono stati stimolati ad esplorare i libri presenti in sezione sfogliandoli in autonomia con attenzione (figura 28). Pur non avendo ancora la capacità di decifrare, cercavano di comprendere i racconti o le descrizioni attraverso l'utilizzo delle immagini e, nel caso



Figura 29: un bambino sfoglia un libro e cerca di ricordare il nome delle figure presenti.

di libri già letti, aiutandosi con i loro ricordi (figura 29). Questo evidenzia come il processo di alfabetizzazione sia formato da diverse competenze il cui sviluppo procede in parallelo: il traguardo della 'lettura autonoma' è sostenuto non solo dalla capacità di decifrazione, ma anche dalla consapevolezza che per comprendere è possibile utilizzare diverse fonti (Sulzby, 1991). I bambini esploravano le scritte presenti nell'ambiente: i nomi dei bambini su ogni cassetto, i nomi sui contenitori (es: il nome della colla), la tabella del menù o le scritte sui giornali. Ho osservato come le loro ipotesi sul contenuto fossero spesso precedute da un'attenta osservazione del testo, del supporto su cui era scritto e delle immagini.

Durante un dialogo sul possibile menù del giorno i bambini osservavano com'è fatta la tabella:

E.: Maestra devi guardare il menù, lì

Io: Giusto, che giorno è oggi?

E.: Giovedì, devi guardare così, vedi, ogni striscia un giorno

M.: Sì ma è divisa anche nell'altro senso

Io: Quindi dove dobbiamo guardare?

M.: Ci sono tanti lunedì e martedì... questo per me è giovedì

Io: Ecco allora oggi è il secondo giovedì del mese

La capacità di osservazione ed esplorazione è importante perché consente di attivare le conoscenze pregresse, permettendo di sviluppare ipotesi sul contenuto che facilitano la comprensione e motivano alla lettura (Teruggi, 2019). In alcuni casi, all'esplorazione e al tentativo di comprensione seguiva la richiesta di lettura da parte dell'insegnante, per testare le loro ipotesi. Altre volte invece erano soddisfatti, ritenendo di aver compreso in modo sufficiente attraverso l'osservazione. Questi comportamenti inizialmente sono stati messi in atto da alcuni bambini più interessati, che venivano osservati dai compagni. In seguito molti hanno intrapreso queste esplorazioni ed in alcuni momenti si sono formati dei 'tavoli di lettura'. I compagni sono quindi stati una risorsa, che ha spinto ad intraprendere nuove esperienze per imparare (Castoldi & Chicco, 2019). Ho osservato come talvolta vi fossero scambi dialogici tra i bambini riguardo il contenuto di un libro: chi lo aveva sfogliato lo raccontava seguendo le proprie ipotesi.

Due bambini descrivono ad un compagno il contenuto di un libro già sfogliato:

T.: In questo libro dicono come si chiamano.

P.: Qui cosa mangiano, anche quanto sono grandi.

Questi comportamenti mostrano come i bambini fossero già consapevoli della funzione della lettura: solo chi aveva 'letto' il libro poteva conoscere il contenuto e quindi raccontarlo. Nello svolgere questa attività i bambini

compivano inferenze sui contenuti, guidati dalle immagini e dalle loro conoscenze pregresse, esercitando strategie utili nel comportamento del lettore (Teruggi, 2019). Progressivamente è emersa la consapevolezza che le loro fossero ipotesi basate sull'osservazione delle immagini e sul ricordo. Nell'ottica di supportare gli interessi e gli slanci spontanei dei bambini, predisponendo un ambiente adeguato per le loro fasi di sviluppo (Montessori, 1949), a seguito di queste esplorazioni, sono state proposte le prime attività di messa in corrispondenza tra fonosillabe e grafosillabe. L'introduzione delle attività in questa fase del progetto ha permesso di trasmettere la significatività dell'apprendimento del linguaggio alfabetico (Meneghello & Girelli, 2016b): la curiosità per la decifrazione era nata dai bambini, dal loro interesse nel comprendere i testi e dalla consapevolezza che le immagini non conducono ad una comprensione esaustiva.

Un bambino stava osservando il libro dei dinosauri:

T.: Maestra qui mostrano quanto sono grandi, ma cosa dicono?

Io: Vuoi che proviamo a leggere?

T.: Sì, sì, così capiamo.

Nel frattempo in sezione avevamo iniziato alcune attività per l'esplorazione delle sillabe ed i bambini hanno utilizzato le conoscenze che stavano maturando per compiere ulteriori ipotesi sul contenuto dei testi.

Nell'osservare un libro relativo alle stanze della casa i bambini compivano alcune osservazioni riguardo alcune sillabe presenti, facendo poi ipotesi sui nomi scritti:

P: Questa mi sembra CA

T.: Sarà CAMERA

P.: Oppure CASA

T.: Ma questa non è uguale (indicando la lettera 'E'), non è 'A'

E' stato possibile osservare come i comportamenti esplorativi dei bambini si modificassero con il procedere del percorso: inizialmente le ipotesi erano

fondate sulle conoscenze pregresse, sull'osservazione delle immagini e sulla funzione attribuita a quel particolare testo, mentre in seguito l'attenzione si è rivolta anche alla decifrazione: i bambini iniziavano a riconoscere alcune sillabe ed integravano questa conoscenza con le altre fonti di informazioni, per creare ipotesi sul contenuto.

8.3 Le scritte nella quotidianità

L'efficacia di familiarizzare il bambino alla lingua scritta attraverso forme ludiche ed esplorazione attiva è stata largamente illustrata (Cisotto & gruppo RDL, 2009). Nel mio contesto di sezione l'introduzione della scrittura nella quotidianità ha permesso di creare confidenza con il mondo del codice scritto, valorizzando l'alfabetizzazione emergente e la curiosità (Cisotto, 2003).

L'aver costruito questo percorso per la scuola dell'infanzia ha permesso di introdurre la scrittura con molta tranquillità, in modo graduale, non affrontandola come 'imparamento', ma facendo emergere i bisogni comunicativi in situazioni quotidiane. E' possibile così soddisfare le Indicazioni per il Curriculum del 2007, che mettono in risalto la necessità di costruire un profilo complesso e con carattere costruttivo dell'apprendimento della letto-scrittura, coerente con gli eventi di cui il bambino è partecipe nella quotidianità (Cisotto & Gruppo RDL, 2009). L'apprendimento della letto-scrittura ha bisogno di tempi distesi per permettere la scoperta attraverso attività significative (Meneghello & Girelli, 2016). I bambini hanno fatto esperienza di pratiche funzionali di scrittura, sia mediate dalle insegnanti che spontanee, supportando lo sviluppo delle loro competenze nella lingua scritta (Teruggi, 2019).

Il codice scritto era presente nelle pratiche quotidiane, in questo modo i bambini hanno vissuto i diversi usi della scrittura ed hanno sviluppato interesse per questa forma di rappresentazione. I testi con cui si confrontavano erano appartenenti al loro ambiente ed inseriti in contesti d'uso sociale (ivi).

Sul cassetto di ogni bambino era presente il nome affiancato dalla sua foto: ad inizio anno tutti erano concentrati sul riconoscimento del proprio o altrui

cassetto attraverso la foto, ma con il proseguire delle attività molti si sono interessati alla scritta del proprio nome e di quello dei compagni.

A.: Maestra qui c'è scritto 'Kossay' e qui ? (indicando il cognome)

Io: Questo è il cognome, 'Ben Abdha'

A: E qui, ci sono tre parole

A questo punto leggo il nome del bambino, composto da quattro scritte distinte, indicando ad ogni parola la scritta corrispondente.

A.: Quanti nome che ha

Io: Due sono il cognome e due il nome

A.: Ma noi la chiamiamo ... (dice il nome della bambina utilizzato in classe).

I nomi dei bambini (senza cognome) erano scritti anche su alcuni cartellini che venivano utilizzati per scegliere i camerieri del giorno (figura 30). Nel primo periodo dell'anno l'insegnante posizionava a terra i cartellini con la scritta rivolta verso il basso, a turno tre bambini ne pescavano uno e lo consegnavano all'insegnante, che leggeva il nome. In seguito molti hanno iniziato a riconoscere il proprio nome ed alcuni individuavano correttamente anche il nome dei compagni. Nelle fasi iniziali i bambini possedevano già la consapevolezza che l'obiettivo finale della lettura è la comprensione e che per giungere ad essa è possibile utilizzare diversi supporti: alcuni di loro, non riconoscendo ancora il nome dei compagni chiedevano alla maestra di consegnargli il cartellino, si posizionavano davanti ai cassette e cercavano il nome uguale, giungendo così a conoscere cosa ci fosse scritto, grazie alla foto a fianco. Progressivamente molti bambini riconoscevano il proprio nome ed i grandi identificavano molti nomi dei compagni: per quelli più



Figura 30: Il momento di scelta dei camerieri attraverso cartellini con i nomi.

corti il riconoscimento era immediato, mentre per gli altri ho osservato come compissero un'associazione con alcune parti comuni a nomi che conoscevano già e ne deducessero il significato:

Dal diario del 2 marzo: 'Ho notato come i bambini grandi riconoscano alcuni nomi dei compagni, A. riconosce P. e T. (nomi con quattro e cinque lettere), T. identifica correttamente il nome di M. e A. (nomi di quattro e cinque lettere).

Dal diario del 4 marzo: ' T. individua che il nome inizia con 'A' e finisce con 'E', per cui deduce che possa essere A.

Le scritte erano parte della quotidianità dei bambini anche grazie alle nomenclature. All'interno della sezione sono state proposte sia da me che dall'insegnante Monica, attività di nomenclatura diverse, con oggetti di interesse dei bambini: pianeti, continenti, segnali stradali, parti del fiore, parti della foglia. Le attività si svolgevano posizionando alcune tessere con nome e foto una a fianco all'altra, si cercava poi ogni tessera con sola foto e quella con solo il nome, collocandole sotto la relativa tessera con nome e foto insieme (figura 31). Veniva quindi richiesto il confronto sia tra le immagini che tra le scritte per trovare quelle uguali. Queste attività, essendo riferite alla pedagogia montessoriana, prevedevano scritte in corsivo, per cui sono risultate stimolo per sostenere l'interesse per il codice scritto e per allenare la capacità di discriminazione, oltre che per l'arricchimento del linguaggio parlato.



Figura 31: svolgimento dell'attività con le nomenclature dei pianeti.

Tra le altre attività contenenti scritte, sono state costruite l'attività dei modellini dei pianeti ed il domino con immagini e parole. La prima chiedeva ai bambini di posizionare la foto di un pianeta sul modellino dello stesso. Sul retro della foto era presente il nome, che veniva letto da me quando svolgevamo l'attività insieme (figura 32). L'obiettivo era far familiarizzare i bambini con il

codice scritto, sostenendo il loro interesse e la loro curiosità.

La seconda attività era il gioco del domino, da poter svolgere accoppiando le figure, ma con la presenza della relativa scritta sotto ogni immagine (figura cap 5). In una fase iniziale i bambini erano concentrati maggiormente sulle

immagini, ma progressivamente la loro attenzione si è spostata sulle scritte. Nell'attività dei pianeti il loro interesse si manifestava ruotando la tessera per osservare la scritta e pronunciando il nome in contemporanea, mentre nel gioco del domino controllavano che fossero uguali anche le scritte oltre le immagini.

Il codice scritto accompagnava la quotidianità della vita in sezione anche attraverso stimoli che prendevano spunto dagli interessi dei bambini per inserire la scrittura nei contesti da loro preferiti. Ad esempio, alcuni di loro erano molto interessati ai dinosauri, l'insegnante ha quindi proposto ai bambini di creare dei bigliettini con il nome. Insieme sono stati scelti i modellini di alcuni dinosauri, l'insegnante ha chiesto ai bambini interessati i diversi nomi ed ha costruito dei bigliettini con le scritte sia in corsivo che in stampato grande. A questo punto i cartellini sono diventati parte di un'attività di associazione scritta-modellino, inizialmente svolta con l'insegnante e poi in autonomia dai bambini. Questi input inseriti all'interno degli interessi dei bambini, hanno permesso di creare una familiarizzazione con le grafie di *nomi cari* e di stimolare il loro interesse per il codice scritto, che è stato la base per la formulazione di ipotesi riguardo la decodifica (Meneghello & Girelli, 2016b; Teruggi, 2019).



Figura 32: modellini dei pianeti con la relativa tessera

Dal diario del 22 Aprile:

O.: Maestra queste scritte sono molto lunghe

Io: Sì hai ragione

O.: I nomi dei dinosauri sono lunghi, senti maestra 'Pterodattilo'

M. : Però T-Rex è corto

O.: Non c'è, non l'abbiamo scritto

Io: Abbiamo scritto Tirannosauro-Rex

8.3.1 Funzione sociale e peculiarità del testo scritto

Inserire il codice alfabetico nella quotidianità della vita scolastica ha significato far vivere ai bambini la sua funzione sociale e comunicativa. Produrre e confrontarsi con testi che hanno uno scopo esplicito consente agli alunni di scoprire le funzioni della scrittura (Teruggi, 2019). Un esempio lo sono i nomi per decidere i camerieri, ma sono stati costruiti altri input per far percepire ai bambini la funzione delle scritture, nel tentativo di creare situazioni significative e autentiche in cui sperimentare il codice. Per trasmettere l'importanza e l'utilità dell'*uso di scritture per comunicare*, abbiamo fatto vivere ai bambini diversi tipi di esperienze. Innanzitutto abbiamo posizionato sui sacchetti e sulle buste contenenti alcune attività dei simboli che facessero comprendere il materiale contenuto. Questo ha aiutato a sviluppare due tipi di consapevolezza:

- la presenza dei simboli permetteva di conoscere il contenuto senza aprire la busta o il sacchetto;
- era necessario conoscere il significato dei simboli affinché questi fossero utili.

Quest'ultima consapevolezza emerge in particolare con l'arrivo di un compagno nuovo: i bambini si rendono conto che è necessario spiegargli il significato dei simboli posti sui contenitori delle attività. All'interno della sezione erano utilizzati anche gesti simbolici per comunicare, come ad esempio il dito sulle labbra (cap. 5). I bambini si sono resi conto che vi era una differenza tra l'uso del gesto e quello del simbolo scritto: il primo non ha reso necessaria una spiegazione esplicita nemmeno per il nuovo arrivato, mentre nel secondo caso è risultata fondamentale. Il simbolo scritto possedeva un livello maggiore di astrazione ed era meno comprensibile dal contesto, quindi era necessaria una condivisione esplicita. Ho introdotto in questa fase l'attività di scrittura-sillabica per figure (cap. 5 fig. 17): i bambini avevano iniziato ad essere consapevoli che la parola è formata di suoni sillabici, potevano quindi utilizzare questa conoscenza per costruire scritture. In questa attività la regola di composizione delle parole prevedeva che ogni figura stesse per il suo suono iniziale. Ho potuto osservare come i bambini fossero consapevoli che, avendo condiviso le

regole di scrittura, era possibile costruire parole attraverso le immagini da far poi leggere ai compagni. Queste esperienze hanno condotto i bambini a cogliere la possibilità di comunicare attraverso segni, vincolata al fatto che il significato sia stato “ben convenuto tra chi li emette e chi li riceve” (Meneghello & Girelli, 2016b, p. 76). Nel momento in cui i bambini hanno raggiunto questa consapevolezza hanno richiesto spesso di scrivere una descrizione sul retro dei loro disegni, intuendo che questa risultasse utile ai fini comunicativi, soprattutto se il disegno è rivisto a distanza, ad esempio perché portato a casa per mostrarlo ai genitori (ivi).

La funzione del codice scritto è stata messa in evidenza anche negli scambi con i genitori. I bambini ogni giorno avevano la possibilità di portare a casa il prodotto di alcune loro attività, ad esempio: un disegno, un planisfero costruito con la terra, un pianeta colorato con le terre colorate. Le insegnanti insieme ai bambini scrivevano sul retro del foglio una breve didascalia per descrivere l'attività, dopo uno scambio dialogico in cui decidevano le parole da inserire. Inizialmente la richiesta di scrivere una didascalia arrivava solo da alcuni bambini grandi, ma progressivamente molti hanno manifestato il desiderio di accompagnare i loro prodotti con una breve descrizione, evidenziando una crescente consapevolezza dell'utilità della scrittura in queste circostanze.

Un bambino, orgoglioso di come aveva colorato un pianeta, desidera portarlo a casa, scrivendo il nome del pianeta rappresentato:

O.: Per me è ... questo maestra (e va a prendere il cartellino del pianeta)

Io: Marte

O.: Sì, sì, bisogna scriverlo

Io: Va bene lo scriviamo

O.: Così mi ricordo e lo faccio vedere al papà

Una bambina desidera mostrare alla mamma il suo disegno, che corrisponde ad una breve storia.

T.: Maestra lo porto a casa per darlo alla mamma

Tutor: Va bene, poi glielo racconti

T.: Non so se mi ricordo cos'ho detto

Tutor: Vuoi che lo scriviamo?

T.: Sì sì, così lo dico come a te

Sperimentare le funzioni della scrittura promuove lo sviluppo del 'senso del lettore', sviluppando nei bambini la consapevolezza della necessità di produrre un testo che consideri la situazione di comunicazione (Cisotto, 2007). In particolare, nelle situazioni vissute in classe, si osserva sia la consapevolezza che la scrittura rimane nel tempo e supporta quindi il ricordo, sia l'emergere dell'idea che il destinatario non conosce le esperienze fatte e la scrittura può supportare l'immagine nell'aiutarlo a comprenderle.

Una bambina dopo aver fatto un planisfero con la terra

A.: Maestra lo porto a casa

Io: Certo va bene, vuoi che scriviamo qualcosa?

A.: Sì così la mamma capisce ... come si chiama ...

Io: Planisfero

A.: Ecco scriviamo Planisfero fatto con la terra

L'idea che la scrittura rimanga e possa quindi fungere da supporto al ricordo, è stata sostenuta anche attraverso la scrittura dei vissuti che emergevano nei diversi momenti di dialogo relativi ad esperienze scolastiche od extra-scolastiche. Questa attività ha permesso di far nascere intuizioni circa il legame tra parola parlata e parola scritta: i bambini hanno subito colto che la parola scritta dura nel tempo e può essere trasportata, inoltre hanno compreso che esiste una corrispondenza tra pezzi fonici e grafici, sia in quantità che in ordinalità (Meneghello & Girelli, 2016 b). In particolare, durante l'osservazione dei momenti di scrittura svolti da noi insegnanti, alcuni bambini hanno reso esplicita la loro conoscenza riguardo il fatto che le parole dette corrispondono a scritture separate:

Io: 'Allora mi sono divertita', poi?

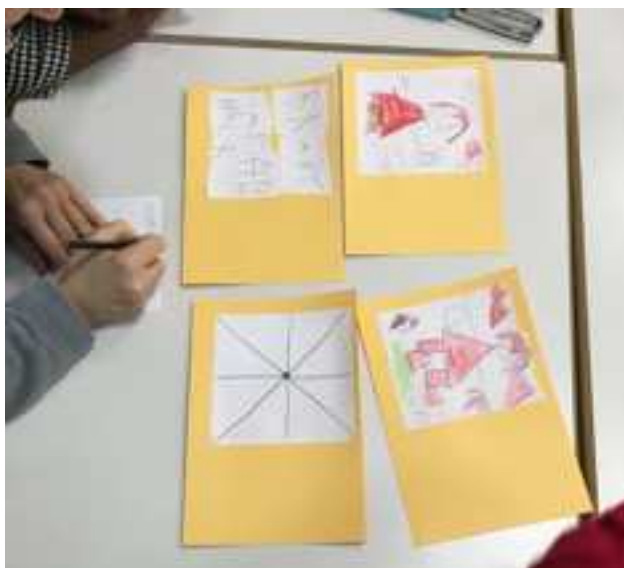
T.: A giocare con i pianeti

Mentre scrivo, la bambina segue e indica con il dito le diverse parole mentre le pronuncia.

Il comportamento di T. mostra come avesse l'idea che una porzione della totalità del testo stia per una parte dell'intera frase, conquistando il concetto di parola (Teruggi, 2019).

Tra le situazioni che hanno evidenziato la consapevolezza dei bambini riguardo le peculiari caratteristiche del testo scritto, ne ritengo significativa una in particolare, che ha coinvolto in modo diretto una bambina dei medi, ma che ha visto altri bambini osservatori interessati. Questa situazione ha messo in evidenza anche come i bambini si appropriino del linguaggio in forma scritta prima di sapere leggere e scrivere in modo convenzionale (Sulzby, 1991). La lettura di storie e l'esplorazione di

libri e albi illustrati ha fatto nascere l'idea di cimentarsi nella costruzione di libri (Teruggi, 2019). La bambina aveva disegnato tre immagini ed una scritta che rappresentavano quattro scene di una storia da lei inventata (figura 33). La presenza di una sequenza della storia rappresentata tramite lettere, anziché con il disegno, mostra



come vi sia la consapevolezza della funzione simbolica della

Figura 33: disegni di una bambina per raccontare una storia.

scrittura e la capacità di utilizzare diversi simboli per comunicare (Bigozzi et al., 2017). L'osservazione dei disegni ed il dialogo con la bambina hanno mostrato la sua competenza nell'individuare gli elementi di un racconto: c'è un primo disegno che descrive la situazione iniziale con la protagonista, un secondo disegno che racconta l'emergere di un problema, una scritta che rappresenta la sua risoluzione ed un quarto disegno che descrive il finale. La tutor Monica ha

proposto a P. di scrivere insieme la storia: la bambina ha dettato il racconto e la tutor lo ha trascritto fedelmente. L'ascolto delle sue produzioni, conferma come le caratteristiche del genere 'storia' siano già presenti nella produzione orale anche in bambini di 4 anni, risultando poi base per il futuro testo scritto (Pontecorvo, 1991). P. possedeva alcune conoscenze relative all'utilizzo del linguaggio da utilizzare all'interno di una storia:

- i tempi erano al passato;
- le frasi che descrivevano le diverse sequenze erano separate;
- il registro linguistico era diverso da quello quotidiano.

La scrittura si è interrotta in diversi momenti per revisionare quanto scritto, anche grazie ai contributi dei bambini che stavano osservando l'attività della compagna. Vari bambini hanno fatto emergere competenze nel linguaggio scritto, notando elementi mancanti rispetto a quelli presenti nelle storie ascoltate. La produzione di storie supporta lo sviluppo delle capacità metalinguistiche e testuali, cimentarsi con questi compiti agevola l'acquisizione della strutturazione dei testi narrativi, dei tempi verbali e della capacità di prendere le distanze dal proprio punto di vista (Teruggi, 2019) Esperienze di costruzione di testi di questo tipo rendono i bambini più consapevoli sia delle caratteristiche del linguaggio scritto, sia di una delle funzioni della lettura, quella di revisione: la possibilità di modificare un testo in seguito ad interventi di controllo (ivi). E' inoltre possibile osservare che l'alfabetizzazione non è riconducibile al solo apprendimento del linguaggio scritto escludendo la testualità: i processi di codifica e decodifica non precedono quelli del comporre e del comprendere, i bambini evolvono in modo integrato nei diversi aspetti, facendone esperienza nella quotidianità (Castoldi & Chicco, 2019)

Gli atti di scrittura descritti erano inseriti in contesti motivanti, risultando maggiormente funzionali rispetto al linguaggio orale, poiché supportavano la comunicazione di un'esperienza a distanza di tempo (Tornatore, 1991).

L'esempio della bambina è stato seguito nei giorni successivi da alcune compagne, che si sono cimentate nella scrittura di una storia in coppia. Hanno raffigurato ogni scena su un foglio e mentre disegnavano aggiungevano oralmente particolari.

A.: Questa è una principessa, la principessa ha un bel vestito, è molto elegante perché deve andare a un ballo
T.: Sì, sì ed è in ritardo
A.: Chiediamo alla maestra di scriverlo.

Le bambine si sono accorte dell'utilità della scrittura: tutti quei particolari non erano rappresentabili con il disegno, era necessario fissarli attraverso il codice scritto. Avevano individuato nella scrittura un sistema di rappresentazione diverso dal disegno: il primo può rappresentare la forma, ma per riferirsi ad alcuni attributi degli oggetti (es: 'elegante') o ad alcune situazioni (es: 'in ritardo'), è necessario ricorrere alla scrittura (Teruggi, 2019)

Le diverse esperienze raccontate hanno messo i bambini nella condizione di utilizzare le proprie competenze linguistiche e comunicative, impegnandosi in attività autentiche, contribuendo al processo di alfabetizzazione (ivi). L'interazione con la lingua scritta e la riflessione sulle sue proprietà consente la costruzione concettuale di questo nuovo sistema di rappresentazione (ivi).

8.3.2 Scrittura e lettura spontanee: aspetti sociali e motivazione

L'aver inserito la scrittura nell'ambiente della sezione ed averla utilizzata all'interno di esperienze quotidiane, ha stimolato nei bambini un grande interesse. Le osservazioni delle scritte presenti nell'ambiente e delle scritture prodotte dall'insegnante, li ha spinti sia verso la sperimentazione spontanea, sia verso lo svolgimento delle attività dedicate all'alfabetizzazione. Messo nelle condizioni di essere un attivo scopritore, il bambino fa ipotesi e compie tentativi di scrittura, a partire dalle esperienze vissute nella quotidianità (Bigozzi et al., 2017). I bambini hanno quindi messo in atto quei comportamenti che Pinto (2003) individua come 'ponte' verso l'acquisizione della corrispondenza grafema-fonema.

Già nelle prime fasi del progetto sono emersi comportamenti di lettura spontanea. Due bambine in particolare si sedevano vicine ed una fingeva di leggere alcune parole di un libro all'altra. Questo comportamento ha attirato

l'attenzione di alcune compagne, che nei giorni successivi si sono avvicinate per giocare insieme (Diario 7 marzo). Il comportamento si è evoluto e le bambine hanno iniziato a fingere di leggere intere frasi e parti del testo. 'Leggevano' a turno posizionandosi in modo che chi ascoltava non vedesse il libro, come se non volessero mostrare le immagini per mantenere la sorpresa di quanto avrebbero ascoltato.

T.: Ora leggo io, voi vi dovete sedere di là (ed indica le sedie di fronte)

A.: Io vorrei vedere le immagini

T.: Dopo prima leggo

E' possibile cogliere come fosse presente l'idea che l'immagine rappresentasse il canale principale da cui inferire il testo, non avendo ancora la possibilità di decifrare. Inoltre nelle loro letture spontanee le bambine hanno manifestato alcuni comportamenti del lettore: scorrevano con il dito sulle parole, facevano percepire la lettura dei titoli, come evidenziato da Sulzby (1991), modificavano l'intonazione e la scelta dei vocaboli. Questi comportamenti si sono progressivamente affiancati a tentativi di lettura dei nomi presenti in diverse attività: i bambini leggevano le parole guidati dalle immagini presenti sul cartoncino su cui erano scritte, esplicitando quanto stavano facendo in modo entusiasta.

P.: Maestra qui c'è scritto 'Marte'!

T.: Qui 'Terra'!

Dal diario del 13 maggio: 'Nel giocare al domino alcuni bambini, avendo compreso che sotto ogni immagine c'è la scritta del nome, ne tentato la lettura (figura 34). Lo fanno scorrendo la scritta con il dito mentre pronunciano il nome. Questo li aiuta a fare un'associazione tra scrittura e parlato'.

I comportamenti di lettura spontanea si sono modificati nel corso del progetto, con il progressivo avvicinamento dei bambini alle attività del metodo Siglo. L'attenzione di molti di loro si è spostata su tentativi di decodifica,

supportati sia dalle immagini che dall'utilizzo delle sillabe conosciute. Il contesto grafico ha costituito sempre la fonte di informazione privilegiata (Teruggi, 2019) che permetteva di anticipare il contenuto, ma progressivamente i bambini tentavano l'associazione suoni-pezzi. Alcuni iniziarono ad individuare sillabe conosciute nei nomi dei compagni presenti sui cassetti, oppure sui cartellini



Figura 34: una bambina durante l'attività del domino tenta la lettura delle parole guidata dalle immagini.

delle attività e sugli oggetti scolastici (es: la colla). Per la lettura utilizzavano il confronto tra le varie scritte presenti in aula, ad esempio: avvicinavano la scrittura da leggere ai nomi sui cassetti, confrontando le grafosillabe dei nomi conosciuti a quelle del nome da leggere. Questo comportamento evidenzia lo sviluppo dell'idea che vi sia una corrispondenza costante tra i SUONI ed i PEZZI delle parole. Ogni bambino ha iniziato il suo processo di alfabetizzazione svolgendo attività e apprendendo sillabe diverse, procedendo a confronti tra parole guidato dai suoi particolari interessi. Questo è coerente con l'idea che apprendere non significa assumere informazioni precodificate, ma costruire personali strutture di conoscenza, attraverso il confronto tra ipotesi e realtà esterna (Teruggi, 2019).

L'osservazione dei comportamenti di lettura spontanea dei bambini ha messo in risalto il ruolo della motivazione e del contesto sociale: essi erano spinti ad apprendere le sillabe che incontravano per comprendere le scritte della loro quotidianità.



Figura 35: tentativo di un bambino di copiare la parola 'Sole'

I comportamenti di lettura spontanea sono stati presto affiancati da scritte spontanee, sia di singole parole che di brevi testi.

La scrittura attrae i bambini, che manifestano curiosità per i segni grafici e tentano di riprodurli (Ferreiro, & Teberosky, 1979). L'attività di scrittura è iniziata sia con tentativi di copiatura delle parole presenti nelle diverse attività (figura 35), sia con scritture libere relative a propri vissuti. L'insegnante Monica ha quindi messo a disposizione delle strisce di carta e dei piccoli fogli dove poter scrivere parole e brevi frasi. Questo accorgimento ha sostenuto i loro comportamenti di sperimentazione, che si sono fatti sempre più frequenti. Le scritture erano composte alternativamente da linee non decifrabili, da parole leggibili e da parole con significato (figura 36 e 37). Progressivamente queste ultime non venivano più copiate, ma riprodotte in base all'immagine che i bambini



Figura 36: scrittura spontanea di una bambina.

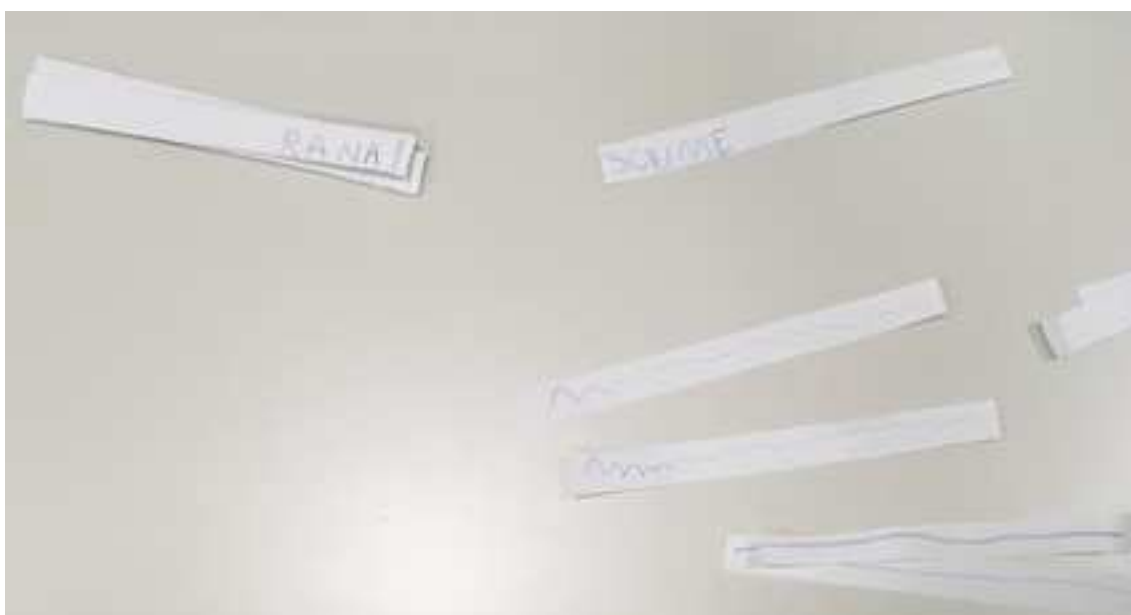


Figura 37: le diverse scritture spontanee dei bambini.

avevano in memoria. In una fase successiva i bambini hanno iniziato a sperimentare maggiormente le attività del metodo Siglo relative al riconoscimento delle grafosillabe e alla messa in corrispondenza con le fonosillabe. In questa fase alcuni di loro hanno tentato anche la scrittura di parole mai incontrate, create con le sillabe conosciute.

I comportamenti di sperimentazione erano accompagnati talvolta da strategie per riuscire a scrivere ciò che effettivamente avevano in mente: chiedevano alle insegnanti di leggere le loro produzioni e se non corrispondeva al nome corretto, ricercavano nell'ambiente quella scrittura o altri nomi che avessero le stesse sillabe, per correggere attraverso la copiatura.

Alcune bambine, in due occasioni, hanno sperimentato la scrittura di una breve storia: alternativamente una bambina scriveva e le altre dettavano. Dopo un primo tentativo di formare parole con l'uso di grafosillabe conosciute, le bambine hanno utilizzato la scrittura libera.

Io e l'insegnante abbiamo sostenuto ogni tentativo mostrandovi interesse e valorizzandolo, chiedendo ai bambini di comunicare cosa avessero scritto. Ricevendo conferma dall'esperienza sentivano così di saper scrivere e hanno perseverato nelle loro sperimentazioni (Sulzby, 1991).

Per comprendere meglio il processo di alfabetizzazione dei bambini, ho chiesto spesso loro di leggere quanto avevano scritto, per giungere ad alcune osservazioni generali:

- sia quando utilizzavano segni non leggibili, sia quando scrivevano grafosillabe, i bambini separavano le parole nella scrittura;

- i bambini ricordavano spesso scritture brevi incontrate, che riproducevano correttamente, mentre per scrivere nomi più lunghi univano parole conosciute a sillabe che ricordavano (figura 38);



Figura 38: unione di una parola riprodotta 'geco' e di altre sillabe ricordate per scrivere la parola 'giaguaro'.

- i bambini leggevano le scritte già incontrate facendo

corrispondere ad ogni grafosillaba una fonosillaba, mentre leggevano le lettere di parole non incontrate come fossero in un fase sillabica, quindi una sillaba per ogni segno;

- alcuni bambini possedevano conoscenze relative alle proprietà della narrazione, all'organizzazione di un racconto e al lessico caratteristico, mostrando come una buona competenza di alfabetizzazione non sia

composta solo dalla padronanza strumentale del codice (Pinto et al., 2017).



Figura 39: composizione di una parola inventata attraverso i cartellini.

Alcuni bambini non erano pronti per sperimentare la scrittura attraverso il gesto manuale, ma hanno trovato una modalità propria per soddisfare la loro curiosità riguardo il codice scritto: prendevano i cartellini con le grafosillabe di una delle attività, le componevano come preferivano e mi chiedevano di leggere (figura 39).

La messa a disposizione di PEZZI permette di distinguere tra scrittura funzionale e manuale, consentendo a tutti i bambini di sperimentarla secondo le modalità più adeguate al proprio livello di sviluppo (Meneghello & Girelli, 2016b).

8.4 Passaggi graduali di alfabetizzazione emergente

Ogni bambino ha un proprio percorso individuale di sviluppo, di conseguenza i livelli di alfabetizzazione presenti in un gruppo sono molto diversi, ancor più quando si tratta di una sezione di scuola dell'infanzia, in cui i bambini hanno età diverse.

Durante il mio percorso di tesi ho potuto osservare lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente e riconoscerne alcuni passaggi. All'interno del gruppo osservato ogni bambino è arrivato ad una tappa diversa del processo attraverso modalità diverse, ma nel complesso ho potuto osservare una gradualità: da una fase di esplorazione guidata dalla curiosità, si passa al riconoscimento di parole utilizzate nella quotidianità, fino a giungere alla lettura di alcune sillabe ed all'avvio della scrittura convenzionale. Questi passaggi graduali sono avvenuti in modo spontaneo nei bambini, come un 'processo autoprovocato', che non ha previsto forme di 'insegnamento', ma ha supportato i soggetti nel loro processo di costruzione di conoscenza rispetto a questo nuovo sistema di rappresentazione (Tolchinsky Landsmann, 1991). Lo sviluppo

dell'abilità di decifrazione è risultata strettamente collegata alla conoscenza delle funzioni della scrittura ed al suo utilizzo.

8.4.1 Dall'interesse all'esplorazione delle scritture

I bambini erano inseriti in un ambiente permeato dal codice scritto dove la lettura era un'attività che essi associavano alla soddisfazione di loro bisogni e la scrittura era vissuta come funzionale in situazioni di comunicazione. Questo ha sviluppato un forte interesse nei bambini, che li ha spinti ad esplorare le diverse scritture presenti nell'ambiente. Le scritte sono diventate sempre di maggiore interesse: le ricopiavano, ne richiedevano la lettura e seguivano con il dito mentre la si svolgeva. Ho visto come progressivamente sia maturato il comportamento nei confronti della scrittura: inizialmente era elemento di sfondo, poi è diventata centro di interesse. Alcuni esempi significativi sono i seguenti:

- Inizialmente i bambini facevano più attenzione alle foto sui cassettei, poi hanno iniziato ad osservare i nomi scritti e successivamente si sono cimentati nella ricopiatura del proprio nome e di quello dei compagni.
- Le attività delle nomenclature erano svolte inizialmente soffermandosi sull'abbinamento delle immagini, richiedendo l'aiuto dell'insegnante per accoppiare i nomi, mentre in seguito l'interesse si è spostato sul riconoscimento della scrittura. Nella fase iniziale i bambini erano poco interessati al momento di lettura dei nomi, mentre in seguito questa veniva sempre richiesta.
- Nel gioco del domino inizialmente prestavano poca attenzione alle scritte, mentre in seguito le osservavano mentre giocavano e tentavano di riprodurle su dei foglietti.
- I bambini ricercavano i cartellini con i nomi dei pianeti per ricopiarli, orgogliosi di scrivere parole di cui conoscevano il significato.
- Nelle fasi avanzate del progetto, in tutte le attività in cui era presente un'immagine e la relativa scrittura del nome, essi lo pronunciavano in riferimento alla scritta, mentre prima spesso lo associavano all'immagine.

Ho potuto osservare che la scrittura era diventata oggetto di grande attenzione e aveva acquisito una forte carica affettiva, facendo parte di esperienze per loro importanti.

Dal diario del 7 maggio:

‘In questo momento la scrittura gioca una grande attrazione per molti bambini, ricopiano parole e scrivono quelle che ricordano. Chi non sperimenta è spesso coinvolto nell’osservazione dei compagni’

N.: Maestra C. ha scritto il mio nome e me lo ha regalato

Io: Sei contento?

T.: Sì moltissimo è un bellissimo regalo, adesso provo io.

In questa fase tutti i bambini riconoscevano quali segni rappresentano la scrittura, anche se i comportamenti di esplorazione erano diversi, alcuni più attivi altri più osservativi.

8.4.2 Dal riconoscimento globale alla divisione in grafosillabe

Le esplorazioni dei bambini si sono rivolte anche verso le prime attività del metodo Siglo, in particolare quelle costruite con i nomi dei bambini .

Nell’attività con le foto il lavoro consisteva nell’abbinare ogni cartellino con il nome con il corrispondente cartellino con foto e nome (figura 40). Nell’attuare l’accoppiamento i bambini potevano quindi comprendere quale nome ci fosse scritto. Ripensando il comportamento dei bambini esso può essere distinto in tre fasi, vissute da tutti pur con tempi diversi. In un primo momento essi confrontavano diversi cartellini prima di riconoscere quello corretto. Il confronto veniva guidato da diverse strategie, che permettevano di non dover confrontare tutte le scritture. La prima riguardava la quantità di parole presenti: poiché vi erano bambini con due nomi o due cognomi, alcuni cartellini avevano



Figura 40: l’attività svolta delle foto con il nome dei bambini.

tre scritte, per cui i bambini utilizzavano quest'informazione come primo criterio di confronto, per escludere alcuni accoppiamenti. La seconda strategia riguardava l'osservazione della lunghezza: i bambini confrontavano prima nomi di lunghezza simile, a dimostrazione che è più semplice la considerazione delle proprietà quantitative di un testo (Teruggi, 2019). Questo modo di procedere rendeva l'accoppiamento facile per i nomi particolarmente lunghi o con tre scritte, mentre creava delle difficoltà per nomi che avevano una lunghezza simile ad altri. Di fronte a questa situazione, nella prima fase, i bambini avevano bisogno di un tempo piuttosto lungo per riconoscere l'accoppiamento corretto ed alcuni di loro non possedevano ancora il tempo di attenzione sufficiente.

Dal diario del 11 maggio:

'C. e poi A. fanno l'attività dei nomi. Entrambi individuano velocemente i nomi lunghi, mentre faticano quando i nomi si assomigliano come lunghezza. C. riesce a completare l'attività, mentre A. manifesta segni di insofferenza, per cui gli propongo di interrompere'.

In una seconda fase, alle strategie descritte se ne aggiunge una terza, che coinvolge un confronto delle grafosillabe. I bambini, dopo aver confrontato il numero di parole presenti e la loro lunghezza, avvicinano la scritta ed individuano la somiglianza o meno tra le sillabe. In un primo momento il confronto non è svolto lettera per lettera o sillaba per sillaba, ma guidato da una percezione globale: se un nome ha alcune lettere o sillabe simili ad un altro, pur in posizioni diverse, i due cartellini vengono percepiti come possibilmente uguali e posizionati vicini. Questo procedimento ha comportato degli errori di accoppiamento, che talvolta venivano risolti quando i bambini incontravano il nome che andava correttamente accoppiato, accorgendosi della maggiore somiglianza.

Nella terza fase che ho osservato, i bambini utilizzavano le tre strategie per un controllo, iniziando ad identificare i nomi dei compagni e accoppiandoli in modo diretto al cartellino con nome e foto senza compiere altri confronti. Il riconoscimento globale del nome è avvenuto prima per i nomi più corti e poi per

quelli più lunghi, ad eccezione del proprio e di quello di eventuali compagni preferiti. Questo porta in evidenza come l'aspetto cognitivo sia fortemente legato a quello emotivo-affettivo, influenzandosi reciprocamente.



Figura 41: attività dei nomi senza fotografia.

Il materiale della seconda attività con i nomi dei bambini era composto da coppie di cartellini con i nomi senza la fotografia (figura 41). Le strategie utilizzate per il confronto erano le stesse di quelle impiegate per abbinare i cartellini dell'attività precedente, ma è stato possibile notare differenze di comportamento nell'ultima fase. Innanzitutto l'abbinamento guidato dal riconoscimento globale del nome avveniva in un momento successivo rispetto a quanto accadeva nella prima attività. Non essendo presente la fotografia i bambini non pronunciavano il nome presente sul cartellino, azione che avveniva nell'attività precedente, in cui molto spesso, una volta riconosciuto il nome e avvicinato al cartellino contenente la foto, i bambini esplicitavano la scritta. Ho osservato inoltre che i bambini svolgevano più spesso e con maggiore piacere l'attività in cui erano presenti anche le foto, probabilmente perché questa permetteva a tutti di comprendere il significato di quanto era scritto.

