

## INDICE

	Pag.
<b>INTRODUZIONE</b>	3
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
<b>Fondamenti cognitivi e sociali della scrittura</b>	
1.1 Scrittura ed evoluzione delle capacità cognitive umane	8
1.2 Origine ed evoluzione della scrittura. Sistemi di scrittura e alfabeto	12
1.2.1 Scrittura mesopotamica	15
1.2.2 Scrittura egizia	17
1.2.3 Scrittura cinese	18
1.2.4 Scrittura micenea	19
1.2.5 Scritture semitiche e greche	19
1.3 La scrittura: tecnologia che ristrutturata pensiero e società	20
1.4 Implicazioni concettuali e cognitive dell'alfabetizzazione	26
1.4.1 Prospettiva riduzionista	28
1.4.2 Prospettiva costruttivista	28
1.4.3 Prospettiva socioculturale	29
1.5 Conquista del simbolismo. Contributi di Piaget, Vygotskij e Bruner	31
<b>CAPITOLO SECONDO</b>	
<b>Scritture spontanee in età prescolare</b>	
2.1 Alfabetizzazione ed alfabetizzazione emergente	41
2.2 Pratiche alfabetizzate e concettualizzazione della lingua scritta	47
2.2.1 <i>Lo story-telling</i>	48
2.2.2 <i>La concettualizzazione della lingua scritta</i>	51
2.3 Concettualizzazione e precursori cognitivi. Risultati di una ricerca	57
2.4 Un curriculum integrato per la prima alfabetizzazione	79
2.5 Familiarizzare al simbolismo	88
2.5.1 <i>Anticipazione del significato</i>	90
2.5.2 <i>Lettura ad alta voce</i>	93
2.5.3 <i>Ruolo dell'insegnante</i>	96

## **CAPITOLO TERZO**

### **Trascrizione e componenti ortografiche**

3.1 Modelli di apprendimento della lettura e della scrittura	102
3.2 Componenti della lettura e della scrittura strumentale	107
3.3 Processi cognitivi della scrittura. Ruolo della Memoria di Lavoro e delle Funzioni esecutive	114
3.4 Disturbi della lettura e della scrittura. Valutazione e intervento	117
3.4.1 <i>Disortografia</i>	119
3.4.2 <i>I disturbi specifici delle prassie della scrittura: la disgrafia</i>	124
3.4.3 <i>Valutazione dei prerequisiti</i>	126
3.4.4 <i>Valutazione e recupero dei disturbi di lettura e scrittura</i>	134

## **CAPITOLO QUARTO**

### **Insegnare a scrivere testi**

4.1 La scrittura come processo di costruzione. Teorie cognitive e socio-culturali	138
4.1.1 <i>Modello di Hayes e Flower (1980)</i>	140
4.2 Scrittura principiante e scrittura esperta	143
4.2.1 <i>Approccio socio-costruttivo alla scrittura (Brown et al., 1989)</i>	148
4.3 Autoregolazione e controllo dei processi compositivi	150
4.3.1 <i>Strategie per l'autoregolazione dei processi di scrittura</i>	150
4.3.2 <i>Modellare il funzionamento delle strategie</i>	153
4.4 Composizione dei diversi generi testuali	154
4.4.1 <i>Dalla narrazione ai testi narrativi</i>	155
4.4.2 <i>Il testo argomentativo</i>	158
4.4.3 <i>Il testo espositivo</i>	164
4.5 Orientamento motivazionale e scrittura	183

<b>PROSPETTIVE APERTE</b>	<b>187</b>
---------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>189</b>
---------------------	------------

<b>ALLEGATI</b>	
-----------------	--

## INTRODUZIONE

«Lo scrittore è un uomo che più di chiunque altro ha difficoltà a scrivere». Questo aforisma di Thomas Mann sintetizza piuttosto efficacemente alcune implicazioni della scrittura: lo sforzo cognitivo messo in atto quando si scrive, la profonda elaborazione che un testo scritto comporta, la natura del tutto originale di questo codice. La lingua scritta non è una semplice trascrizione di quella orale, ma ha sue specifiche caratteristiche di elaborazione mentale, di struttura e di comunicazione: è un mezzo alternativo di comunicazione che mette in relazione individui e gruppi in modo ben diverso dalla parola.