Da un dialogo con una bambina dei medi:

P.: Maestra facciamo questa attività?! Con i nostri nomi

Io: Va bene, volentieri

P.: Mi piace riconoscere il nome dei miei compagni

Mossi dal desiderio di scoprire il significato, alcuni bambini svolgevano l'attività con modalità diverse: non cercavano l'accoppiamento tra le tessere dell'attività stessa, ma prendevano ogni tessera e la confrontavano con il nome sui cassetti (figura 42). Da quel momento molti bambini hanno seguito questo esempio. In seguito a questi confronti, durante lo svolgimento dell'attività dei

nomi, compivano tentativi di decifrazione guidati dalla ricerca di senso (Teruggi, 2019).

Il processo di alfabetizzazione era mosso dalla curiosità di attribuire un significato alle parole, coerentemente con gli studi che dimostrano come le pratiche più efficaci siano quelle che avvicinano al codice scritto in un contesto denso di significato (Castoldi & Chicco, 2019).

In questa fase i bambini avevano colto la relazione tra realtà e scritta che la rappresentava, ed in modo spontaneo ne avveniva la memorizzazione a livello globale (Meneghello & Girelli, 2016b). Iniziarono progressivamente a memorizzare i nomi presenti nell'ambiente, ampliando le loro capacità di riconoscimento alle scritte delle diverse attività. Il processo di familiarizzazione visiva delle grafie è stato guidato dall'aspetto affettivo e dall'interesse, per cui i bambini hanno memorizzato prima i nomi dei compagni e degli oggetti per i quali avevano maggiore curiosità. Ad esempio molti di loro erano interessati ai pianeti ed hanno memorizzato alcuni loro nomi, mentre altri più curiosi degli animali, hanno riconosciuto prima nomi degli animali presenti nel domino. Un'altra osservazione è stata che il processo di memorizzazione era sostenuto dalla presenza dell'immagine che veicolasse il significato della scritta. Per le scritte non accompagnate da immagini, veicolate solo dalla lettura da parte dell'insegnante, la memorizzazione globale era più difficile.

La memorizzazione globale dei nomi ha supportato il piano percettivo-visivo dell'apprendimento del linguaggio alfabetico. In questa fase sono risultate uno strumento importante anche le nomenclature Montessori, il riconoscimento delle grafie uguali ha contribuito ad allenare la percezione visiva. Inoltre l'accresciuto interesse per le grafie ha condotto i bambini a svolgere più frequentemente queste attività, aspetto che ha contribuito a migliorare la loro capacità di discriminazione.



Figura 42: una bambina confronta il nome su una tessera con quelli sui cassetti.

Dal diario del 13 maggio: I bambini stanno svolgendo l'attività con i modelli dei pianeti e i relativi cartellini con foto e nome sul retro. I grandi desiderano provare a osservare la scritta per capire di che pianeta si tratta, prima di vederne l'immagine. T. osserva la scritta 'Marte' e senza controllare la fotografia posiziona in modo corretto il cartellino. Lo stesso fa con 'Mercurio'.

Considerando le acquisizioni e l'interesse dei bambini, con l'insegnante tutor abbiamo ritenuto che fosse giunto il momento di introdurre le attività riguardanti la segmentazione ed il riconoscimento delle grafosillabe.

L'attività su cui si è posta maggiore attenzione è quella di ricomposizione del nome. Come descritto nel capitolo 5, i bambini avevano a disposizione dei cartoncini con un'immagine e la parola globale e dovevano ricomporla con i pezzi sciolti (figura 43). Il materiale era costituito da una scatola suddivisa in tre scomparti: uno con dentro le parole bisillabe, uno con le trisillabe, uno con le quadrisillabe ed i relativi cartoncini con le

grafosillabe. Per fornire un aiuto, i cartoncini erano di colori differenti in base alla lunghezza delle parole. L'attività è stata presentata inizialmente con le parole bisillabe, ma i bambini erano molto interessati e chiedevano di svolgerla anche con le parole più lunghe. Sono stati assecondati e sono state presentate tutte le parole, anche se in tempi differenti. A questo punto l'attività è stata lasciata da svolgere in autonomia ed i bambini hanno mostrato di sapere adeguare la scelta del livello di difficoltà del compito alle loro competenze. Come sosteneva Maria Montessori essi ricercano naturalmente le esperienze più adatte alla loro fase di sviluppo (Montessori, 1950). Pur essendo stati incuriositi anche dalle parole lunghe, quando si sono trovati di fronte alle sillabe da ricomporre per formare la parola, hanno scelto inizialmente parole



Figura 43: attività di ricomposizione della parola, gioco delle grafosillabe.

bisillabe, per passare solo successivamente a quelle trisillabe. L'osservazione del lo svolgimento di questa attività mi ha permesso di mettere in evidenza alcuni comportamenti dei bambini, che si sono modificati nei giorni, anche in seguito alle loro conquiste in altri percorsi. Innanzitutto ho notato come i bambini



Figura 44: ricomposizione parole con sillabe simili scambiate.

riuscissero ad individuare velocemente la sillaba corretta, se quelle disponibili non si assomigliavano, ossia se non avevano né vocale né consonante uguali. Nella fase iniziale per riconoscere la sillaba, quando una delle due lettere era uguale, era necessario avvicinarla alla scritta globale e talvolta comunque la scritta veniva ricomposta con le sillabe non corrette (figura 44). Questo evidenzia come sia importante allenare la discriminazione visiva delle grafie alfabetiche (Meneghello & Girelli, 2016b).

Dal diario del 18 maggio: P. è indeciso quando la sillaba ha una lettera uguale, prevalentemente quando la vocale è uguale. Avvicina le sillabe con 'A' per trovare la sillaba 'LA' della parola 'MELA'.

Una seconda osservazione, fatta nei primi approcci dei bambini a quest'attività, ha riguardato l'ordine delle sillabe: i bambini che ancora non possedevano competenze solide nella sillabazione e che erano ancora più concentrati sul significato della parola che sui suoni di cui è composta (in particolare due bambini dei piccoli), sembravano conferire poca importanza all'ordine delle sillabe. Ho osservato in più situazioni che posizionavano le sillabe corrette, ma in ordine invertito nelle parole bisillabe che decidevano di affrontare. Queste osservazioni mostrano l'interazione tra le componenti dell'alfabetizzazione emergente: la capacità di discriminare le rappresentazioni

scritte si deve coordinare con la sensibilità alla funzione che tali segni svolgono in relazione ai suoni all'interno del codice scritto (Pinto et al., 2008)

In sezione era presente già da qualche tempo l'attività dei tappi (figura 11 cap. 5), ma i bambini hanno iniziato ad interessarsi ad essa solo a seguito della presentazione dell'attività di ricomposizione delle parole sui cartoncini. Tra i due giochi, il primo è stato svolto meno frequentemente e con meno interesse, evidenziando alcune criticità. Innanzitutto i bambini ricercavano l'autoverifica quando avevano terminato, ma non essendo presente la scritta globale, non la ritrovavano. Un secondo aspetto osservato è che la ricomposizione avveniva cercando una sillaba alla volta, mentre in quella con i cartoncini accadeva che i bambini trovassero prima la seconda sillaba pur cercando la prima. Era come se, pur percependo le grafosillabe in modo separato, rimanesse fissata in memoria la scrittura globale, permettendogli di cercare più grafosillabe contemporaneamente.

Considerando che la preparazione fonosillabica è la componente centrale del processo di preparazione per la successiva messa in corrispondenza di grafosillabe e fonosillabe (Meneghello & Girelli, 2016b), le attività di riconoscimento delle grafosillabe sono state avviate dopo aver lavorato con attenzione sulla fonosillabazione. In particolare la presentazione delle attività di riconoscimento delle grafosillabe è stata di poco preceduta dall'ultima attività riguardante la fonosillabazione. Questa era composta da cartellini con figura e scritta del nome e richiedeva di indicare il numero di sillabe attraverso i corrispondenti bottoni (figura 16, cap.5). E' opportuno ricordare che la percezione delle grafosillabe era agevolata dalla presenza di una maggiore spaziatura (figura 45). Ho osservato come i bambini procedessero in due modi diversi:



Figura 45: una delle parole dell'attività di fonosillabazione, con sillabe leggermente staccate.

alcuni pronunciavano la parola sillabata, contavano le sillabe e prendevano il numero corrispondente di bottoni, mentre altri posizionavano un bottone mentre pronunciavano ogni sillaba. I primi posizionavano poi ogni bottone sotto una

grafosillaba (figura 46), mostrando di percepirla ed infine compivano il controllo girando la tessera. Nel secondo caso è accaduto più spesso che i bambini, pur pronunciando le fonosillabe correttamente, posizionassero più bottoni per ognuna, lasciandosi guidare dalla numerosità delle



Figura 46: un bambino ha posizionato un bottone sotto ogni grafosillaba.

lettere. Con questi bambini si è pensato di riprendere l'attività focalizzandosi sull'immagine e chiedendo loro di fonosillabare il nome, mentre si copriva la scritta. In questo modo individuavano il numero di sillabe-bottoni corretta. Per questi bambini è stato utile l'inserimento dell'attività di ricomposizione delle parole con i cartellini: il posizionamento delle grafosillabe su supporti diversi ha influenzato la percezione dei bambini, modificando il loro comportamento nell'attività con i bottoni. Infatti a seguito dell'introduzione della segmentazione sillabica sui cartoncini, anche i bambini che talvolta posizionavano un bottone per ogni lettera, iniziarono a far corrispondere la sillabazione con il numero dei bottoni. I comportamenti osservati hanno messo in risalto la propensione orale dei bambini per la sillabazione: percepire come unità fonologica la sillaba è per loro naturale (Anello, 2008). La percezione visiva delle grafosillabe non è stata per tutti automatica: in armonia con la fase sillabica del processo di alfabetizzazione, alcuni bambini associavano una sillaba ad ogni lettera. La modifica del comportamento è stata agevolata sia dall'incoerenza del risultato finale, poiché avanzavano lettere, sia dalla presentazione delle altre attività, in cui il supporto materiale evidenziava maggiormente le grafosillabe.

Molti bambini hanno utilizzato le attività di riconoscimento delle grafosillabe e quelle delle fonosillabe in modo contemporaneo e le due competenze si sono sostenute a vicenda. Questo è evidente in alcuni comportamenti che i bambini hanno messo in atto nelle fasi successive:

- nell'attività dei cartellini i bambini hanno iniziato a prestare attenzione contemporaneamente a PEZZI e SUONI, pronunciando le fonosillabe mentre posizionavano i cartellini con le grafosillabe. Questo comportamento ha agevolato l'intuizione che a PEZZI uguali corrispondessero SUONI uguali,

fornendo le basi per la loro messa in corrispondenza (Meneghello & Girelli, 2016).

Una bambina stava ricomponendo la scritta 'PATATA', con me a fianco:

A.: Questa è come quella di prima, è facile

Io: Hai ragione, trovarla quindi è più semplice

Inizia poi la scritta 'BANANA'

A.: Anche 'Ba' 'na' 'na' vedi

Io: Sì, è vero

A.: E poi senti maestra 'Ba' 'na' 'na' (ed evidenzia con il dito le grafosillabe uguali). (Figura 47).

• Attraverso gli errori relativi alle sillabe simili, i bambini hanno iniziato a intuire l'esistenza di famiglie grafosillabiche. In concomitanza i bambini stavano intuendo che a suoni uguali corrispondono pezzi uguali, per cui la scoperta delle famiglie grafosillabiche ha sostenuto quella delle famiglie fonosillabiche.



Figura 47: svolgimento dell'attività di ricomposizione di parole con i loro PEZZI.

• L'osservazione degli errori di alcuni bambini, che invertivano la posizione delle grafosillabe, ha consentito al gruppo di accorgersi che il PEZZO del nome scritto occupa la medesima posizione che il SUONO occupa nel nome detto.

Questi passaggi risultano fondamentali per l'apprendimento della letto-scrittura, permettendo il riconoscimento e l'acquisizione delle leggi di composizione e delle diverse strutture sillabiche per analogia, senza un mnemonico 'imparamento' (ivi).

E' possibile osservare come i due percorsi, di scoperta delle fonosillabe e delle grafosillabe, siano intrecciati: le acquisizioni in un ambito sostengono

quelle nell'altro. I bambini della sezione in cui ho svolto tirocinio hanno sviluppato con maggiore facilità competenze nell'aspetto percettivo-visivo rispetto a quello uditivo, per cui è stato il primo a sostenere lo sviluppo del secondo, in particolare nell'individuazione delle famiglie fono e grafo-sillabiche. Le attività di fonosillabazione li ha condotti a prestare attenzione alla parola da un punto di vista sonoro e quelle con le grafosillabe gli ha permesso di consolidare tale capacità e metterla in relazione con le caratteristiche visive del codice scritto, costruendo una relazione a livello sillabico-globale (Girelli, formare).

8.4.3 Sulla strada della decifrazione: corrispondenza tra grafosillabe e fonosillabe

Le attività descritte nel paragrafo precedente, hanno dato avvio alla messa in corrispondenza tra grafosillabe e fonosillabe e alla loro memorizzazione, evidenziando come dalla conoscenza delle fonosillabe possa derivare per induzione diretta quella delle grafosillabe, senza la necessità di un insegnamento formale (Meneghello & Girelli, 2016b).

Uno dei comportamenti che evidenzia questa graduale acquisizione è quello che alcuni bambini hanno manifestato dopo alcune sperimentazioni dell'attività di ricomposizione del nome con i cartellini: essi scrivevano la parola senza il supporto della scritta globale e la leggevano associando grafosillaba e fonosillaba.

Dal diario del 28 Maggio

Un bambino di fronte all'immagine della pera, prende il cartellino con 'PE', poi quello con 'RA' e legge toccando i cartellini 'PE'-'RA', 'PERA'.

Ho potuto osservare come in questa fase i bambini dissociassero il momento di ricomposizione da quello di lettura: senza il supporto visivo fornito dalla scritta globale, era necessario che si concentrassero prima sulla ricomposizione attraverso la loro immagine mentale, per poi mettere in atto il processo di fonosillabazione.

I bambini hanno iniziato a osservare corrispondenze tra le grafosillabe incontrate in diversi momenti, ad esempio hanno compiuto associazioni tra le grafosillabe del loro nome e quelle dell'attività dei cartoncini. Il progressivo riconoscimento delle scritte delle attività ha condotto i bambini ad utilizzare queste conoscenze anche nel riconoscere i nomi dei compagni che ancora non avevano memorizzato: attraverso il ricevimento di alcune grafosillabe ipotizzavano il nome sui cartellini dei camerieri.

T.: Qui c'è 'No'... (e pronuncia il nome di un compagno che inizia con quella sillaba).

I bambini riproducevano le sillabe che riconoscevano nelle loro attività di scrittura libera. La conoscenza di alcuni valori sonori convenzionali ha promosso un maggior interesse per gli aspetti qualitativi del testo (Teruggi, 2019), spingendo i bambini verso le attività del metodo Siglo e sostenendo sempre maggiori tentativi di sperimentazione e decifrazione. Ho potuto osservare come i bambini elaborassero progressive congetture riguardo il legame tra fonosillabe e grafosillabe.

Tutti i bambini hanno fatto emergere i propri processi di concettualizzazione della lingua scritta attraverso le loro ipotesi (Bigozzi et al., 2017).

Nel tentativo di leggere il nome di un compagno due bambini conversano:

T : Ecco vedi qui c'è 'RA', potrebbe essere '....' (e dice il nome)

N: Non va bene è troppo lungo vedi (e indica una lettera del nome per ogni suono che dice).

La progressiva scoperta ed attenzione per i valori sonori delle lettere ha portato i bambini a controllare maggiormente il rapporto tra l'enunciato orale e il testo scritto (Teruggi, 2019). Nel dialogo precedente il primo bambino ricercava già il riconoscimento delle grafosillabe, mentre l'attenzione del secondo era orientata verso le proprietà quantitative, passaggio importante per la scoperta

del rapporto oralità - scrittura (ivi). In questo contesto è stato deciso con la tutor che sarebbe stato opportuno inserire altre attività, che sostenessero il maggiore interesse emerso per la messa in corrispondenza di grafosillabe e fonosillabe.

Ho quindi costruito le attività presentate in figura 17 e 18 del capitolo quinto. La prima era composta da 6 tessere grandi con un'immagine e 12 tessere piccole con immagine e grafosillaba iniziale del suo nome (figura 17, cap. 5). Lo svolgimento prevedeva di comporre il nome delle 6 immagini attraverso le iniziali del nome delle figure presenti

sugli altri dodici cartoncini. I bambini erano invitati a pronunciare il suono mentre manipolavano la tessera con il relativo pezzo, affinché la sincronizzazione della verbalizzazione fosse svolta sia a livello visivo che a livello uditivo (Meneghello & Girelli, 2016). Quindi ad esempio la parola 'MANO' poteva essere composta con le figure del mare 'MA' e della noce 'NO' (figura 48). Sul retro di ogni cartellino con immagine era presente l'autoverifica, ossia le copie delle figure con cui si componeva il nome. Le parole utilizzate, in accordo con la tutor, erano tutte bisillabe con sillabe pure, per facilitarne la percezione e la messa in corrispondenza. Le immagini sulle tessere erano tutte di oggetti conosciuti ai bambini, ma per assicurarsi che tutti identificassero le immagini correttamente, vi è stato un momento di condivisione iniziale in cui sono state mostrate le figure ed è stato chiesto di identificarle. Lo svolgimento di questa attività richiedeva di identificare i due suoni del nome delle tessere grandi, di conservarne in memoria almeno uno alla volta e di confrontarlo con il suono iniziale del nome delle figure sulle tessere piccole. Erano quindi coinvolte la consapevolezza e la memoria fonologica. La presenza della grafosillaba nelle tessere piccole agevolava la sua messa in corrispondenza con la relativa fonosillaba, sostenendo il percorso dei bambini verso la decifrazione. Molti di loro in questa fase individuavano correttamente i due suoni del nome da comporre, ma alcuni faticavano nel compiere il confronto con la fonosillaba iniziale degli altri nomi. Il compito veniva agevolato se io ripetevo la sillaba da cercare mentre loro compivano il confronto: procedendo in questo modo molti



Figura 48: composizione di parole con la sillaba iniziale.

riuscivano ad individuarla. In alcune situazioni ricordavano la fonosillaba da cercare, ma per il confronto utilizzavano indistintamente la prima o la seconda fonosillaba del nome delle tessere piccole: quindi ad esempio per trovare 'NA' per comporre la parola 'NAVE', sceglievano l'immagine di 'RANA'. Ho osservato un altro comportamento differente tra i bambini che già avevano una buona consapevolezza fonologica e quelli che ancora la stavano maturando, mostrando il ruolo di questo fattore nei passaggi di alfabetizzazione emergente (Pinto et al., 2008). Entrambi alla seconda occasione di svolgimento dell'attività iniziavano già a memorizzare gli abbinamenti di figure per comporre le parole, ma manifestando consapevolezze diverse: i primi esplicitavano il loro compito di scrittura, leggevano la parola anche togliendo l'immagine sulle tessere grandi e lo facevano sincronizzando correttamente la lettura con il passaggio del dito sulle grafosillabe; mentre i secondi compivano una lettura globale, guidata dall'immagine iniziale presente sulla tessera grande. Per rispondere a questi comportamenti



Figura 49: bambino che sta individuando una parola per ogni sillaba del nome 'pane' e ne fa il disegno.

dei bambini ed al loro crescente interesse, la tutor ha proposto una seconda versione di questa attività, da svolgere con l'affiancamento di un adulto. L'insegnante scriveva una parola in stampato grande con le grafosillabe distanziate e la leggeva. Al bambino veniva chiesto di trovare una parola che iniziasse con ciascuna delle fonosillabe di cui si componeva quella scritta dall'insegnante (figura 49). Quest'attività sosteneva i bambini sia nello sviluppo della consapevolezza fonologica, sia nella messa in corrispondenza di fonosillabe e grafosillabe. In seguito all'introduzione di questa attività, i bambini che possedevano una fonosillabazione sicura, hanno acquisito la corrispondenza tra alcune grafosillabe e le relative fonosillabe ed hanno iniziato ad utilizzarle nelle loro sperimentazioni. Abbiamo colto questi stimoli dei bambini e li abbiamo supportati, creando un'attività in cui potevano costruire parole con le sillabe incontrate. Sono state quindi utilizzate le sillabe dell'attività

di ricomposizione di parole con i cartoncini, posizionandone alcune sul tavolo davanti al loro. La richiesta era di formare una o più parole utilizzando quelle sillabe (figura 50). I bambini si sono inizialmente trovati in difficoltà, ma la superavano quando l'insegnante stabiliva la sillabe iniziale della parola.

Tutor: 'lo ne ho trovata una...con 'TA'

A.: ...(pensa) 'Tavolo!'

A questo punto prende tutte le grafosillabe e forma la parola correttamente.

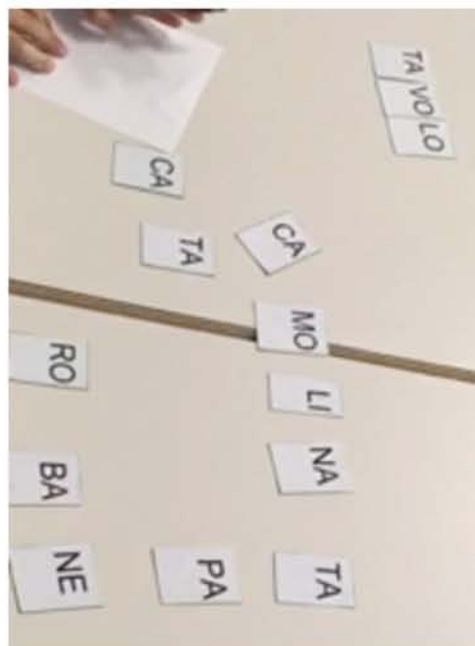


Figura 50: attività di composizione di parole attraverso cartellini con le sillabe.

Per rinforzare la corrispondenza tra fonosillaba e grafosillaba, si chiedeva al bambino di riscrivere la parola e di trovare per ogni sillaba un nome che iniziasse con essa.

I bambini che hanno svolto questa attività hanno incrementato la sicurezza nella messa in corrispondenza delle sillabe conosciute, individuandole in diversi contesti. Questi bambini hanno iniziato a sperimentare la scrittura di parole attraverso l'utilizzo delle grafosillabe sui cartellini. L'uso della sillaba globale ha permesso ai bambini di trovare una corrispondenza immediata tra i suoni del linguaggio parlato ed i segni del linguaggio alfabetico (Girelli, 2007). Questo li ha condotti a tentativi di scrittura e lettura, sostenuti dalla possibilità di cogliere immediatamente il significato nel momento in cui ricordavano la corrispondenza, senza dover mettere in atto complessi meccanismi di sintesi. I bambini cercavano di comporre parole conosciute con i cartellini ripetendosi ogni sillaba e andando a ricercare il segno corrispondente tra quelli disponibili, evidenziando come i loro tentativi fossero guidati in modo naturale dall'uso di gruppi sillabici (Cisotto, 2017).

Ogni bambino ha compiuto un percorso personale di avvicinamento alla letto-scrittura e la strutturazione dell'ambiente ha contribuito nel permettere a ciascuno di sperimentare in modo coerente con lo stadio di sviluppo delle proprie competenze.

Una seconda attività presentata in questa fase è quella raffigurata in figura 18 nel capitolo 5. L'attività richiedeva di raggruppare tessere con immagini e parole in base alla sillaba iniziale, associandole poi alla tessera contenente la sola grafosillaba corrispondente (figura 51). Attraverso il sostegno visivo fornito dalle grafosillabe, questa attività ha condotto i bambini a

incrementare la capacità di riconoscere fonosillabe uguali, agevolando contemporaneamente la messa in corrispondenza. Come esplicitato nel capitolo 5, i bambini potevano utilizzare una strategia prevalentemente sonora, confrontando prima i suoni iniziali e solo alla fine le grafosillabe, oppure una modalità prevalentemente visiva. Nel mostrare quest'attività ho messo in evidenza la necessità di pronunciare il nome degli oggetti raffigurati, affinché anche chi procedeva con una strategia visiva, fosse agevolato nella scoperta delle corrispondenze grafo-fonosillabiche. Ho potuto

osservare come le due strategie utilizzate dai bambini, con l'aumento dell'esperienza di questa attività, tendessero ad integrarsi: i bambini ricercavano la corrispondenza grafosillabica a livello visivo supportati dal controllo fonosillabico. Questo comportamento derivava probabilmente dalla

progressiva acquisizione della messa in corrispondenza fono-grafosillabica. I bambini mostravano di riconoscere l'associazione per alcune grafosillabe-fonosillabe incontrate nelle precedenti attività e di apprendere l'associazione tra grafosillabe e fonosillabe nuove, individuandole in altri contesti. Questo mostra come l'utilizzo della sillaba globale permetta l'acquisizione per scoperta delle corrispondenze tra segni e suoni, senza la necessità di un insegnamento formale esplicito (Girelli, 2007).



Figura 51: un bambino ha raggruppato le tessere con la medesima grafosillaba-fonosillaba e le ha associate alla grafosillaba corrispondente.

Un' ultima attività osservata nella fase finale del progetto è stata quella delle sillabe smerigliate Montessori, costruite dalla tutor Monica. Il materiale era composto da tessere di legno con sillabe in corsivo in rilievo, affinché potessero essere percepite con il tatto. L'insegnante aveva costruito sillabe pure e le aveva raggruppate in contenitori suddivise per famiglie fonosillabiche (figura 19 cap. 5). I bambini avevano incontrato questo strumento nelle loro esplorazioni spontanee, alcuni avevano osservato come fossero delle scritte e, dopo aver giocato nel comporre parole in modo casuale, avevano chiesto all'insegnante di scrivere con esse. Io e la tutor abbiamo proposto due attività utilizzando le sillabe tattili, che sono state introdotte a partire dal momento in cui bambini hanno manifestato un interesse crescente per la decifrazione.

Una prima proposta è riconducibile alla 'lezione in tre tempi' di Maria Montessori. Veniva scelta una famiglia fonosillabica e una alla volta l'insegnante presentava le sillabe smerigliate, pronunciando la fonosillaba mentre scorreva il dito sulla grafosillaba come se ne compisse la scrittura. Il bambino



Figura 52: un bambino svolge la 'lezione in tre tempi' con le sillabe smerigliate.

veniva invitato a fare lo stesso (figura 52). In seguito si ripetevano le sillabe indicandone le rispettive tessere e veniva poi chiesto al bambino di individuare la grafosillaba corrispondente alla fonosillaba pronunciata dall'insegnante. Infine venivano indicate le grafosillabe ed il bambino pronunciava le rispettive fonosillabe, se le ricordava. Al termine l'insegnante invitava i bambini a pronunciare una parola che iniziasse con una delle sillabe presenti. I bambini hanno manifestato interesse prevalentemente per quest'ultimo momento, che trasformava l'attività in uno scambio di gruppo, poiché anche i bambini vicini si mostravano interessati a fornire risposte. Il comportamento dei bambini evidenzia come essi siano motivati dalla volontà di acquisire la competenza di lettura se essa è presentata come connessa con la comprensione del

significato di quanto essi incontrano (Castoldi & Chicco, 2019). Essendo che la prima parte del lavoro non li aveva entusiasmati, si è deciso di creare un'altra proposta.

La seconda proposta era suddivisa in due passaggi (vedi cap. 5): la riproduzione delle sillabe attraverso l'attività di frottage e successivamente la ricomposizione della parola. Quest'ultima fase si svolgeva nel seguente modo: l'insegnante pronunciava la parola globale indicando l'oggetto, poi la parola fonosillabata indicando le grafosillabe, a questo punto le tessere venivano capovolte ed il bambino tentava di riprodurre la scritta utilizzando le sillabe costruite con il frottage (figura 53). Al termine l'insegnante indicava le singole grafosillabe ed il bambino leggeva la parola fonosillabata. L'interesse per quest'attività era

maggiore rispetto a quello per la precedente, la possibilità di scrivere una parola conoscendone il significato provocava soddisfazione. Nello svolgimento di quest'esperienza i bambini hanno compiuto analogie con altre parole che conoscevano:



Figura 53: un bambino ha riprodotto alcune scritte con le sillabe costruite con il frottage.

P.: 'Maestra questo è 'co' (e indica la grafosillaba corrispondente)

Tutor: 'Sì, 'co''

P.: 'Allora anche 'colla', è uguale 'co'

Tutor: 'Hai ragione anche colla ha lo stesso suono e si scrive con 'co'.

E' possibile osservare come in questa situazione il bambino abbia utilizzato il canale uditivo per creare un'analogia e dedurre come si può scrivere una parte della parola 'colla'. In altre situazioni è avvenuto il processo contrario: il bambino ritrovava la stessa grafosillaba in una scritta del quotidiano e ne deduceva la lettura ricordando il suono a cui corrispondeva in una delle tessere incontrate nelle attività. Aver sostenuto l'uso della sillaba globale ha permesso ai bambini di acquisire e mettere in pratica le loro conoscenze nei loro contesti quotidiani, associando la decifrazione alla funzione del codice scritto (Meneghello & Girelli, 2016b).

In tutte le attività descritte, quando l'adulto leggeva le parole, indicava con il dito le corrispondenti grafosillabe, per agevolare la messa in corrispondenza. I bambini imitavano il comportamento e supportati dalla separazione fisica delle grafosillabe, spesso svolgevano una sincronizzazione corretta tra oralità e scrittura.

Le attività descritte hanno condotto i bambini a memorizzare alcune corrispondenze fono-grafiche e questo conduce a riconoscerle in altre parole scritte (ivi).

La curiosità e l'impegno erano maggiori per quelle attività in cui la lettura era resa possibile grazie al supporto dell'immagine. Questo creava la sensazione di riuscire a leggere e se il bambino sente di sapere leggere persevera nei suoi comportamenti e nella ricerca di strategie (Sulzby, 1991).

8.5 L'incontro con diverse grafie

Nella pedagogia Montessori il carattere grafico privilegiato è il corsivo, perché considerato più naturale e quindi più semplice rispetto allo stampato grande. La stessa tutor sottolinea questo all'interno dell'intervista.

'Allora perché è difficile se di nostra natura il bambino quando prende in mano una penna fa così (e fa un segno circolare con il dito sul tavolo) il resto viene dopo, fa così perché è naturale...'. (I M. 44).

Nella sezione in cui ho svolto il mio percorso di tesi alcuni materiali erano preparati con il corsivo, altri con lo stampato grande. In particolare nelle attività che derivano dalla pedagogia montessoriana, come ad esempio le nomenclature, veniva utilizzato il corsivo; mentre nelle attività relative al metodo Siglo si è scelto come carattere lo stampato grande. Indubbiamente l'apprendimento della letto scrittura comporta un impegno ed un sforzo, è quindi auspicabile utilizzare il carattere di scrittura più facile (Anello, 2008). Molti studiosi affermano che lo stampatello maiuscolo sia il più efficace nel facilitare l'approccio del bambino con la lingua scritta, sostenendo i suoi tentativi di lettura autonoma. Questo principio non è sempre valido, come dimostrano le eccezioni, tra cui quelle dell'esperienza della tutor Monica:

"[...]per esempio il bambino che seguivo io il corsivo lo trovava subito, lo stampato faceva fatica [...]" (I1/T 44).

All'interno di una sezione di scuola dell'infanzia, in cui l'obiettivo è sostenere la curiosità epistemica dei bambini nei confronti del codice scritto, accompagnando l'alfabetizzazione emergente, l'introduzione di diverse grafie può andare incontro alle diverse individualità. Considerando che l'apprendimento del carattere corsivo è di fondamentale importanza per lo sviluppo neurologico (Crotti, Cova & Vilella, 2008), è opportuno chiedersi se non sia ottimale inserirlo già nel periodo dell'alfabetizzazione emergente; così come è utile avviare l'apprendimento del linguaggio alfabetico in contemporanea al linguaggio parlato per sfruttare la plasticità cerebrale (Meneghello & Girelli, 2016c). E' auspicabile chiedersi se lo stesso può valere per l'esperienza del carattere corsivo. Allo stesso tempo il processo di alfabetizzazione richiede di acquisire le varie forme che il segno può assumere e di imparare a distinguere tra i vari sistemi di notazione: disegno, scrittura alfabetica e numeri (Bigozzi et al., 2017). E' quindi possibile che la presentazione contemporanea di diverse scritture possa creare eccessiva confusione nei bambini, rallentando la naturale evoluzione del processo di alfabetizzazione.

Le mie osservazioni hanno riguardato la sperimentazione da parte dei bambini di materiali con scritte in corsivo e in stampato grande, per cui ho potuto compiere riflessioni e confronti.

Una prima riflessione riguarda la scrittura spontanea: pur essendo presenti nell'ambiente scritte nei diversi caratteri, le primissime scritte spontanee dei bambini sono dei segni grafici con linee curve che ricordano il corsivo. I bambini 'leggono' queste loro scritte e le associano a significati delle scritte in corsivo che hanno incontrato. E' come se nella fase iniziale, in cui la parola è considerata globalmente, i nomi scritti in corsivo risultassero di più immediata percezione.

In seguito i bambini hanno iniziato a produrre scritte in stampato grande, ponendo prima nomi già incontrati ed in seguito utilizzando le sillabe conosciute per produrre parole nuove. Queste sperimentazioni non hanno mai coinvolto il carattere corsivo, pur essendo presenti in aula le sillabe smerigliate per svolgere le attività.

Un'ulteriore riflessione riguarda il riconoscimento e la memorizzazione della forma visiva delle sillabe e delle parole. Nell'attività di ricomposizione delle parole con i cartoncini, alcuni bambini erano in grado di ricostruire il nome coprendo il cartoncino con la scritta globale. Un'attività simile era svolta con le tessere smerigliate, in cui la scritta era ricomposta con le sillabe fatte con il frottage. In quest'ultima i bambini faticavano maggiormente a memorizzare la parola e più spesso commettevano errori nello scegliere le sillabe per ricomporla. Inoltre ho osservato come per più tempo tendessero ad invertire le sillabe di un nome.

Ritengo opportuno riportare qui un'osservazione svolta in ambito domestico, inerente il carattere di scrittura. Mio figlio F. ha acquisito prima lo stampato grande e quasi contemporaneamente lo stampato piccolo, poiché presenti nel suo ambiente quotidiano. L'apprendimento del corsivo è avvenuto successivamente, ma in modo altrettanto naturale. Una volta acquisite le prime competenze di decodifica, egli le ha trasferite a tutte le tipologie di carattere presenti nell'ambiente, sempre senza la necessità di un insegnamento formale.

In conclusione le osservazioni fatte mi conducono ad affermare che la presentazione contemporanea di più scritture nelle fasi iniziali non conduca a vantaggi, mentre risulta opportuna quando i bambini hanno acquisito la 'chiave' di lettura del codice alfabetico e sono più solidi nell'attività di decifrazione.

CAPITOLO 9

L'OSSERVAZIONE IN AMBIENTE DOMESTICO

Il mio progetto di ricerca ha previsto anche l'osservazione in ambito domestico di mio figlio dai quattro anni e mezzo ai cinque anni e mezzo.

In questo contesto ho raccolto riflessioni in modo libero, senza l'utilizzo di griglie, attraverso appunti carta-matita, raccolti in seguito in resoconti più organizzati, per la scrittura dei quali sono stati utilizzati anche video e fotografie. L'osservazione giornaliera e la conoscenza approfondita del contesto mi ha permesso di comprendere il fenomeno in modo profondo. Allo stesso tempo, come in ogni 'studio di caso', il fenomeno è visto nella sua singolarità, senza nessuna pretesa di generalizzazione (Mortari, 2007). E' possibile considerare la raccolta dati svolta in ambito domestico uno studio di caso di tipo descrittivo, poiché ho svolto una descrizione dettagliata del fenomeno, utile per fornire informazioni, ma priva della preoccupazione di giungere ad un'elaborazione interpretativa dei dati (Merriam, 2001).

All'interno di questa tesi l'ambiente è considerato l'ecosistema entro cui avviene l'esperienza formativa, in quanto tale gli è stato attribuito un ruolo altamente significativo nel processo di apprendimento (Castoldi, 2020). Ritengo quindi importante descrivere brevemente anche l'ambiente domestico in cui sono avvenute le mie osservazioni.

Nel mio contesto familiare lo stile educativo proposto si ispira ai principi montessoriani, sostenendo mio figlio nell'essere partecipe del suo naturale percorso di sviluppo. I principi educativi appoggiati non si basano su premi e punizioni, ma sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza attraverso la possibilità di sperimentare in autonomia. L'impostazione adottata considera ogni tipo di errore parte della vita, sia per il bambino che per l'adulto. Il fatto che anche l'adulto possa sbagliare crea nei bambini l'idea che l'errore sia un aspetto della natura e 'provoca nel cuore un grande affetto' (Montessori, 1948, p. 243). Il genitore può quindi non conoscere un'informazione richiesta dal bambino, può non riuscire a svolgere un gioco con la palla o chiedere scusa per aver avuto

una reazione esagerata. Questo veicola l'idea che non è necessario essere perfetti, ma che è sempre possibile migliorare. Se si è perfetti non si può cambiare per stare meglio con l'altro o con ciò che ci sta intorno (ivi).

L'organizzazione del mio contesto familiare cerca di permettere al bambino di agire in autonomia e di fornire stimoli coerenti con gli interessi che emergono, privilegiando il dono di tempo passato insieme al dono di oggetti. Noi genitori ci rendiamo il più possibile disponibili allo scambio, per offrire il miglior supporto possibile per lo sviluppo delle potenzialità (Alvarez, 2017). Il sostegno offerto quando mio figlio manifesta delle curiosità cerca di essere delicato, per non frenare la sua esplorazione. L'atteggiamento adottato è quindi di ascolto, partecipazione e sostegno, senza la volontà di istruire. Il tentativo è di mettere in atto quell'attenzione condivisa che "sembra essere via naturale della trasmissione del sapere" (ivi).

9.1 La pervasività del codice scritto

All'interno di un contesto strutturato per agevolare la libera esplorazione, la curiosità per il codice scritto nasce spontaneamente se esso è parte della quotidianità. I genitori, in quanto figura educativa possono contribuire all'acquisizione della simbolizzazione. L'ambiente familiare ha un ruolo fondamentale nel mettere in atto buone pratiche che favoriscono i processi di alfabetizzazione emergente (Bigozzi et al., 2017). Nel mio contesto familiare libri e albi illustrati per bambini sono presenti fin dalla nascita di mio figlio, il racconto e la lettura di storie sono state da subito parte delle pratiche quotidiane ed i libri per adulti presenti in casa sono lasciati disponibili per la libera esplorazione. F., in quanto costruttore attivo delle proprie conoscenze, capace di apprendere dal proprio ambiente (ivi), ha colto le stimolazioni e all'età di un anno ha iniziato a sfogliare libri in



Figura 54: mio figlio che sfoglia un libro e chiede al papà di leggerlo.

autonomia e a richiederne la lettura (figura 54). Progressivamente si sono diversificati i comportamenti nei confronti dei testi: libri senza parole venivano sfogliati in autonomia, albi illustrati conosciuti venivano preferiti nei momenti di rilassamento, mentre la lettura di libri nuovi o ricchi di informazioni era richiesta all'adulto in momenti di attività durante la giornata.

Dopo aver seguito il corso del professor Girelli di 'Didattica della lettura e della scrittura', quando mio figlio aveva due anni e mezzo, ho inserito ulteriori scritte nella sua quotidianità: sopra ogni scatola dei suoi giochi ho attaccato un biglietto con il nome del contenuto, ho scritto il suo nome sulla porta della sua stanza e su altri suoi oggetti. Inizialmente F. non era interessato, poi ho inserito la necessità di leggere le scritte all'interno del gioco quotidiano, leggendole con lui per sapere il contenuto di ogni scatola. Verso i tre anni F. manifestò una maggiore attenzione per le scritte presenti nel suo ambiente e riconosceva globalmente scritture incontrate quotidianamente, mostrando come le occasioni di familiarizzazione con la lingua scritta siano un fattore importante per i successivi processi di apprendimento della lettura e della scrittura (Teruggi, 2019).

Nel frattempo l'interesse per i libri continuava a crescere: F. era affascinato da diverse tipologie, da quelli per bambini alle guide turistiche, osservava le figure, chiedeva cosa fossero e desiderava che gli si leggessero alcune parti. L'ambiente sosteneva questi suoi comportamenti lasciando la possibilità di esplorare e creando occasioni di attività condivise. La conseguenza di queste esperienze è stata una tensione verso le scritture in quanto appartenenti alle sue esperienze significative (Cisotto, 2017).

Verso i quattro anni F. iniziò a manifestare un intenso interesse verso ogni forma di scrittura, individuando le scritte presenti nella quotidianità e chiedendo che gli venissero lette. F. aveva una forte curiosità protesa verso il senso ed il significato, a testimonianza di un approccio al codice non solo strumentale (ivi). Manifestava la consapevolezza della pervasività del codice scritto nella nostra quotidianità e la comprensione della sua utilità.

In occasione di Santa Lucia, mentre scrivevamo la letterina, ha osservato: “ Dobbiamo scrivere che mi piace di colore rosso, così lo sa”.

In questo periodo ho introdotto le prime attività del metodo Siglo ed ho iniziato ad accompagnare alcuni giochi con la scrittura di parole in modo condiviso. Ad esempio scrivevamo i nomi degli animali che disegnava, oppure una breve descrizione sul retro dei suoi disegni, oppure insieme compilavamo la lista degli ingredienti mancanti per fare una torta.

Le diverse stimolazioni incontrate hanno fatto nascere l'interesse per la decifrazione e le prime attività del metodo Siglo unite alla scrittura condivisa hanno stimolato l'intuizione di alcune corrispondenze fonosillaba-grafosillaba. A partire dai quattro anni e mezzo F. ha compiuto alcuni tentativi di decifrazione in contesti da lui conosciuti, allargandoli progressivamente a tutte le scritte che incontrava nel quotidiano.

Appunti di Dicembre 2020:

F. Tenta di leggere le scritte in stampato grande sui biscotti.

F.: Mamma qui c'è scritto 'MU' e qui 'NO', e questa? (indicando la 'LI' nel mezzo.

Io: Questo è il suono 'LI'

F.: 'MU-LI-NO' (pronuncia la parola sillabandola piano).

Il codice scritto è entrato a far parte del suo bagaglio di conoscenze ed egli ha allenato la sua competenza attraverso le esperienze che risultavano per lui interessanti. Nella quotidianità, mosso dal suo interesse, ha incontrato scritte in stampato piccolo ed in modo naturale ha iniziato tentativi di decifrazione attraverso ipotesi personali. Queste erano messe alla prova anche nei momenti di lettura condivisa, durante i quali egli seguiva attentamente l'associazione suono-scritta.

La presenza del codice scritto nei suoi giochi, nell'ambiente e all'interno delle nostre interazioni ha stimolato il suo interesse e ne ha permesso l'esplorazione autonoma. La partecipazione a esperienze di vita significative gli

ha permesso di padroneggiare il codice senza un'istruzione specifica, attraverso l'intuizione (Cisotto, 2017).

La presenza della scrittura nei contesti quotidiani ha inoltre trasmesso la sua utilità e la sua funzione.

Appunti di Gennaio 2021:

F.: Mamma qui cosa c'è scritto? (gli ingredienti di una ricetta di biscotti)

Io: Sono gli ingredienti, farina, uova, burro, zucchero a velo

F.: Così tutti sanno cosa devono mettere per farli venire buoni come la cuoca.

Il contesto ha offerto opportunità di alfabetizzazione, che hanno stimolato esperienze di avvicinamento graduale alla lingua scritta, considerata nella sua funzione comunicativa (ivi).

9.2 Il motore dell'apprendimento: il sostegno di curiosità, esplorazione e interesse

Il percorso osservato di F. ha messo in evidenza la centralità della curiosità come motore dell'apprendimento, senza la quale la nostra memoria e i nostri sistemi cognitivi non si attivano in modo efficace (Alvarez, 2017). Egli ha esplorato in autonomia attraverso libri che rispecchiavano i suoi interessi e, sostenuto da alcune attività del metodo Siglo, ha appreso la decifrazione in modo naturale.

L'avvicinamento ai libri è avvenuto senza forzature, fornendo stimoli nell'ambiente e modificandoli in base agli interessi che emergevano. Questo ha spinto F. a sfogliare, osservare le immagini, richiedere la lettura ed in seguito a tentare la decifrazione. Il nostro ruolo di genitori è stato quello di rispondere alle sue richieste, alle sue curiosità: attraverso un atteggiamento accogliente che accompagnasse nella ricerca e nell'esplorazione. L'obiettivo del nostro supporto non era istruirlo, ma far crescere la sua naturale curiosità, poiché "l'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere" (Dewey, 1949, p.339).

Ad esempio F. ha manifestato attorno ai quattro anni un grande interesse per i diversi tipi di alberi e per sostenere questa sua passione gli abbiamo regalato un libro sulle foreste. Lo stesso è avvenuto per le bandiere dei vari paesi del mondo. La sua curiosità lo ha portato, esplorando le immagini ed ascoltando le letture, a conoscere molte parole e a fare esperienza di molteplici strutture sintattiche. L'interesse per la lettura è stato sostenuto anche dal nostro atteggiamento nei confronti del codice scritto: abbiamo cercato di trasmettere in modo implicito la sua funzione, facendo vivere pratiche di lettura reali (Teruggi, 2019). Ad esempio quando non si ricordava o non si conosceva un'informazione richiesta da F., si sottolineava la necessità di ricercarla su un libro.

L'interesse ha sostenuto anche lo sviluppo del linguaggio: la libera esplorazione e l'accoglienza delle sue domande conduceva a conversazioni su differenti temi, che comportavano termini specifici. L'introduzione di vocaboli nuovi in contesti motivanti, forniti come risposta a sue richieste, ne rendeva veloce la memorizzazione. La conoscenza di molte parole a livello orale ha reso in seguito motivanti i primi tentativi di decifrazione, poiché attraverso l'individuazione di alcune grafosillabe gli era possibile intuire la parola scritta e comprendere il significato.

Il comportamento di F. è stato guidato da una motivazione endogena, che lo faceva tornare sulle attività di suo interesse molte volte, si è appassionato alla cultura senza la necessità di nessun rinforzo estrinseco, ma semplicemente lasciandogli la libertà di esplorare seguendo il suo entusiasmo ed accompagnandolo attraverso un sostegno equilibrato (Alvarez, 2017).

Le attività del metodo Siglo sono state inserite quando si è osservato l'interesse per la decifrazione. Il materiale preparato rifletteva gli argomenti per i quali mostrava curiosità in quel periodo e dei quali egli era esperto. Lo svolgimento delle attività del metodo proposte ha permesso di procedere con successivi tentativi di decifrazione: è risultato sufficiente fornire la possibilità di intuire alcune corrispondenze grafosilla-fonosillaba, perché l'esplorazione della decodifica continuasse spontaneamente. Il nostro supporto non è stato

invasivo, gli abbiamo offerto le ‘chiavi’ per consentirgli di procedere in autonomia guidato dall’entusiasmo (ivi).

La messa a disposizione di libri e materiali ha accompagnato la sua naturale curiosità, consentendogli di avere esperienze attraverso cui poter fare ipotesi ed agire come attivo scopritore. E’ infatti nell’interazione con la realtà che queste ultime si formano, attraverso “ la partecipazione ad atti di lettura svolti da altri, così come attraverso i propri tentativi di capire il significato delle scritte” (Teruggi, 2019, p. 140).

I tentativi di decifrazione sono stati guidati dalla volontà di comprendere il senso ed il significato di scritte riferite ad argomenti di suo interesse. Ad esempio l’apprendimento dello stampato piccolo è avvenuto attraverso la consultazione di un libro sulle bandiere di tutti gli stati del mondo. F. inizialmente ne ha richiesto la lettura e ha memorizzato alcune bandiere. In seguito sfogliava il libro in autonomia e compiva tentativi di lettura del nome dei paesi di cui ricordava la bandiera. Le sue sperimentazioni erano mosse esclusivamente dalla curiosità e non necessitavano dell’approvazione da parte dell’adulto. Egli si stava avviando alle sue prime competenze di lettura senza bisogno della gratificazione esterna, leggendo da solo, mosso dal desiderio di comprendere ed utilizzando la propria comprensione come autoverifica (Meneghello & Girelli, 2016b). Il nostro sostegno in questo momento è stato quello di inserire la ‘Lettura A Dito’ in alcuni momenti di attività condivisa, ad esempio quando F. chiedeva di svolgere l’attività delle schede Siglo insieme o quando richiedeva la lettura di parole presenti nell’ambiente. La curiosità ha condotto velocemente F. alla lettura autonoma delle prime parole e la ‘Lettura A Dito’ ha perso velocemente attrattiva, venendo sostituita dall’interesse per occasioni di lettura vera (ivi). Verso i cinque anni, F. ha iniziato la lettura delle prime frasi. In particolare mosso dal suo grande desiderio di leggere il libro sulle foreste, ha iniziato a sperimentare la lettura di piccole parti di testo e questo gli ha permesso sia di allenare l’abilità di decifrazione, sia di confrontarsi con la funzione della punteggiatura ed il suo legame con il significato. Sia durante i primi tentativi di lettura, che in seguito nelle letture di frasi, il nostro atteggiamento di genitori era il più delicato possibile, siamo intervenuti solo su

richiesta. Non abbiamo mai richiesto a F. di dirci cosa avesse letto o corretto i suoi errori. Quando questo accadeva con altri adulti abbiamo osservato come egli fosse inibito nelle successive sperimentazioni, a testimonianza di come il bambino che procede per scoperta guidato dalla sua spinta naturale, abbia una sensibilità fortissima nei confronti dei tentativi esterni di controllo del processo (Meneghello & Girelli, 2016b).

Le esperienze che hanno condotto mio figlio verso le competenze di letto-scrittura, sono sempre state cercate da lui, per cui la motivazione intrinseca era molto elevata. Questo permetteva di soddisfare la condizione basilare per l'apprendimento, ossia la disponibilità ad affrontare il cambiamento (Duse, 1999), che lo metteva nella condizione di avere realmente un ruolo attivo nel costruire la propria conoscenza.

L'approccio alla scrittura è avvenuto più tardi: F. inizialmente si è dedicato più intensamente alla lettura e solo in seguito è passato spontaneamente alla scrittura di ciò che lo interessava, coerentemente con quanto evidenziato dalle sperimentazioni del metodo Siglo (Meneghello & Girelli, 2016b).

Nonostante l'acquisizione veloce dell'abilità di decifrazione, per un lungo periodo F. richiedeva agli adulti la scrittura di parole quando la desiderava. Dimostrava di aver compreso la sua funzionalità, in quanto chiedeva di scrivere i nomi di ciò che disegnava quando intendeva regalare una sua produzione, oppure di scrivere una storia che inventavamo insieme per poterla ricordare. La scrittura quotidiana da parte dell'adulto lo ha condotto, appena si è sentito capace, a cominciare a scrivere con evidente piacere (ivi). I primi tentativi autonomi di scrittura erano legati ai suoi interessi del periodo e si sono indirizzati verso la scrittura di nomi di vulcani. Come nella lettura, anche nella scrittura ciò che guidava i comportamenti di sperimentazione era il suo utilizzo funzionale e l'attribuzione di senso: egli



Figura 55: scrittura del nome di un vulcano che F. aveva disegnato.

scriveva il nome di ogni vulcano che disegnava, per individuare quale fosse (figura 55).

Il passaggio verso la scrittura di frasi è stato graduale ed è tutt'ora in atto: sostenuto dai suoi interessi e dal suo atteggiamento attivo, F. ha iniziato a scrivere più frequentemente, utilizzando il codice scritto anche per fissare informazioni che voleva ricordare. Questo l'ha condotto alla scrittura di brevi frasi, che si è progressivamente consolidata venendo utilizzata per raccontare ciò che avveniva nei suoi disegni e, in quest'ultimo periodo, è giunto alla scrittura di brevi storie (figura 56).

Come per la lettura, da parte nostra non vi è mai stata nessuna richiesta, ogni sperimentazione nasceva da un desiderio connesso con la specifica situazione. Le pratiche sociali familiari di lettura e scrittura avevano posto le fondamenta per lo sviluppo dell'interesse per questo oggetto culturale, evidenziando come il coinvolgimento in pratiche situate del codice scritto abbia effetti positivi sul suo apprendimento (Teruggi, 2019). Il contesto ha quindi agevolato un procedere autonomo per scoperta, che ha condotto ad un apprendimento guidato da motivazione intrinseca, non condizionato dalla presenza di un adulto che insegnava o gratificava (ivi).



Figura 56: parte di una storia scritta e disegnata da F.

9.3 Partendo dal complesso

Il percorso compiuto da F. è una testimonianza di come i bambini non procedano negli apprendimenti seguendo una logica semplice-complesso così come intesa dagli adulti.

Mio figlio ha compiuto i primi tentativi di lettura con nomi lunghi di animali e mezzi di trasporto, per procedere poi con l'acquisizione

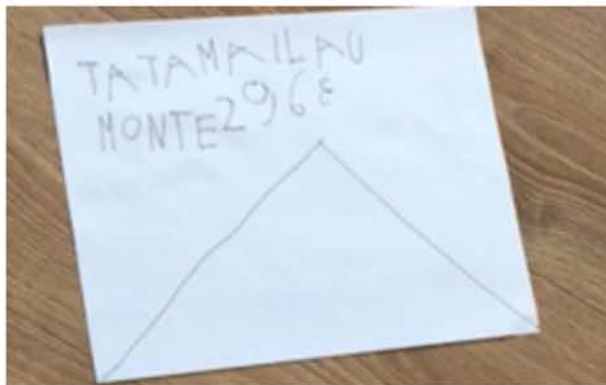


Figura 57: una delle prime scritture di F.

dello stampato piccolo attraverso complicati nomi di stati del mondo. Le prime scritture sono state prodotte ricordando complessi nomi di vulcani o monti (figura 57). Le parole utilizzate appartenevano ad argomenti di suo interesse, che egli conosceva e che aveva esplorato precedentemente con noi, di cui quindi si poteva ritenere esperto, pur essendo inusuali per un bambino della sua età. Come sottolinea Ferreiro (2003a, p.17), '[...] niente può essere definito facile o difficile in sé, qualcosa è facile quando è corrispondente agli schemi di assimilazione disponibili, è difficile quando obbliga a modificare gli schemi'. F. ha allenato le sue competenze di decodifica attraverso la lettura di parole complesse, trasferendo in seguito questi apprendimenti a parole più semplici incontrate quotidianamente. Il percorso svolto non era vincolato a nessun obiettivo di prestazione ed ha quindi stimolato un atteggiamento positivo nei confronti dell'errore. I primi tentativi di lettura di parole non erano fluenti e spesso contenevano errori relativi a qualche sillaba, ma questi venivano autocorretti attraverso il legame con il significato e la parola veniva spontaneamente riletta fino alla forma che egli riteneva corretta in base al contesto in cui era contenuta.

Dagli appunti del 1 Aprile 2021

Mentre legge il libro delle bandiere F. tenta la lettura della parola 'Madagascar'.

Prima legge le sillabe con molte pause e compiendo un errore, poi si corregge e rilegge unendo le sillabe quando coglie il significato.

'Ma-da-ca-scar', 'Mada-ga-scar', 'Madagascar', 'E' (la bandiera) del Madagascar'

Queste letture erano cercate e volute dal bambino e riguardavano contenuti che favorivano l'intervento della comprensione nell'attività di lettura (Meneghello & Girelli, 2016). L'approccio che egli ha avuto naturalmente, non ha separato le diverse competenze implicate nel processo di letto-scrittura, ma le ha integrate per giungere al suo obiettivo. E' possibile dire che ha avuto un approccio 'globale', intendendo con questo un modo di relazionarsi al simbolismo dell'alfabeto che applica la funzione di globalizzazione, ossia analizza la realtà prima attraverso una percezione sincretica e poi analitica (Cisotto, 2017). Egli utilizzava le sue conoscenze dell'argomento per contestualizzare la parola, le sue competenze riguardanti la sillabazione per suddividere in grafosillabe, e le conoscenze di alcune corrispondenze grafosillaba-fonosillaba per decifrare alcuni pezzi, giungendo infine alla lettura. Non ha quindi separato la decifrazione dalla comprensione e la percezione-visiva da quella uditiva, supportando l'idea che per i bambini sia necessario riferirsi ad un 'semplice psicologico' e non al 'semplice logico', che appartiene ai paradigmi degli adulti (ivi).

Le competenze di decodifica così maturate hanno reso possibile l'acquisizione della lettura, poiché la conoscenza delle sillabe incontrate veniva trasferita in altre esperienze.

L'approccio globalizzante ha condotto mio figlio velocemente alla fase successiva di lettura di frasi e brevi testi. F. ha iniziato a sperimentare la lettura di libri prima di aver acquisito tutte le regole di decodifica, ad esempio non erano sempre lette correttamente le parole contenenti regole ortografiche come 'chi/ci' oppure il gruppo 'gl'. La lettura dei testi rendeva tutte le parole maggiormente contestualizzate, agevolando le capacità di previsione riguardo quanto poteva

essere scritto. Di conseguenza alcune parole che isolate non venivano lette correttamente, all'interno di una frase venivano subito riconosciute.

Dagli appunti del 22 luglio:

F. legge il libro delle foreste e decodifica correttamente parole con gruppi ortografici complessi.

*'... per risparmiare **acqua** ed **energia**. Le **foglie** morte si accumulano nel sottobosco ... Le giornate sono **lunghe** e gli alberi sono coperti ...'*

La frequente lettura di parole con regole ortografiche all'interno di un contesto per lui motivante gli ha permesso di appropriarsene e di trasferire questi apprendimenti ad altri contesti.

9.3.1 Interazione tra codice scritto ed immagini: la comprensione supporta la decifrazione e viceversa

A partire dai primi approcci ai libri, passando per i primi tentativi di decifrazione ed arrivando alla lettura di brevi testi, i comportamenti di F. sono sempre stati guidati dalla ricerca di significato e da tentativi di comprensione. Allo stesso modo la scrittura è sempre stata associata ad immagini ed inserita in situazioni cui fosse funzionale, non sono mai stati presenti comportamenti di esercizi fine a sé stessi. F. non ha scritto al fine di imparare a scrivere e non ha letto per apprendere la decifrazione, ma ha utilizzato la lingua scritta in modo funzionale (Tornatore, 1991). Questo lo ha condotto ad un esercizio contestualizzato naturale che gli ha permesso di apprendere senza sforzo, in armonia con i suoi tempi e guidato da motivazioni intrinseche.

Il desiderio di comprensione si è manifestato già a partire dai primi approcci autonomi al libro. F. utilizzava le immagini per compiere inferenze riguardo a quanto scritto e compiva associazioni tra il testo che gli veniva letto e le illustrazioni, mostrando la consapevolezza del loro ruolo (Teruggi, 2019). L'intuizione della funzione della comunicazione grafica è risultata potenziata dalla lettura di storie per immagini o di albi illustrati in cui illustrazione e testo si integravano nel trasmettere la narrazione (Meneghello & Girelli, 2016b).

In seguito il paratesto è risultato essere di supporto alla decifrazione, rendendo possibile la comprensione: F. coordinava l'illustrazione al testo per scartare o accettare le ipotesi di anticipazione all'interno di un continuo confronto (Teruggi, 2019).

Un esempio significativo risulta il suo processo di apprendimento dello stampato piccolo attraverso il libro delle bandiere del mondo. Questo testo presentava su ogni pagina una bandiera con il nome dello stato a cui apparteneva ed una sua breve descrizione. F.

cercava di ricordare di quale stato fosse la bandiera, compiendo quindi delle anticipazioni sul possibile contenuto della scritta, che venivano poi verificate attraverso l'analisi delle parole scritte, in particolare delle grafosillabe conosciute (ivi). Un esempio risulta la lettura del nome 'Belgio' (figura 58): la bandiera assomiglia ad altre europee, in particolare ha i colori uguali a quelli della Germania, per cui quando vedeva la bandiera era



Figura 58: una pagina del libro delle bandiere con bandiera, nome dello stato e spiegazione.

indeciso sullo stato corrispondente. Tra i primi gruppi fonosillabici memorizzati attraverso le nostre letture vi era 'Be', per cui riconoscendola inferiva che lo stato a cui apparteneva fosse 'Belgio' e ne compiva la lettura. Questo meccanismo gli ha permesso di consolidare le corrispondenze fono-grafosillabiche delle sillabe non conosciute presenti nelle parole. Vi era quindi un'interazione reciproca tra decodifica, informazioni grafiche e comprensione. Quest'ultima influenzava la decifrazione anche senza il supporto dell'immagine, ad esempio quando F. non ricordava per nulla lo stato a cui poteva appartenere la bandiera. In questi casi le inferenze venivano fatte sulla base delle sole sillabe conosciute e della conoscenza dei nomi degli stati. Ad esempio nella lettura del nome 'Marocco', egli ha fondato le sue ipotesi sulla conoscenza delle grafosillabe 'Ma' e 'co', sul fatto che stesse guardando le bandiere Africane e sulla conoscenza dell'appartenenza del Marocco a tale continente.

L'interazione tra comprensione e decodifica è messa in evidenza anche dai comportamenti di lettura di testi descritti nel precedente paragrafo. L'anticipazione globale del contenuto di un testo attraverso l'osservazione delle immagini ed il richiamo delle conoscenze pregresse, favoriva la comprensione profonda e l'abilità di decifrazione. L'attivazione di esperienze e l'elaborazione di inferenze favoriscono la comprensione perché permettono di inserire le nuove informazioni nei propri schemi cognitivi (Teruggi, 2019). La comprensione permetteva di anticipare le parole che venivano incontrate attraverso processi inferenziali, rendendone più veloce e corretta la lettura e sostenendo quindi a sua volta una migliore comprensione.

Appunti del 25 luglio 2021

*F. stava leggendo il libro sulle foreste: '[...] ogni foglia contiene una sostanza chiamata **clorofilla**, che grazie alla luce del Sole **all'ani-dride carbo-nica** e all'acqua permette di produrre **nutrimento** per l'albero'.*

Avendo già letto questa parte di testo, egli conosceva il significato di parole come 'clorofilla', 'nutrimento' e 'anidride carbonica', e ricordando in parte le informazioni che stava leggendo poteva compiere inferenze, che gli hanno reso veloce la lettura di queste parole complesse.

Il desiderio di cogliere il significato ed i tentativi di comprensione che ne derivano risultano strettamente legati anche alle intuizioni riguardanti la funzione della punteggiatura. Approdato ad una decifrazione sicura, F. compie ora sperimentazioni sul legame significato-punteggiatura all'interno della lettura di testi. Questo dimostra come l'alfabetizzazione non sia riducibile alla conoscenza delle lettere, ma coinvolga abilità complesse il cui obiettivo finale è giungere alla comprensione (Ferreiro, 2003a). Essa a sua volta sostiene lo sviluppo delle competenze di letto-scrittura: quando F. si accorge che quanto legge non corrisponde al senso che lui gli ha attribuito, rimodella il ritmo di lettura e questo gli sta permettendo di cogliere come utilizzare la punteggiatura. Il significato risulta ancora una volta punto di riferimento per dare concretezza al

sistema di scrittura e permettere al bambino di appropriarsene (Castoldi, Chicco, 2019).

9.4 Le competenze fonologiche, lessicali e narrative: legame tra codice orale e scritto

L'osservazione di F. mi ha permesso di mettere in evidenza l'intreccio delle diverse competenze di alfabetizzazione emergente: la loro interazione guida l'approccio e la scoperta del codice alfabetico. Lo sviluppo di ognuna di queste competenze sostiene quella delle altre.

L'aspetto fonologico è stato sostenuto da molti giochi condivisi fin da quando F. era piccolo. Egli ha manifestato presto una fonosillabazione sicura, a testimonianza che "le sillabe costituiscono una sorta di scansione 'naturale' entro le parole" (Pinto, 2003, p. 62). Nel momento in cui F. si è avvicinato alle prime attività Siglo, era già in grado di individuare il suono iniziale e finale delle parole, giocando ad esempio al domino sillabico. Al contrario, nelle occasioni in cui adulti esterni alla famiglia gli chiedevano l'individuazione di fonemi iniziali o finali di una parola, egli non riusciva nel compito, a dimostrazione della sua innaturalità, non avendone 'evidenza' sonora (ivi). Le sue competenze nella fonosillabazione lo hanno condotto in modo naturale ad individuare ogni pezzo come una sillaba, trasportando molto velocemente questa competenza a tutte le parole incontrate. Le sue abilità nel codice scritto sono state supportate da quelle nel linguaggio orale e hanno sfruttato il fatto che il linguaggio alfabetico sia la traduzione visiva dei suoni del linguaggio parlato (Meneghello & Girelli, 2016b). F. aveva sviluppato buone competenze fonologiche e nel momento in cui si è avvicinato con maggiore interesse al codice scritto, era già in grado di riconoscere le famiglie fonosillabiche. Questo gli ha permesso di apprendere per analogia il suono di molte grafosillabe, acquisendo molto velocemente la letto-scrittura per sillabe globali.

Dagli appunti di Marzo 2021:

F. ricorda alcune grafosillabe presenti nel gioco delle tessere Siglo con gli animali e le generalizza. Ad esempio riconosce 'PE' e 'CA', ma ora legge anche la grafosillaba 'PA' pur non essendo presente nel gioco.

Il legame tra codice orale e scritto ha avuto effetti anche in senso inverso: l'acquisizione progressiva di competenze di letto scrittura ha portato F. ad individuare i singoli grafemi e di conseguenza i fonemi nella lingua orale. In particolare con l'inizio delle prime scritture manuali, F. ha compiuto in modo naturale il riconoscimento delle lettere all'interno delle sillabe, arrivando alla scoperta dei grafemi (ivi). Attraverso processi di scoperta per analogia egli ha dedotto l'esistenza dei fonemi.

Dagli appunti di maggio 2021:

'F. scrive sempre più spesso e mi chiede se le lettere sono corrette. Fino ad un mese fa faceva riferimento alle sillabe, non separando i grafemi- fonemi al loro interno. Ad esempio per scrivere la parola 'VESUVIO' chiedeva se era corretto il simbolo 'VE'. Da qualche giorno invece F. fa riferimento a grafemi e fonemi: 'Mamma è questa la 'V'?'

Le competenze fonologiche si sono quindi sviluppate grazie a quelle di decodifica, che a loro volta erano state acquisite grazie alle competenze nella fonosillabazione che alle competenze lessicali. Il suo bagaglio lessicale è risultato fondamentale nello sviluppo dei primi passi verso la capacità di decifrazione, sostenuta dalla comprensione del significato (Pinto, 2003). Egli integrava la sua conoscenza di alcuni gruppi sillabici e quella del possibile significato delle parole coerenti nel contesto, per decodificare le scritte che incontrava sui libri. L'ampio lessico supportava la decifrazione, allo stesso tempo le esperienze di decifrazione hanno contribuito alla formazione di un magazzino lessicale visivo, che ha reso la lettura sempre più veloce.

L'osservazione di F. ha evidenziato come il costrutto di alfabetizzazione emergente coinvolga anche competenze narrative, che si integrano con quelle

fonologiche e pragmatiche nel condurre all'acquisizione della lingua scritta (ivi). L'aver fornito molte possibilità di incontro con i libri e con le storie, ha condotto F. a sviluppare una buona competenza di scrittura (Meneghello & Girelli, 2016). L'acquisizione di questa capacità è passata attraverso il linguaggio orale: egli costruiva messaggi orali con le caratteristiche del testo scritto prima di essere in grado di scrivere una storia completa. In figura 59 è possibile leggere una storia inventata da F. e scritta da me, in modo fedele alle sue parole. Si può osservare come siano presenti alcune caratteristiche dei testi narrativi: l'incipit 'C'era una volta', i verbi al passato remoto o all'imperfetto a seconda del tempo dell'azione, la presenza di congiunzioni per collegare le diverse frasi, l'organizzazione del testo. La frequentazione di storie illustrate attraverso la lettura di noi adulti ha promosso la consapevolezza di alcune proprietà caratteristiche della narrazione (Teruggi, 2019). Queste si sono manifestate presto a livello orale, quando l'abilità di decodifica era agli inizi e F. iniziava a scrivere singole parole. Solo più tardi, con l'acquisizione di maggiore sicurezza nell'abilità di scrittura, egli ha sperimentato la stesura autonoma di storie (vedi fig. 56).

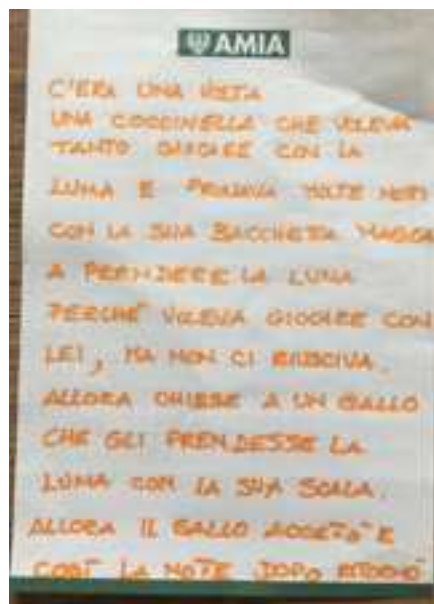


Figura 59: parte di una storia inventata da F., scritta fedelmente da me.

9.5 Breve descrizione dei passaggi del processo osservato

Riporto di seguito in ordine cronologico i passaggi che ritengo più importanti.

Il primo passaggio importante è stato l'aver immerso F. nel codice scritto, attraverso i libri. Successivamente è risultato centrale fornirgli scritte che egli potesse memorizzare: F. riconosceva le parole a livello globale, per cui 'leggeva' la scritta 'TRENO', poiché l'aveva osservata molte volte sul suo cesto

dei giochi. Questo ha stimolato in lui la curiosità, mostrandogli come fosse possibile anche per lui la lettura. In questa fase egli si avvicinava alle scritte globalmente e cercava di capire che cosa significassero (Cisotto, 2017). Ho quindi introdotto l'attività del metodo Siglo che prevede la sovrapposizione di nomi uguali. Ho costruito le schede dei nomi cari con animali di suo interesse, dividendole in buste in base alla famiglia di appartenenza (mammiferi, rettili, uccelli e pesci). Per ogni animale vi era una scheda completa con la foto da un lato ed il nome dall'altro ed una scheda con il solo nome. Egli doveva abbinarle ricercando i nomi uguali e girando successivamente la scheda per scoprire cosa ci fosse scritto attraverso la figura. Ho mostrato l'attività per una delle buste e poi ho lasciato che decidesse quando svolgerla liberamente. F. iniziò a manifestare interesse per la decifrazione, memorizzando le grafosillabe iniziali delle parole del gioco e ricercandole nel suo ambiente. Ho quindi deciso di passare alla fase successiva e ho disegnato le barre intersillabiche sul nome posto sul retro della figura e ho diviso in pezzi le schede con i soli nomi (figura 60). Lo svolgimento dell'attività con questa modifica ha fornito a F. la chiave per tentare la lettura di diverse parole, utilizzando i gruppi di suoni di cui conosceva la pronuncia (Pinto, 2003). Le progressive sperimentazioni hanno condotto alla conoscenza per analogia di molte corrispondenze grafo-fonosillabiche. In questa fase la lettura di ogni parola era prima sillabata e solo in seguito, dopo aver compreso il senso, era seguita dalla pronuncia unita.



Figura 60: una delle tessere con i nomi cari divisi in pezzi.

Appunti ricavati da un video di Aprile 2021

F. legge i nomi di alcuni mezzi di trasporto: 'LI-VE-LLA-TRI-CE', 'LIVELLATRICE', 'A-E-RE-O', 'AEREO'.

Le sillabe contenenti regole ortografiche non erano lette sempre in modo corretto, ma per la loro acquisizione non è stato necessario un insegnamento esplicito. La continua sperimentazione guidata dalla ricerca di significato ha fatto apprendere gradualmente la lettura corretta di tutti i gruppi sillabici, anche quelli complessi.

Nella fase successiva la lettura di parole brevi e senza suoni complessi era immediata, mentre quella di parole lunghe veniva spezzata.

Nell'arco di un paio di mesi la scrittura di molte parole incontrate spesso era entrata nel magazzino lessicale e questo gli ha permesso la lettura veloce anche di frasi.

Lettura di giugno 2021:

'PIMPA PRENDE LE FOGLIE E LE METTE IN UNA CARRIOLA.... SONO TANTISSIME, CI VUOLE TEMPO PER RACCOGLIERLE TUTTE [...] IN CIELO SI VEDONO LE STELLE, LA PIMPA LE CONOSCE TUTTE E LE SALUTA'.

E' possibile osservare come anche parole contenenti regole ortografiche, vengano lette in modo corretto e senza incertezze. Nello stesso periodo queste competenze non erano ancora pienamente consolidate a livello di scrittura: non sempre le parole erano scritte in modo corretto (figura 61).



Figura 61: scrittura della parola 'ghepardo'.

In conclusione la sperimentazione autonoma, guidata dalla ricerca di significato, ha condotto velocemente ad una buona capacità di decifrazione, la cui acquisizione è stata guidata da un forte motivazione intrinseca.

CAPITOLO 10

LA VALUTAZIONE

Il percorso di valutazione ha coinvolto il progetto di tesi svolto in sezione, mentre per le osservazioni in ambito domestico ho previsto alcune brevi considerazioni all'interno delle conclusioni, non avendo predisposto materiali specifici.

La valutazione ha accompagnato tutto il percorso di ricerca ed ha coinvolto i diversi attori delle esperienze: me stessa, i bambini e l'insegnante tutor. I processi valutativi rappresentano un'opportunità di riflessione sul percorso per i diversi soggetti coinvolti (Girelli, a.a 2017-2018b).

10.1 Il significato della valutazione all'interno del percorso

In armonia con il paradigma ecologico scelto, la mia ricerca qualitativa ha garantito alcune condizioni: si è sviluppata negli ambienti reali dei bambini, permettendogli di sentirsi a loro agio nel contesto e rimodulando le diverse strategie di raccolta dati alle diverse condizioni (Mortari, 2009). All'interno di una ricerca *per i bambini*, la valutazione, come ogni altro momento, ha l'obiettivo di offrire buone esperienze educative (ivi). L'ottica con cui sono stati costruiti ed utilizzati gli strumenti è quella di una valutazione *per l'apprendimento*, non *dell'apprendimento*, che possa condurre ad un ulteriore miglioramento dell'azione didattica al fine di supportare lo sviluppo dei bambini. La valutazione così concepita è funzionale al miglioramento delle competenze e della personalità globale dell'alunno (Girelli, a.a 2017-2018b).

Ho quindi svolto la valutazione considerandola nella sua funzione formativa, compiendone una finale ed una in itinere, intrecciandola con l'azione didattica per apportare gradualmente le modifiche necessarie ai miei interventi (Maccario, 2012), affinché la ricerca fosse realmente un 'contesto esperienziale generatore di senso' (Mortari, 2009, p. 11). 'La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere,

regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo di miglioramento continuo' (MIUR, 2012, p. 19). Le azioni valutative, mosse da questi principi, sono state svolte prima, durante e dopo gli interventi, attraverso strumenti adattati allo specifico contesto. Il focus del percorso valutativo sono stati i processi in atto, che la valutazione stessa contribuiva a sostenere. 'L'efficacia di un processo valutativo è in funzione del cambiamento che produce [...]' (Castoldi, 2012, p. 50), essendo esso una riflessione che permette un miglioramento.

La valutazione da me attuata è stata effettivamente a sostegno dell'apprendimento e mi ha guidato nel migliorare le attività in modo che fossero adeguate al percorso di ogni bambino. Ho valutato gli interventi seguendo un'ottica trifocale (Castoldi, 2012) considerando la competenza nel modo più approfondito possibile, per comprendere l'influenza che il progetto ha avuto sullo sviluppo delle competenze e quanto avesse qualificato positivamente l'esperienza dei bambini coinvolti (Mortari, 2009).

L'ottica trifocale ed il focus sui processi sono necessari perché la competenza è un costrutto complesso e dinamico, la cui rilevazione richiede il confronto di più livelli di osservazione (Castoldi, 2016). Il costrutto di competenza e di conseguenza la sua valutazione non può prescindere dalle dimensioni meta-cognitive ed extra-cognitive come il sentimento di competenza e la fiducia nell'affrontare le esperienze (Maccario, 2012). Attivando più livelli di osservazione, ho cercato di costruire un'immagine pluriprospettica dell'oggetto di analisi (Castoldi, 2012).

10.2 Valutazione iniziale del contesto

La prima fase della ricerca ha previsto un'osservazione del contesto che, come descritto nel capitolo 6, ha riguardato i bambini e l'insegnante. L'osservazione della tutor è stata utile per comprendere quali fossero i suoi atteggiamenti, al fine di orientare il mio comportamento ed inserirmi nel contesto senza creare alterazioni negative. L'osservazione dei bambini mi ha

permesso di cogliere punti di forza e di debolezza, per declinare le attività da proporre ed introdurre con modalità adeguate ai diversi livelli ed interessi. In questa prima fase ho adottato la tecnica dell'*osservazione partecipante*, per conoscere i modi attraverso cui i bambini costruivano le loro interazioni, i loro giochi, le loro routine ed i comportamenti che contribuivano a creare il loro spazio sociale (Freeman & Mathison, 2009).

Questa prima fase valutativa l'ho svolta attraverso la compilazione di alcuni 'diari di bordo' e l'utilizzo di altri due strumenti: la griglia per l'osservazione dell'insegnante (allegato 2) e lo strumento costruito adattando le 'Tavole di Kuno Beller' (allegato 4).

In questa fase il primo strumento mi ha permesso di cogliere la postura dell'insegnante, che ho cercato di assumere in armonia con il contesto montessoriano in cui è stata inserita la mia ricerca. In particolare la tutor predispone un ambiente che cattura l'attenzione dei bambini perché in sintonia con i loro interessi, lascia libertà di scelta, osserva con attenzione per cogliere i bisogni dei bambini, mantiene una postura calma ed un atteggiamento delicato, attraverso cui mostra ai bambini come svolgere le attività, lasciando all'autoverifica il compito di fornire feedback. Questa osservazione mi ha permesso di condurre la mia ricerca adottando delle modalità '[...] non troppo differenti da quelle che caratterizzano le attività ordinarie', creando le condizioni perché i bambini esperissero vissuti emotivi positivi (Mortari, 2009, p. 31).

Nella fase di valutazione iniziale lo strumento costruito attraverso le 'tavole di Kuno Beller', unito alle griglie presentate durante il tirocinio (allegato 1), mi hanno guidato nelle osservazioni, che rappresentano '[...] uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione' (MIUR, 2012, p.).

Come è possibile osservare dai grafici colorati in blu, riportati nel paragrafo della valutazione oggettiva, il contesto iniziale è molto diversificato. Alcuni bambini hanno buone competenze in molti ambiti, mentre altri devono ancora rafforzarsi in tutti i domini. Per quanto riguarda gli item considerati, si

osserva un buon livello generale nel 'Dominio delle funzioni del corpo' e nella 'Motricità fine', differenze molto marcate nella 'Consapevolezza dell'ambiente circostante', nel 'Gioco' e nello 'Sviluppo sociale ed emotivo' e la necessità di un potenziamento nell'area del 'Linguaggio'. Le tavole di Beller hanno permesso di individuare "ciò che il bambino fa e fa volentieri", considerando come punto di partenza la loro motivazione, poiché "Ciò che egli fa bene e volentieri è il 'motore' per qualsiasi iniziativa volta ad ampliare le occasioni di sviluppo" (Beller, 1995, p. 15). L'osservazione iniziale ha reso chiaro come potesse essere un'esperienza di sviluppo un progetto che introducesse la letto-scrittura considerandola un sistema di rappresentazione, associandola quindi allo sviluppo del linguaggio all'interno di un approccio che considera la dimensione dell'affettività (Girelli, 2006). La valutazione iniziale del contesto ha messo in evidenza la necessità di un percorso che considerasse l'unicità e le potenzialità di ognuno, valorizzando la diversità come arricchimento per l'intero gruppo classe (MIUR, 2012) e lasciando i bambini liberi di esprimere loro stessi e procedere lungo i propri percorsi di sviluppo, predisponendo un ambiente che offrisse input di tipologia diversa affinché ognuno potesse esprimere il meglio di sé (Zambotti, 2015).

Il metodo Siglo era in perfetta armonia con questi bisogni, proponendosi come un metodo che considera la lettura e la scrittura un modo per comunicare e che permette di far fiorire le diverse potenzialità del bambino (Meneghello & Girelli, 2016). Leggere e scrivere appaiono quindi, come il linguaggio, apprendimenti strettamente legati allo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo (Vygotskij, 1992).

La raccolta delle osservazioni ha permesso di costruire un profilo iniziale di ogni bambino, per poi confrontarlo con quello finale ed avere un quadro dei progressi avvenuti.

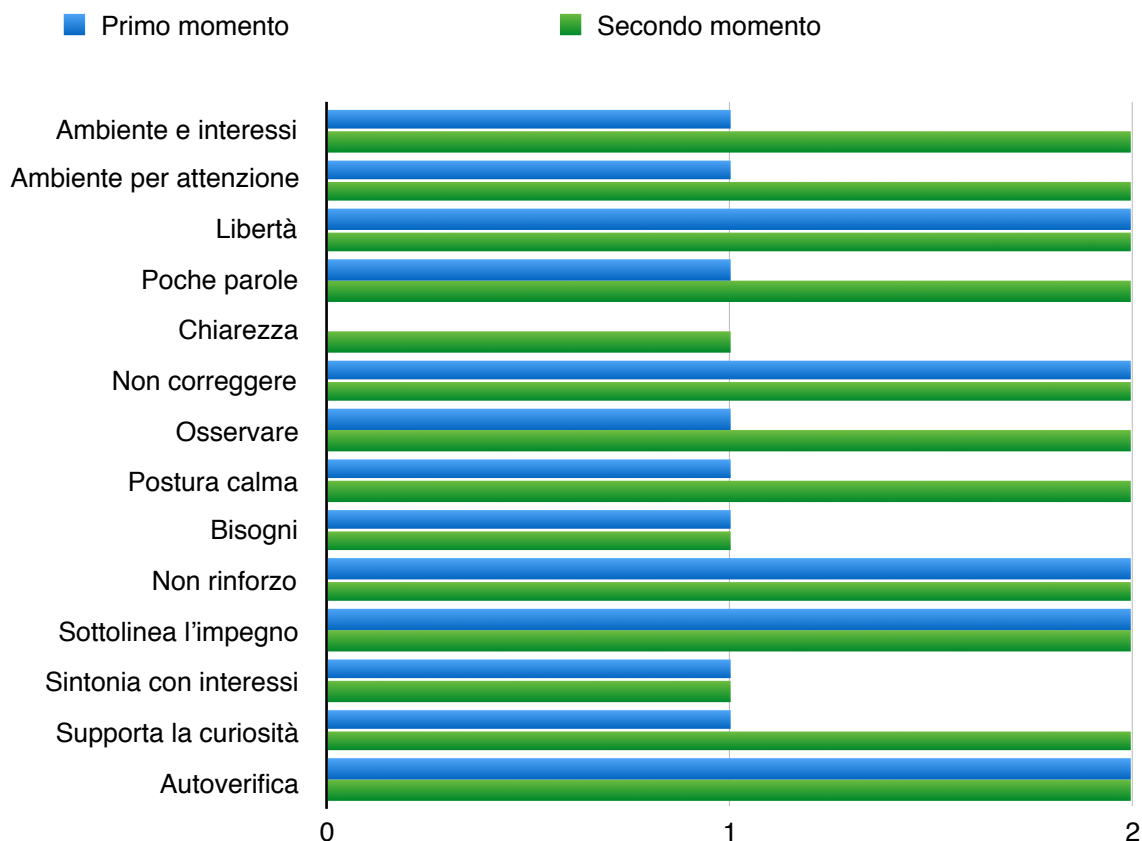
10.3 Valutazione in itinere

La seconda fase di valutazione ha riguardato i miei comportamenti e quelli dei bambini ed è stata svolta attraverso due griglie che ho elaborato (allegato 2 e allegato 3).

Nell'ottica di trasformare il vissuto in esperienza che generi apprendimento (Mortari, 2019), ho annotato alla fine di ogni intervento le difficoltà avute ed i punti forti, per far crescere la dimensione didattica. Inoltre prima di ogni incontro, ho riflettuto sui principi che le attività avrebbero dovuto rispettare e ho verificato quanto questo si fosse realizzato.

Per la valutazione in itinere relativa al mio comportamento, ho utilizzato la griglia due volte, sulla base delle mie annotazioni e dei miei diari di bordo. Questo mi ha permesso di valutare il percorso che stavo svolgendo, per rendere l'azione didattica più in sintonia con i principi educativi adottati nel contesto d'azione.

Grafico 1: rilevazione dei miei comportamenti in itinere



Nel grafico 1 è possibile osservare come vi sia stato un miglioramento nella mia capacità di organizzare l'ambiente in sintonia con gli interessi dei bambini ed un aumento dell'abilità di osservazione, di mantenere un atteggiamento calmo e di mostrare in modo comprensibile le attività.