L'aforisma di Mann pone però in rilievo, mettendolo in discussione, anche uno dei più noti stereotipi che riguardano la scrittura: scrive bene chi ha talento, chi possiede una spiccata abilità, presumibilmente innata, che gli consente di affrontare qualsiasi composizione in modo fluido, di accedere senza sforzi ad una grande quantità di idee per elaborarle in modo originale.

Il percorso verso una scrittura competente non è privo di insidie e pone le sue radici nella conquista di quel simbolismo che ogni bambino, quasi ricapitolando una sorta di filogenesi, si accinge a compiere, stimolato dal contesto culturale nel quale si trova inserito.

L'attenzione posta all'evoluzione dei primi sistemi di scrittura, da quelle pittografiche, a quelle fonografiche fino agli alfabeti, ha messo in luce come la conquista dell'alfabetizzazione sia stata possibile solo quando si sono verificate determinate condizioni che ne hanno favorito lo sviluppo e la diffusione: condizioni anatomiche e cognitive, innanzitutto, che hanno evidenziato l'imprescindibilità di una teoria della mente, ma anche condizioni sociali ed economiche. L'analisi delle prime forme di scrittura e gli studi comparativi con primati del tutto simili ai progenitori del genere *homo*, hanno consentito di anticipare di molto le prime forme simboliche di linguaggio e, di conseguenza, le estensioni da queste prodotte. E fra tutte le estensioni, la scrittura, quale simbolismo di ordine superiore e funzione psichica superiore, è senza dubbio quella più significativa

in quanto ha modificato non solo il modo di pensare dell'uomo, ma anche la natura di ciò che egli è in grado di pensare.

L'interesse nei confronti del tema dell'alfabetizzazione si giustifica grazie alla presenza diffusa e pervasiva della scrittura nei contesti quotidiani e dal suo utilizzo come mezzo privilegiato per trasmettere cultura e formazione. Gli studi sulla *literacy* hanno visto il contributo di numerosi ambiti disciplinari, come la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, l'antropologia culturale, la linguistica, che hanno dilatato il significato di questo termine arrivando ad indagare sia le prime fasi di acquisizione della lingua scritta (*alfabetizzazione emergente*), sia l'insieme delle pratiche d'uso e delle attività in contesto sociali diversi. L'alfabetizzazione, quindi, appare un processo molto articolato che vede, accanto ad apprendimenti strumentali, anche componenti cognitive, sociali e culturali.

Oggi sappiamo che il bambino fa esperienza del codice scritto ancor prima di imparare a leggere e scrivere; questo fa sì che provi ad utilizzarlo in modo personale e originale a partire dall'idea che si è fatto su di esso. Il bambino non solo si pone domande, ma cerca attivamente risposte che, anche se approssimative, testimoniano la ricchezza, il rigore e la coerenza del suo pensiero, il cui scopo principale è, secondo Bruner, quello di capire e di spiegarsi il mondo.

Proprio per queste ragioni, i primi tentativi di scrittura dei bambini, anche se non convenzionali, non sono mai casuali, ma sono piuttosto il prodotto di ragionamenti ed ipotesi riconducibili ai *livelli di concettualizzazione della lingua scritta*, che il bambino elabora in base al sistema di scrittura della sua cultura.

Per rendere i curricula di scuola dell'infanzia più rispondenti alla vivacità delle esperienze ed alle attese di alfabetizzazione del bambino è opportuno richiamarsi al concetto di *familiarizzazione alla lingua scritta*. Tale concetto si differenzia da quello di alfabetizzazione formalizzata, tipico della prima scolarità, sia dal punto di vista dei contenuti che sotto l'aspetto metodologico. In ordine al primo, esso si rivolge alle componenti dell'alfabetizzazione emergente: la consapevolezza fonologica e linguistica, la sensibilità al rapporto segno-significato, la conoscenza delle regole della stampa, ecc. Sul versante metodologico, privilegia l'esplorazione attiva dei materiali scritti, la costruzione di regole a partire dalla loro intuizione e valorizza gli atti di lettura e scrittura spontanee, senza trasformarli in prestazioni da sottoporre a valutazione.