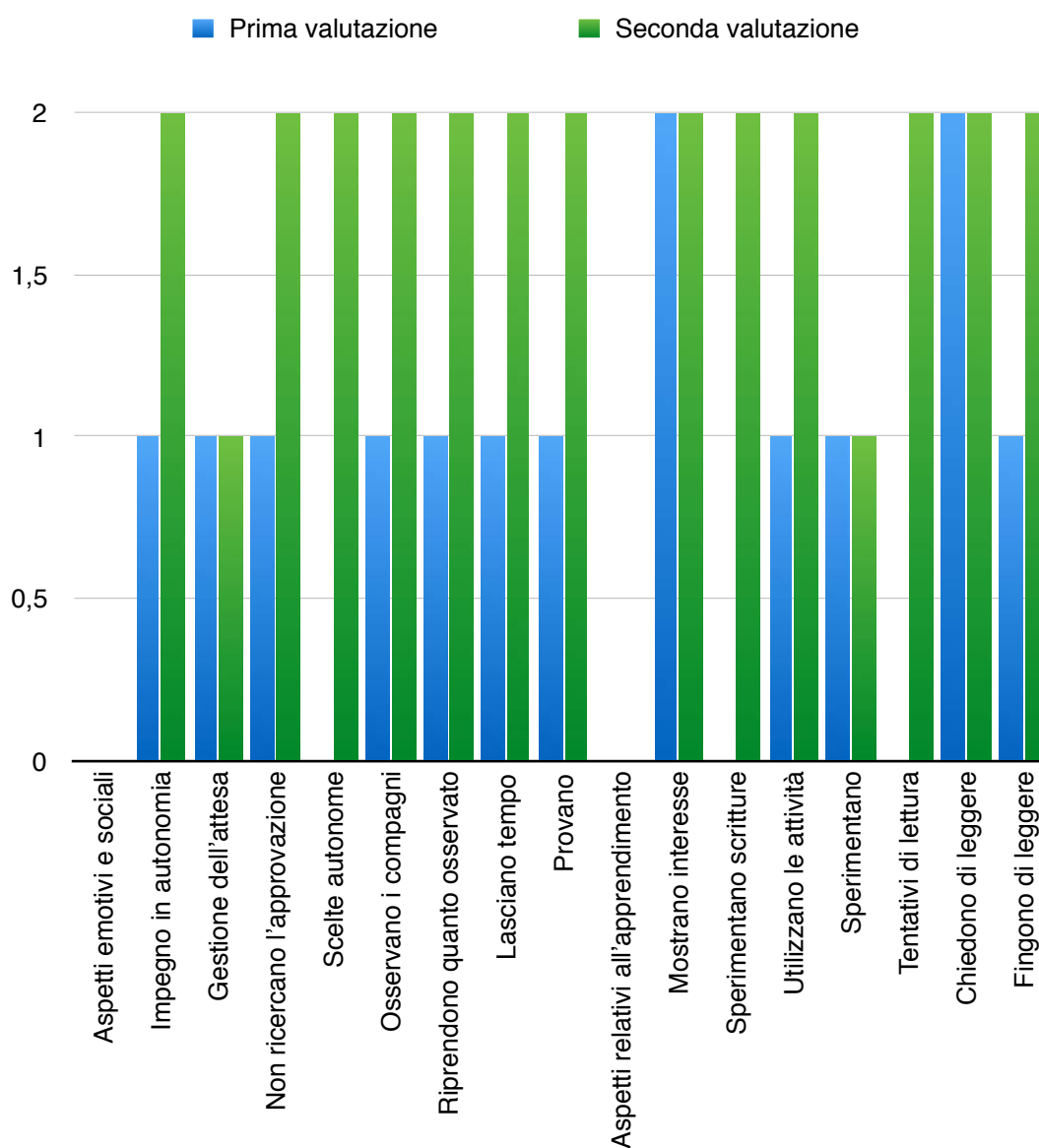
All'interno della logica trifocale, è necessario intrecciare tre dimensioni: soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva. La griglia sui miei comportamenti mi ha permesso di osservare e giudicare la mia esperienza, in funzione della capacità di rispondere ai bisogni del contesto (Castoldi, 2012).

La griglia relativa ai comportamenti dei bambini mi è servita per raccogliere i dati oggettivi, per avere evidenze osservabili del loro comportamento (Castoldi, 2012).

Il grafico 2 mostra i risultati di due rilevazioni in itinere, che mi hanno guidato nel migliorare le azioni educative messe in atto. Nelle prime fasi del progetto (barre blu) i bambini manifestavano già molto interesse, ma ancora non erano completamente autonomi nelle scelte e nello svolgimento delle attività, esprimendo la necessità di un legame con l'adulto. Come evidenziano i cambiamenti nella seconda rilevazione (barre verdi), l'immersione quotidiana in un contesto costruito per renderli attivi scopritori, li ha resi maggiormente autonomi ed automotivati nelle sperimentazioni. Inoltre è possibile evidenziare come vi sia stato un incremento elevato dei comportamenti relativi alla letto-scrittura: 'Sperimentare scritte', 'Svolgere le attività relative alla letto-scrittura' e 'Fingere di leggere'. Le attività predisposte si sono quindi sintonizzate progressivamente con il contesto montessoriano, in particolare sostenendo lo sviluppo naturale del nuovo sistema di rappresentazione.

Le griglie sono state utilizzate durante il percorso, per una valutazione di processo, ma allo stesso tempo hanno fornito dati per la valutazione finale. Le ho utilizzate come uno strumento per passare dall'esperienza vissuta all'esperienza riflessa (Castoldi, 2012, p. 238). Ho infatti elaborato le griglie in modo che fossero strumento utile per regolare la proposta didattica (Girelli, a.a. 2017-2018b).

Grafico 2: rilevazione dei comportamenti dei bambini



Gli strumenti che utilizziamo formano il nostro sguardo, perciò è fondamentale che vengano costruiti avendo chiari i propri presupposti educativi (Girelli, a.a. 2017-2018b): nel mio progetto ho posto al centro i bambini, considerati attivi costruttori di conoscenza. Nell'impostare le griglie ho quindi tenuto in considerazione gli obiettivi del mio progetto cercando la coerenza: da un lato l'aspetto della sperimentazione autonoma e dall'altro i comportamenti relativi alla letto-scrittura. Ho utilizzato questi strumenti come guida per

l'osservazione dell'intero gruppo, non per un'analisi del comportamento/apprendimento del singolo. Lo scopo principale era capire se gli interventi procedessero nella giusta direzione per individuare le criticità ed apportare le relative modifiche.

Attraverso annotazioni e griglie ho individuato i seguenti punti critici: alcune attività erano utilizzate meno di altre perché i materiali non erano adeguati; altre attività non fornivano la possibilità di agire liberamente perché le indicazioni da me fornite non erano state abbastanza chiare. L'individuazione di queste criticità mi ha permesso di migliorare l'azione educativa.

Tra i punti forti ho individuato l'interesse manifestato dai bambini e la voglia di esplorare.

Sulla base delle indicazioni raccolte attraverso le griglie ed i colloqui continui con la tutor, ho cercato di rimodellare il mio comportamento ed atteggiamento e, come evidenziato attraverso i grafici, questo ha avuto effetti positivi sui comportamenti dei bambini.

10.4 Valutazione finale

La valutazione finale, seguendo la logica trifocale, ha avuto una componente oggettiva, una soggettiva ed una intersoggettiva.

Attraverso le griglie utilizzate nella valutazione in itinere ho declinato i criteri delle dimensioni delle rubriche in comportamenti osservabili, per poter leggere in modo più preciso le manifestazioni di competenze multidimensionali e complesse (Maccario, 2012). Le osservazioni del processo sono state quindi utili nella valutazione finale, così come i diari di bordo e le osservazioni raccolte al termine di ogni incontro. La valutazione si pone come strumento riflessivo per indagare la positività dell'offerta educativa e svilupparne l'efficacia (MIUR, 2012). L'attività di valutazione ha avuto una funzione di carattere formativo, non considerando obiettivi a cui dover arrivare, ma diventando uno strumento di descrizione dei processi di crescita e di sviluppo delle potenzialità dei bambini del gruppo (ivi).

Nel complesso dalla valutazione finale emerge un vissuto positivo del progetto da parte dei bambini e della tutor, che lo giudica bene integrato con il percorso di sviluppo di questo gruppo.

10.4.1 La dimensione oggettiva

La *dimensione oggettiva* si riferisce ad evidenze osservabili relative al comportamento dei soggetti (Castoldi, 2012). Essa si è basata sulle osservazioni fatte da me alla fine di ogni intervento, sui diari di bordo e sulla raccolta di fotografie e dialoghi dei bambini, analizzate poi seguendo la rubrica valutativa, e con il supporto dello strumento costruito attraverso le 'Tavole di Kuno Beller' (allegati 5 e 4). Le osservazioni sono state supportate dalla documentazione, la cui cura risulta compito centrale della scuola; 'La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi [...]' (MIUR, 2012, p. 24). Considerando l'apprendimento costruttivo, autoregolato, situato e collaborativo, la valutazione si è ancorata a compiti autentici e significativi, ed ha utilizzato strumenti che rendessero possibile uno sguardo sul processo e su competenze complesse (Castoldi, 2012).

La valutazione in sezione ha coinvolto tutto il gruppo, comprendendo una bambina dei medi certificata ai sensi della L. 104/92 con 'Disturbo generalizzato dello sviluppo'. La bambina condivideva tutti i momenti con la classe ed ha partecipato attivamente a tutte le diverse proposte, beneficiando della metodologia montessoriana fondata sulla libera scelta e sull'autonomia.

I processi di valutazione sono fondati sul paradigma di apprendimento di riferimento (ivi). L'approccio scelto per il progetto, basato sulla libera scelta e sull'apprendimento per scoperta (Dewey, 1949), ha quindi reso non sufficiente limitarsi all'osservazione di alcune prestazioni, ma necessario valutare competenze e comportamenti complessi tra cui: l'esplorazione del codice scritto e la formulazione di ipotesi, lo sviluppo di interesse ed attenzione focalizzata, l'accettazione e l'osservazione di idee e comportamenti altrui. L'elaborazione della rubrica valutativa è stata un passo centrale sia per la valutazione finale

che per la progettazione formativa: essa ha guidato l'organizzazione e la proposta delle attività del progetto (Castoldi, 2012).

La rubrica valutativa (allegato 5) ha raggruppato i nodi osservativi in tre dimensioni: 'Sviluppare interesse per la letto-scrittura', 'Esplorare la letto-scrittura in modo attivo e fare ipotesi' e 'Ascoltare ed osservare gli altri'. Riporto una tabella riassuntiva delle tre dimensioni e dei relativi criteri utilizzati.

Dimensioni	Criteri
Dimensione: sviluppare interesse per la letto-scrittura	Sviluppare interesse per le attività di lettura e scrittura.
	Sviluppare un buon livello di attenzione focalizzata.
Dimensione: esplorare la letto-scrittura in modo attivo e fare ipotesi	Esplorare il codice scritto.
	Fare ipotesi sul codice scritto.
Dimensione: ascoltare ed osservare gli altri	Sapere accettare le idee altrui.
	Osservare i comportamenti altrui.

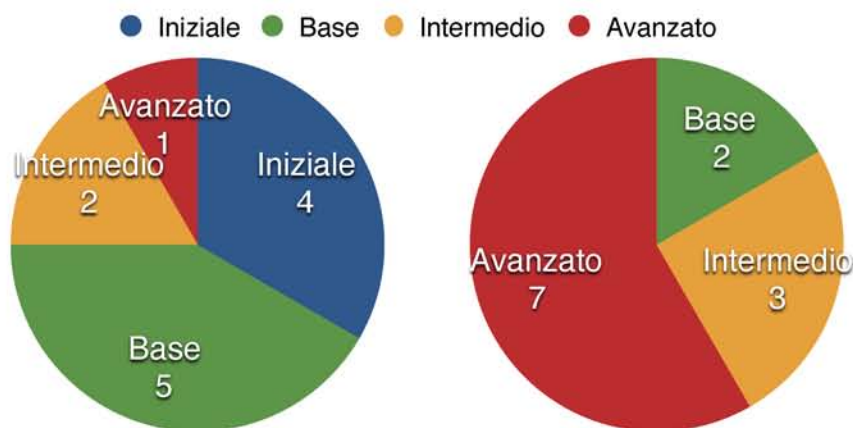
Tabella 3: sintesi delle dimensioni e dei criteri valutativi.

In seguito, ogni quartetto di grafici si riferisce ad una dimensione: due grafici per ogni criterio. In ogni coppia di grafici, riferita ad un criterio, quello a sinistra rappresenta la situazione iniziale, mentre quello a destra la situazione finale.

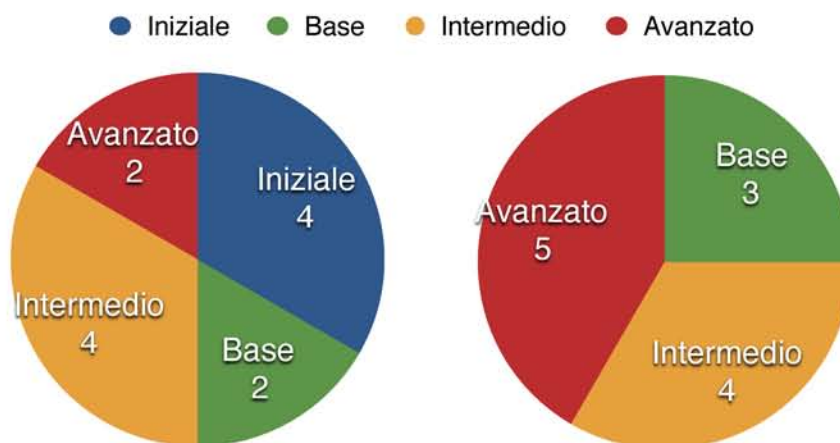
L'analisi del grafico inerente la prima dimensione (grafico 3), mostra come gran parte dei bambini abbiano aumentato l'interesse per le attività di letto-scrittura e la capacità di attenzione in queste attività. Gli indicatori utilizzati nella rubrica hanno permesso di rendere osservabili i processi che si volevano attivare nei bambini. Svolgere le attività e osservare gli altri svolgerla, richiedere la lettura e sfogliare i libri, erano comportamenti che indicavano interesse, rendendo soddisfatta la prima legge naturale dell'apprendimento: 'per imparare dobbiamo essere attivi, impegnarci' (Alvarez, 2017, p. 52). Questi si sono rivelati indicatori utili per la valutazione del primo criterio.

Considerando il primo criterio, ad inizio percorso il numero maggiore di bambini si trovava nei livelli 'base' (5 bambini) ed 'iniziale' (4 bambini). La valutazione finale ha fornito un quadro diverso: il gruppo si era spostato verso i livelli più alti: 'Intermedio' ed 'avanzato', con nessun bambino nel livello 'iniziale'. Il primo criterio della prima dimensione mi ha permesso quindi di cogliere che le attività proposte e l'organizzazione del contesto hanno stimolato la curiosità dei bambini, conducendoli ad aggiustare 'lo sfasamento tra ciò che sanno e ciò che non sanno' (Alvarez, 2017, p. 49).

Grafico 3. Analisi prima dimensione della rubrica: sviluppare interesse per la letto-scrittura (numero di bambini per livello di criterio).



Criterio 1: Sviluppare interesse per le attività di lettura e scrittura.

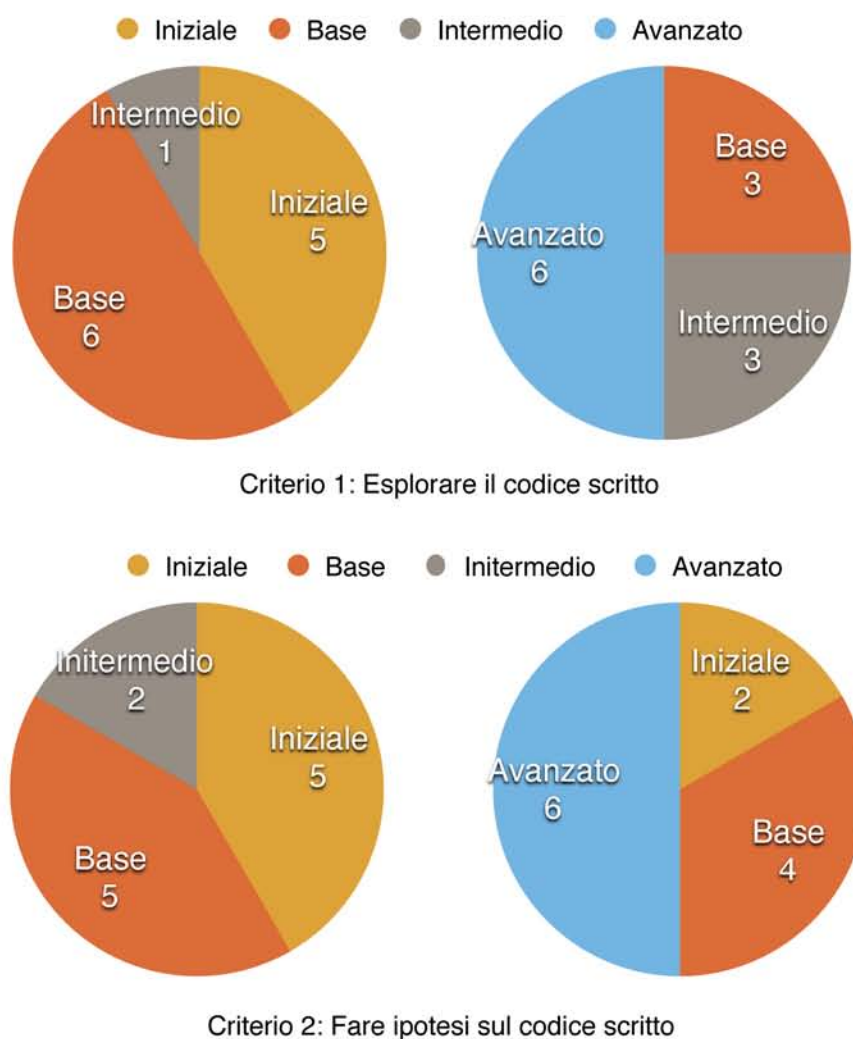


Criterio 2: Sviluppare un buon livello di attenzione focalizzata

L'analisi del secondo criterio mostra come l'interesse abbia condotto ad un buon livello di attenzione focalizzata nell'ambito della letto-scrittura.

Confrontando la seconda coppia di grafici, si nota come nel corso del progetto, vi sia un passaggio ai livelli più avanzati, in particolare al termine del progetto vi sono tre bambini in più nel livello 'avanzato' e quattro bambini in meno in quello 'iniziale'. Il livello di concentrazione, centrale nell'apprendimento, è risultato quindi positivamente influenzato dalla motivazione e dai fattori ambientali (Zambotti, 2015).

Grafico 4. Analisi della seconda dimensione della rubrica: esplorare la letto-scrittura in modo attivo e fare ipotesi (numero di bambini per livello di criterio).



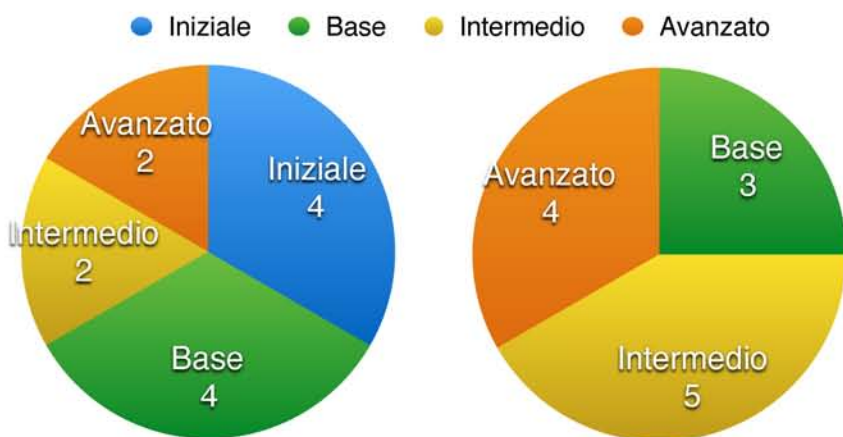
La seconda dimensione (grafico 4) permette di cogliere quanto l'interesse per il nuovo sistema di rappresentazione fosse collegato ad attivi comportamenti di esplorazione. Il metodo Siglo approccia l'acquisizione della letto-scrittura come un processo di apprendimento che il bambino può svolgere

mediante percorsi personali, avviati da stimoli congrui e portati avanti in modo autonomo grazie all'interesse (Meneghello, 2011). Risulta quindi importante indagare la presenza di comportamenti esplorativi da parte dei bambini, essendo essi il fulcro del processo di apprendimento del codice scritto. Il primo criterio formulato per cogliere questo aspetto, mi ha condotto ad osservare i comportamenti 'del lettore', le letture e le scritture spontanee, oltre che l'utilizzo di immagini per comunicare. La maggior parte dei bambini ha incrementato questi comportamenti: nella fase iniziale molti manifestavano questi comportamenti ad un livello 'Iniziale' (5 bambini) o 'base' (6 bambini), al termine del percorso molti mettevano in atto comportamenti esplorativi in autonomia ad un livello 'avanzato' (6 bambini) o 'intermedio' (3 bambini), solo alcuni necessitavano dell'incentivo legato all'osservazione dei compagni (livello base). Il secondo criterio indagava quanto queste esplorazioni si traducevano in comportamenti di confronto delle scritture e quanto questi fossero utilizzati per formulare ipotesi da verificare nelle diverse attività. Nella fase iniziale questo avveniva raramente e solo se i bambini erano incentivati. Osservando il primo grafico riferito al criterio due della seconda dimensione, si nota come molti si posizionino ad un livello 'Iniziale' (5 bambini) o 'Base' (5 bambini). L'analisi del criterio mette in evidenza come nella fase finale il gruppo di bambini si divida in due sottogruppi: uno molto attivo nel compiere confronti e nel mettere alla prova le proprie intuizioni (livello avanzato), un secondo che necessita di sostegno per osservare le caratteristiche del codice scritto e giungere alla formulazione di ipotesi (livello 'Iniziale' o 'Base').

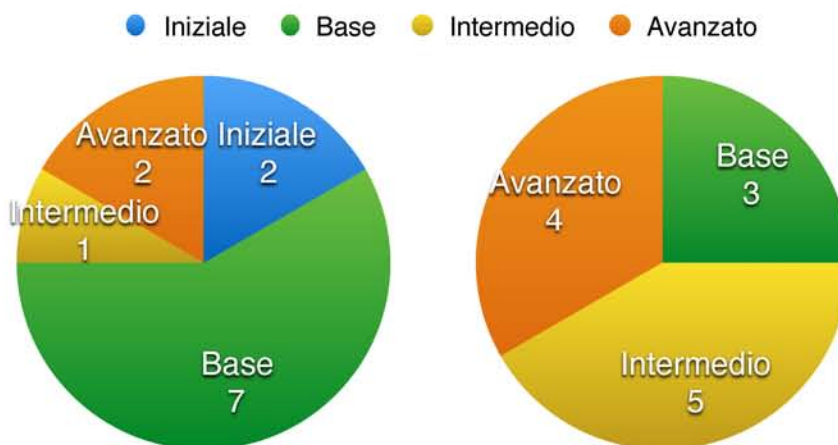
Il metodo ortogenetico concepisce la lettura e la scrittura non come un fine, ma un mezzo per far fiorire le diverse potenzialità del bambino (Meneghello & Girelli, 2016b). L'apprendimento di questo nuovo sistema di rappresentazione va inserito all'interno dello sviluppo globale del bambino, la cui promozione è il compito principale della scuola dell'infanzia. Le Indicazioni Nazionali affermano che la scuola dell'infanzia ha la finalità di 'promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza' (MIUR, 2012, p. 21). Risulta importante quindi sia la fiducia in sé, sia la scoperta dell'altro come importante per sé. Ho quindi deciso di inserire

una dimensione che considerasse l'ascolto e l'osservazione degli altri, per indagare quanto un metodo educativo basato sulla libera scelta, sulla sperimentazione autonoma e sul sostegno del naturale sviluppo dei bambini, permettesse di sviluppare competenze utili allo sviluppo della cittadinanza.

Grafico 5. Analisi terza dimensione della rubrica : ascoltare ed osservare gli altri (numero di bambini per livello di criterio)



Criterio 1: Sapere accettare le idee altrui



Criterio 2: Osservare i comportamenti altrui

La terza dimensione della rubrica era strutturata per cogliere quanto i bambini ascoltassero le idee dei compagni e dessero importanza ai loro comportamenti osservandoli. Il grafico 5 evidenzia come vi sia stato un miglioramento in entrambi i criteri, incrementando sia la capacità di sapere accettare le idee altrui, che quella di osservarne i comportamenti. Nel criterio

‘Saper accettare le idee altrui’, vi è un aumento dei bambini nel livello ‘avanzato’ e ‘intermedio’, che in totale risultano quattro all’inizio e nove alla fine. Non sono più presenti bambini che necessitano di un forte sostegno per ascoltare i compagni (livello ‘iniziale’). Nel secondo criterio, molti si trovavano inizialmente già ad un livello ‘base’ (7 bambini), ed hanno incrementato le loro capacità, passando ad un livello ‘avanzato’ o ‘intermedio’.

Nel periodo conclusivo quindi, la maggior parte dei bambini ascolta i compagni con interesse ed è attento ai loro comportamenti, mostrando come il modo in cui è stato strutturato l’ambiente abbia agevolato il confronto e l’apprezzamento dell’altro, che risulta essere un acceleratore dell’apprendimento (Alvarez, 2017).

Per la valutazione oggettiva non ho utilizzato test individuali da somministrare ai bambini in un determinato momento, per essere coerente con i principi educativi che hanno guidato il progetto e che fanno parte della realtà di sezione in cui mi sono inserita. Considerando l’apprendimento situato, costruttivo, autoregolato e collaborativo, per la valutazione è necessario utilizzare strumenti che consentano di osservare i comportamenti dei bambini nei loro contesti quotidiani di interazione (Castoldi, 2012). Un ambiente in cui ai bambini viene lasciata libertà di scelta, cercando di renderli protagonisti della costruzione del sapere, sostiene percorsi differenziati (Castoldi, 2020) e genera quindi lo sviluppo di competenze diverse in momenti diversi. Di conseguenza l’utilizzo di strumenti che uniformino gli alunni nella valutazione risulta essere incoerente.

Allo stesso tempo è necessario rendere conto dell’effetto delle esperienze sullo sviluppo dei bambini. Ho quindi deciso di utilizzare uno strumento costruito adattando le ‘Tavole di Kuno Beller’. Questo mi ha permesso di verificare nelle situazioni educative quotidiane l’impatto del percorso su diverse aree di sviluppo, cogliendo le competenze dei bambini in azione. L’utilizzo delle tavole mi ha stimolato ad osservare attivamente i bambini, ad inizio percorso, in itinere e nella fase finale, per comprenderne il comportamento (Beller, 1995). La compilazione dello strumento è avvenuta ad inizio del progetto e nella fase finale, basandosi sulla raccolta dei diari di bordo e delle osservazioni. Le

domande delle tavole di Kuno Beller sono suddivise in 14 fasi per ogni area, seguendo l'età del bambino. Nella fase finale, essendo passati circa sei mesi, ho considerato le domande della fase successiva, corrispondente all'età finale dei bambini. In questo modo le differenze che emergono tra i profili iniziali e finali, non sono attribuibili solamente allo sviluppo legato all'età, ma sottolineano l'influenza dell'effetto del percorso svolto.

Riporto i grafici relativi a ciascun dominio, costruiti per confrontare i profili dei bambini nei due diversi momenti. Nei grafici l'asse Y riporta le iniziali dei nomi dei singoli bambini, mentre l'asse X i punteggi di ogni bambino. Questi sono stati ottenuti attribuendo il punteggio 0, 0,5 o 1 a seconda che egli non presentasse il comportamento considerato, lo presentasse a volte o sempre. Questo punteggio è stato poi diviso per il numero di item considerato, in modo da avere dei riferimenti univoci per tutti i

Grafico 6: Dominio delle funzioni del corpo.

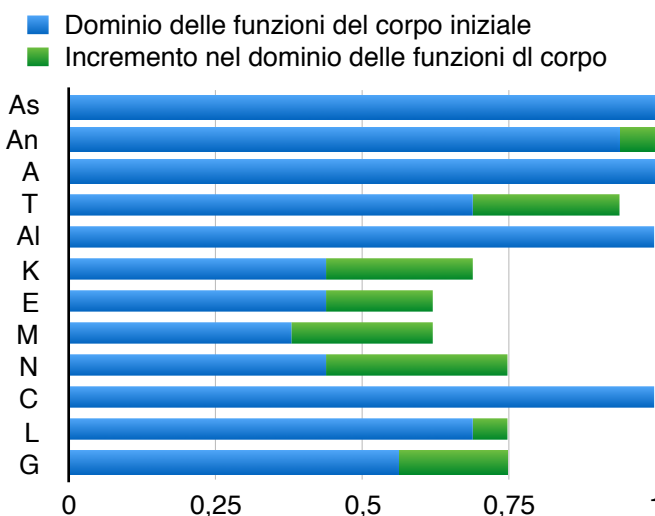


Grafico 7: Consapevolezza dell'ambiente circostante

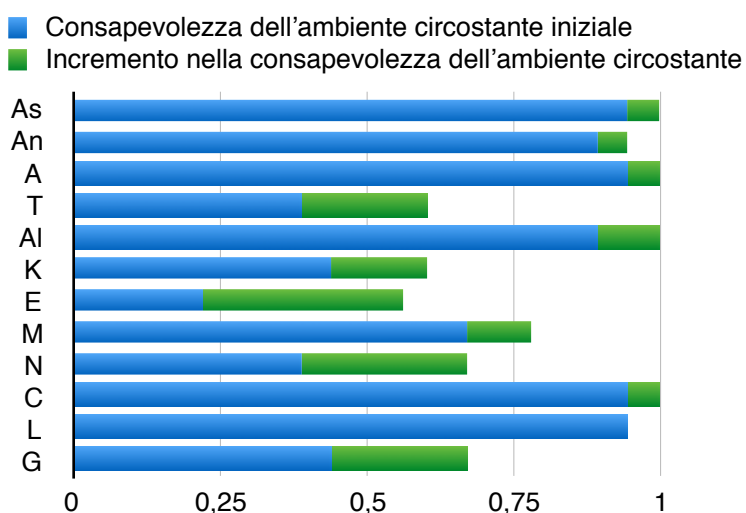
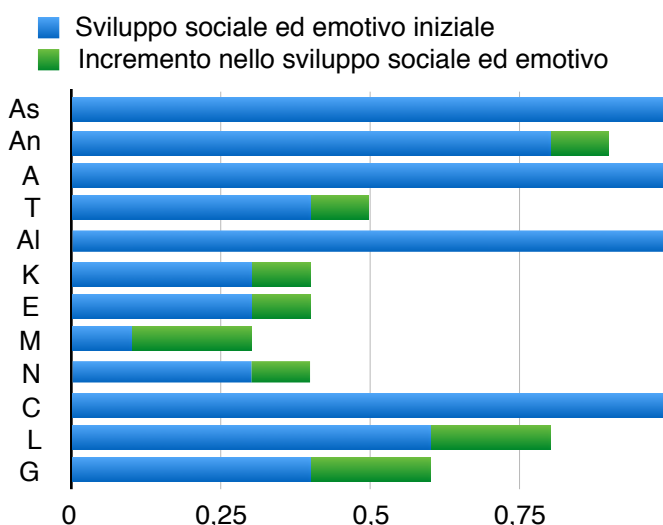


Grafico 8: Sviluppo sociale ed emotivo



domini, anche se ho considerato numeri di item differenti. Le barre blu indicano i valori iniziali, mentre le barre verdi gli incrementi avvenuti al termine del percorso.

I dati raccolti sono stati letti in funzione formativa, considerando se vi fosse stato un incremento di comportamenti messi in atto. Questo permette di evidenziare che il percorso ha sostenuto lo sviluppo dei bambini.

I grafici (6,7,8,9,10,11) evidenziano come tutti i bambini abbiano avuto uno sviluppo in tutti i domini: alcuni hanno migliorato maggiormente alcune competenze, mentre altri hanno proceduto in modo più parallelo, sviluppando un incremento simile in tutte le aree.

La riflessione sui risultati può mettere in evidenza come ognuno si sviluppi in ogni area di comportamento, secondo un ritmo diverso e

Grafico 9: Dominio del gioco

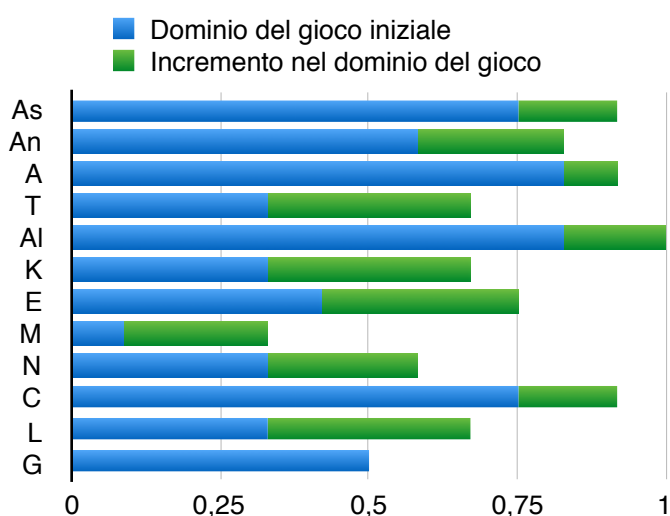


Grafico 10: Linguaggio

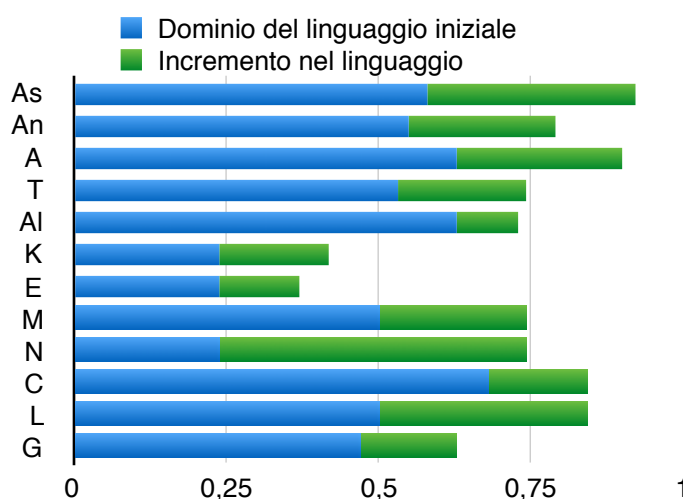
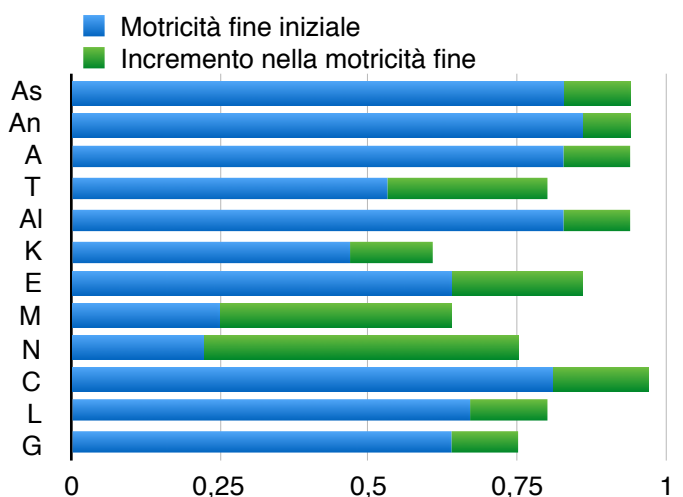


Grafico 11: Motricità fine.



seguendo un percorso personale: i bambini hanno un profilo insite diverso, ma anche incrementi diversi. E' necessario lasciare libertà al bambino, perché egli conosce gli stimoli da cogliere per procedere nella sua personale crescita (Montessori, 1948). Appare dunque essenziale un metodo rispettoso dei singoli processi di sviluppo, come risulta essere il metodo Siglo, che accompagna il bambino promuovendone l'autonomia e favorendo ogni specifica modalità di conoscere la realtà (Meneghello & Girelli, 2016b). L'utilizzo dello strumento ha fornito un'immagine globale dei singoli bambini e nel contempo ha restituito l'effetto complessivo del percorso svolto sul gruppo.

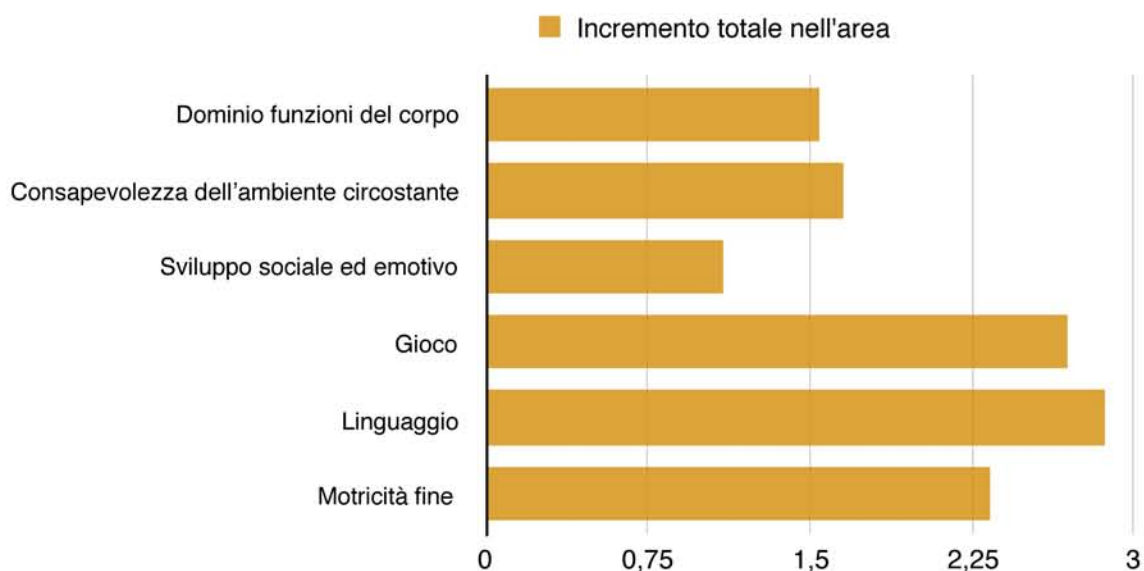
I miglioramenti sono avvenuti in tutte le aree considerate e per ogni bambino, con le sole eccezioni dei casi in cui il livello di competenza era già molto elevato. Questo evidenzia come un ambiente ricco e stimolante in cui il bambino si muove in autonomia guidato dai suoi interessi, gestendo i tempi e la scelta della attività, accompagnato dalla figura dell'adulto, contribuisca fortemente a sostenere il percorso di sviluppo personale (Castoldi, 2020). Il metodo Siglo ha permesso di condurre i bambini nel loro percorso di alfabetizzazione emergente attraverso esperienze che hanno favorito la scoperta autonoma e assecondato la curiosità dei bambini, integrandosi coerentemente con l'ambiente di apprendimento concepito per questa sezione. Le osservazioni fatte mettono in evidenza come il progetto abbia contribuito a far fiorire le potenzialità dei bambini, incrementando il loro sviluppo cognitivo, psicologico e sociale (Meneghello & Girelli, 2016c).

Dopo aver creato i grafici ho notato come i domini in cui lo sviluppo è stato maggiore, risultano essere quello del 'Linguaggio', del 'Gioco' e della 'Motricità fine', supportando l'ipotesi maturata nel corso delle mie osservazioni. Ho quindi deciso di verificarla quantitativamente, creando un grafico che mostra il miglioramento complessivo di tutti i bambini in ogni area (grafico 12).

Il grafico 12 rende evidente che vi sono stati dei miglioramenti complessivi in tutte le aree. Questi, per come è stato utilizzato lo strumento, sono attribuibili alle esperienze svolte più che al naturale sviluppo legato all'età cronologica. Si osserva come l'area con l'incremento maggiore sia quella del linguaggio, coinvolta in modo specifico nel metodo Siglo. Un incremento leggermente

minore lo ritroviamo nel gioco, il quale è accomunato al linguaggio dal coinvolgimento della capacità di rappresentazione. La terza area tra quelle con maggiore incremento è quella della motricità fine.

Grafico 12: miglioramento complessivo nelle diverse aree.



E' possibile quindi affermare che l'organizzazione di un ambiente che, attraverso attività ludiche e rispondenti agli interessi dei bambini, facesse vivere esperienze di sostegno all'alfabetizzazione emergente e di scoperta del codice scritto, ha supportato anche lo sviluppo di altri due sistemi di rappresentazione, quello del linguaggio parlato e quello del gioco. Questo evidenzia sia il legame tra linguaggio parlato e linguaggio alfabetico (Meneghello & Girelli, 2016b), sia il legame di quest'ultimo con una delle prime funzioni simboliche sviluppate. Il gioco simbolico, coinvolge la capacità di rappresentare mentalmente la realtà (Levorato, 2002), il suo sviluppo è stato quindi agevolato da un percorso che ha coinvolto un'altra forma di rappresentazione, che può aver sostenuto le abilità simboliche in generale.

Considerando la 'Motricità fine', essa era coinvolta in molte attività presenti in sezione ed il suo miglioramento è probabilmente legato alla frequenza delle esperienze vissute dai bambini fin dall'inizio dell'anno scolastico. Lasciare che i bambini agissero liberamente con gli oggetti e le

attività ha stimolato il loro stesso utilizzo, incrementando la loro competenza (Montessori, 1950).

10.4.2 La dimensione soggettiva

La dimensione soggettiva “implica un’istanza autovalutativa connessa al modo con cui l’individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento” (Castoldi, 2012, p. 176). Questa dimensione coinvolge quindi da un lato il significato dato dai bambini a quanto hanno vissuto, dall’altro la percezione che io stessa ho delle esperienze, poiché in quanto educatrice il percorso svolto risulta essere opportunità di apprendimento per me stessa. All’interno delle Indicazioni Nazionali viene sottolineato che agli insegnanti competono le responsabilità della valutazione e della documentazione (MIUR, 2012), ma affinché essa abbia una funzione formativa, è necessario cogliere il punto di vista del soggetto senza influenzarlo. Il confronto con la tutor Monica ha escluso la possibilità di predisporre schede preimpostate o strumenti semplificati con disegni per raccogliere le opinioni dei bambini, perché con esse si rischia di influenzare la loro percezione. Ho quindi deciso di raccogliere dati relativi all’istanza autovalutativa attraverso le osservazioni, i dialoghi e l’ascolto delle espressioni spontanee dei bambini. Il tentativo era quello di ricostruire la loro esperienza secondo il loro punto di vista (Castoldi, 2012).

Alcune affermazioni raccolte nei diari di bordo mi hanno condotto ad affermare che le diverse attività proposte inerenti la letto-scrittura erano sintonizzate con i loro interessi e venivano vissute in modo positivo, con curiosità.

Diari di bordo tra Marzo e Maggio 2021.

M: ‘Maestra mi leggi cos’ho scritto con queste sillabe?’

Io: ‘Certamente... TABANA’

M: ‘Che divertente, adesso provo a scrivere parole che esistono!’.

T: ‘Vieni con me che inventiamo una storia?’ (rivolta ad una compagna)

A.: ‘Sì, sì dai come quelle che ascoltiamo dalla maestra’

T. : 'A me piacciono molto quelle che parlano di principesse'

A.: 'Ok mi diverto'.

L: 'Maestra rifacciamo il gioco dei dinosauri?'

Tutor: ' Dici quello in cui cerchiamo le scritte di ogni dinosauro?'

L.: 'Sì mi piace molto, perché i dinosauri mi piacciono molto e così so come si scrivono i nomi'.

In alcune situazioni, per comprendere la loro consapevolezza riguardo le competenze possedute e la possibilità di ampliarle attraverso le attività proposte, ho posto loro delle domande nei momenti di dialogo.

Dai diari di bordo tra Maggio e Giugno 2021.

Io: 'Cosa dite riusciamo a capire cosa c'è scritto?'

T.: 'Maestra io so un po' leggere, conosco le scritte dell'attività con i pezzi'

A.: 'Io mi ricordo com'è scritto il mio nome, quindi conosco questi suoni...'

Io: 'Bene allora proviamo...'

Io: ' Ti sembra difficile quest'attività?' (mentre svolge l'attività di composizione di parole con le sillabe iniziali di altre parole).

C.: 'Un po', perché devo tenere in mente il suono e a volte mi confondo'

Io: 'Dici che faremo fatica a trovare i nomi uguali?' (all'inizio di una delle attività Montessori con le scritte).

A.: 'Io quasi me le ricordo, so come sono scritti perché l'ho fatto altre volte, quindi so un po' leggere'.

Le affermazioni dei bambini mostrano la loro consapevolezza riguardo la conoscenza delle scritte globali e dei singoli pezzi e l'idea che questa derivi dall'aver fatto esperienza delle diverse attività.

La dimensione soggettiva ha coinvolto anche la mia personale autovalutazione, risultata come momento riflessivo per accrescere la consapevolezza sulle esperienze svolte: integrando in modo ricorsivo il

momento formativo e quello valutativo, ho potuto potenziare il processo in una logica di sviluppo (Castoldi, 2012).

Per indagare questa istanza autovalutativa ho utilizzato due griglie fornite durante il tirocinio universitario, quella di Da Corino e Napoletano ed il 'Sistema di Flanders' (allegato 1); inoltre ho seguito una griglia costruita da me (allegato 2), che aveva l'obiettivo specifico di cogliere quanto i miei comportamenti fossero coerenti con il paradigma di apprendimento scelto e con i principi educativi alla base del progetto. Attraverso questi strumenti, supportati dai diari di bordo, ho cercato di individuare i punti forti ed i punti deboli delle diverse dimensioni dell'azione didattica: la dimensione relazionale-comunicativa, quella metodologica-didattica e quella organizzativa (Castoldi, 2012).

Riguardo la prima dimensione, posso affermare di aver osservato con attenzione per cogliere gli interessi dei bambini, di aver sottolineato il loro impegno, sollecitando una partecipazione attiva, valorizzando le loro proposte e creando un clima accogliente. In un primo momento ho faticato nell'utilizzo di un linguaggio chiaro per mostrare le attività, ma poi sono migliorata in questa competenza¹.

La seconda dimensione riguarda 'la modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante' e si lega con la terza dimensione, che coinvolge la predisposizione del setting formativo: la metodologia e il contesto sono dispositivi attraverso cui l'insegnante veicola l'apprendimento (ivi).

Il mio comportamento si è progressivamente sintonizzato con la metodologia Montessori, riuscendo ad inserire il metodo Siglo in modo coerente nel contesto. Ho progressivamente migliorato la mia capacità di organizzare l'ambiente ed i materiali per sostenere il naturale sviluppo dei bambini (Montessori, 1948)². Sono riuscita ad essere facilitatore dei processi di apprendimento lasciando i bambini liberi di scegliere le attività ed inserendo in esse l'autoverifica necessaria per lo sviluppo della motivazione intrinseca. Ho

¹ Cfr. paragrafo 10.3 grafico 1

² Cfr. paragrafo 10.3 grafico 1

migliorato la mia capacità di sintonizzarmi con gli interessi dei bambini, presentando stimoli capaci di risvegliare la loro curiosità (ivi). L'utilizzo del metodo Siglo mi ha permesso di promuovere la diversità di ognuno predisponendo situazioni didattiche aperte in cui ognuno ha trovato il proprio ritmo e stile per apprendere (Meneghello & Girelli, 2016b).

10.4.3 La dimensione intersoggettiva

La valutazione intersoggettiva riguarda le persone coinvolte nelle esperienze di sviluppo delle competenze (Castoldi, 2012). Nel mio progetto vi è stata una preziosa collaborazione con la tutor fin dalla fase di progettazione. Le Indicazioni Nazionali sottolineano come 'La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo [...] la riflessione sulla pratica didattica [...] e la costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni' (MIUR, 2012, p. 23). Durante tutto il mio percorso di tesi ho avuto uno scambio costante con la tutor, per raccogliere le sue impressioni riguardo i comportamenti dei bambini ed apportare miglioramenti all'azione educativa. Il confronto ha permesso inoltre di individuare quali fossero i punti chiave del metodo Siglo inseriti armonicamente nel contesto Montessoriano.

I diversi scambi in itinere con l'insegnante hanno evidenziato la necessità di inserire le attività nel momento opportuno, così come l'importanza del legame con gli interessi dei bambini.

Dalle osservazioni di Aprile 2021

'La tutor Monica mi dice che alcune bambine sono molto interessate alle attività di riconoscimento dei loro nomi e quindi forse potrebbe essere il momento di introdurre attività con le grafosillabe'.

Dal diario del 15 Aprile 2021

'Con l'insegnante Monica osserviamo l'interesse costante di alcuni bambini per i dinosauri e elaboriamo una possibile attività con le scritte dei nomi dei dinosauri principali da proporre dei successi incontri'.

L'istanza intersoggettiva si è avvalsa anche di un'intervista semistrutturata fatta alla tutor nella fase finale del percorso (allegato 6). La tutor Monica ripercorre i suoi primi approcci al metodo Siglo ed evidenzia i collegamenti per lei rilevanti del metodo con la pedagogia Montessori, sia in generale che in particolare durante il mio percorso di tesi. L'aspetto più importante messo in evidenza è la presenza di una visione di bambino come scopritore attivo e del ruolo di insegnante come facilitatore, elementi a suo parere sperimentati durante il mio progetto.

Dall'intervista a Monica Gallo a fine progetto:

*'[...] se voglio stimolare il bambino il materiale deve essere sempre disponibile ,
[...] il problema è una visione diversa del bambino e una visione diversa
dell'insegnante' (I1/T25).*

*'Mi sembra che sia stato molto in armonia. E' stato inserito con gli stessi
principi, ovvero condurre i bambini verso il loro naturale sviluppo' (I1/T47).*

Le parole della tutor nell'intervista finale mettono in evidenza come le esperienze vissute siano state positive per i bambini ed abbiano offerto occasioni di crescita.

Dall'intervista a Monica Gallo a fine progetto:

*' [...] ha condotto all'interesse anche per il codice scritto e quindi per le attività
Siglo ma anche per quelle montessoriane [...]. Si sono mostrati molto
interessati, vi è stata una buona conoscenza della corrispondenza fonosillabe-
grafosillabe. [...] ha permesso di avere una buona risposta.' (I1/T47-49).*

Dagli scambi avuti con l'insegnante è possibile dire che il percorso si è svolto come una *ricerca per i bambini*, ponendosi come offerta di esperienze educative positive, all'interno di un naturale contesto accogliente (Mortari, 2009).

CONCLUSIONI

L'apprendimento della letto-scrittura è ritenuto fondamentale dalle istituzioni scolastiche e dalla società. Ad esso vengono infatti dedicate molte energie, non solo alla scuola primaria, ma anche alla scuola dell'infanzia. La sua importanza è legata a quella del linguaggio, la cui padronanza cognitiva consente di comprendere sé stessi e il mondo, di aver accesso ai propri pensieri e di rendere trasparenti le idee (Girelli, a.a. 2017-2018a). L'acquisizione del codice scritto rientra all'interno dello sviluppo della competenza comunicativa ed è strettamente legata allo sviluppo della competenza linguistica. Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, individuate dal Consiglio Europeo nel 2006, ritroviamo la 'Comunicazione nella madrelingua' (Consiglio dell'Unione Europea, 2006), ossia la 'padronanza della lingua italiana tale da consentire di comprendere enunciati, di raccontare proprie esperienze e di adottare un registro appropriato alle diverse situazioni' (MIUR, 2015). Nelle successive raccomandazioni del 18 Maggio 2018 vengono citate la 'Competenza alfabetica funzionale' e 'La comunicazione multilinguistica'. Nel descriverle viene posta l'attenzione sulla capacità di comprendere, esprimere ed interpretare concetti in forma orale e scritta, in modo appropriato nei diversi contesti sociali e culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). E' evidente come un approccio che consideri solo l'acquisizione strumentale non si presenti come adeguato per condurre alla competenza in oggetto. La scuola dovrebbe cambiare prospettiva, concependo la letto-scrittura come un sistema di rappresentazione, la cui acquisizione ha l'obiettivo di incrementare la competenza comunicativa di ogni allievo.

Questa visione dell'acquisizione del codice scritto va inserita all'interno di un pensiero educativo, che mette al centro dell'azione lo studente, definisce le finalità a partire dalla persona che apprende e propone esperienze che spingano 'a fare scelte autonome e feconde' (MIUR, 2012, p. 10). Questa concezione di educazione richiama la pedagogia attiva del Novecento, che risulta estremamente attuale: il bambino è il centro ed il motore stesso della

propria evoluzione ed ogni apprendimento è vincolato alla stimolazione di un atteggiamento partecipativo dell'allievo (Alvarez, 2017).

Considerando l'apprendimento secondo la visione del costruttivismo sociale, essere competenti ed esperti significa imparare a pensare dentro le situazioni condivise con altri (Cisotto, 2005). La competenza risulta quindi una forma di sapere complesso che coinvolge contemporaneamente individuo, strumenti e contesto (ivi). L'ambiente di apprendimento risulta essere significativo nel definire l'idea di studente, di insegnante e di educazione. Un luogo in cui ad ogni bambino è lasciata libertà di scelta ed allo stesso tempo vengono fornite stimolazioni adeguate con i suoi interessi e il suo livello di sviluppo, consente di mettere al centro l'allievo, rendendo il processo formativo sensibile "alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali e sociali" (Baldacci, 2006, p.132).

Il mio percorso di tesi mi ha permesso di mettere in evidenza come il metodo Siglo permetta un approccio al codice scritto che soddisfa i principi sopra esposti, andando a sostenere il naturale sviluppo dell'alfabetizzazione emergente. Questo metodo consente di giungere all'apprendimento del linguaggio alfabetico in autonomia, secondo i ritmi e le modalità personali, valorizzando sia la concezione del bambino come attivo nel suo processo di apprendimento, sia "la prospettiva costruttiva e comunicativa insita nella fase dell'alfabetizzazione emergente" (Girelli, 2007, p.68). Il metodo Siglo permette un apprendimento per scoperta, sfruttando il legame tra linguaggio orale e linguaggio alfabetico e concependoli come sistemi per comunicare.

Dall'osservazione in sezione emerge con forza l'importanza di immergere i bambini in un ambiente permeato dal codice scritto: inserendo questo sistema di rappresentazione all'interno di situazioni quotidiane, facendone vivere la sua funzionalità, i bambini sono stimolati ad apprenderlo in modo spontaneo. La gestione dell'ambiente e la ridefinizione del ruolo dell'insegnante, ha permesso di sostenere esperienze che generassero una conoscenza non riprodotta ma costruita (Castoldi, 2020). Il metodo Siglo, inserito all'interno di un ambiente guidato dalla pedagogia montessoriana, ha permesso inoltre di integrare la dimensione cognitiva con quella affettivo-motivazionale. La scoperta del codice

scritto è avvenuta attraverso esperienze significative per i bambini, che prendevano avvio dai loro interessi e promuovevano l'uso contestualizzato della letto-scrittura. Il lavoro parallelo nel linguaggio orale ha condotto i bambini a scoprire la relazione oralità-scrittura, aumentando interesse per tutte le attività che agevolavano la formulazione di ipotesi sulle corrispondenze tra fonosillabe e grafosillabe.

Il percorso vissuto dai bambini li ha quindi sostenuti nello sviluppo dell'alfabetizzazione emergente, promuovendo un approccio positivo alla letto-scrittura, favorendo la motivazione intrinseca e creando un ambiente in cui ognuno si sentisse valorizzato. La prospettiva adottata ha fatto vivere ad ogni bambino forme di riconoscimento del proprio valore, promuovendo quindi fiducia, rispetto ed autostima (Dusi, 2017).

L'osservazione nel contesto familiare mi ha messo nelle condizioni di vivere la naturalezza della scoperta del codice scritto. E' possibile per i genitori promuovere l'apprendimento del linguaggio alfabetico anche nella primissima infanzia, attraverso gli scambi con il bambino, la lettura di storie, la familiarizzazione con il codice scritto all'interno di esperienze cariche affettivamente (Meneghello & Girelli, 2016a). La mia esperienza familiare ha messo in luce come queste condizioni conducano ad un interesse enorme per la letto-scrittura, a tentativi di lettura e scrittura e alla formulazione di ipotesi. Le attività del metodo Siglo hanno fornito una chiave di accesso al sistema di scrittura, aprendo la possibilità ad un apprendimento autonomo del codice attraverso le esperienze che interessavano a mio figlio. Le capacità di decodifica sono risultate in stretta connessione con quelle di comprensione, mostrando come sia necessario approcciare l'acquisizione di questo nuovo sistema di rappresentazione con una logica di complessità, che unisce diverse competenze. Non è auspicabile quindi utilizzare un metodo che prevede di giungere alla comprensione dopo aver acquisito la capacità di decifrazione meccanica (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Il mio percorso di tesi ha quindi fornito evidenze di come sia possibile sostenere i bambini nella scoperta autonoma del codice scritto, accompagnandoli nel processo di alfabetizzazione emergente attraverso un

metodo, quello ortogenetico, che promuove “il fiorire della loro umanità e potenzialità” (ivi, p. 150).

*“L’umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi
soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie
alla scoperta del bambino”.*

(M. Montessori)

BIBLOGRAFIA

Riferimenti teorici

- Agosti, A. (2009). Linee evolutive della didattica nel XX secolo. In A. Agosti, G.Franceschini, & G. M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli* (p. 47-151). Bologna: Clueb.
- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino. La nuova rivoluzione dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Anello, F. (2008). Le metodologie di insegnamento di lettura e scrittura. In Anello, F., *Insegnare a leggere e a scrivere*. Palermo: Palumbo.
- Balboni, P.E.(2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. In *Current Directions in Psychological Science*, n°9, (pp. 75-78).
- Bassegy, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beller, K. (1995). *Le Tavole di sviluppo*. Parma: Junior.
- Bigozzi, L., Falaschi, E. & Pinto, G. (2017). *Programma P.A.S.S.I. Percorso operativo per potenziare l'alfabetizzazione e prevenire la dislessia* (pp. 7-31). Trento: Erickson.
- Blezza Picherle, S. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della 'realtà'. In Ammaniti e D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2005). *Pedagogie del novecento*. Roma: Laterza

- Cassany, D. (2006). *Ras las lineas. Sobre la lectura contemporanea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, C. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. & Chicco, M. (2017). *Imparare a leggere e a scrivere lo stato dell'arte*. Trento: IPRASE.
- Castoldi, M. & Chicco, M. (2019). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento*. Vol1. Trento: IPRASE.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e si apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2017). Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese. In Castoldi, M., Chicco, M., (2017), *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte* (pp. 13-28). Trento: IPRASE.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Crotti, E., Cova, A. & Vilella, R. (2008). L'apprendimento della scrittura tra ieri e oggi. In *L'apprendimento della scrittura. Risvolti interdisciplinari e metodologici*. Mesagne (BR): Edizioni Giordano La Rotta del Sole.
- De Beni, R. & Zamperlin, C. (1997). Differenze individuali nell'apprendimento. stili attributivi e strategie di studio. In *'Difficoltà di apprendimento'*, n.2, (pp. 527-639). Trento: Erickson.
- De Beni, R., Cisotto, L. & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A. & Zamperlin, C. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.

- De Corte, E. (2010). Historical Developments in the Understanding of Learning. In Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (eds). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-67). Paris: OECD Publishing.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1949). *Esperanza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dottrens, R. (1969). *Metodo globale e scrittura script*. Firenze: La Nuova Italia.
- Duse, G. (1999). Dinamiche affettive del processo di apprendimento: disturbi nell'acquisizione delle prima discipline formali. In Sarti, D. , Cardini, G., *Sillabando si impara. Disordini dello sviluppo e apprendimento della lingua scritta* (pp. 23-34). Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Ehri, C., Nunez, S. Willows, D., Schuster, B., Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). *Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from National Reading Panel's meta-analysis*, 'Reading Research Quarterly', vol. 6, pp. 250-287.
- Ferrerio, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In Sinclair H. (a cura di), *La notation graphique chez le jeune enfant: langage, nombre, rhymes et mélodies* (pp. 17-70). Pris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (2003). La costruzione della scrittura del bambino. In Ferreiro, E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica* (pp. 147-164). Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E. (2003). La rappresentazione del linguaggio e il processo di alfabetizzazione. In Ferreiro, E. *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching Children's Experiences*. New York: The Guilford Press.
- Freinet, C. (1968). *Il metodo naturale. L'apprendimento della lingua* (trad. it., 1971). Firenze: La Nuova Italia.

- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Cap.2. Torino. Edizioni Gruppo Abele.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shima, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. In *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.20 (1), (pp. 13-36).
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gecchele, M. (2014). *Momenti di storia dell'istruzione in Italia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: La Scuola.
- Girelli, C. (2007). Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura: il metodo ortogenetico-Siglo in [https://iris.univr.it/retrieve/handle/11562/970492/86396/2017%20Form%40re%20Dall'alfabetizzazione%20emergente%20all'apprendimento%20della.pdf](https://iris.univr.it/retrieve/handle/11562/970492/86396/2017%20Form%40re%20Dall%27alfabetizzazione%20emergente%20all%27apprendimento%20della.pdf)
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In Teale, W. H. & Sulzby, E. (a cura di), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood: Ablex.
- Gutiérrez, K. (2000). Teaching and learning in the 21st century. In *English Education*, vol 32, 4, (pp. 290-298).
- Harris, M. & Coltheart, M. (1986) *Language Processing Children and Adults*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered : toward a developmental model. In '*Human Development*', n. 21, (pp. 34-64).
- Heidegger, M. (2002). Segnavia. Milano: Adelphi.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K.C., Wearne, D., Murray, H., Human, P., & Olivier, A. (1997). *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Levorato, M.C. (2002). *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Zadeh, Z. Y. Zohreh & Shanahan, T. (2001). L'istruzione sulla consapevolezza fonemica aiuta i

- bambini a imparare a leggere: prove dalla meta-analisi del National Reading Panel. In *Reading Research trimestrale* 36, n° 3, (pp. 250-287).
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
 - Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, 2010.
 - Meneghello; G. (2011). *Si Parla per Sillabe Si Scrive per Lettere. Metodo Ortogenetico per una significativa innovazione nell'apprendimento della letto-scrittura*. Sommacampagna: Eurotipo.
 - Meneghello, G. & Girelli, C. (2016a). *Le parole sono un gioco. Scoprire il piacere di leggere e scrivere in famiglia*. Brescia: La Scuola.
 - Meneghello, G. & Girelli, C. (2016b). *Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
 - Meneghello, G. & Girelli, C. (2016c). *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
 - Merriam, S. B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
 - Montessori, M. (1948). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
 - Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino* Milano: Garzanti.
 - Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
 - Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
 - Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
 - Montuschi, F. (1993). *La valutazione dei processi e dei risultati dell'insegnamento/apprendimento*. In *Comunità e Scuola*, vol 5., (pp. 13-18).
 - Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
 - Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
 - Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Education.

- Munari, A. (2020). La bellezza del gesto in Maria Montessori. In Montessori, M. & Munari, B., *Toccare la bellezza, Touching Beauty* (pp. 27-66). Mantova: Corraini.
- Orsi, M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*. Trento: Erickson .
- OECD (2013). *Innovative Learning Enviroments*. Paris: OECD Publishing.
- Orsolini, M. (1988). *Parlare e scrivere*. In Scuola e città.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (eds) (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Petter, G. (1994). *La valigetta delle sorprese. saggio sulla motivazione ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Pinto, G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamanossi, B. & Vezzani, C. (2008). *L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana*. In *Giornale italiano di psicologia* (pp. 961-978) (3/2008).
- Pinto, G., Accorti Gamanossi, B. & Camilloni, M. (2017). Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale. In Castoldi, M., Chicco, *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte* (pp.29-46). Trento: IPRASE.
- Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In Orsolini, M. & Pontecorvo, C., *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. & Fabretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

- Schultz, K. (2002). Looking across Space and Time: reconceptualising literacy learning in and out of school. In *Research in the teaching of English*, 36, (pp. 356-389).
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks. A developmental study. In *Reading Research Quarterly*, 20, (pp: 458-481).
- Sulzby, E. (1991). Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta. In Orsolini, M. & Pontecorvo, C., *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 57-75). Firenze: La Nuova Italia.
- Teale, W. H. (1986). Home Background and Young Children's Literacy Development. In Teale, W.H.; Sulzby, E. (eds). *Emergent Literacy: Writing an Reading*. Norwood (NJ): Ablex.
- Teruggi, L. A. (2007). *Tanti modi di scrivere* (pp. 169-90). Milano: FrancoAngeli.
- Teruggi, L. A. (2020). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1991). Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto. In Orsolini, M. & Pontecorvo, C., *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 149-171). Firenze: La Nuova Italia.
- Tornatore, L. (1991). Usi della lingua scritta nella prima scuola: codificare, registrare, interpretare. In Orsolini, M. & Pontecorvo, C., *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tosi, L. (a cura di) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: Giunti.
- Tracey, D. H. (2000). Enhancing literacy growth through home-school connections. In Strickland D.S. & Morrow, L.M., *Beginning reading and writing* (pp. 46-55).
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socioculturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri
- Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza
- Wells, A. (1990). Panic disorder in association with relaxation induced anxiety: An attentional training approach to treatment. In *Behavior Therapy*, 21, (pp.273-280).
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. In *Child Development*, 69 (3), (pp. 848-872).
- Zambotti, F. (a cura di) (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

- Consiglio Dell'Unione europea. 18 dicembre 2006. Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>
- Consiglio dell'Unione Europea. 22 maggio 2018. Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto Ministeriale n°254 del 17/11/2012. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Circolare Ministeriale n° 3 del 13/02/2015. Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Roma
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Documento Ministeriale del 22/02/2018. *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma.

Documentazione scolastica

- IC 18 Veronetta-Porto. 2019-2022. Piano dell'Offerta Formativa.

Materiale Grigio

- Asinari, P. (2020-2021). Slide del corso universitario 'Teorie e didattica della musica'. Università degli studi di Verona.
- Bellorio, (2017-2018). Slide corso universitario 'Didattica dell'italiano L2'. Università degli studi di Verona.
- Girelli, C. (2017-2018a). Slide del corso universitario 'Didattica delle lettura e della scrittura'. Università degli studi di Verona.
- Girelli, C. (2017-2018b). Slide del corso universitario 'Modelli e strumenti per la valutazione'. Università degli studi di Verona.

ALLEGATO 1

Griglie utilizzate per i diari di bordo.

Analisi del processo interattivo

Schema di Bales (Bales R.F., *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Addison-Wesley, Cambridge, Massachusetts, 1950); vedi in Rizzo U., Salmaso F., *L'osservazione*, in Felisatti E., Clerici R. (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca metodologica*, Cleup, Padova, 2000, p. 60.

Lo schema di Bales nasce con lo scopo di rilevare l'interazione nel piccolo gruppo. Al centro dell'osservazione è ogni soggetto allievo nelle sue relazioni con gli altri membri del gruppo (qui indicati dalle lettere). Lo strumento, che considera anche gli aspetti non verbali della relazione, si sofferma sui comportamenti di natura socio-affettiva oltre che su quelli inerenti il compito, nella convinzione dell'autore che i primi influenzano i secondi. L'analisi del numero dei comportamenti rilevati in ciascuna categoria offre un profilo dell'interazione nel gruppo. Trattandosi di un sistema di categorie, quelle indicate hanno carattere di esaustività e di esclusività. Lo schema ha subito numerose variazioni ed adattamenti; essi sono sempre possibili, così come gli utilizzi parziali, nella prospettiva suggerita da Kanizsa nella pubblicazione qui segnalata, di cui si raccomanda la lettura: Kanizsa S., *Osservare le relazioni*, in Genovesse L. e Kanizsa S. (a cura di), *Manuale della Gestione della Classe nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 1993, pp. 172-180.

Dati di contesto	
Istituto	
Plesso	
Sc. Primaria/infanzia	
Classe/sezione	
Data	
Orario	
Disciplina – campo di esperienza e argomento	
Insegnante	
Altri operatori presenti	

Osservazione						
DESCRIZIONE DELLA CATEGORIA		A	B	C	D	E
AREA SOCIO-AFFETTIVA	COMPORTAMENTI SOCIO-EMOZIONALI POSITIVI	1. Mostra solidarietà, cerca, s'immedesima, offre aiuto, cerca di alzare lo status degli altri.				
		2. Manifesta diminuzione della tensione, crea distensione, scherza, ride, si mostra soddisfatto				
		3. Manifesta di essere d'accordo, mostra accettazione passiva, comprende, acconsente, è altruista.				
	COMPORTAMENTI INERENTI AI COMPITI	4. Offre suggestioni, suggerimenti, implicanti autonomia nei riguardi degli altri.				
		5. Esprime pareri, formula voti, valuta, esprime sentimenti e desideri.				
		6. Offre chiarimenti, informazioni, ripete informa, chiarisce, spiega.				
		7. Chiede chiarimenti, informazioni, ripetizioni, conferme, orientamenti.				
		9. Chiede opinioni, valutazioni, attende dagli altri, analizza, chiede espressioni di sentimenti.				
		10. Chiede suggestioni, idee, direttive, istruzioni, modalità di azione.				
		COMPORTAMENTI SOCIO-EMOZIONALI NEGATIVI	11. Manifesta disaccordo, mette in dubbio, non coopera, formalizza, manifesta rifiuti passivi.			
	12. Manifesta tensione, si estranea dal gruppo, chiede aiuto accresce la tensione.					
	13. Manifesta antagonismo, aggredisce, difende se stesso, abbassa gli altri, esalta se stesso.					

Sistema di Flanders per l'analisi del comportamento verbale in classe

Da Amplatz C., *Osservare la comunicazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1999, pp. 175-176.

Il sistema di analisi delle interazioni in classe di Ned A. Flanders è finalizzato all'osservazione dei possibili comportamenti che l'insegnante esercita in classe, discriminando, nella prospettiva dell'Autore, la misura della libertà lasciata agli allievi e, implicitamente, anche la capacità del docente di sollecitare la loro creatività e autonomia oppure, al contrario, la loro dipendenza.

Il sistema comprende una griglia di dieci categorie, sette per classificare i possibili comportamenti del docente, la cui azione in classe è considerata preminente, due per gli interventi degli allievi e una decima categoria dedicata a manifestazioni non facilmente distinguibili, in cui l'osservatore non riesce facilmente a codificare le comunicazioni e/o ad attribuirle all'insegnante o all'alunno.

INSEGNANTE

Influenza indiretta (comportamenti non direttivi):

1. Accetta i sentimenti e le impressioni dell'allievo.
2. Loda, incoraggia.
3. Accetta, utilizza, fa sue le proposte dell'allievo.
4. Rivolge domande che presuppongono realmente una risposta (dalla citazione di un fatto all'espressione di un giudizio).

Influenza diretta (comportamenti direttivi):

5. Fa lezione ex cathedra, adotta un metodo autoritario, impone il suo punto di vista, rivolge domande puramente retoriche.
6. Impartisce ordini o direttive.
7. Critica, fa appello all'autorità, vuole essere rispettato.

ALLIEVO

8. Risponde verbalmente alle domande dell'insegnante, ma non spontaneamente.
9. Prende la parola spontaneamente, risponde liberamente.
10. Silenzio, situazione di confusione, rumore....

Materiali per l'osservazione della relazione educativa

Bibliografia di base

Amplatz C., *Osservare la comunicazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce, 1999Felicetti E., Clerici R. (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Cleup, 2009Selleri P., *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, 2004

Griglia d'osservazione della comunicazione in classe

Da Corino U., Napolitano L., *La formazione orientata sul gruppo di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1990.

La griglia si propone di rilevare le funzioni degli atti comunicativi dell'insegnante e dell/degli allievi nel corso di una lezione. Gli autori propongono un elenco di descrittori (check list) che può essere integrato dall'osservatore. Per l'utilizzo dello strumento viene proposta una scala di valutazione ordinale. Essa può essere compilata anche al termine dell'attività osservativa durante la quale viene registrato il numero di comportamenti rilevati per ciascun descrittore.

Dati di contesto	
Istituto	
Plesso	
Sc. primaria	
Sc. dell'infanzia	
Classe – sezione	
Data	
Orario	
Disciplina – campo di esperienza e argomento	
Insegnante	
Altri operatori presenti	

Osservazione				
Il docente	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1. Da informazioni				
2. Chiede informazioni				
3. Stimola esperienze concrete				
4. Chiede esperienze, pareri, esempi				
5. Pone domande e problemi				
6. Sollecita partecipazione attiva				
7. Da feedback				
8. Sollecita la discussione tra gli allievi				
9.				
10.				

L'allievo	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1. Pone domande				
2. Da risposte a domande e problemi				
3. Da informazioni e pareri				
4. Conduce esperienze attive				
5. Racconta esperienze				
6. Riceve feedback				
7. Ascolta senza intervenire				
8. Scambia pareri con i compagni				
9.				
10.				

ALLEGATO 2

Griglia costruita per osservare l'insegnante tutor ed il mio comportamento durante gli interventi.

	Poco	Abbastanza	Molto
Predisporre un ambiente in sintonia con gli interessi dei bambini			
Predisporre l'ambiente per catturare l'attenzione			
Lascia libertà di avvicinarsi alla presentazione dell'attività			
Mostra l'attività con poche parole			
Mostra i passaggi in modo chiaro			
Non corregge i bambini ma mostra nuovamente			
Osserva con attenzione			
Mantiene una postura calma			
Coglie i bisogni dei diversi bambini			
Non dà rinforzo esterno			
Se i bambini richiedono un rinforzo sottolinea l'impegno non la prestazione			
Coglie gli interessi dei bambini e propone attività in sintonia con essi			
Supporta i bambini nella loro curiosità fornendo attività per dare risposte			
Predisporre attività con autoverifica			

ALLEGATO 3

Griglia per l'osservazione dei bambini.

	Poco	Abbastanza	Molto
Aspetti sociali ed emotivi			
I bambini si impegnano in autonomia in attività			
I bambini gestiscono l'attesa			
I bambini svolgono le attività senza ricercare l'approvazione dell'insegnante			
I bambini scelgono le attività in autonomia			
I bambini osservano i compagni mentre lavorano			
I bambini riprendono quanto osservato dai compagni			
I bambini lasciano il tempo ai compagni			
I bambini chiedono aiuto solo dopo aver provato			
Aspetti relativi all'apprendimento			
I bambini sono interessati alla scrittura			
I bambini sperimentano scritture diverse			
I bambini utilizzano le attività secondo quanto mostrato			
I bambini utilizzano le attività in modo creativo per sperimentare			

I bambini fanno tentativi di lettura			
I bambini chiedono di leggere			
I bambini fingono di leggere sfogliando i libri			

ALLEGATO 4

Strumento osservativo creato con le domande delle tavole di Kuno Beller.

Sono presenti due tabelle identiche per ognuno dei domini, per segnare le osservazioni di tutti i bambini.

Funzioni del corpo

	As	An	A	T	Al	K
Aiuta a mettere in ordine e pulire						
Aiuta spontaneamente a mettere in ordine e pulire la stanza						
Svolge piccole commissioni con responsabilità						
Bada che le sue cose siano mantenute in ordine						
Mostra un buon coordinamento e una buona precisione quando si veste						
Cerca di vestirsi da solo senza aiuto						
Cerca di allacciarsi le scarpe senza aiuto						
Si veste da solo in modo appropriato						

	E	M	N	C	L	G
Aiuta a mettere in ordine e pulire						
Aiuta spontaneamente a mettere in ordine e pulire la stanza						
Svolge piccole commissioni con responsabilità						
Bada che le sue cose siano mantenute in ordine						
Mostra un buon coordinamento e una buona precisione quando si veste						
Cerca di vestirsi da solo senza aiuto						
Cerca di allacciarsi le scarpe senza aiuto						
Si veste da solo in modo appropriato						

Consapevolezza dell'ambiente circostante

	As	An	A	T	Al	K
Sa dove vengono conservati gli oggetti della stanza e conosce il posto dove metterli						
Osserva con molta attenzione gli adulti quando lavorano						
Fa delle prime classificazioni secondo concetti globali						
Riconosce e nomina oggetti che non vede tutti i giorni						
Riconosce alcuni mestieri						
Racconta gli eventi della giornata in giusta successione						
Comincia a disegnare oggetti del suo ambiente che gli sono noti						
Nota i segnali stradali						
Indica i colori						

	E	M	N	C	L	G
Sa dove vengono conservati gli oggetti della stanza e conosce il posto dove metterli						
Osserva con molta attenzione gli adulti quando lavorano						
Fa delle prime classificazioni secondo concetti globali						
Riconosce e nomina oggetti che non vede tutti i giorni						
Riconosce alcuni mestieri						
Racconta gli eventi della giornata in giusta successione						
Comincia a disegnare oggetti del suo ambiente che gli sono noti						
Nota i segnali stradali						
Indica i colori						

Sviluppo sociale ed emotivo

	As	An	A	T	Al	K
Riesce a condividere in situazioni di gioco materiali e giocattoli con altri bambini						

Aiuta altri bambini e gioca in modo cooperativo						
Manifesta alcune capacità di autocontrollo						
Progetta e costruisce con altri bambini giochi di ruolo e di fantasia						
Condivide con altri bambini le regole del gioco						

	E	M	N	C	L	G
Riesce a condividere in situazioni di gioco materiali e giocattoli con altri bambini						
Aiuta altri bambini e gioca in modo cooperativo						
Manifesta alcune capacità di autocontrollo						
Progetta e costruisce con altri bambini giochi di ruolo e di fantasia						
Condivide con altri bambini le regole del gioco						

Gioco

	As	An	A	T	Al	K
Fa dei giochi di ruolo, comincia fare giochi di fantasia, i giochi del 'come se'.						
Prende parte ad attività di gruppo per breve tempo						
Mostra una certa destrezza ed una certa capacità di mantenere l'attenzione						
Porta a termine sequenze di comportamento e giochi simbolici						
Racconta sequenze di fatti o di esperienze attraverso resoconti verbali, drammatizzazioni, giochi mimico-gestuali						
Sperimenta la produzione di diversi suoni, diversi toni, timbri e intensità con diversi oggetti e/o strumenti musicali						

	E	M	N	C	L	G
Fa dei giochi di ruolo, comincia fare giochi di fantasia, i giochi del 'come se'.						
Prende parte ad attività di gruppo per breve tempo						

Mostra una certa destrezza ed una certa capacità di mantenere l'attenzione						
Porta a termine sequenze di comportamento e giochi simbolici						
Racconta sequenze di fatti o di esperienze attraverso resoconti verbali, drammatizzazioni, giochi mimico-gestuali						
Sperimenta la produzione di diversi suoni, diversi toni, timbri e intensità con diversi oggetti e/o strumenti musicali						

Linguaggio

	As	An	A	T	Al	K
Indica correttamente con il loro nome alcuni oggetti quando li desidera						
Utilizza frasi di due parole						
Comprende ed esegue alcune indicazioni fornite verbalmente dall'adulto						
Comprende alcune semplici storie						
Utilizza il linguaggio no solo nel contatto con l'adulto, ma anche con altri bambini						
Gli piace che gli vengano raccontate storie su ste stesso o sull'ambiente						
Riferisce degli avvenimenti in frasi abbastanza compiute						
Mostra con domande e considerazioni verbali che ha capito il contenuto di canzoni o di storie che gli vengono raccontate						
Utilizza frasi principali e frasi secondarie						
Utilizza termini in frasi di tre o quattro parole						
Ascolta inmod concentrato						
Nomina i propri prodotti, oggetti che ha costruito, un disegno he ha preparato						
Fa dei giochi e degli esperimenti con le parole						
Si diverte con parole e giochi di parole ed inventa una lingua						
Riesce a spiegare il contenuto del suo gioco o racconta e spiega un disegno che ha fatto						

Riesce a conversare con altri sui suoi sentimenti ed i suoi problemi						
Spiega il significato delle parole con esempi concreti						
Riesce a fare dei progetti discutendo verbalmente con degli altri bambini per decidere un gioco, anche se ci possono essere ancora delle difficoltà e delle contraddizioni						
Produce delle frasi di quattro-otto parole						

	E	M	N	C	L	G
Indica correttamente con il loro nome alcuni oggetti quando li desidera						
Utilizza frasi di due parole						
Comprende ed esegue alcune indicazioni fornite verbalmente dall'adulto						
Comprende alcune semplici storie						
Utilizza il linguaggio non solo nel contatto con l'adulto, ma anche con altri bambini						
Gli piace che gli vengano raccontate storie su se stesso o sull'ambiente						
Riferisce degli avvenimenti in frasi abbastanza compiute						
Mostra con domande e considerazioni verbali che ha capito il contenuto di canzoni o di storie che gli vengono raccontate						
Utilizza frasi principali e frasi secondarie						
Utilizza termini in frasi di tre o quattro parole						
Ascolta in modo concentrato						
Nomina i propri prodotti, oggetti che ha costruito, un disegno che ha preparato						
Fa dei giochi e degli esperimenti con le parole						
Si diverte con parole e giochi di parole ed inventa una lingua						
Riesce a spiegare il contenuto del suo gioco o racconta e spiega un disegno che ha fatto						
Riesce a conversare con altri sui suoi sentimenti ed i suoi problemi						
Spiega il significato delle parole con esempi concreti						

Riesce a fare dei progetti discutendo verbalmente con degli altri bambini per decidere un gioco, anche se ci possono essere ancora delle difficoltà e delle contraddizioni						
Produce delle frasi di quattro-otto parole						

Motricità generale

	As	An	A	T	Al	K
Salta sul posto con due piedi						

	E	M	N	C	L	G
Salto sul posto con due piedi						

Motricità fine

	As	An	A	T	Al	K
Scarabocchia con una matita colorata						
Si toglie alcuni capi di vestiario						
Divide gli oggetti, costruisce, li raccoglie tutti insieme						
Fa degli scarabocchi con una matita colorata nel centro del foglio						
Infila delle grosse perle su un filo che ha un nodo alla fine						
Sfoggia un libro girando i fogli a uno a uno						
Comincia ad usare una forbice						
Colora una figura						
Disegna un cerchio imitando un modello						
Disegna linee orizzontali e verticali sulla carta						
Disegna alcune lettere						
Impugna nella corretta posizione matite e pennelli						
Copia in modo riconoscibile delle lettere dell'alfabeto						
Apri e chiude una chiusura a vite						

Copia e disegna in modo riconoscibile una croce o un quadrato						
Tiene la matita come un adulto, cioè fra il pollice, l'indice e il medio						
Infila il filo in un grosso ago da solo ferisce a dare alcuni punti						
Nel disegnare non gira il foglio per poter disegnare nel punto più vicino.						

	E	M	N	C	L	G
Scarabocchia con una matita colorata						
Si toglie alcuni capi di vestiario						
Divide gli oggetti, costruisce, li raccoglie tutti insieme						
Fa degli scarabocchi con una matita colorata nel centro del foglio						
Infila delle grosse perle suon filo cha ha un nodo alla fine						
Sfoggia un libro girando i fogli a uno a uno						
Comincia ad usare una forbice						
Colora una figura						
Disegna un cerchio imitando un modello						
Disegna linee orizzontali e verticali sulla carta						
Disegna alcune lettere						
Impugna nella corretta posizione matite e pennelli						
Copia in modo riconoscibile delle lettere dell'alfabeto						
Apre e chiude una chiusura a vite						
Copia e disegna in modo riconoscibile una croce o un quadrato						
Tiene la matita come un adulto, cioè fra il pollice, l'indice e il medio						
Infila il filo in un grosso ago da solo ferisce a dare alcuni punti						
Nel disegnare non gira il foglio per poter disegnare nel punto più vicino.						

ALLEGATO 5

Rubrica valutativa.

Dimensione: sviluppare interesse per la letto-scrittura					
Criteri	Indicatori	Livelli			
		<u>Iniziale</u>	<u>Base</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Avanzato</u>
Sviluppare interesse per le attività di lettura e scrittura.	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge le attività di lettura - Richiede la lettura di libri - Osserva con attenzione altri bambini che svolgono le attività - Sfoglia libri in autonomia 	Se sostenuto ed incentivato talvolta svolge od osserva svolgere le attività di lettura e scrittura. Se sollecitato richiede la lettura di libri e li sfoglia.	Quando le condizioni lo consentono e su imitazione, svolge e osserva le attività di lettura e scrittura, sfoglia libri e ne richiede la lettura.	Sceglie di svolgere le attività di lettura e scrittura, sfoglia libri, ne richiede la lettura. di alcuni di suo interesse Osserva i compagni che svolgono queste attività.	Sceglie spesso di svolgere le attività di lettura e scrittura, sfoglia frequentemente i libri e ne richiede spesso la lettura. Osserva con attenzione i compagni che svolgono queste attività.
Sviluppare un buon livello di attenzione focalizzata	<ul style="list-style-type: none"> - Se richiede una lettura mantiene l'attenzione fino al termine - Porta a termine le attività di letto-scrittura che inizia spontaneamente 	Se sostenuto mantiene l'attenzione per un breve periodo durante una lettura richiesta. Incoraggiato porta a termine brevi attività di letto-scrittura.	Mantiene l'attenzione per un breve periodo su una lettura richiesta e porta a termine brevi attività di letto-scrittura intraprese in autonomia.	Se la situazione lo permette mantiene l'attenzione fino al termine di una lettura richiesta. Spesso porta a termine le attività di letto-scrittura in autonomia.	Mantiene l'attenzione fino al termine di una lettura richiesta da lui o da un compagno. Porta sempre a termine le attività di letto-scrittura in autonomia e talvolta supporta gli altri nel farlo.

Dimensione: esplorare la letto-scrittura in modo attivo e fare ipotesi

Criteri	Indicatori	Livelli			
		<u>Iniziale</u>	<u>Base</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Avanzato</u>
Esplorare il codice scritto	<ul style="list-style-type: none"> - Mette in atto comportamenti 'del lettore' (es: segna con il dito la riga) - Compie letture spontanee - Compie scritture spontanee - Utilizza le immagini come codice 	<p>Se sostenuto e incentivato dal comportamento dei compagni, compie letture e scritture spontanee e mette in atto alcuni semplici comportamenti 'del lettore'. Se guidato utilizza le immagini come codice.</p>	<p>Incentivato dal comportamento dei compagni mette in atto i comportamenti 'del lettore', scritture e letture spontanee. Talvolta utilizza le immagini come codice in modo semplice.</p>	<p>Mette in atto in autonomia i comportamenti 'del lettore', scrittura e lettura spontanee. Utilizza immagini come codice in modo semplice.</p>	<p>E' molto coinvolto nella lettura e scrittura spontanee, e attua frequentemente i comportamenti 'del lettore'. Utilizza in modo personale le immagini come codice.</p>

Fare ipotesi sul codice scritto	<ul style="list-style-type: none"> - Confronta le scritture per giungere ad ipotesi sul funzionamento del codice scritto - Compie intuizioni nello svolgere le attività proposte. - Utilizza le intuizioni avute nelle attività proposte all'interno delle sue letture e scritture spontanee. 	Se sostenuto e incentivato dal comportamento dei compagni confronta le scritture presenti nell'ambiente e nelle attività. Nelle attività che svolge più frequentemente compie intuizioni che cerca di utilizzare nei rari momenti di lettura e scrittura spontanea.	Talvolta compie confronti tra le scritture presenti nell'ambiente e quelle delle attività che svolge più frequentemente. Talvolta utilizza le intuizioni più solide nate all'interno delle attività nelle sue letture e scritture spontanee.	Compie confronti tra le scritture che incontra più frequentemente ed utilizza le intuizioni più solide, avute nello svolgimento delle attività, nelle sue letture e scritture spontanee.	Compie frequenti confronti tra le scritture presenti nelle attività e nell'ambiente, modificando le sue scritture in base alle intuizioni avute durante lo svolgimento delle attività.
---------------------------------	--	---	--	--	--

Dimensione: ascoltare ed osservare gli altri

Criteri	Indicatori	Livelli			
		<u>Iniziale</u>	<u>Base</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Avanzato</u>
Sapere accettare le idee altrui	Ascolta le idee dei compagni.	Se sostenuto costantemente e ascolta le idee dei compagni.	Spesso ascolta le idee dei compagni, a volte necessita di supporto.	Ascolta sempre le idee dei compagni.	Ascolta sempre con interesse i compagni.

Osservare i comportamenti altrui	Osserva i compagni quando svolgono un'attività.	Se incentivato osserva per brevi periodi i compagni che svolgono un'attività.	Quando interessato osserva per brevi periodi i compagni svolgere una delle attività	Spesso è attento ai comportamenti dei compagni e se interessato li osserva a lungo.	Osserva sempre i compagni e quando non è impegnato presta attenzione a lungo alle attività che svolgono.
----------------------------------	---	---	---	---	--

ALLEGATO 6

Intervista alla tutor Monica Gallo

n°	pers	testo
1	M B	Grazie per la disponibilità. Volevo farti alcune domande riguardo il tuo percorso e la tua scoperta del metodo Siglo
2	M G	Certamente. Rispondo volentieri.
3	M B	Innanzitutto mi descriveresti brevemente la tua carriera scolastica, i tuoi studi, il tuo percorso lavorativo?
4		Allora ho due maturità, la magistrale e quella da dirigente. Sono entrata di ruolo e poi mi sono iscritta dopo che sono entrata in ruolo mi sono iscritta a psicologia clinica, la triennale e nel frattempo mentre finivo, l'anno dopo ho fatto un corso di perfezionamento a Verona per il corpo il movimento. Poi la magistrale a Verona in psicologia della formazione e poi ho fatto il corso Montessori perché ero interessata, l'ho fatto a Milano dopodiché due master un quello sui disturbi dell'apprendimento della pInto a Firenze e l'altro invece per quanto riguarda l'esperto pedagogico montessoriano con l'Università di Bergamo. Che bello! Basta.
5	M B	Beh direi che ha un lunga formazione.
6		Mi manca pedagogia, vediamo se riesco farlo.
7	M B	Come lavoro, dove hai lavorato?
8	M G	Quando ho finito le magistrali ho lavorato in una paritaria per undici anni di fuoco, pi ne ho fatti cinque o sei nel comune di Verona ho abbonato la paritaria e poi ho fatto un anno di ruolo a Pavia e poi sono entrata in ruolo per un posto e poi ho chiesto il trasferimento, ho fatto tre anni di sostegno... parliamo di infanzia.
9	M B	All'interno del tuo percorso di studi quanto e perché ritieni importante nella scuola dell'infanzia l'avvicinamento alla letto scrittura.
10	M G	Allora lo ritengo importante perchè sono immersi in mondo di linguaggi, linguaggi sia delle immagini sia di grafemi di scritte i bambini son immersi in questo e credo che si molto importante are delle opportunità a questi bambini. Ovviamente devono essere opportunità che i bambini cioè non obbligo ovvero oggi facciamo questa cosa, ma preparare del materiale dare opportunità e chi è interessato e chi meno ha da approcciarsi questi linguaggi secondo me questo è importante ... non esiste la prescrizione nel 2021

11	M B	Questo avvicinamento alla scrittura l'hai vissuto nelle varie scuole, cos'hai osservato?
12	M G	Allora nella scuola paritaria allora è vero che sono stati anni fa, erano anni diversi anche i bambini su certe cose eran meno stimolati io mi ricordo a cinque anni forse imparavano il proprio nome adesso alcuni a quattro anni. Però mi ricordo il quaderno operativo le linee le cose tratteggiate esisteva. Nel comune di Verona anche qui c'era il famoso quaderno che non sopportavo infatti non ero mai a favore di questo quaderno. Nella statale lo facevano il pomeriggio con i grandi mentre i picchi dormivano c'era un gruppo e una bambina la venivano sempre a prendere. A San massimo ho iniziato con il Siglo e c'è stato un approccio totalmente diverso ma anche per i bambini... siam usciti fuori a vedere le scritte pensa che c'erano bambini che guardavano i tombini e addirittura le targhe della macchina... c'è una scritta maestra, anche i bimbi piccoli, tutti con la macchina fotografica o un cellulare senza scheda, tutti attrezzati. Mi ricordo che per fare venti metri ci abbiamo messo un'ora, il muretto l'epigrafe, i segnali stradali ... anche qui c'è una scritta. E' stato bello poi abbiamo fatto vedere tutte le scritte alcune le abbiamo stampate per le attività varie si sono divertiti un sacco
13	M B	Come ne sei venuta a conoscenza, del metodo Siglo?
14	M G	Io facevo terapia a un bambino con X fragile lui non riusciva ad associare le lettere e dovevo non è possibile ma non c'è un metodo sillabico allora mi sono messa a guardare su internet e ho trovato un video di Meneghello e c'era scritto che era all'Università degli studi di Verona allora ho trovato Girelli e gli ho chiesto informazioni. Lui stava spolpando questo libro, ma anche in quello di Meneghello lui ha preso della metodologia montessoriana si intravede che all'etneo c'è. In questo video c'è lui che spiega e c'è l'attività quella dei barattoli con le sillabe... dei moduli ... io lo farei in legno Ecco abbiamo parlato poi mi ha fatto studiare e fare la tesi Girelli. Ho iniziato a san Massimo alle Collodi. Abbiamo iniziato tutto il percorso. Ristudiandolo ho notato come ci sia ancora dell'altro da modificare. Poi io ho dei dubbi sul corsivo.
15	M B	Tu dici che sia possibile proporre il corsivo?
16	M G	Io ti dico che il bambino che seguivo in corsivo riconosceva le parole, in stampato no. Sto osservando in classe
17	M B	Si si, ho visto.
18	M B	Inizialmente cosa ti ha colpito del metodo?

19	M G	E' stato che c'è una facilità maggiore intanto si va per suoni eee è più facile per un bambino scomparire che comporre e io l'ho provato con questo bambino e allora ho detto se lui ci è arrivato così penso che tutti riescano ad arrivarci in questo modo e quindi penso e anche il fatto di eeee di dare la possibilità ai bambini di fermarsi ad osservare perché l'attiva del riconoscimento dei grafemi uguali dei suoni uguali, quindi anche di stare lì e pensare a quello che si fa.
20	M B	Tu hai iniziato subito a metterlo in pratica quando l'hai conosciuto?
21	M G	Si l'ho subito messo in pratica perché mi incuriosiva, ovviamente con vari errori perché magari il materiale non andava bene e mi ricordo i bambini a San Massimo erano entusiasti .. ecco alcuni materiali li ho tolti erano troppo difficili. Avevo messo delle attività che adesso non uso più poi c'è da dire che sono passati cinque sei anni e anche i bambini sono cambiati. Adesso ci sono iperstimoli non sempre corretti e quindi da una parte c'è un povertà di ... poi con i bambini che non parlano italiano a casa bisogna a volte ripartire dai suoni, perché non è che non conoscono ma parlano anche altre lingue. Dipende dal contesto
22	M B	Aspetto al metodo 'tradizionale', a quello che hai visto fare prima di questo metodo quali sono le principali differenze?
23	M G	Tutto (ride) tutto allora già dal fatto che non c'è la libera scelta, la visione del bambino, il pomeriggio c'è il quadernone e quello deve fare. C'è una visione diversa di bambino, in tutti gli aspetti oltre che bambino attivo di eee tra i vari punti da ricordare il bambino non è un vaso da riempire è già pieno bisogna tirar fuori. Quindi una visione diversa c'è anche una visione diversa dell'insieme globale anche dell'insegnante. (Nel tradizionale) Non è un'insegnante che osserva il bambino e propone delle attività per il bambino e perché ha osservato che magari queste gli possono interessare di più aumentare il suo bagaglio di conoscenze ma è l'insegnante che ti dice sempre è stato fatto allora i bambini di cinque anni fanno prescritta prefettura e precalcolo. C'è anche una visione diversa dell'insegnante che è da mettere in conto. La cosa bella è che ci sta con il metodo Montessori e in questo metodo dopo qualche mese puoi uscire dall'aula e loro proseguono con le loro cose
24	M B	Ecco dicevi il metodo Siglo si integra con il metodo Montessori perché c'è una certa visione di bambino

25	M G	Io lo vedo così, ma non per tutti è così. Io ho visto delle presentazioni che mi hanno sconvolto. Ad esempio un'insegnante ha preso il metodo Siglo ma è lei che decide non c'è la libera scelta... c'è un periodo ... si il metodo si può mettere in vari contesti, ma se voglio stimolare il bambino il materiale deve essere sempre disponibile come animali e costruzioni. Se lo metto come sfondo integratore è diverso, tutti fanno quella cosa lì, ma allora è un approccio diverso. Qual'è il problema una visione diversa del bambino e una visione diversa dell'insegnante.
26	M B	Quindi dici che per te è un approccio, ma per alcune insegnanti non è così e anno preso le attività nel senso che lavorano per sillabe ?
27	M G	Si hanno preso i materiali
28	M G	Secondo me l'attività va lasciata sempre, a molte il metodo sta innescando questa visione della libera scelta, dei bambini attività, è logico che non riescono a farlo subito su tutto perché non hai l'attrezzatura, però piano piano. Invece per altri è l'impostazione iniziale ... l'alfabetizzazione emergente non c'è solo nei bambini di cinque anni, non è così .. ecco... è una scelta che uno fa.. puoi cambiare l'approccio oppure no.
29	M B	Quindi dici che qualcuno prende solo le attività?
30	M G	Si, ma non andrebbe seguito come manuale di attività, dovrebbe essere un manuale teorico. Poi ai bambini tocca farle anche se non è quello che vogliono. Non deve essere così. I bambini con cui faccio l'attività sono diversi dai tuoi dai suoi, è diverso il contesto. Però tante maestre vogliono questo, ma non vedi il bambino. L'importante è l'approccio. Altrimenti bambini si trovano con attività non adeguate. Le cose vanno fatte in base al contesto che hai
31	M B	Quindi è un metodo che si adatta e può essere utilizzato in un pedagogia Montessori, ma non è scontato che un'insegnante prenda anche la pedagogia sottostante al metodo.
32	M G	Si si si qualcuno prende solo l'attività i materiali, ma quello che il metodo fa è permettere di agire secondo una diversa visione di bambino. Se ci sono attività proposte è diverso. Non può essere solo una visione diversa di alfabetizzazione, non può essere solo la struttura. Non può essere come lo fai lo fai. E' importante cambiare la mentalità di prescrizione e prelettura ma non basta.
33	M B	Ultime tre domande. Secondo te quindi quali sono i punti forza e di debolezza del metodo

34	M G	Allora dipende sempre come lo utilizzi... può essere punto di forza l'osservazione dell'insegnante, l'insegnante che prepara il materiale che ne ha cura lo fa vedere e poi si mette in disparte per vedere cosa esce fuori come viene utilizzato ognuno cosa ne tira fuori in base a quello che fa. Enti di debolezza può essere che si pensi alla struttura del metodo, non si parla più di prescritta ma di alfabetizzazione ma rimane chiuso lì e non c'è la visione del bambino. Secondo me questo è un rischio in generale ... livello poi specifico interno punto di debolezza è che l'insegnante non trova i materiali fatti q quindi cioè ci vuole tempo dvi farli, la cura, scegliere le immagini insomma non è una cosa semplice vanno scelte bene con cura i particolari hai visto anche tu. Poi mentre lo fa te ne rendi conto.
35	M B	Hai condiviso il metodo Siglo all'intento della scuola giusto?
36	M G	Sì, ma a volta sembra che tutti sappiano tutto. Fortunatamente quest'anno c'è un'insegnante che aveva fatto il corso con me a San Giovanni. Ecco allora c'è più confronto e così ci si scambiano pareri per i materiali. Se prendo il libro e punto e non c'è confronto allora sono disastri. Serve un confronto... nella scola c'è questa tendenza
37	M B	Quindi la reazione a questo metodo che tu hai visto?
38	M G	Dipende appunto chi è affascinato e cerca il confronto ed entra dentro e chi sa già tutto, come se l'avesse sempre fatto
39	M B	Considerando la tua collaborazione con l'Università, questo scambio soprattutto dal punto di vista del metodo Siglo come lo vivi? Cosa rappresenta? E perché
40	M G	Nei laboratori per me è un arricchimento, ad esempio in quello sulla botanica è stato interessante perché alcuni no conoscono aspetti centrali e rimangono sorprese ... ' ma dai davvero?'. Il confronto anche con futuri insegnanti in cose pratiche è arricchente per loro e per me. Importante è che sperimentino se non poi cosa fai, fai il libro? Sul libro c'è e tieni il libro. Riguardo invece l'altro aspetto con l'università è interessante riguardo l'università con Girelli e la formazione è interessante anche l'aspetto di andare oltre, andare a vedere che cosa si può proporre e come.
41	M B	Intendi quindi come migliorare l'utilizzo del metodo Siglo?
42	M G	Sì, cioè io credo che di questo metodo è improntate avere presente i quattro percorsi ... e poi come io osservando i bambini posso dargli un'opportunità in più, uno stimolo in più ok, come riesco a dargli questa cosa in più per vedere se.... adesso vedremo come andrà avanti .. anche il discorso del corsivo

43	M B	Ecco, mi spieghi il tuo punto di vista nella scelta tra corsivo e stampato grande
44	M G	Adesso lo vogliono eliminare il corsivo ma ci sono scienziati ... è un dibattito molto forte. Ma il corsivo è importantissimo a livello celebrare. Secondo me è molto importante ... quello che diceva Maria Montessori e Stern diceva che lui è andato e tutte le popolazioni partono con dei segni circolari, dopo vengono spezzati, ma tutto parte circolare. Allora perché è difficile se di nostra natura il bambino quando prende in mano una penna fa così (e fa un segno circolare con il dito sul tavolo) il resto viene dopo, fa così perché è naturale. Perché fa così? Dopo vien era il bambino naturalmente fa così. A me interessa molto adesso che ho fatto le lettere smerigliate in modo che si possono scrivere le parole. E' interessante capire perché a livello cerebrale sviluppa tantissimo. A livello coordinativo possono fare fatica, ma per esempio il bambino che seguivo io il corsivo lo trovava subito, lo stampato faceva fatica, se scrivevo io. Secondo me nel corsivo sono più diversi e riescono a distinguere più, lo stampato ha più similitudine. Poi se non glielo fai fare lo perdono, ma spero si mantenga. In tante realtà il corsivo si fa in gennaio o anche più avanti. E? una priorità italiana che non dovrebbe andare persa. E' importantissimo il corsivo, si fanno connessioni, poi la spazialità, l'armonia della scrittura.
45	MB	Ecco, avevo dimenticato un paio di domande più specifiche.
46	MB	In relazione all'esperienza di quest'anno scolastico, come ti sembra che il Progetto Siglo si sia integrato con la pedagogia Montessori?
47	MG	Mi sembra che sia stato molto in armonia. E' stato inserito con gli stessi principi, ovvero condurre i bambini verso il loro naturale sviluppo. In particolare la parte dei suoni è stata molto utile all'inizio , perché ha condotto ad una riflessione maggiore che forse un mancava e questo ha condotto all'interesse anche per il codice scritto e quindi le attività Siglo ma anche quelle montessoriane.
48	MB	Come ti sembra la risposta dei bambini? In generale che impressione hai?
49	MG	Si sono mostrati molto interessati, vi è stata una buona conoscenza della corrispondenza fonosillabe-grafosillabe. La parte difficile è quella della costruzione dei materiali, ma è anche il punto di forza perché non puoi prendere materiali preimpostati, devi agganciarti agli interessi dei bambini e al loro sviluppo. Questo ha permesso di avere una buona risposta.
50	M B	Bene, grazie per aver condiviso il tuo pensiero
51	M G	Di niente, è un piacere, quando vuoi.

RINGRAZIAMENTI

Ho intrapreso questo percorso universitario dopo una laurea in psicologia e otto anni di lavoro nella scuola, motivata dalla convinzione che un'insegnante possa fare la differenza. Quello che sono e che quello che potrò fare lo devo a tutte le persone che ho incontrato, che hanno aperto in me nuovi orizzonti.

Devo ringraziare il mio compagno di vita, Giovanni, perché mi fa sempre intravedere la possibilità di una scelta diversa ed illumina la mia strada facendo apparire i colori.

Insieme a lui ringrazio mio figlio, Francesco, perché grazie alla sua presenza ho superato molti miei limiti e perché mi permette di vivere intensamente la magia che è la vita, toccando con mano le enormi potenzialità che ci sono donate. La sua curiosità dirompente mi rende consapevole delle bellezze del nostro mondo.

Un grazie ai miei genitori, che mi hanno sostenuto per anni, facendomi sentire sempre la loro bambina, fornendomi basi solide per poter volare in alto.

Un grazie speciale a tutti bambini che ho incontrato nel mio percorso, perché la loro spontaneità e naturalezza ha reso ogni esperienza carica di positività.

Un enorme grazie va al mio relatore di tesi, il professor Claudio Girelli, che mi ha mostrato come l'ideale di insegnante che ho in mente sia possibile e realizzabile. Grazie a lui ho coltivato la mia sensibilità per un sentire diverso, consapevole delle potenzialità presenti in ognuno e della necessità di un impegno costante per farle fiorire.

Ringrazio la mia tutor Monica che mi ha fatto sentire accolta e mi ha mostrato come è possibile mettere in pratica molti dei principi teorici che sono per me guida educativa.

Un ringraziamento doveroso per tutti miei tutor universitari e scolastici, perché mi hanno guidato e supportato in questo percorso. Ognuno di loro mi ha permesso di compiere alcuni dei diversi passi verso la mia professione, mostrandomi come l'accoglienza sia sempre il punto di partenza.

Infine ringrazio gli insegnanti della scuola 'Don Bosco', in particolare Laura, che ha acceso in me la scintilla per intraprendere questo percorso.

“Lancia il tuo cuore avanti a te e corri a raggiungerlo”



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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Dialogo sul cosmo

Esperienze di fenomeni astronomici attraverso la pedagogia Montessori



Relatore
Daniela Cappellari

Laureanda
Martina Baroni

Matricola: 1123493

Anno accademico: 2020-2021

Baroni Martina

Matricola: 1123493

Indirizzo: via Monreale 23

Tel: 3498414490

e-mail: martina.baroni@libero.it

IC 18 Veronetta- Porto

Via Gaetano Trezza 13

Telefono: 0458002922

Fax: 0458008787

e-mail: vric88900p@istruzione.it

Dirigente scolastico: Lidia Marcazzan

Plesso: Scuola dell'infanzia Le Coccinelle

Tutor dei tirocinanti: Monica Gallo

1 Il tirocinio del quinto anno: espressione dei miei studi	3
1.1 <u>Il significato dell'esperienza</u>	3
1.2 <u>Presentazione del mio anno di tirocinio: esperienza nella 'Casa dei bambini'</u>	5
2 La pedagogia Montessori: pedagogia attiva	6
<i>L'ambiente di apprendimento</i>	
<i>La concezione di bambino</i>	
<i>La libera scelta</i>	
<i>Il ruolo dell'insegnante</i>	
3 La classe come comunità di ricerca	8
4 Il contesto	9
4.1 <u>La pedagogia montessoriana nel mio contesto di tirocinio</u>	9
5 Il mio progetto	12
5.1 <u>Le motivazioni</u>	12
5.2 <u>La progettazione</u>	14
6 I nuclei di ogni tappa del progetto	16
7 Narrazione dei nodi principali del progetto	19
7.1 <u>Bambini attivi costruttori di conoscenza</u>	20
7.2 <u>I dialoghi per co-costruire conoscenza</u>	23
7.3 <u>Esperienze concrete e manuali</u>	25
7.4 <u>Inclusione</u>	28
7.5 <u>Il mio ruolo</u>	31
7.6 <u>Motivazione intrinseca</u>	33
8 La valutazione	34
8.1 <u>Valutazione in itinere</u>	34
8.2 <u>Valutazione finale</u>	36
9 Analisi SWOT e Autovalutazione	39
10 Conclusioni	43
Bibliografia	44
Allegati	47

1- Il tirocinio del quinto anno: espressione dei miei studi

1.1 Il significato dell'esperienza

L'esperienza di tirocinio del quinto anno è stata la conclusione perfetta del mio lungo percorso. Ho riflettuto sul significato di questa esperienza, da un punto di vista professionale e personale, e ritengo che sia stata la situazione più completa che io abbia vissuto. Ho iniziato l'università con la consapevolezza che fosse necessario modificare le pratiche didattiche da me osservate a scuola. In diversi corsi universitari ho trovato appoggio a questo mio sentire e quest'anno ho potuto osservarne l'attuazione. In uno dei primi corsi universitari, attraverso la visione dello sceneggiato televisivo 'Diario di un maestro', il professor Alberto Agosti mi ha trasmesso l'idea che 'l'essenza della scuola è includere ciascun allievo' (Agosti, p.101) e che la pratica dell'insegnante dovrebbe essere accompagnata da un pensiero riflessivo che gli consenta di capire come essere più efficace per i suoi allievi (Agosti, 2013). In questo sceneggiato già emergevano tematiche centrali per l'insegnamento, tra cui la personalizzazione, 'l'attenzione dell'insegnante verso ogni singolo allievo in quanto persona unica' (Agosti, 2013, p. 105), l'ascolto, la sospensione del giudizio, la necessità che gli allievi siano protagonisti attivi e che lo studio sia per loro una scoperta (Agosti, 2013). Ritengo che sia fondamentale un'educazione che valorizzi il contributo di tutti, che faccia sentire ogni bambino accolto per quello che è, ma che allo stesso tempo riesca a sostenere lo sviluppo migliore per ognuno, puntando alla formazione dell'individuo e non alla prestazione, per crescere cittadini e persone capaci di collaborare e di avere rispetto degli altri e dell'ambiente. 'Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende...Lo studente è posto al centro dell'azione educativa....La scuola si deve costruire come luogo accogliente' (MIUR, 20129, p.9). Nelle Indicazioni Nazionali troviamo, inoltre, esplicitato che la scuola ha anche il compito dell'"insegnare ad essere" ed 'Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie [...] (MIUR, 2012, p. 10). Credo che per fare questo sia centrale fare scelte metodologiche-didattiche adeguate, perché attraverso di esse si veicola anche un'idea di studente e persona: considerare di valore i contributi di ognuno e far sentire i bambini attivi

costruttori di conoscenza, permette di sostenere la crescita della fiducia in sé stessi e l'interesse per ciò che li circonda. 'Il bisogno di conoscenze non si soddisfa con l'accumulo di tante informazioni, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari...sin dalle prime fasi della formazione' (MIUR, 2012, p.11).

Nel contesto vissuto quest'anno ho potuto esperire in modo diretto un'educazione inclusiva che valorizza il bambino. L'insegnante era supporto allo sviluppo e, in ottica di pedagogia attiva, metteva da parte il proprio sé per far emergere i bambini.

Un altro elemento che è diventato parte del mio modo di intendere la scuola, è l'idea della centralità della costruzione del gruppo classe. 'Gli altri sono un'esperienza essenziale ed ineliminabile per la costruzione della propria identità' (Girelli, 2006, p. 11). Mi sono sentita in profonda sintonia con quanto esposto nel corso del professor Girelli 'Modelli e strumenti per la valutazione': non possiamo pensare che la classe sia un gruppo in cui stare bene senza che noi insegnanti ci preoccupiamo della dimensione socio-affettiva. Essa è elemento cruciale ed intrecciato con la dimensione cognitiva, ed è quindi necessario lavorare per costruire coesione e permettere ai bambini di vivere esperienze relazionali positive (Girelli, 2006).

Nella mia esperienza di quest'anno ho avuto la possibilità di vivere un contesto in cui questo viene messo in atto ogni giorno: l'insegnante Monica gestisce l'azione didattica in modo da sostenere le dinamiche di rispetto reciproco, creando un contesto collaborativo in cui ognuno è apprezzato per la sua individualità.

Ritengo questa esperienza la conclusione perfetta, perché mi ha dato modo di vedere l'insegnante che vorrei essere, cogliendone i segreti, ma anche le difficoltà. Durante il mio tirocinio ero inserita in una realtà montessoriana ed ho potuto vivere di persona come l'approccio educativo sostenuto da questa pedagogia, permetta di soddisfare le idee di educazione da me studiate e di cui mi sono appropriata.

1.2 Presentazione del mio anno di tirocinio: esperienza nella 'Casa dei bambini'

Il tirocinio dell'ultima annualità ha come obiettivi la "Progettazione, conduzione, valutazione di interventi didattici con focus il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale, associato alla riflessione sul proprio profilo professionale emergente". Nel corso del mio tirocinio ho quindi cercato di sviluppare un progetto sistemico, a partire da un bisogno emergente nel contesto e in relazione con il PTOF dell'Istituto. Il progetto ha preso avvio dopo un'attenta osservazione del contesto, per poter impadronirmi al massimo delle modalità educative messe in atto nella Casa dei bambini 'Le Coccinelle'. Nella progettazione ho cercato di essere coerente con la linea pedagogica montessoriana, inserendo allo stesso tempo elementi che andassero a supportare gli ambiti meno sostenuti: ho intrecciato attività esperienziali e concrete con momenti di dialogo. Il tema scelto, in accordo con la mentore, è stato il Cosmo, con una centratura sul Sistema Solare e sulla nostra Terra. Il progetto è frutto dell'incontro tra i miei interessi, le linee pedagogiche della sezione e un bisogno manifestato dai bambini. La scelta dell'argomento è in linea con l'Educazione Cosmica della pedagogia Montessori, che considera tra i capisaldi la comprensione delle interrelazioni e interdipendenze tra la nostra esistenza e l'universo tutto (Mecocci, 2019). Il progetto ha avuto l'obiettivo di sostenere la curiosità dei bambini per i fenomeni astronomici, lo sviluppo del pensiero autonomo e della loro abilità di dialogo, attraverso attività in cui i bambini esplorano e riflettono sulle esperienze (MIUR, 2012). Il progetto è in sintonia con le Indicazioni Nazionali, che evidenziano tra i compiti della scuola dell'infanzia quello di educare discutendo, per sviluppare la capacità di confronto e quello di potenziare la capacità di osservazione ed esplorazione (MIUR, 2012).

Nella progettazione e nell'attuazione ho intrecciato i principi teorici della pedagogia montessoriana con le basi teoriche della *classe come comunità di ricerca* di Lipman, lavorando per rendere i bambini attivi costruttori di conoscenza. Il tentativo di essere coerente con i principi teorici mi ha richiesto una continua revisione durante i miei interventi. La progettazione iniziale è stata modificata in itinere, sulla base dei feedback

dei bambini ed ho costantemente monitorato l'uso dei materiali delle attività, adeguandoli alle esigenze che emergevano. Il principio centrale che ha guidato il mio agire è stato l'ascolto dei bambini: le loro osservazioni guidavano i dialoghi, i loro comportamenti fornivano indicazioni operative per i materiali e le loro esplorazioni erano la base della costruzione di conoscenza. Ho cercato di mettere in atto ciò che Dewey (1967) ha definito 'educazione dal di dentro': l'apprendimento è avvenuto attraverso la libera scelta di esperienze concrete, sostenendo la loro naturale curiosità epistemica. In questa relazione cercherò di raccontare documentando i principali passaggi di quanto avvenuto.

2- La pedagogia Montessori: pedagogia attiva

Il metodo Montessori è stato elaborato più di un secolo fa, ma risulta attualissimo per andare incontro a tutte le esigenze presenti nella scuola: fornisce la possibilità di sostenere l'inclusione, valorizzando le differenze, permette di sviluppare le competenze, rendendo il bambino protagonista attivo del proprio apprendimento.

L'approccio Montessori fa parte della pedagogia attiva, che si è sviluppata a partire da John Dewey e si è diffusa in Europa agli inizi del 1900, in particolare con le sorelle Agazzi e Maria Montessori. La pedagogia attiva vede il bambino attore e protagonista del proprio sviluppo ed il modello educativo deve rispettare i suoi bisogni e le sue motivazioni (Asinari, 2020-2021). Nel metodo attivo l'apprendimento implica un'esperienza sensitiva e motoria, stimolando l'atteggiamento partecipativo del bambino (Asinari, 2020-2021).

L'idea di educazione montessoriana è in linea con la pedagogia attiva, considerando che 'L'educazione non è ciò che il maestro dà, ma è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, compito del maestro è quello di preparare attività culturali in un ambiente adatto' (Montessori, 1999, p. 6). L'idea montessoriana di educazione è in linea con le Indicazioni Nazionali, in cui gli insegnanti vengono descritti come facilitatori e mediatori del processo di apprendimento, che viene visto legato alla vita comune (MIUR, 2012).

La pedagogia Montessori si inserisce all'interno del filone teorico della pedagogia attiva andando a predisporre dei materiali specifici per favorire lo sviluppo del bambino, per incentivare la scoperta e l'esplorazione attraverso attività manuali e concrete. *"L'educazione della mano è particolarmente importante, perché la mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente."* (Montessori, 2013, p.262). Un'altra caratteristica del materiale Montessori è che esso permette il controllo dell'errore, dando al bambino un feedback: egli può verificare in autonomia la correttezza del suo operato, senza dover chiedere il giudizio dell'insegnante. *"Il controllo materiale dell'errore conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi col ragionamento, la critica, con attenzione sempre più interessata all'esattezza."* (Montessori, 2013, p.99).

L'ambiente di apprendimento

Un ulteriore elemento chiave della pedagogia Montessori è l'ambiente di apprendimento, poiché *"il bambino assorbe tutto ciò che lo circonda"* (Montessori, 1952, p.100). L'ambiente deve essere a misura di bambino e dare la possibilità di muoversi liberamente trovando stimoli per la sua crescita (Montessori Il segreto dell'infanzia). In questo modo il bambino può sviluppare una maggiore autonomia, non dovendo richiedere sempre l'appoggio dell'insegnante per soddisfare i suoi bisogni di conoscenza.

La concezione di bambino

Nella pedagogia Montessori vi è una concezione del bambino in linea con quella della pedagogia attiva: il bambino è creatore di sé stesso, è il bambino stesso che comunica ciò di cui ha bisogno. Egli ha in sé le potenzialità per svilupparsi, se gli adulti predispongono un ambiente pronto ad accoglierlo, ha una facoltà "assorbente" che procede secondo "leggi di crescita". La mente del bambino è una *mente assorbente*: l'adulto acquisisce le conoscenze con l'intelligenza, il bambino le assorbe, ciò che avviene nell'ambiente penetra nella mente e la forma (Montessori, 1999). Il bambino non ricorda le cose che vede, ma queste formano la sua mente, per questo il compito di noi adulti è quello di aiutare la mente del bambino in questo processo, fornendo stimoli, materiali ed ambienti adeguati.

La libera scelta

Per permettere al bambino uno sviluppo armonioso è necessario garantirgli la libertà di scelta; si tratta di uno dei principi cruciali poiché permette al bambino di poter seguire il suo percorso, assorbendo maggiori informazioni. "Il bambino è la più grande e confortante meraviglia della natura, non [...] un recipiente vuoto da riempire con la nostra saggezza, ma è costruttore della sua intelligenza,[...] lavora infaticabilmente con gioia e felicità, secondo un preciso programma, alla costruzione di quella meraviglia della natura che è l'uomo." (Montessori, 1952, p.47).

Il ruolo dell'insegnante

L'insegnante è una guida discreta che sostiene il bambino e cerca di far fiorire le sue potenzialità, predisponendo un ambiente e attività stimolanti e sfidanti. Maria Montessori sottolinea come all'interno di quello che intendiamo come ambiente ci sia anche l'adulto o gli adulti di riferimento, per cui quello che l'adulto fa, come lo fa, quello che dice, rimane inciso nella mente del bambino. Seguendo Maria Montessori, nell'educazione occorre che la personalità dell'adulto si faccia remissiva, seguendo la guida che il bambino stesso gli offre (Montessori, 1999).

3- La classe come comunità di ricerca

Dewey (1967), così come Montessori, sottolineava l'importanza di creare una relazione tra l'esperienza effettiva e l'educazione, dando libertà ai bambini per promuovere un 'progresso morale ed intellettuale'.

Dewey considerava l'educazione un processo sociale che parte dall'esperienza, di cui l'insegnante è direttore, non padrone ed in cui i bambini sono liberi ed attivi (Dewey, 1967). Lipman combina il pensiero di Dewey con il Critical Thinking e costruisce la sua idea della *classe come comunità di ricerca*: la ricerca è un lavoro collaborativo e compito della scuola è educare al pensiero, sviluppare la capacità di dialogare per raggiungere uno scopo (Badino, 2019-2020). La *classe come comunità di ricerca* è un gruppo che dialoga per raggiungere un obiettivo comune.

4- Il contesto

Il mio tirocinio si è svolto nella Casa dei bambini 'Le Coccinelle', all'interno dell'IC 18 Veronetta-Porto. Viene chiamata Casa dei bambini in merito al fatto che adotta il metodo montessoriano e considera la scuola un ambiente di vita, luogo in cui i bambini possono esprimersi liberamente (Montessori, 1999). Il gruppo è stato composto per tutto il percorso da 12 bambini, con un cambio in itinere: un bambino ha cambiato scuola, mentre è arrivato un compagno nuovo a febbraio. Tra i bambini, sei non sono di madrelingua italiana e in questo anno scolastico hanno svolto un percorso di italiano L2 con l'insegnante per il sostegno della classe. Il PTOF stesso dell'istituto sottolinea come la scuola si attivi per garantire l'attenzione ai bisogni del singolo e per favorire la formazione integrale ed il benessere psicofisico di ciascuno (PTOF 2019-2022, p.6). La nascita della Casa dei bambini è motivata sia dalla volontà dell'Istituto di proporsi come un luogo d'inclusione in cui vengono riconosciute e valorizzate specificità e differenze (PTOF 2019-2022, p.7), sia dal fatto che la scuola crede fortemente nella centralità dei bambini e delle bambine nel processo educativo (PTOF 2019-2022, p.6). La creazione di una sezione montessoriana si inserisce all'interno di un percorso che l'istituzione ha intrapreso nell'anno 2018-2019, con l'attivazione nella scuola primaria 'Massalongo' di una classe di sperimentazione ispirata ai principi educativi di Maria Montessori.

4.1 La pedagogia montessoriana nel mio contesto di tirocinio

Nella sezione dove ho svolto il tirocinio l'insegnante struttura l'ambiente e agisce seguendo i principi della pedagogia montessoriana (Baroni, Diario di bordo, 2020, TOL 5). L'ambiente è predisposto per facilitare il naturale sviluppo del bambino, a cui viene lasciata la libertà di agire e a cui vengono proposte attività esperienziali concrete. Nella stanza i tavoli sono posizionati ad isole ed i mobili bassi sono suddivisi in comparti (immagine 1), in ognuno dei quali è



Immagine 1: mobile attività fonologiche e letto-scrittura

presente il materiale per svolgere le attività di un determinato ambito. Alcuni esempi di attività: fare una spremuta di arance, produrre braccialetti con perline, i numeri smerigliati (immagine 2), puzzle in legno di fiore e foglia con i nomi delle loro parti, il sistema



Immagine 2: numeri smerigliati

decimale con le perle (immagine 3). L'insegnante lascia liberi i bambini di scegliere l'attività che preferiscono, invitandoli semplicemente a svolgerne una. Il lavoro individuale e in autonomia dei bambini, si alterna con momenti in cui la docente presenta un nuovo materiale in piccolo gruppo o singolarmente.



Immagine 3: sistema decimale

All'impegno in queste attività si alternano brevi momenti condivisi legati alle routine quotidiane (es: la scelta dei camerieri per il pranzo o il saluto ad inizio giornata) e brevi laboratori che avvengono in piccolo gruppo (es: la semina delle piantine).

Ogni lavoro e iniziativa dei bambini viene valorizzato e gli errori vengono considerati come occasione di crescita e spunto per un percorso di apprendimento.

L'insegnante lascia ai bambini la possibilità di toccare e lavorare con oggetti delicati, che necessitano di attenzione per non essere rotti e devono essere maneggiati con cura (es: ciotole di vetro, ago). I bambini sviluppano così la responsabilità ed il dominio sui propri atti: sviluppare la convinzione di essere padroni delle proprie azioni ed avere fiducia in sé stessi, porta allo sviluppo della responsabilità e del controllo (Montessori, 1999).

Ho potuto osservare cosa significa *mente assorbente*, concetto espresso da Maria Montessori (1999): i bambini manifestano conoscenze non spiegate, ma che sono inserite nel contesto che vivono quotidianamente e che hanno fatto proprie. Ad esempio essi conoscono i nomi di alcune forme geometriche perché sono presenti in una delle attività che possono svolgere e l'insegnante le nomina ogni volta che colloquia con

loro e li affianca mentre agiscono (immagine 4).



Immagine 4: forme geometriche

Nel gruppo è presente una bambina con un 'Disturbo generale dello sviluppo' ed un bambino con difficoltà relazionali ed emotivo -affettive, per il quale si stanno tutt'ora svolgendo colloqui con i genitori e gli specialisti. L'ambiente creato e le modalità dell'insegnante permettono a tutti i bambini di vivere in modo sereno lo stare a scuola. All'interno della Casa dei bambini vengono messi in atto i principi della pedagogia montessoriana, individuati centrali anche nel PTOF dell'Istituto:

1. Ambiente preparato con materiali di auto-sviluppo, materiali di vita pratica
2. Assenza di incentivi estrinseci (premi/punizioni)
3. Libera scelta dell'attività, libertà di movimento
4. Adulto come modello della disciplina interiore che si desidera emerga dai bambini.

L'attuazione di questi principi aiuta tutti i bambini a stare nel gruppo, a sentirsi partecipi dei processi di apprendimento, li stimola ad esporsi e sperimentare, perché ognuno si sente valorizzato. I bambini vengono considerati realmente attivi costruttori di conoscenza e non vengono date loro informazioni, ma si lascia che siano loro a formulare domande e ad esplorare. Riporto un esempio relativo all'argomento di fiori e piante affrontato in classe. L'insegnante ha proposto ai bambini la semina di alcune piantine e fiori, in seguito li hanno osservati crescere e hanno spontaneamente raccolto altri fiori in cortile. Sono così nate alcune domande sulle parti del fiore e delle foglie e l'insegnante ha quindi introdotto le attività montessoriane relative alla botanica: puzzle con le parti delle foglie, scrittura delle parti di un fiore, nomenclature.

Durante l'osservazione ho potuto cogliere come l'insegnante sostenga lo sviluppo della classe come comunità di ricerca (Lipman, 2018): l'insegnante agevola la relazione faccia a faccia e riesce ad includere tutti nei momenti di condivisione, facilitando la partecipazione attraverso la libertà di esprimersi senza costrizioni.

5- Il mio progetto

5.1 Le motivazioni

Il progetto ha una motivazione centrale, che accomuna ed ha messo in perfetta sintonia me e la mia tutor: l'offrire ai bambini esperienze stimolanti, che diano risposte alla loro continua e vivace curiosità, e che siano un tentativo di rispondere ai loro bisogni.

Questo comune sentire ci ha trovato in accordo nel proporre ai bambini un progetto su elementi e fenomeni astronomici: una strada per sostenere la loro apertura a ciò che li circonda. La decisione è stata sostenuta dall'interesse manifestato dai bambini attraverso alcune domande: 'Perché a volte la Luna c'è e a volte no? Anche il Sole a volte non c'è. Perché?'.

La scelta di accompagnare le esperienze concrete caratteristiche della pedagogia montessoriana, con attività di dialogo guidate dai principi della classe come comunità di ricerca (Lipman, 2018), è nata dall'osservazione iniziale e dall'importanza di un'educazione che crei le basi per una cittadinanza attiva. Le pratiche della tutor, che promuovono il rispetto dell'altro e la libertà di esprimersi, sono stati i presupposti perfetti per sostenere le capacità di scambio verbale.

L'elaborazione di un progetto che propone ai bambini attività concrete e di dialogo sui fenomeni astronomici naturali, ha trovato sostegno nelle Indicazioni Nazionali perché li accompagna nell'osservazione, nell'esplorazione, nella formulazione di domande per riflettere sull'esperienza, nel dare e chiedere spiegazioni e nello sviluppo della capacità di esporre le proprie idee e di discutere (MIUR, 2012, p.21). Queste capacità divengono i prerequisiti per la successiva elaborazione dei concetti scientifici, sostenendo i bambini nel cercare risposte ai fatti del mondo (MIUR, 2012). La rilevanza di un progetto che si pone come obiettivi l'introdurre i bambini alla riflessione su fenomeni astronomici e il sostenere lo sviluppo delle abilità di dialogo, si ritrova anche all'interno del documento 'Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari' (MIUR, 2018). Nel documento viene evidenziata tra le finalità fondamentali della Scuola dell'Infanzia lo sviluppo della 'cittadinanza', la quale implica 'il primo esercizio di dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto [...] ' (MIUR, 2018, p.8). La scuola è quindi uno spazio d'incontro e di dialogo, che aiuta i bambini a trovare

risposte alle loro domande di senso. Risulta quindi importante il trattare temi cosmici, poiché essi riguardano eventi che i bambini osservano, su cui si pongono delle domande, alle quali è possibile dare risposte guidandoli alla ricerca della conoscenza attraverso attività concrete e di dialogo. Nel documento si sottolinea l'importanza di una didattica delle scienze 'basata sulla sperimentazione, l'indagine, la riflessione, la contestualizzazione nell'esperienza, l'utilizzo costante di discussione e dell'argomentazione' (MIUR, 2018, p.13) per dotare gli allievi della capacità di indagare i fenomeni con pensiero autonomo, osservando e sperimentando. Questi elementi sono sostenuti dalle attività elaborate per i bambini nel mio progetto. Creare le condizioni affinché i bambini possano esporre le proprie idee e discutere, aiuta a sviluppare la capacità di dialogo e quindi sostiene lo sviluppo di personalità in grado di collaborare, ma allo stesso tempo di essere critici (Badino, 2019-2020). Sostenere la curiosità e l'entusiasmo dei bambini per i fenomeni che li circondano li spinge a porsi domande e a sviluppare uno spirito scientifico di ricerca.

I riferimenti normativi si intrecciano con i nodi teorici del progetto, che sono principalmente due: la teoria pedagogica montessoriana e la *classe come comunità di ricerca* di Lipman. La *classe come comunità di ricerca* è un gruppo che dialoga per raggiungere un obiettivo comune (Badino, 2019-2020); ho declinato questo aspetto attraverso la creazione di situazioni in cui i bambini potessero esprimere il loro parere, condividendolo con gli altri e attraverso attività nelle quali i bambini hanno potuto cercare risposte a domande che si sono posti o che venivano loro presentate come stimolo. Ho sostenuto quindi lo sviluppo della capacità di dialogo, che Lipman individua essere centrale nel creare una classe in cui bambini siano attivi costruttori di conoscenza (Badino, 2019-2020). Partendo da attività concrete ho cercato di sostenere lo sviluppo della capacità di ascoltare gli altri e del pensiero autonomo, guidando i bambini nell'esporre le proprie idee personali. La scelta dell'argomento è coerente con l'Educazione Cosmica di Maria Montessori, che introduce i bambini alla complessità di ciò che ci circonda e alle interdipendenze tra la nostra esistenza e l'universo (Mecocci, 2019). Nella pedagogia montessoriana il bambino è il motore della propria evoluzione ed è necessario cercare di non condizionarlo con la logica

adulta, ma creare esperienze che suscitino il suo interesse e gli permettano di trovare risposte alle sue domande e ai suoi bisogni (Montessori, 1999). Inoltre Maria Montessori, sostenitrice della pedagogia attiva, evidenziava l'importanza del movimento per lo sviluppo mentale: l'apprendimento si fonda sulla stimolazione del sistema muscolare e sensoriale attraverso attività che suscitano l'interesse del bambino (Montessori, 1999). Queste linee pedagogiche hanno guidato l'osservazione, la progettazione e la conduzione: l'idea di bambino e di educazione hanno orientato il mio rapporto con loro e l'organizzazione dell'ambiente, l'importanza del movimento ha dato la direzione iniziale delle attività.

La sfida è stata cercare di tenere presenti i due punti teorici di partenza, integrando il dialogo con l'esperienza concreta e di movimento, seguendo i bisogni dei bambini.

Caposaldo degli interventi è stata, inoltre, l'idea della classe come gruppo in cui ognuno vive esperienze positive nello stare insieme. In armonia con il mio sentire e con quanto osservato nell'agire della mentore, ho prestato attenzione alla dimensione affettivo-emotiva, facendo in modo che il clima fosse positivo e che ognuno sentisse accolte le proprie idee ed il proprio modo di apprendere. Far sentire ai bambini di far parte di un gruppo supporta il loro sviluppo, il loro apprendimento e contribuisce a formare persone rispettose del prossimo e capaci di collaborare (Girelli, 2017-2028). Il progetto è stato accompagnato da una continua revisione e le attività sono state rimodellate in base alle risposte fornite dai bambini e ai loro effettivi bisogni.

5.2 La progettazione

Il mio progetto si è inserito nel contesto descritto della Casa dei bambini: ho cercato di adottare un approccio che fosse in linea con i principi della pedagogia montessoriana osservati e della *classe come comunità di ricerca* di Lipman, in particolare questi sono gli aspetti principali che ho messo in atto:

- predisposizione di attività stimolanti nell'ambiente, in sintonia con lo sviluppo dei bambini,
- proposta di esperienze concrete su cui riflettere,

- partecipazione libera e libertà di agire con gli oggetti creati,
- valorizzazione dei bambini e delle loro idee,
- messa tra parentesi del mio sapere per rendere i bambini attivi costruttori di conoscenza.

L'approccio non è stato nozionistico, ma ha cercato di dare stimoli per "smuovere" la mente e per creare situazioni di dialogo.

La progettazione per competenze, fatta seguendo il modello Maccario (2012), è riportata in allegato (Allegato 1).

L'obiettivo di fondo è stato quello di creare un gruppo in cui i bambini vivessero esperienze positive, in cui si sentissero accolti. Il secondo obiettivo generale era stimolare interesse e partecipazione, portando i bambini a sperimentare.

In particolare durante la progettazione avevo individuato i seguenti obiettivi, suddivisibili in due ambiti, il primo che considera lo sviluppo dell'abilità di dialogo, il secondo che riguarda il sostegno della curiosità dei bambini ed alcune conoscenze:

- sostenere nei bambini lo sviluppo dell'abilità di dialogo: la capacità di esporre le proprie idee e accettare quelle degli altri,
- sviluppare la capacità di formulare domande,
- stimolare la curiosità e suscitare entusiasmo per i fenomeni astronomici, lo spazio, l'universo,
- conoscere in parte il nostro Sistema Solare (Sole, Terra, Luna, alcuni pianeti),
- conoscere l'alternanza giorno/notte, le fasi lunari e l'anno terrestre.
- conoscere la nostra Terra (acqua/terra, continenti e oceani).

Questi obiettivi, già rivisti in una prima fase di progettazione, sono stati ulteriormente revisionati nel corso degli interventi e, considerata la risposta dei bambini, ho deciso di tralasciare il tema delle fasi lunari, ma di affrontare con loro solamente l'esistenza della Luna come satellite che gira attorno alla Terra. Riflettendo sui principi montessoriani e sulle Indicazioni Nazionali, ho deciso di porre al centro del progetto l'aspetto delle competenze: ogni mia azione non aveva come fine l'acquisizione di conoscenze, ma la stimolazione della curiosità ed il sostegno al loro

atteggiamento esplorativo. Questa scelta mi ha portato ad agire concentrandomi sugli interessi e le idee che i bambini esprimevano, talvolta modificando quanto avevo programmato. Ho sostenuto l'abilità di dialogo concentrandomi in particolare su due caratteristiche individuate da Lipman: lo sviluppo del pensiero autonomo e la ragionevolezza, che riguardano la capacità di esprimere idee eterodosse, ma allo stesso tempo accettare ed ascoltare le ragioni altrui (Badino, 2019-2020).

Le metodologie utilizzate sono state principalmente la predisposizione di esperienze concrete ed esplorative e i dialoghi gestiti seguendo i principi di Lipman della *classe come comunità di ricerca*: non davo un giudizio alle risposte, ma sostenevo l'espressione del proprio pensiero.

La revisione in itinere della focalizzazione del progetto, ha portato poi ad una revisione della valutazione che si è focalizzata più sull'osservazione e sulla valutazione soggettiva che sulla richiesta di una prestazione specifica ai bambini. Spiegherò nel dettaglio questo cambiamento nel paragrafo 8.2.

6- I nuclei di ogni tappa del progetto

Tutti i temi presentati hanno previsto l'utilizzo di strategie didattiche diversificate, per riuscire a coinvolgere tutti i bambini: volevo da un lato sostenere la loro curiosità per quello che ci circonda, inducendoli a porsi domande e scoprire, dall'altro nutrire la loro capacità di indagare attraverso l'esperienza, l'osservazione e lo scambio dialogico. I bambini hanno un interesse genuino a conoscere e questo viene alimentato da attività che prevedono un approccio globale, che li lascia liberi di fare ipotesi ed esprimersi (Mecocci, 2019).

Ogni tappa del progetto è stata composta da tre tipi di attività: una prima di costruzione di modellini o altro materiale di supporto (es: planisfero), una seconda di dialogo a partire dalle domande ed osservazioni che i bambini ponevano esplorando il materiale, una terza che prevedeva la presentazione di attività da svolgere in autonomia. Questi momenti erano affiancati dalla possibilità continua di esplorare il materiale, per dare modo ai bambini di porsi nuove domande e costruire ulteriori conoscenze. Questa organizzazione mi ha permesso di intrecciare le esperienze concrete e manuali previste nella pedagogia montessoriana con i dialoghi della *classe*

come comunità di ricerca. Ho così fornito ai bambini input diversificati, che mi hanno permesso di raggiungere i loro diversi tipi di intelligenza.

Riporto in modo sintetico le tematiche affrontate, esplicitando le attività.

1) I pianeti

- attività di costruzione dei modellini dei pianeti

- attività di dialogo

- attività di riconoscimento ed esplorazione con dialoghi spontanei (immagine 5):



Immagine 5: modellini con i nomi dei pianeti

mostravo ai bambini la

tessera con la foto di un modellino e il nome scritto sul retro, e chiedevo loro di attaccarla sul pianeta corrispondente con una molletta. Durante lo svolgimento ho inserito alcuni stimoli che hanno poi guidato l'attività svolta in autonomia. Ho sollecitato i bambini attraverso queste richieste:

Vai sul pianeta più vicino al Sole.

Vai sul pianeta più lontano dal Sole.

Vola sul pianeta più grande.

Vola su un pianeta vicino alla Terra.

- attività manuale: l'attività consisteva nel dipingere con terre colorate, utilizzando le dita, un cerchio su un foglio già preparato, che rappresentava un pianeta. (immagine 6)



Immagine 6: materiale per dipingere il pianeta

- attività con maggiore astrazione con le nomenclature Montessori (immagine 7).



Immagine 7: nomenclature pianeti

2) Giorno e notte

- attività esperienziale motorio-cinestesica: i bambini provavano con il corpo i movimenti della Terra;

- dialogo sui movimenti della Terra;

- attività con il supporto di tessere giorno-notte: sceglievano una carta, prendevano in mano la Terra e, ruotando con la Terra in mano, si posizionavano rispetto al Sole, in modo che fosse quel momento della giornata (immagine 8);



Immagine 8: tessere giorno e notte

- attività con le foto di giorno e notte (immagine 9): l'attività prevedeva di mostrare ai bambini alcune foto con paesaggi diversi, alcuni notturni, altri diurni, altri con alba o tramonto, facendo loro esplicitare se fosse giorno, notte, alba o tramonto. Le foto andavano posizionate sulla zona della Terra in cui vi era quel momento della giornata;



Immagine 9: foto giorno e notte

- attività con la Terra e una lampada che illuminava una parte, quella dove era giorno.

3) La nostra Terra

- Costruzione dei globi terra-acqua e continenti-oceani;

- costruzione dei planisferi terra-acqua e continenti -oceani;

- i dialoghi che accompagnavano l'osservazione e l'esplorazione;

- attività manuale su terra-acqua

(immagine 10): l'attività consisteva nel replicare, a dimensione ridotta, il planisfero terra-acqua fatto insieme;

- le attività su continenti oceani: il lavoro consisteva nello scegliere una sagoma già preparata di un continente e dipingerlo del colore corrispondente sul planisfero;



Immagine 10: attività terra-acqua

- attività astratte di collegamento: il materiale era composto da una serie di tessere, ognuna con rappresentato un continente colorato e il suo nome (immagine 11). Le tessere erano vicino al planisfero terra-acqua ed i bambini procedevano come segue: prendevano una tessera alla volta, la osservavano e cercavano il continente corrispondente sul planisfero terra-acqua, basandosi sulla sua forma.



Immagine 11: tessere continenti

4) L'esplosione

- Visione di un video realizzato da me che ricrea il Big Bang;
- il dialogo successivo al video;
- l'attività con lo sparacoriandoli: il rumore dello sparacoriandoli rappresentava l'esplosione ed i coriandoli le stelle e i pianeti. Ho così cercato di far vivere ai bambini un'esperienza che potesse simulare l'esplosione del big bang e il successivo spargersi di stelle nell'Universo.

7- Narrazione dei nodi principali del progetto

In linea generale i punti fermi che hanno guidato le attività sono: permettere ai bambini di imparare facendo, stimolare e sostenere la loro curiosità e considerarli come attivi costruttori di conoscenza. Ho creato delle situazioni in cui i bambini apprendessero dalle loro osservazioni, in cui la conoscenza si costruisse nella relazione, attraverso input graduali, l'esplorazione e brevi momenti di confronto (Maccario, 2012). Ho cercato di suddividere la situazione problema individuata inizialmente (i bambini avevano esposto delle domande relative al Sole e alla Luna), in micro situazioni-problema (Maccario, 2012), attraverso la creazione di attività e materiali da manipolare. Il paradigma su cui si è fondato il mio agire considera l'apprendimento 'costruttivo', 'autoregolato', 'situato' e 'collaborativo' (Castoldi, 2012): i lavori proposti hanno avuto lo scopo di sostenere la curiosità epistemica, rendendo i bambini attivi esploratori che interagiscono con la realtà, per co-costruire conoscenza attraverso la condivisione (Girelli, 2017-2018).

7.1 Bambini attivi costruttori di conoscenza

Uno dei principi centrali individuati in fase di progettazione, prevedeva la "messa tra parentesi" del mio sapere per rendere i bambini attivi costruttori di conoscenza (Project Work p. 6): non ho fornito informazioni in modo frontale, ma li ho lasciati esplorare, osservare ed esprimersi. Li ho stimolati a porsi domande, promuovendo il pensiero riflessivo, sostenendo un modello non trasmissivo, che ha l'obiettivo di formare menti aperte, capaci di possibilità immaginativa e logica (Giunti, 2012).

La tematica dei pianeti è stata introdotta prima facendo dipingere ai bambini i modellini, in modo da far nascere la curiosità, per stimolare i loro pensieri e le loro conoscenze (immagine 12).



Immagine 12: modellini pianeti

Durante la pittura del Sole e dei pianeti i bambini hanno progressivamente esposto osservazioni:

'Questi sono molto più piccoli' (riferendosi ai pianeti rispetto al Sole)

'Questo (indicando il Sole) è grandissimo'

'Secondo me questa è la Terra'.

E' possibile osservare come in modo autonomo facciano emergere delle conoscenze: i modellini erano un input per stimolare l'apprendimento a partire dalle loro idee. I bambini erano spinti ad osservare e ad indagare, questo ha sostenuto lo sviluppo di una 'testa ben fatta', capace di porsi problemi ed affrontarli (Morin, 1999).

I bambini iniziarono anche a notare le differenze di colore e di grandezza tra i pianeti e a fare ipotesi su cosa fossero.

Le conoscenze non sono mai state calate dall'alto, ma sono state fatte prima esperire ai bambini e poi costruite con loro attraverso l'osservazione e piccoli dialoghi. Ho proposto loro di costruire materiali nuovi, oppure di richiamare prodotti già presenti o di riconoscere somiglianze: l'incontro con la conoscenza è avvenuto in modo esplorativo, non direttivo, offrendo input per stimolare domande e permettendo il confronto con materiale che conducesse all'apprendimento attraverso l'agire (Montessori, 1999). Le

domande e osservazioni che nascevano dalle attività esperienziali concrete venivano riprese ed ampliate nei momenti di dialogo, creando così le situazioni affinché i bambini potessero essere attivi costruttori. La preparazione del globo terra-acqua ha così dato modo di lavorare sugli elementi terrestri, il planisfero con i continenti e gli oceani ha coinvolto gli alunni nell'esplorazione dei diversi paesi del mondo. Sono emerse osservazioni e ogni bambino ha

spontaneamente creato associazioni con le proprie conoscenze, con altre attività proposte ed esplorato secondo proprie modalità il nuovo tema di apprendimento. Un esempio di questo l'ho ritrovato nel momento in cui un bambino stava svolgendo l'attività delle nomenclature dei pianeti (immagine 13) ed ha



Immagine 13: bambino che svolge l'attività delle nomenclature dei pianeti

spontaneamente appoggiato ogni foto del pianeta reale sul modellino; nel frattempo un altro bambino vicino a lui rifletteva dicendo: *'Questo è il più grande'*.

Ogni nucleo del progetto prevedeva un momento di dialogo in piccolo gruppo ed alcune attività e materiali erano strutturati affinché i bambini potessero utilizzarli ed esplorarli con i compagni. Ho voluto dare la possibilità di lavorare in piccolo gruppo, perché per alcuni bambini è la dimensione migliore e stimola la co-costruzione del sapere, agendo attraverso l'interazione, sulla zona di sviluppo prossimale (Alvarez, 2017). La possibilità di svolgere l'attività a coppie o in piccolo gruppo, ha permesso a chi si sentisse pronto, di scambiare



Immagine 14: bambini che svolgono attività giorno-notte

osservazioni e modalità di utilizzo, sostenendo le abilità di dialogo (Badino, 2019-2020). Nell'immagine 14 vi sono ad esempio due bambini che

spontaneamente svolgono l'attività del giorno e della notte e stanno discutendo sul modo corretto in cui posizionarsi con la Terra in mano.

Nelle situazioni che ho organizzato, la composizione del piccolo gruppo o della coppia ha seguito il principio dell'eterogeneità, perché questa offre maggiori opportunità di mutuo sostegno ed insegnamento (Lamberti, 2010).

Ad esempio nell'incontro in cui ho presentato ai bambini il globo terra-acqua, ho deciso di dividerli in tre gruppi da tre e lavorare separatamente con ogni gruppo: questo ha permesso ad ognuno sia di essere sufficientemente attivo, sia di avere la possibilità di osservare gli altri e di condividere con loro i propri pensieri.

Incoraggiavo ogni osservazione per sostenere lo sviluppo del pensiero autonomo e i bambini sono stati in grado di costruire le prime conoscenze relative alla Terra, ai pianeti e al Big Bang.

L'intervento sul Big Bang, iniziato con un video, ha previsto poi una conversazione, da cui si può osservare come i bambini abbiano utilizzato lo stimolo iniziale per costruire il loro sapere insieme:

M: Avete visto cos'è successo prima che ci fossero i pianeti?

B3: Cerano le stelle

B4: C'erano tutti puntini luminosi

M: E prima di stelle e pianeti?

B1: Buio

B5: Un'esplosione

B: Siii, un'esplosione

Le pratiche messe in atto hanno permesso ai bambini di apprendere per scoperta: nessun vaso da riempire, ma educandi ed educatore che dialogano, formulando domande e sviluppando un proprio pensiero (Freire, 2018). I bambini hanno conosciuto i pianeti e la nostra Terra svolgendo le attività: in alcuni momenti disegnavano un pianeta e decidevano a quale assomigliasse tra i modellini chiedendo il suo nome.

La co-costruzione di conoscenza è avvenuta partendo da esperienze concrete: i bambini si sono interrogati su quello che li circonda, hanno fatto osservazioni, hanno provato a darsi risposte, confrontando i propri pensieri con quelli degli altri, mettendo così in moto il pensare e lo sviluppo della

capacità di comprendere il mondo a partire dalle proprie conoscenze (Badino, 2019-2020).

7. 2 I dialoghi per co-costruire conoscenza

Nel mio progetto la conversazione, unita alle attività esperienziali, ha supportato un'educazione 'dal di dentro', che valorizza l'individualità e non cala conoscenza dall'alto, ma attiva l'apprendimento a partire dall'esperienza, sostenendola con momenti di scambio per mettere in atto il pensiero (Dewey, 1967).

Durante gli interventi i bambini erano messi nella condizione di avere stimolazioni sensoriali, di formulare ipotesi e di condividere i loro pensieri riguardo l'esperienza. I bambini hanno un rapporto con il mondo mediato dai sensi e dalla manipolazione, ma partendo da esso hanno la possibilità di sviluppare il pensiero astratto; il dialogo e la condivisione sono due strumenti per farlo (Badino, 2019-2020). La strutturazione vista dei nuclei tematici, ha permesso di attivare processi di apprendimento dinamici: nessun sapere trasmesso, nessuna risposta corretta o sbagliata, ma un sapere che si forma per piccoli passi e permette di sostenere lo sviluppo della capacità di pensiero (Dewey, 1967). Per fare questo ho lasciato libero spazio ai bambini per poter esprimersi, sia predisponendo momenti di dialogo in cui i bambini erano sollecitati da domande, sia sostenendo gli scambi spontanei che avvenivano tra loro e con me nello svolgere le diverse attività.

Per gestire le conversazioni in modo coerente con il mio progetto e con la pedagogia montessoriana, sono andata a rivedere alcuni punti teorici, attingendo a corsi universitari in cui ci avevano illustrato come gestire una conversazione in modo da rendere i bambini co-costruttori di conoscenza. In particolare per tradurre nel concreto i principi che volevo guidassero il mio dialogo, ho recuperato alcuni spunti dal corso della professoressa Blezza. L'argomento del corso era differente, ma alcuni suggerimenti su come condurre le conversazioni sono risultati coerenti per attuare i principi esposti. Nel gestire i dialoghi ho tenuto a mente l'idea di bambino montessoriana: il bambino ha in sé il potenziale per il suo sviluppo (Montessori, 1999). Ho quindi stimolato con domande le loro osservazioni,

evitando di sostituirmi a loro descrivendo già cosa essi vedevano. Ho cercato di essere il più possibile passiva, per rendere attivi loro: le domande che proponevo non erano predeterminate, avevo in testa un canovaccio, ma poi seguivo il filo della conversazione dei bambini per stimolarli ulteriormente (Blezza, 2013). Le domande che ponevo ai bambini, in modo da sostenere il loro esplorare, erano domande incoraggianti, che li invitavano a proseguire, a riflettere e a confrontare le idee (Blezza Picherle, 2013, p.240). In alcuni momenti è stato centrale restituire ai bambini quanto dicevano, ma rielaborandolo, in modo da renderlo più chiaro e agganciato alle idee degli altri. Nel tentativo di sostenere lo sviluppo dell'abilità di dialogo (Badino, 2019-2020), ho messo in relazione le risposte dei diversi bambini, riprendendo le loro parole. La comunità di ricerca è caratterizzata da dialogo autentico: uno scambio verbale finalizzato alla costruzione di relazioni mutuamente significative e attive (Badino, 2019-2020). La riformulazione e la messa in connessione dei loro reciproci pensieri, agevola lo scambio verbale e sostiene lo sviluppo della loro capacità di dialogo (Lipman, 2018). Riporto un pezzetto di un dialogo esemplificativo di come ho cercato di sostenere lo scambio tra i bambini, in una conversazione guidata dal modellino della Terra (immagine 15):

*M: Bambini, ma qui sotto cosa vedete?
(indicando la parte dell'Antartide)*

B 1: Lì c'è molto freddo

B 2: Anche sopra (indicando il Polo Nord)

B 3 Sotto c'è della terra

M: Lui dice che qui c'è molto freddo e lui dice che anche sopra qui c'è freddo, lei però ci fa notare che sotto c'è della terra.



Immagine 15:
modellino Terra grande

I dialoghi sono avvenuti in situazioni e momenti diversi: in piccolo gruppo in cerchio dopo aver mostrato i modellini, a coppia durante la ripresa di una delle attività presentate oppure, in pochi casi, individualmente con me durante lo svolgimento di un'attività richiesta dal bambino. Attraverso

questi scambi i bambini condividevano le loro idee e co-costruivano conoscenza.

Attraverso il dialoghi i bambini hanno potuto:

- Avere maggiore consapevolezza dei movimenti della Terra e dell'alternanza giorno e notte;
- Scoprire i continenti, gli oceani, la posizione di alcuni paesi o città di loro interesse (compresi i posti da cui arrivano alcuni bambini del gruppo) e le caratteristiche di alcune parti della Terra;
- Porre domande sui pianeti e formulare ipotesi sulle loro caratteristiche,

M: Secondo voi, qual è il pianeta più caldo?

B2: Questo (e va su Venere). Perché il Sole lo scalda.

M: Ma il Sole li scalda tutti?

B3: Sì sì ma questi sono più freddi (indicando quelli più lontani) e questi più caldi (indicando Mercurio e Venere).

7.3 Esperienze concrete e manuali

Ogni tappa del progetto è iniziata con la costruzione da parte dei bambini di modellini o materiali, che hanno stimolato la nascita di domande, l'esplorazione, la sperimentazione ed il dialogo. Queste attività sono state presentate ai bambini in modo che facessero ipotesi riguardo le finalità del loro lavoro, facendo nascere un bisogno di conoscenza (Maccario, 2012).

Il mio obiettivo era quello di suscitare curiosità verso l'argomento. Allo stesso tempo volevo coinvolgerli nella realizzazione dei materiali, seguendo l'idea che i bambini imparano facendo

(Montessori, 1999). I materiali costruiti sono stati: i modellini di Sole e pianeti del Sistema Solare, il Globo terra-acqua (immagine 15) e il Globo dei continenti (immagine 16), il planisfero terra-acqua



Immagine 16: il globo con i continenti



Immagine 17: planisfero terra-acqua

(immagine 17) ed il planisfero dei continenti (immagine 18).

Nell'immagine 19 è fotografata l'attività di pittura dei pianeti.

I materiali costruiti hanno permesso ai bambini di fare esperienza concreta di alcuni fenomeni astronomici come il movimento della Terra attorno al Sole o su sé stessa (immagine 20) e di sperimentare anche a livello tattile com'è formata la Terra. I bambini sono in grado di comprendere idee astratte se glieli veicoliamo attraverso il movimento ed il fare, 'il movimento è fattore indispensabile per la costruzione dell'intelligenza' (Montessori, 1999, p. 128). Tutti i materiali sono stati lasciati a disposizione dei bambini anche terminato l'intervento, in modo che potessero usufruirne liberamente ed avere esperienze concrete ripetute.

Ho strutturato delle attività che permettessero ai bambini di riprendere l'argomento attraverso un lavoro manuale. Ad esempio, una delle attività relative al planisfero terra-acqua, consisteva nel replicarlo, a dimensione ridotta: i bambini mettevano il terriccio ed il colore blu sulle sagome del planisfero da me preparate (immagine 10).

Ho potuto osservare come questo materiale attraesse prevalentemente quei bambini che spesso faticavano nello svolgere un'attività in autonomia. Il lavoro era in grado di trattenere il loro interesse e l'attenzione in quanto offriva la possibilità di agire (Montessori, 1999).

Le altre attività manuali sono state quelle relative al Big-Bang e quella in cui ai bambini veniva data la possibilità di colorare il proprio pianeta.

Nella prima i bambini potevano riprodurre l'esplosione spargendo dei brillantini sopra un foglio (immagine 21). L'obiettivo non era avere un



Immagine 18: planisfero continenti



Immagine 19: pittura pianeti



Immagine 20: tre bambini sperimentano i movimenti della Terra

prodotto finito, ma ricordare ai bambini l'argomento presentato e l'esperienza fatta.

La seconda attività consisteva nel dipingere con terre colorate un pianeta a loro piacere, partendo da un cerchio disegnato su un foglio (immagine 22).

L'utilizzo dei modellini e del materiale creato ha permesso ai bambini di mettere in gioco l'intelligenza corporeo-cinestesica, all'interno dei diversi nuclei tematici. In particolare i bambini hanno potuto toccare e manipolare i pianeti, percependo fisicamente la loro grandezza relativa e la loro distanza dal Sole, facendo esperienza con il corpo dei moti di rotazione e rivoluzione della Terra.

Nell'età della scuola dell'infanzia lo sviluppo mentale è strettamente connesso con il corpo (Levorato, 2002), quindi risulta centrale seguire la 'filosofia del movimento' montessoriana: apprendimento e movimento sono una cosa sola (Montessori, 1999). Nel corso degli interventi, i bambini hanno avuto la possibilità di prendere in mano la Terra, muoverla, scoprendo con il corpo che ruota su sé stessa e gira attorno al Sole.

Per comprendere l'alternanza del giorno e della notte ho strutturato diverse attività. Nella prima ogni bambino ha preso in mano la Terra e ha girato come se fosse lui stesso la Terra: in alcuni momenti era rivolto verso il Sole, in altri aveva il Sole alle spalle e non lo vedeva. Nella seconda ho mostrato ai bambini quattro immagini con relative scritte (immagine 8): giorno, notte, alba e tramonto. I bambini sceglievano una carta e, ruotando con la Terra in mano, si posizionavano rispetto al Sole come se fosse quel momento della giornata.

Ho sperimentato che una caratteristica che aiuta a rendere una nozione comprensibile è la concretezza: riportare i concetti attraverso esperienze tangibili, le rende più comprensibili e indelebili (Ianes, 2012). Il



Immagine 21: una bambina riproduce l'esplosione



Immagine 22: una bambina colora un pianeta con le terre

concetto giorno-notte non sarebbe stato comprensibile attraverso una spiegazione verbale, ma è diventato oggetto di apprendimento attraverso il movimento e la fisicità.

Nei diversi interventi ho potuto osservare come tutti i bambini avessero l'interesse nello sperimentare: agevolati dal poter scegliere liberamente, hanno trovato il momento per avvicinarsi a queste attività. La concretezza è servita per un primo approccio verso la comprensione. Alcuni bambini hanno mantenuto un apprendimento legato all'aspetto corporeo, mentre altri hanno fatto un passaggio verso l'astrazione.

Riporto un esempio di conversazione, che mostra come i bambini riescano a formulare idee grazie al legame con i loro movimenti corporei:

B1: Quando sono così (e si mette guardando il Sole) vedo il Sole, poi giro e lo vedo poco, poi non lo vedo più

B2: Se ho il Sole dietro non lo vedo

M: E cosa vedo quando ho il Sole dietro? (I bambini si mettono in posizione)

B3: Vedo il muro

B1: Secondo me devo vedere buio quando sono girata così.

7.4 Inclusionione

In ogni intervento ho predisposto l'ambiente affinché offrisse esperienze in ottica inclusiva.

Un mio principio guida è che nessun progetto può prescindere dall'obiettivo fondamentale di far vivere ai bambini un'esperienza positiva. Questo concetto è sottolineato nelle Indicazioni Nazionali, in particolare nella sezione relativa alla scuola dell'infanzia si afferma: 'La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica' (MIUR, 2012, p. 22). 'Alla scuola dell'infanzia particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, sono importanti le condizioni che favoriscono lo stare bene a scuola' (MIUR, 2012, p. 9). E' quindi necessario fornire stimoli prestando attenzione all'aspetto emotivo ed ai legami affettivi di cui i bambini hanno bisogno. I principi pedagogici seguiti nella Casa dei bambini 'Le Coccinelle' hanno

agevolato questo compito. Nell'organizzazione e nella conduzione delle attività ho creato situazioni di apprendimento che facessero sentire i bambini accolti e valorizzassero il contributo di ognuno (Girelli, 2006). Ho proposto diverse tipologie di esperienze in modo che ognuno potesse costruire il proprio percorso di apprendimento e dare il proprio contributo.

Riporto alcuni esempi di come ho seguito i principi appena esposti:

- Durante lo svolgimento di un'attività in cui i bambini posizionavano la tessera con il nome del pianeta sul modellino relativo, uno di loro mi ha suggerito di preparare anche la tessera per il modellino del Sole. Ho colto immediatamente questa richiesta (immagine 23).



Immagine 23: la scritta Sole fatta dal bambino che l'ha suggerito

- Una bambina ha osservato che, nella postazione dedicata ai movimenti della Terra, sarebbe stato utile un cartellone nero posizionato in opposizione al Sole, a rappresentare la parte di Universo senza luce. Il giorno stesso l'abbiamo posizionato.

Ho creato le condizioni che permettessero ai bambini di vivere momenti significativi e di crescita, caratterizzati da un clima positivo e disteso, per supportare la costruzione del gruppo classe. 'Lo stare insieme in classe fa nascere una cultura di gruppo se si condividono i significati di ciò che si vive' (Girelli, 2006, p. 30).

Le scelte educative hanno valorizzato la diversità come arricchimento per l'intero gruppo classe, favorendo la strutturazione del senso di appartenenza e costruendo relazioni socio-affettive positive (MIUR, 2012). I bambini erano liberi di esprimere loro stessi dando il proprio contributo come costruttori di conoscenza, sentendosi così accolti ed apprezzati.

Riporto un dialogo che mostra come ognuno abbia contribuito alla conoscenza. La situazione è stata spontaneamente attivata da alcuni bambini che volevano esplorare il globo con i continenti e la carta dell'Europa. Ha partecipato alla conversazione anche un bambino arrivato da poco dal Messico.

B1: Io vorrei sapere dove siamo noi

B2: In Italia, qui

B3: Quella è l'Europa

B4: Il Messico, io

M: E. viene dal Messico bambini lo sapete? E. tu sai dov'è il Messico?

B4: Qui (e indica il punto corretto sul globo)

[...]

B2: Il papà di M. ha viaggiato dove c'è molto freddo

B3: Qui al Polo Sud

L'attenzione per la creazione di un clima positivo, la valorizzazione del pensiero degli alunni e il sostegno al loro essere protagonisti, permettono ad ognuno di trovare la propria modalità di apprendimento, sentendosi sostenuto dal gruppo classe.

Le metodologie utilizzate per affrontare i nodi tematici, hanno intrecciato diversi stili di apprendimento: visivo, uditivo-verbale, corporeo-cinestesico. La scelta delle metodologie è stata fatta partendo dall'osservazione delle differenze individuali presenti in classe: in ottica inclusiva ho valorizzato ogni bambino permettendogli di esprimere il meglio di sé attraverso la predisposizione di un ambiente che offre input di tipologia diversa (Zambotti, 2015).

Ad esempio alcuni bambini faticavano ad immedesimarsi con il pianeta Terra e per loro non era chiaro che girandosi verso il Sole ci sarebbe stato giorno. Ho dato quindi la possibilità a chi lo volesse, di svolgere un'ulteriore attività: ho posizionato una lampadina sopra il modellino del Sole, in modo che illuminasse la parte della Terra rivolta verso di esso.

La proposta didattica articolata aveva lo scopo di risultare maggiormente compatibile con una varietà di forme mentali, perché ogni bambino ha accesso agli apprendimenti in modo differenziato e con ritmi diversi, per cui è necessario sostenere gli apprendimenti con approcci variegati (Ianes, Cramerotti, 2013).

Ad esempio nella tappa relativa al pianeta Terra, mentre alcuni bambini hanno sostenuto il loro interesse facendomi domande, per altri è stato centrale il momento manipolativo concreto in cui abbiamo dipinto l'acqua con le tempere e incollato il terriccio (immagine 25). In particolare l'attività

con il terriccio ha catturato l'attenzione di quelli che faticavano a gestirsi dal punto di vista emotivo: il lavoro diretto, concreto, senza strumenti ha dato loro un canale attraverso cui esplorare. E' stata un'esperienza molto positiva: si sono interessati a questa attività per molto tempo ed hanno lavorato con impegno.



Immagine 25: uno dei bambini mentre incolla il terriccio

Un altro aspetto che ha supportato l'agire inclusivo è stato lasciare il materiale delle diverse attività a disposizione dei bambini. Questo ha permesso di rispettare i tempi di ognuno, dando loro la possibilità di focalizzare l'attenzione al gioco, nel momento migliore.

Un ultimo aspetto utilizzato per assecondare le caratteristiche del singolo e creare ambienti di apprendimento diversificati (Ianes, Cramerotti, 2013), è stato quello di lasciare la possibilità di scegliere se svolgere le diverse attività individualmente o a coppie/in piccolo gruppo. Alcuni bambini si sono mostrati pronti ad affrontare l'esplorazione ed il dialogo in piccolo gruppo, altri preferivano il rapporto individuale con l'insegnante o lo svolgimento in autonomia. Pur consapevole della ricchezza offerta dalla condivisione, ho osservato come senza forzature, ogni bambino sviluppi e sostenga il proprio interesse seguendo un proprio percorso. Questo gli permette di perseguire il miglior sviluppo per sé.

7.5 Il mio ruolo

Il mio ruolo è stato principalmente quello di proporre attività che stimolassero l'interesse, supportate da materiale che potesse essere utilizzato in autonomia per un autoapprendimento. Uno dei capisaldi della pedagogia Montessori è rendere i bambini attivi: 'Il maestro è passivo, toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, affinché si faccia attivo il bambino' (Montessori, 1999).

La mia presenza è stata delicata: introducevo ai bambini l'attività con poche parole e presentavo il materiale senza dare spiegazioni, ma sollecitando l'osservazione (Montessori, 1999): 'La maestra è punto di

collegamento tra il materiale e il bambino' (Montessori, 1999, p. 167). Seguendo la pedagogia montessoriana, ho evitato di dare rinforzi estrinseci, intervenendo solo su richiesta dei bambini, senza mai correggerli. Ad esempio nell'attività che richiedeva di colorare i continenti seguendo il planisfero, non ho corretto un bambino che aveva dipinto un continente di un colore diverso dal modello. Nel momento in cui mi ha mostrato il suo lavoro, gli ho chiesto di ritrovare quel continente sul planisfero, per agevolare l'autocorrezione. Questo comportamento dimostra come possa essere il materiale a guidare il bambino alla scoperta: il suo utilizzo lo porta a sviluppare collegamenti attraverso la concretezza del fare (Montessori, 1999).

Durante i dialoghi ho lasciato i bambini liberi di esprimersi, non giudicando mai le risposte, ma ascoltando le diverse idee ed eventualmente fornendo input all'inizio o alla fine dell'esperienza. Ho stimolato i bambini ad osservare ed esplorare, ho posto loro domande per invitarli ad esprimersi. Seguendo Dewey, compito dell'educatore è dare la possibilità di vivere esperienze educative: lo sono quelle che creano una continuità con altre esperienze, passate e future, che permettono di proseguire e non chiudono il percorso, ma 'conducono alla crescita' (Dewey, 1967, p.24). In questo senso il mio ruolo è stato quello di sostenere il percorso dei bambini, senza indirizzarli in un apprendimento imposto e fine a sé stesso, ma guidandoli alla scoperta secondo il loro modo di apprendere. Ad esempio alcuni bambini riprendevano il tema dei pianeti dipingendoli, altri invece fingendo di essere loro stessi i pianeti. Un bambino ha rielaborato l'attività dei continenti costruendo un aereo di carta e fingendo di volare da un continente all'altro del globo. In queste situazioni il mio ruolo è stato di sostegno: per brevi momenti mi affiancavo ai bambini e riproponevo i nomi dei pianeti o dei continenti seguendo il loro modo di agire (es: *'Adesso da dove parte il tuo aereo? Ora vai in Asia?'*).

Ho cercato, inoltre, di preparare esperienze che sostenessero la loro meraviglia. A tal fine sono state pensate le attività del Big Bang e i video utilizzati durante la didattica a distanza. La pedagogia cosmica di Maria Montessori vuole nutrire il senso per la bellezza dell'Universo, stimolare

interesse nei bambini e riempirli di stupore per ciò che ci circonda (Mecocci, 2019).

Tutti i video che ho realizzato per introdurre le attività presentate nel corso del mio Progetto sono stati inseriti in sitografia.

Il mio ruolo principale nel periodo di chiusura della scuola, è stato quello di mantenere vivo il legame e la curiosità, attraverso i video riportati in sitografia ed attraverso un terzo video in cui erano state videoregistrate le attività svolte in classe con i modellini.

7.6 Motivazione intrinseca

Le scelte pedagogiche fatte hanno permesso di sostenere la motivazione intrinseca, fondamentale per lo sviluppo di un reale apprendimento e per il mantenimento della curiosità e lo sviluppo del bambino (Zambotti, 2015).

Grazie alle attività diversificate tutti hanno trovato il proprio modo di apprendere, percependo un senso di autoefficacia personale, necessaria per mantenere l'interesse e la curiosità (Zambotti, 2015). Ho permesso ai bambini di sperimentare evitando di guidarli e di dare gratificazioni. Ho sostenuto così lo sviluppo della loro naturale curiosità epistemica e della motivazione intrinseca verso l'acquisizione di competenze (DeBeni, Pazzaglia, Molin, Zamperlin, 2003).

Il mio atteggiamento durante i dialoghi, che valorizzava ogni osservazione o ipotesi, permetteva di proseguire con i ragionamenti, facendo sentire i bambini autoefficaci.

Nelle attività che lo permettevano ho costruito i materiali in modo che contenessero l'autoverifica: i bambini in autonomia comprendevano se l'attività fosse stata svolta correttamente o meno.

Un esempio ne è l'attività delle fotografie inerenti il giorno e la notte: ogni fotografia aveva sul retro il disegno del Sole o del buio, che indicava la corretta posizione in cui porla sul globo (immagine 26).

Un altro materiale realizzato con il controllo dell'errore è quello relativo all'attività in cui i



Immagine 26: autoverifica attività foto giorno-notte

bambini attaccavano ogni foto del modellino del pianeta, con il relativo nome, sul modellino corrispondente: se sbagliavano una foto, spesso si accorgevano dell'errore quando ne incontravano un'altra che non corrispondeva con il modellino scelto (immagine 5).

L'autoverifica ha permesso ad ognuno di procedere con i propri tempi sostenendo l'autostima, facendo sentire il bambino protagonista e incrementando la motivazione ad apprendere (Girelli, 2016).

8- La valutazione

Ho svolto la valutazione considerandola nella sua funzione formativa, ne ho svolto una finale ed una in itinere, intrecciandola con l'azione didattica, apportando gradualmente le modifiche necessarie ai miei interventi (Maccario, 2012). In questo modo la valutazione è stata effettivamente a sostegno dell'apprendimento e mi ha guidato nel migliorare le attività in modo che fossero adeguate al percorso di ognuno. Ho valutato gli interventi seguendo un'ottica trifocale (Castoldi, 2012) considerando la competenza nel modo più approfondito possibile per comprendere l'influenza che il progetto ha avuto sullo sviluppo delle competenze. Ho fatto queste scelte perché la competenza è un costrutto complesso e dinamico, che non può prescindere dalle dimensioni meta-cognitive ed extra-cognitive come il sentimento di competenza e la fiducia nell'affrontare le esperienze (Maccario, 2012). Attivando più livelli di osservazione, ho cercato di costruire un'immagine pluriprospectica dell'oggetto di analisi (Castoldi, 2012).

8.1 Valutazione in itinere

Nell'ottica di trasformare il vissuto in esperienza che generi apprendimento (Mortari, 2019), ho annotato a fine di ogni intervento le difficoltà avute ed i punti forti, per far crescere la dimensione didattica. Inoltre prima di ogni intervento, ho riflettuto sui principi che le attività avrebbero dovuto rispettare e ho verificato quanto questo si fosse realizzato.

Per la valutazione in itinere ho utilizzato le mie osservazioni, arricchite dagli scambi con la tutor Monica e tre griglie di monitoraggio (allegato 2).

Ho predisposto tre griglie diverse: una per le attività in piccolo gruppo che prevedevano un dialogo, una per quei momenti in cui le attività venivano svolte con me, una per quelle svolte in autonomia.

All'interno della logica trifocale, è necessario intrecciare tre dimensioni: soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva. Le tre griglie mi sono servite per raccogliere i dati oggettivi, per avere evidenze osservabili del comportamento dei bambini (Castoldi, 2012). Le griglie sono state utilizzate durante il percorso, per una valutazione di processo, ma allo stesso tempo hanno fornito dati per la valutazione finale. Le ho utilizzate intendendo la valutazione uno strumento per passare dall'esperienza vissuta all'esperienza riflessa (Castoldi, 2012, p. 238). Ho elaborato le griglie in modo che fossero strumento utile per regolare la proposta didattica (Girelli, 2017-2018)

Le griglie riprendono le dimensioni delle rubriche valutative costruite per la valutazione delle competenze, per permettermi di valutare come affrontavano le situazioni man mano più complesse a cui venivano messi di fronte, in relativa autonomia (Maccario, 2012). Ho suddiviso ulteriormente i criteri delle dimensioni delle rubriche in comportamenti specifici e osservabili, per poter leggere in modo più preciso le manifestazioni di competenze multidimensionali e complesse (Maccario, 2012).

Gli strumenti che utilizziamo formano il nostro sguardo, perciò è fondamentale che vengano costruiti avendo chiari i propri presupposti educativi (Girelli, 2017-2018): nel mio progetto ho posto al centro i bambini, considerati attivi costruttori di conoscenza. Nell'impostare le griglie ho quindi tenuto in considerazione gli obiettivi del mio progetto, cercando la coerenza: da un lato l'aspetto della co-costruzione di conoscenza e del dialogo e dall'altro la conoscenza raggiunta attraverso l'esplorazione. Ho utilizzato questi strumenti come guida per l'osservazione dei diversi gruppi di lavoro, non per un'analisi del comportamento/apprendimento del singolo. Le griglie di monitoraggio sono riportate in allegato 2. Lo scopo principale era capire se gli interventi procedessero nella giusta direzione, individuare le criticità ed per apportare le relative modifiche.

Attraverso annotazioni e griglie ho individuato i seguenti punti critici: alcune attività erano utilizzate meno di altre perché i materiali non erano adeguati; in altre situazioni i bambini non partecipavano perché non avevo

organizzato in modo opportuno la suddivisione del lavoro; altre attività non fornivano la possibilità di agire liberamente perché avevano indicazioni troppo specifiche; infine in alcune situazioni faticavo a lasciare le domande dei bambini aperte, bloccando la loro ricerca.

Tra i punti forti ho individuato: l'interesse manifestato dai bambini, la voglia di esplorare, la capacità di fare osservazioni.

Sulla base delle indicazioni raccolte, ho cercato di rimodellare il materiale affinché fosse usufruibile da tutti (es: ho trovato una modalità più semplice per mettere la colla nell'attività del planisfero con il terriccio) e di prestare maggiore attenzione al mio modo di condurre le conversazioni (es: prima di dare risposte rivolgevo al gruppetto la domanda).

8.2 Valutazione finale

La valutazione finale, seguendo la logica trifocale, ha avuto una componente oggettiva, una soggettiva ed una intersoggettiva.

La **valutazione oggettiva** ha avuto delle modifiche rispetto alla progettazione iniziale e si è basata sulle osservazioni fatte da me alla fine di ogni intervento, sulla raccolta di fotografie e dialoghi dei bambini, analizzate poi seguendo la rubrica valutativa, e sul supporto di una griglia che riprende la rubrica, ma la declina più nel dettaglio. Le osservazioni sono state documentate attraverso il portfolio, dove ho raccolto le esperienze più significative con foto e riflessioni.

La rubrica valutativa è riportata in allegato 3, mentre in allegato 4 la griglia che specifica nel dettaglio i comportamenti. La rubrica declina le due dimensioni su cui ho focalizzato maggiormente l'attenzione: 'esporre il proprio pensiero, ascoltare gli altri e formulare domande', che coinvolge maggiormente il campo d'esperienza 'Il sé e l'altro'; 'esplorare e conoscere i fenomeni naturali-astronomici', che riguarda 'La conoscenza del mondo'.

In seguito ad una riflessione sui principi adottati negli interventi, pur considerando entrambe le rubriche, gli aspetti su cui ho concentrato maggiormente la valutazione riguardano: l'espressione di idee da parte dei bambini, la formulazione di domande e la ripresa delle attività. Questo perché sono indicatori di interesse e quindi evidenziano se gli interventi

sono riusciti a sostenere la naturale curiosità epistemica, obiettivo centrale del progetto.

Per la **valutazione soggettiva** ho utilizzato le annotazioni riguardanti i commenti dei bambini e l'espressione delle loro sensazioni. Queste mettono in evidenza un vissuto positivo delle esperienze, i bambini ne parlavano e le rielaboravano in seguito: *'Mi piace moltissimo il pianeta Venere'*. *'Facciamo che voliamo partendo dal continente verde?'*. *'Maestra mi piace molto vedere i pianeti'*. Inoltre molti di loro mostravano di essere consapevoli di alcune conoscenze: *'Maestra io lo so, si chiama Mercurio'*. *'Maestra io mi ricordo che abbiamo fatto questa attività del giorno e della notte'*.

La **valutazione intersoggettiva** ha coinvolto l'insegnante mentore: ho svolto con lei un'intervista semistrutturata ad inizio progetto ed una alla fine. Le interviste, riportate in allegato 5, mettono in evidenza come le principali attese riguardanti il progetto siano state soddisfatte: sono nate molte domande, i bambini hanno mostrato partecipazione e interesse, riprendendo le attività, sperimentandole e facendo collegamenti tra le diverse conoscenze e le informazioni acquisite. Coerenti con quanto emerge dall'intervista, sono le osservazioni fatte dalla tutor Monica durante il percorso. Ne riporto alcune:

'Oggi abbiamo lavorato con L. con l'attività dei pianeti, lei voleva dirmi qual'era il più vicino e il più caldo'

'C. mi ha detto: maestra, ma manca il Sole, dobbiamo portare qui il Sole, perché ai pianeti serve il Sole'

'M. e C. hanno utilizzato l'attività del Sole e della Terra, giravano su se stessi e poi attorno al Sole'.

Nel complesso dalla valutazione finale emerge un vissuto positivo del progetto da parte dei bambini e della tutor, che lo giudica bene integrato con il percorso di sviluppo di questo gruppo.

Un'analisi complessiva evidenzia come i bambini abbiano posto molte domande, soprattutto per comprendere i fenomeni astronomici (grafico 1): alcuni le ponevano nei momenti di gruppo, mentre altri solamente nel rapporto individuale. I bambini riprendevano le attività nei momenti liberi

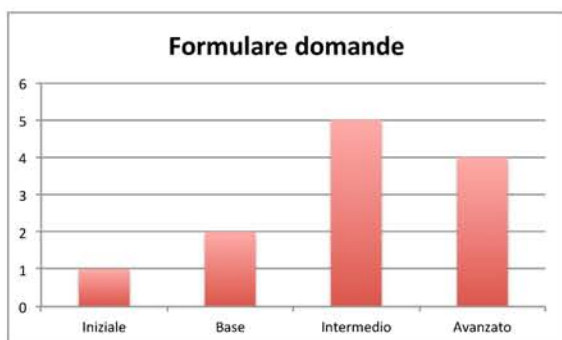


Grafico 1: formulare domande



Grafico 2: riprendere le attività

(grafico 2), richiedendone lo svolgimento insieme, per rispondere alle loro curiosità. Alcuni bambini svolgevano in coppia le attività, scambiandosi osservazioni. Tutti hanno manifestato la voglia di esporre le proprie idee, ma alcuni hanno avuto bisogno di supporto per farlo (grafico 3).

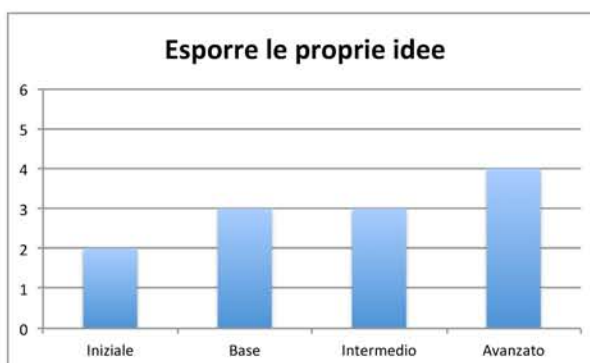


Grafico 3: esporre le proprie idee

Per quanto riguarda le conoscenze, tutti hanno compreso i movimenti della Terra, le sue componenti e l'esistenza dei pianeti nel Sistema Solare. Alcuni bambini associavano in autonomia il moto di rotazione all'alternanza giorno-notte, mentre altri avevano bisogno di un supporto attraverso un mediatore didattico (ad esempio le tessere giorno e notte). Molti bambini conoscono il nome e la posizione di alcuni continenti, mentre pochi ricordano quelli degli oceani. Tutti riconoscono alcuni pianeti associandone i nomi corretti.

La tipologia di percorso intrapreso, che lascia i bambini liberi di sperimentare con le attività, mi ha permesso di verificare in modo naturale l'autonomia nell'utilizzo degli strumenti presentati, permettendomi di osservare le competenze acquisite (Maccario, 2012). I bambini esploravano e sperimentavano, si scambiavano conoscenze, ponevano spontaneamente domande e collegavano le diverse informazioni relative alle attività. Si può quindi concludere che il progetto abbia sostenuto la loro curiosità epistemica, sviluppando la capacità di porre domande, esporre idee ed esplorare in autonomia.

9 - Analisi SWOT e Autovalutazione

Riprendendo l'analisi SWOT (allegato 6) svolta in fase di progettazione posso dire che sono riuscita ad utilizzare i punti di forza e a limitare le criticità. La sintonia tra i principi del progetto e la strutturazione del contesto, e l'apertura della tutor al confronto, mi hanno agevolato nel calibrare al meglio le attività. Considerando le criticità posso affermare di aver migliorato la mia flessibilità, riuscendo a gestire le differenze presenti in aula, gli imprevisti e le difficoltà, modificando di volta in volta quanto programmato. Sono riuscita, inoltre, ad integrare i diversi aspetti teorici, intrecciando le esperienze concrete della pedagogia Montessori con i dialoghi a piccolo gruppo. Ho condiviso con i genitori il percorso svolto attraverso il canale informatico.

L'unico elemento di criticità rimasto riguarda l'incontro con l'associazione Empiricamente, che purtroppo non ho potuto realizzare, a causa della pandemia. In particolare avevo pensato di far vivere ai bambini l'esperienza della cupola dell'universo, ma per quest'anno non sarà possibile.

Considerando il mio percorso di tirocinio, posso dire che ha contribuito alla mia formazione sotto diversi punti di vista.

Nell'attuare i principi e nel costruire le attività ho cercato di utilizzare alcune delle *Dieci nuove competenze per insegnare* individuate da Perrenoud (Perrenoud, 2002, pp. 20-22). In particolare in riferimento alle competenze 'Organizzare ed animare situazioni d'apprendimento' e 'Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro', ho agito partendo dalle loro rappresentazioni e osservazioni, cercando di suscitare il desiderio di apprendere (Perrenoud, 2002, p. 20). In alcune circostanze ho messo in atto una delle dimensioni dell'insegnante individuate da Margiotta: la capacità di riflessione e di autocritica (Margiotta, 1999, p.63). In uno dei primi incontri, per esempio, ho faticato nel gestire l'attività senza presentare prima l'argomento. Ho quindi riflettuto su quali strategie avrei potuto adottare: ho lavorato stabilendo degli input iniziali, lasciando la libertà di esplorare, fino al momento conclusivo in cui ho fatto una sintesi. Nella mia riflessione iniziale, gli aspetti a cui mi ero proposta di prestare maggiore attenzione, riguardavano la *'lettura del contesto scolastico ed*

extra-scolastico’, la *‘comunicazione nei diversi contesti’* e *‘la documentazione didattica e professionale’*. Se consideriamo i paradigmi individuati da Pasquay e Wagner, relativi alla natura dell’insegnamento, si può dire che i primi due aspetti riguardino l’insegnante come “attore sociale”, mentre il terzo coinvolge il paradigma dell’insegnante come “esperto riflessivo” e insegnante come “persona” che procede ad un continuo sviluppo di sé (Pasquay, L., Wagner, TI-C, 2006).

Ho percepito un miglioramento nelle tre dimensioni considerate, in particolare nell’ambito della *documentazione* e in quello della *comunicazione nei diversi contesti*.

Per quanto riguarda la *‘documentazione didattica e professionale’*, sono riuscita a scrivere le mie osservazioni e riflessioni al termine di ogni intervento e le ho affiancate a fotografie relative alle attività o ad appunti di conversazione. *‘Solo quando c’è esperienza, cioè vissuto accompagnato dalla riflessione, c’è autentico apprendimento’* (Mortari, 2019, p.118). Lo scrivere i miei pensieri e i miei vissuti mi ha permesso di averne consapevolezza e di crescere attraverso l’esperienza perché la riflessione è agevolata dallo scrivere (Mortari, 2019). Inoltre una documentazione che fornisca evidenze sulle affermazioni che vengono fatte, è alla base di un pensare eticamente orientato, rispettoso dell’alterità dell’altro, che non sta in un mondo anticipato, ma cerca di costruire un discorso fedele alla qualità essenziale del fenomeno (Mortari, 2009). Le fotografie e le annotazioni di dialoghi, mi hanno quindi permesso di costruire un discorso maggiormente fedele alla realtà (Mortari, 2009). Ho percepito la fatica di questa modalità, ma la soddisfazione nel momento in cui mi sono resa conto che mi permetteva di ripercorrere i miei interventi per leggerli in modo più approfondito e a distanza di tempo.

In relazione alla *‘comunicazione nei diversi contesti’*, ho dovuto elaborare modalità di scambio diversificate per i diversi attori coinvolti nel progetto: alunni, insegnante tutor, insegnante per il sostegno, insegnanti di altre sezioni, ausiliari scolastici, Dirigente. Ho affrontato la difficoltà dell’interagire in una struttura complessa, in cui ognuno ha ruoli e compiti diversi e in cui talvolta vi sono incomprensioni. Ho avuto prova di come la giusta modalità di esprimersi possa agevolare la comprensione reciproca.

Ho imparato ad alternare velocemente registri linguistici e modalità di comunicazione diverse, per entrare in una buona relazione con tutti gli attori coinvolti. Sono riuscita a sfruttare il canale digitale in modo efficace, sia per mantenere le comunicazioni con gli enti esterni, sia per uno scambio costante con la tutor, ed anche per collaborare nella fase di chiusura della scuola.

La dimensione della *'lettura del contesto scolastico ed extra-scolastico'* è migliorata, ma non mi sento ancora sufficientemente solida per quanto riguarda l'aspetto extra-scolastico: se in ambito scolastico sono riuscita a sfruttare le risorse presenti (es: il supporto chiesto all'insegnante per il sostegno, le strumentazioni utilizzate), ho faticato nell'individuare risorse alternative fuori dalla scuola (es: non ho trovato un supporto adeguato per la ricerca di libri).

Una dimensione non considerata nel questionario, ma che ritengo di dover menzionare, riguarda la capacità di preparazione di materiale adeguato. Durante il tirocinio ho migliorato la mia capacità di creare materiale curato e adatto ai bambini dell'infanzia. In una sezione Montessori, il materiale è il veicolo per l'apprendimento, per cui è necessario che sia strutturato per permettere lo svolgimento in autonomia (Montessori, 1999). Per fare questo ho dovuto talvolta apportare modifiche in seguito all'osservazione del suo utilizzo, per renderlo maggiormente fruibile e adeguato all'apprendimento che veicolava.

Un ulteriore aspetto su cui ho avuto modo di maturare durante il mio tirocinio riguarda la gestione a livello emotivo-affettivo di alcune situazioni che possono avvenire in classe e lo sviluppo della consapevolezza riguardo l'importanza della competenza in questa dimensione. Nel gruppo è presente un bambino con difficoltà a livello emotivo: ha reazioni molto forti quando gli viene negato qualcosa che desidera, fatica a tollerare la frustrazione nei momenti di attesa e nel gestire situazioni nuove o che non procedono come lui si aspetta. Ha faticato nell'accogliere il materiale nuovo (es: i pianeti), utilizzandolo talvolta in modo inopportuno. Dietro a questi comportamenti ci sono dei pensieri che il bambino fatica ad individuare, in gran parte automatici e non coscienti (Di Pietro, 2016). Nella lettura delle difficoltà manifestate da P. mi sono appoggiata al modello dei Contenitori Educativi

affrontato nel corso universitario 'Psicopatologia dello sviluppo' della professoressa Spillari, che ho ritenuto utile per comprendere come agire in situazioni complesse nella scuola dell'infanzia. Alla base di questo modello vi è il principio che i comportamenti "difficili" dei bambini possono comunicare a noi un disagio in diversi ambiti, che spesso non è legato al rapporto diretto con noi o con la scuola (Nicolodi, 2008). Elemento principale è sempre l'accoglienza del disagio: attrezzarsi per ricevere e gestire la sofferenza senza sentirla a nostra volta. P. manifestava segnali in diversi contenitori: istituzionali, con un momento di separazione vissuto attraverso un attraversamento iperattivo (Nicolodi, 2008, p.75); didattici, manifestando un'esigenza di rapporto privilegiato; liberi, con un gioco disorganizzato e frammentato (Nicolodi, 2008).

Ho sentito il suo disagio e ho agito come educatore da supporto, accogliendolo, guidandolo progressivamente nel diventare consapevole del comportamento e fornendogli delle strategie di cui si poteva appropriare per gestire i momenti di difficoltà (Di Pietro, 2016). La reazione immediata che suscitano in noi adulti certe azioni è quella di punirle, ma l'uso strategico del rinforzo è centrale: spesso la punizione rinforza il comportamento, non permettendo al bambino di sviluppare azioni alternative; al contrario supportare l'uso di strategie per affrontare le situazioni difficili, fornisce al bambino la possibilità di mantenerle nel suo repertorio comportamentale (Sanna, 2013). Ho quindi cercato di ignorare comportamenti inopportuni non gravi, intervenendo eventualmente in seguito; ho agito fornendo contenimento.

Nell'approccio con P. ho cercato di seguire la tutor, il cui comportamento rifletteva nel concreto quanto appreso attraverso il modello dei Contenitori Educativi. Ho agito prevalentemente all'interno dei contenitori didattici e liberi, fornendo una maggiore vicinanza accompagnata da una buona qualità della relazione. Ho introdotto P. ad attività che si avvicinassero alle sue modalità corporee di apprendimento (es: il lavoro con il terriccio), lasciandolo gradualmente in autonomia. Ho cercato di ricondurre il suo agire frammentato tra le diverse attività ad un significato condiviso (Nicolodi, 2008), riprendendo i suoi spunti ed integrandoli con il materiale da lavoro.

P. ha bisogno di essere contenuto, ha bisogno dell'adulto vicino che guidi le sue azioni per gestire le diverse situazioni e nel lavorare con lui ne ho sentito la fatica. Credo di aver vissuto la necessità che l'insegnante abbia non solo una preparazione teorico pratica a livello didattico-educativo, ma anche un bagaglio forte di conoscenze a livello psicologico e una formazione personale a livello emotivo-affettivo, che gli permetta di avere una sicurezza in sé ed essere punto di riferimento.

In questa situazione ho prima di tutto accolto, sintonizzandomi con i suoi continui cambi di azione, poi ho contenuto, a livello fisico, ponendo un limite materiale con il mio corpo e con gli oggetti. Infine ho proposto un lavoro con poche regole chiare e ho inserito degli input che si agganciassero alle sue modalità cognitive.

10- Conclusioni

Ogni percorso di crescita ha un valore inestimabile, di cui spesso si comprende l'importanza solo una volta terminato. I momenti riflessivi avuti in quest'anno di tirocinio, mi hanno permesso di avere consapevolezza dell'importanza del percorso fatto in questi anni e del ruolo cruciale che hanno avuto alcuni insegnanti, i tutor di tirocinio ed i miei colleghi. In quest'anno di pandemia ho scoperto quanto sia fondamentale la condivisione per sviluppare il nostro percorso di crescita: lo stare insieme che noi spesso sottovalutiamo, è una ricchezza che ci permette di portare a compimento la miglior parte di noi stessi.

Sono grata per questo percorso e in particolare per questo ultimo anno di tirocinio, in cui grazie alla guida della tutor Monica ho potuto vivere uno dei principi che vorrei guidassero il mio agire:

*'Dimmi e io dimentico;
mostrami e io ricordo;
coinvolgimi e io imparo.'*
Benjamin Franklin

Bibliografia

Riferimenti teorici

- Agosti, A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo*. Milano: FrancoAngeli
- Alvarez, C. (2017). *Le leggi naturali del bambino*. Milano: Mondadori.
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A. e Zamperlin, C. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1967). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale emotiva*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Cap.2. Torino. Edizioni Gruppo Abele.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo*. Brescia: la Scuola.
- Girelli, C. (2016). *Giocare con le parole*. Brescia: La Scuola.
- Giunti, A. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Ianes, D. (a cura di) (2012). *Le migliori proposte operative su...Strategie di insegnamento /apprendimento*. Trento: Erickson.
- Ianes, D, Cramerotti,S. (a cura di)(2013). *Alunni con BES*. Trento: Erickson
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Ericsson.
- Levorato, M. (2002). *Lo sviluppo psicologico*. Torino: Einaudi
- Lipman, M (2018). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze*. Torino: SEI- Società Editrice Internazionale.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Roma: Armando.
- Mecocci, M. (2019). *Narrare il Vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*. Firenze: Terra Nuova.
- Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti Editore.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2019). *Melarete*. Milano: Vita e pensiero.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Pasquay, L., & Wagner, TI-C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione. In Altet, M., Chapler, E., Pasquay, L., & Perrenoud, Ph. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Sanna, G. (a cura di) (2013). *ADHD a scuola. Strategie efficaci per l'insegnante*. Trento: Erickson.
- Zambotti, F. (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

- Decreto Ministeriale n°254 del 17/11/2012. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione. MIUR: Roma.
- Documento Ministeriale del 22/02/2018. 'Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari'. MIUR: Roma.

Documentazione scolastica

PTOF 2019-2022 IC 18 Veronetta-Porto.

Sitografia

- Il video relativo al Big Bang <https://drive.google.com/file/d/1nCJySj8G22Xi-LbSTSHvZ5E577SOVKpe/view?usp=sharing>;
- Il video con le immagini del Sole e dei pianeti del Sistema Solare: <https://drive.google.com/file/d/1LGIooMFEXY70y0i5iU8T6cMbv0dKV8N1/view?usp=sharing>

- Il video con le immagini dell'Universo: <https://drive.google.com/file/d/1h2vqC3AEIj7IS8t70ohs5vtsO1Eh2SXH/view?usp=sharing>
- Il video delle attività con i modellini (https://drive.google.com/file/d/1BrExHhxNqr3nvi_YYPmg-uJkV3veA2Nw/view?usp=sharing).

Materiale grigio

- Asinari, P. (2020-2021). Teorie e didattica della musica. Univr.
- Girelli, C. (2017-2018). Modelli e strumenti per la valutazione. Univr.
- Badino, M. (2019-2020). Fondamenti di logica, Univr.

Allegati

Allegato 1- Progettazione per competenze secondo il modello UDA proposto da Daniela Maccario (2012).

Destinatari specificare il grado di scuola e la classe/ sezione	Bambini di 3, 4 e 5 anni di una sezione di scuola dell'infanzia 'Le coccinelle'.
Profilo formativo dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: declinato in funzione dei bisogni formativi degli alunni	Il bambino osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni ed eventi quotidiani. Impara a riflettere sulle proprie esperienze, avviando le prime attività di ricerca per trovare spiegazioni. Attraverso le sue conoscenze scientifiche analizza dati e fatti della realtà, esponendo il proprio pensiero che confronta con compagni e insegnanti. E' in grado di iniziare ad affrontare in autonomia le situazioni, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le dimensioni, collaborando con gli altri e sperimentando la reciprocità del parlare. (MIUR,2012, p. 16)
Ambito di competenza	La conoscenza del mondo, fenomeni naturali.
Competenza attesa dai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: per identificare il tipo di azione degli alunni in riferimento a un preciso contesto.	- Il bambino riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta (MIUR, 2012, p.25). - Il bambino osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti (MIUR, 2012, p. 29).
Situazione problema e Compito autentico avvio al compito complesso o attivatore della competenza	Situazione problema: i bambini hanno chiesto alla maestra perché la Luna a volte c'è e a volte no, altri bambini hanno osservato che anche il Sole a volte c'è e a volte non c'è. Questi spunti saranno il nostro punto di partenza: un problema della realtà che sperimentano tutti giorni. Verranno quindi riproposte al gruppo le domande dei bambini come avvio delle esperienze. Il compito autentico: i bambini saranno osservati mentre fanno ipotesi per rispondere alle loro domande attraverso l'utilizzo dei materiali delle diverse attività.

	Abilità	Conoscenze
Apprendimenti progressi rilevazione di conoscenze dichiarative e procedurali, abilità: intese come potenziale di elaborazione delle conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> - riuscire a stare nel gruppo, - accettare gli altri membri del gruppo, - essere motivati ad avere relazioni faccia a faccia - individuare la Luna nel cielo - osservare il cielo di giorno 	<ul style="list-style-type: none"> - momenti di condivisione di esperienze - momenti relazionali di gruppo - esistenza della Luna - esistenza del Sole nel Sistema Solare
Apprendimenti-risorsa da sviluppare attivati in forma integrata per agire in situazione: conoscenze e abilità acquisite in forma stabilizzata	<ul style="list-style-type: none"> - sapere esporre il proprio pensiero, - ascoltare ed accettare le idee degli altri - formulare domande per comprendere i fenomeni astronomici - manifestare interesse per la nostra Terra e l'Universo/sistema Solare - osservare ed esplorare i fenomeni astronomici 	<ul style="list-style-type: none"> - momenti di confronto/ conversazione - turno di parola - a l c u n i f e n o m e n i astronomici: moto di rotazione per l'alternanza di giorno- notte, moto di rivoluzione, le fasi lunari. - la nostra Terra: presenza di acqua e terra —> continenti e oceani. - il nostro Sistema Solare (altri pianeti e il satellite Luna).
	Argomenti	Campi d'esperienza/discipline
Tematiche/campi d'esperienza e discipline coinvolti scelta dei contenuti di apprendimento con approccio interdisciplinare	L'Universo e la Terra: moto di rotazione e rivoluzione, alcuni pianeti del Sistema Solare, le fasi lunari, la Terra (oceani, continenti). Gli argomenti saranno proposti attraverso attività concrete e dialoghi.	<ul style="list-style-type: none"> - Il sé e l'altro - La conoscenza del mondo
Metodologia - per favorire l'acquisizione stabile degli apprendimenti risorsa - per la messa in rete degli apprendimenti	La metodologia intreccia gli elementi della pedagogia montessoriana con quelli della classe come comunità di ricerca: <ul style="list-style-type: none"> - esperienze concrete sensoriali (Montessori, 1999), - predisposizione nell'ambiente di attività sintonizzate con i loro bisogni da svolgere in autonomia (Montessori,1999), - dialoghi sulle esperienze concrete guidati dall'insegnante seguendo i principi di Lipman della classe come comunità di ricerca (Badino, 2019-2020). 	
Tempi*	Durata: da fine Gennaio a metà Aprile 14/15 incontri: in alcuni ci saranno maggiormente attività laboratoriali, in altri verranno presentate attività da svolgere in autonomia. Le attività saranno riprese nei diversi incontri. Ogni incontro prevede momenti condivisi e momenti in cui i bambini agiranno in modo autonomo e libero. I momenti condivisi non avranno mai durata superiore ai 30 minuti.	

<p>Valutazione prevede l'impiego di prove autentiche e complesse (in riferimento al compito attivatore della competenza) e prove tradizionali (grado di consolidamento di conoscenze e abilità)</p>	<p>La valutazione delle conoscenze e abilità pregresse l'ho svolta nella fase di osservazione durante il lavoro in aula con l'insegnante ed è in parte documentata nei diari di bordo. La valutazione sarà svolta adottando un logica trifocale (Castoldi, 2012) e comprenderà valutazione in itinere e valutazione finale. La valutazione oggettiva sarà guidata dalla rubrica valutativa e si svolgerà: - attraverso l'osservazione del lavoro in aula, - con l'attuazione del compito autentico, - attraverso la revisione riflessiva dei diari di bordo e del portfolio, che saranno corredati di foto per meglio ricordare le esperienze. La valutazione soggettiva prevede la revisione dei pensieri dei bambini raccolti nei miei appunti e nel portfolio. La valutazione intersoggettiva si svolgerà attraverso interviste semi-strutturate all'insegnante mentore ad inizio e fine progetto e attraverso lo scambio con la mentore rispetto alle dimensioni della rubrica valutativa.</p>
--	--

Allegato 2 - griglie di monitoraggio

1- griglia utilizzata nelle attività di dialogo.

	gruppo 1	gruppo 2	gruppo 3
espongono il loro pensiero			
si mostrano interessati all'attività			
ascoltano i compagni			
vogliamo sperimentare concretamente (toccare, provare, sentire)			
fanno osservazioni pertinenti			

Questa griglia l'ho utilizzata per monitorare come procedono le attività di dialogo, per capire se era necessario cambiare alcune mie modalità di gestione, oppure fornire input diversi. In questa fase non ho utilizzato i criteri della griglia per un'osservazione del singolo, ma l'ho applicata ad un'osservazione di gruppo.

2- griglia per i momenti in cui svolgiamo l'attività insieme, in piccoli gruppi o individualmente

	gruppo 1	gruppo 2	bambino 1 individuale
richiede di svolgere insieme l'attività			
pone domande			
sperimenta con interesse			
fa osservazioni personali			
fa collegamenti con altre attività o sue conoscenze			
comprende quanto l'attività gli propone			

Questa griglia l'ho utilizzata per i momenti in cui svolgeva con loro l'attività, la prima presentazione o momenti successivi. Il focus qui è maggiormente sull'attività, l'esplorazione, ma è importante anche monitorare l'espletazione del pensiero dei bambini. In alcuni casi era coinvolto un bambino individualmente, in altri più bambini in piccolo gruppo.

3- griglia per i momenti in cui i bambini svolgono l'attività in autonomia

	bambino 1	bambino 2	bambini 3-4
sperimenta l'attività in autonomia			
utilizza l'attività in modo adeguato			
crea in autonomia collegamenti con altre attività			

Questa griglia l'ho utilizzata per osservare come i bambini, generalmente individualmente o a coppie, svolgevano le attività in autonomia. Questa griglia mi è servita per capire se fosse necessario modificare la presentazione del materiale o la sua organizzazione per favorirne l'utilizzo da parte dei bambini.

Allegato 3 - Rubrica valutativa

Dimensione: esporre il proprio pensiero, ascoltare gli altri e formulare domande					
Criteri	Indicatori	Livelli			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Esporre il proprio pensiero	Esprime le proprie idee nel gruppo.	Se supportato e incoraggiato nell'esprimersi, condivide il proprio pensiero con i compagni.	Esponde il proprio pensiero in modo semplice	Esponde spesso il proprio pensiero personale in modo chiaro	Esponde il proprio pensiero in modo completo e organizzato
Sapere accettare le idee altrui	Ascolta le idee dei compagni.	Se sostenuto ascolta le idee dei compagni	Spesso ascolta le idee dei compagni	Ascolta sempre le idee dei compagni	Ascolta sempre con interesse i compagni
Formulare domande per comprendere	Fa domande per capire meglio l'esperienza.	Se sostenuto fa domande semplici	Pone domande semplici	Formula domande pertinenti per comprendere meglio	Formula domande pertinenti per capire e approfondire

Dimensione: esplorare e conoscere i fenomeni naturali-astronomici					
Criteri	Indicatori	Livelli			
		<u>Iniziale</u>	<u>Base</u>	<u>Intermedio</u>	<u>Avanzato</u>
Esplorare i fenomeni astronomici	Pone domande sui fenomeni astronomici	Se sostenuto e sollecitato pone domande sui fenomeni astronomici.	Se trova stimoli nell'ambiente e pone domande sui fenomeni astronomici.	Pone spontaneamente domande sui fenomeni astronomici legate alla propria esperienza.	Pone spontaneamente molte domande sui fenomeni astronomici, anche oltre la propria esperienza.
	Riprende le attività ed esplora i materiali	Se sollecitato riprende le attività ed esplora i materiali proposti.	Per imitazione riprende alcune attività ed esplora i materiali.	Riprende spontaneamente alcune attività preferite ed esplora alcuni materiali.	Spontaneamente riprende le attività in modo vario ed esplora in autonomia i materiali proposti.

<p>Conoscere i moti della Terra e comprende l'alternanza giorno-notte</p>	<p>Conosce il moto di rotazione e di rivoluzione</p> <p>Comprende il moto di rotazione in relazione all'alternanza giorno-notte</p>	<p>Con input individualizza ti ricorda i due moti della Terra.</p> <p>Con input individualizza ti associa il moto di rotazione all'alternanza giorno e notte.</p>	<p>Con input dati al gruppo ricorda i due moti della Terra.</p> <p>Con input dati al gruppo ricorda la causa dell'alternanza giorno-notte.</p>	<p>Conosce i due moti della terra.</p> <p>Associa l'alternanza giorno-notte al moto di rotazione.</p>	<p>Conosce con sicurezza i moti della Terra.</p> <p>Conosce in modo preciso il fenomeno dell'alternanza giorno-notte associata al moto di rotazione.</p>
<p>Conoscere gli elementi del Sistema Solare</p>	<p>Conosce i pianeti del Sistema Solare e il satellite Luna.</p>	<p>Con supporti individualizza ti ricorda alcuni pianeti il satellite Luna</p>	<p>Con alcuni input dati al gruppo, ricorda alcuni pianeti del Sistema Solare e l'esistenza del satellite Luna.</p>	<p>Ricorda alcuni pianeti del Sistema Solare e il satellite Luna</p>	<p>Conosce i pianeti del Sistema Solare il satellite Luna</p>
<p>Conoscere la Terra</p>	<p>Sa che laTerra è formata da continenti (terra) e da oceani (acqua).</p> <p>Conosce la posizione di continenti e oceani e alcuni nomi.</p>	<p>Con input individualizza ti ricorda che la Terra è formata da continenti (terra) e oceani (acqua).</p> <p>Con supporti individualizza ti, individua alcuni continenti e oceani sul Globo/ planisfero.</p>	<p>Con supporti dati al gruppo, ricorda gli elementi della Terra (continenti e oceani) e li sa collocare.</p> <p>Con supporti dati al gruppo individua la posizione di alcuni continenti e oceani sul globo/ planisfero.</p>	<p>Conosce gli elementi della Terra, terra e acqua e li individua sul Globo.</p> <p>Ricorda il nome di alcuni continenti e oceani e, se supportato da input, li colloca in modo corretto.</p>	<p>Conosce gli elementi della Terra, terra e acqua e li individua in modo preciso.</p> <p>Ricorda il nome di alcuni continenti e oceani, sapendoli collocare in modo corretto.</p>

Allegato 4- griglia utilizzata per l'osservazione che declina i comportamenti della rubrica valutativa

	Molto	Poco	Per nulla
Esprime le proprie idee nel dialogo in piccolo in gruppo			
Esprime le proprie in un dialogo a due con l'insegnante			
Esprime le proprie idee in un dialogo a due con un compagno			
Esprime le proprie idee in risposta ad una domanda			
Ascolta le idee degli altri			
Fa domande per capire in gruppo quando è presentata l'attività/esperienza			
Fa domande per capire a tu per tu con l'insegnante			
Fa domande per capire in giorni successivi alla presentazione dell'attività/esperienza			
Pone domande sui fenomeni astronomici nello svolgersi dell'attività			
Riprende le attività			
Pone domande sui fenomeni durante l'utilizzo successivo spontaneo delle attività			
Conosce il moto di rotazione			
Conosce il moto di rivoluzione			
Associa il moto di rotazione all'alternanza giorno-notte			
Sa che esistono i pianeti nel Sistema Solare e la Luna			
Conosce il nome di alcuni pianeti nel Sistema Solare			
Sa che la Terra è formata da terra e acqua			
Sa che la terra sono i continenti e l'acqua sono gli oceani			
Conosce il nome di alcuni continenti e la loro posizione			

Allegato 5 - Interviste alla tutor

Riporto di seguito i passaggi più significativi dell'intervista fatta all'insegnante mentore ad inizio progetto.

Rispetto al percorso pensato che cosa desidera? Che cosa si aspetta?

Mi aspetto partecipazione da parte dei bambini, partecipazione e interesse. Mi aspetto tante domande da parte loro che portano poi alla conoscenza. Mi aspetto che si esprimano.

Il percorso entra nell'ambito della cosmica dell'educazione montessoriana, rientra nell'attività della scuola. Mi aspetto che sia coerente con la pedagogia montessoriana.

Ci sono degli obiettivi particolare che vorrebbe fossero assolutamente raggiunti?

Nel metodo montessori non ci sono obiettivi imminenti, ma sono una serie di input dati al bambino per poi portarlo alla conoscenza. Qualcuno arriverà a capire il Sistema Solare prima rispetto a qualcuno che ci arriverà a giugno. Potrei dire che l'obiettivo è capire cosa c'è nel Sistema Solare. Capire cosa c'è sulla Terra: acqua, terra, oceani continenti. Altro obiettivo importante è capire perché c'è il giorno e la notte. Vorrei inoltre che i bambini esprimessero liberamente le loro idee.

Intravede delle difficoltà particolari che ci possono essere nel gestire il lavoro, nell'aspetto più pratico o negli scambi di dialogo.

All'interno della classe ci sono personalità particolari. Solo mettere un materiale nuovo può creare disequilibrio. Il fatto di portare dentro materiali bisogna mettere in preventivo che accadano delle difficoltà. Bisogna fare attenzione che non diventi qualcosa di negativo. Una criticità che ci può essere è che bisogna accogliere una cosa nuova, bisogna accoglierla nello spazio, crea una dimensione diversa.

Nei momenti di dialogo ci possono essere difficoltà particolari. C'è una modalità migliore di un'altra?

Per la nostra realtà, bisogna farlo in piccolo gruppo, in modo da smistare situazioni che fanno più fatica per attenzione, emotività. Fare due gruppi più piccoli.

Ci sono errori da evitare assolutamente?

Si, il direttivo, perché non fa parte della metodologia. Importante è portarli alla scoperta, magari anche attraverso domande che facciamo noi a loro, che li portino a ragionare e capire.

Questi i passi principali dell'intervista fatta alla tutor Monica Gallo a fine progetto:

Secondo lei come stanno vivendo i bambini le esperienze proposte?

C'è interesse, curiosità, molti bambini sono interessati, riprendono le attività anche quando non ci sei tu e mettono tutti gli elementi che servono. Sono molto contenta.

Secondo lei quali sono gli aspetti interessanti emersi dai bambini?

Interessante quando A. ha collegato il caldo e freddo con il colore dei pianeti, ha dato una sua spiegazione in merito. Il fatto che provino a fare collegamenti con il reale, con le loro esperienze con l'ambiente dove sono, cercano delle risposte, fanno ipotesi.

A livello di attività proposte, che spunti hanno dato, che stimoli hanno fornito per loro?

Il giorno e la notte, la Terra era interessante perché loro giravano, sperimentavano e capivano. Sarebbe interessante fare i giorni della settimana, sono pronti per associare il calendario. I pianeti, loro chiedevano di metterli, dicevano il nome, facevano osservazioni: qui c'è caldo, là c'è freddo. Sono molto interessanti. Le attività manuali ho notato che li interessano la prima volta che vengono proposte, poi per alcuni bambini rimangono un'attrattiva, ma per altri no. Forse perché ne hanno molte e alcuni adesso vanno più sulle cose astratte.

Secondo lei sono stati rispettati gli aspetti della pedagogia montessoriana?

Si sono stati rispettati, anche a livello della libera scelta, di come veniva proposta l'attività. E' in linea con quello che facciamo.

Che cosa secondo lei è necessario migliorare?

Credo bisogna osservare quali sono le attività più utilizzate e quali meno, per stabilire quali lasciare. Capire se è perché non riescono a farle o se perché hanno esaurito interesse, capire se quelle meno utilizzate modificandole in parte tornano ad essere attrattiva.

Si stanno realizzando le sue aspettative?

Assolutamente sì, è stato fatto un ottimo lavoro. Potremmo ampliare ulteriormente perché ha molto fascino per i bambini, ma servirebbe una classe più grande.

Allegato 6 - Analisi SWOT

	Elementi i vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni	<p>Punti di forza</p> <p>Contesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la strutturazione del contesto è in sintonia con obiettivi e modalità di attuazione del progetto - permette di sfruttare le spinte innate dei bambini e di utilizzare le loro idee come linee di sviluppo del progetto <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - disponibilità della tutor nel supportarmi e nel darmi la possibilità di sperimentare - bambini con caratteristiche diverse che portano anche idee divergenti <p>Io studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sintonizzazione con le basi pedagogiche montessoriane della sezione e interiorizzazione degli elementi teorici principali - buona capacità di ascolto del contesto e di riflessione per modificare in itinere. <p>PW:</p> <ul style="list-style-type: none"> - si sintonizza con il metodo pedagogico della sezione, ma concentrandosi su alcuni elementi di novità - si indirizza ad abilità che hanno ricadute sia a breve che a lungo termine - tiene in considerazione l'idea di far vivere esperienze positive ai bambini e adotta strategie adeguate per farlo. 	<p>Punti di criticità</p> <p>Contesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibile difficoltà nell'inserimento di elementi esterni al metodo montessoriano <p>Soggetti coinvolti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - figura dell'insegnante molto competente, forte figura di riferimento per i bambini, potrei fare fatica nell'inserirmi in modo significativo - presenza di differenze marcate tra le capacità di dialogo dei bambini. <p>Io studente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficoltà nel gestire situazioni impreviste. - poca esperienza con i bambini di questa età. <p>PW:</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficoltà nell'integrare gli elementi nuovi con il metodo montessoriano - difficoltà nello sviluppare alcuni obiettivi (es: le abilità per sostenere la capacità di dialogo) per i brevi tempi di attuazione.
Elementi esterni	<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> - incontro con un'associazione con esperti che faranno vivere ai bambini esperienze che aumenta l'entusiasmo - contatto con una docente universitaria per consulenza sugli aspetti scientifici e sul loro adattamento per i bambini. 	<p>Rischi</p> <ul style="list-style-type: none"> - difficoltà della condivisione del percorso con i genitori - difficoltà nel far coincidere i tempi del progetto con la disponibilità dell'associazione. - difficoltà nelle modifiche per eventuale modalità di didattica a distanza causa pandemia.

Allegato 7- Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Martina Baroni
Gruppo/Tutor	TOL. Marzia Micheletti e Daniela Cappellari
Data	28/01/2021