Le fasi iniziali dell'alfabetizzazione risentono, dunque, di capacità, conoscenze e atteggiamenti verso la lingua scritta, maturati nel periodo prescolare, e l'aver creato nella scuola dell'infanzia condizioni favorevoli alla loro acquisizione, fa la differenza. Imparare a scrivere non può essere considerato un processo discontinuo, un brusco passaggio da un non sapere al sapere; quando a scuola i bambini vengono esposti per la prima volta ad un'istruzione formale, si trovano in qualche punto di un'evoluzione cominciata molto tempo prima.

Questo processo anticipatorio prende il nome di *alfabetizzazione emergente*, e riguarda le conoscenze che il bambino matura spontaneamente, prima di un insegnamento formalizzato. L'alfabetizzazione emergente è, quindi, un processo a carattere *costruttivo*, con cui i bambini prescolari si ingegnano in molti modi per soddisfare le loro curiosità verso le scritture, senza chiedere il permesso per apprendere e ignorando le restrizioni imposte dall'alfabetizzazione formale. È importante che gli insegnanti comprendano che l'intero processo compiuto dal bambino è di natura concettuale e non è riducibile all'apprendimento di aspetti puramente tecnici. Invece, per quanto riguarda i *prerequisiti* che gli allievi devono dimostrare di possedere per essere in grado di accedere all'insegnamento formale di lettura e scrittura, è opportuno distinguere quelli relativi all'alfabetizzazione formalizzata e quelli relativi all'alfabetizzazione emergente.

Nel primo caso, prevale un punto di vista "maturativo", inteso come momento dello sviluppo ritenuto ottimale affinché il bambino possa apprendere a leggere e a scrivere.

Nell'ottica dell'alfabetizzazione emergente, invece, i prerequisiti assumono un significato diverso: non una somma di abilità, ma un complesso di conoscenze e concetti che fungono da precursori delle acquisizioni successive e che il bambino utilizza attivamente per costruire livelli crescenti di padronanza del sistema alfabetico. La ricerca descritta nel secondo capitolo ha voluto indagare proprio questo aspetto, nel tentativo di rilevare quanto i prerequisiti relativi all'alfabetizzazione formalizzata possano correlare con quelli relativi all'alfabetizzazione emergente, al fine di stabilire il valore predittivo di entrambi nell'individuazione precoce dei disturbi di lettura e scrittura.

I risultati dell'indagine hanno confermato che i bambini già nella scuola dell'infanzia possiedono un elevato potenziale di alfabetizzazione che non può es-

sere sottovalutato dagli insegnanti della scuola primaria, e al quale essi devono, invece, fare riferimento per la progettazione del curriculum. Hanno però anche evidenziato che vi sono altre abilità che non devono essere trascurate, quali quelle relative all'analisi e all'attenzione visiva, che risultano significativamente correlate ai livelli di concettualizzazione.

La separazione fra le competenze e gli ambiti dell'educazione linguistica nei due gradi scolastici risulta, allora, artificiosa e anche forzata e, di sicuro, non risponde all'ecologia del processo di apprendimento. Ecco perché nasce l'esigenza di un curriculum longitudinale, pianificato congiuntamente, che faccia da raccordo fra scuola dell'infanzia e scuola primaria, e nel quale siano contemplati quegli obiettivi, quelle attività didattiche e quelle metodologie che promuovono le componenti base dell'apprendimento linguistico: lessicale, fonologica, sintattica, pragmatica e narrativa.

Dopo aver completamente superato l'idea del bambino come "vuoto da colmare", si pone l'esigenza di riconsiderare l'apprendimento in tutte le sue sfaccettature: non più un passaggio discontinuo da un momento in cui non si sa ad un altro in cui si è imparato qualcosa, ma un processo costante di interazione, riflessione e produzione di regole e comportamenti conseguenti.

Con l'acquisizione dell'alfabetizzazione formale, i bambini si accorgono dell'alto costo cognitivo della scrittura, che richiede non solo la capacità di mantenere simultaneamente presenti nella memoria di lavoro le diverse richieste di un compito, ma anche la capacità di scegliere e adottare le strategie più mature per pianificare, controllare e revisionare quanto è stato prodotto. Ciò che differenzia scrittori immaturi e scrittori esperti è proprio la diversa capacità di autoregolazione e controllo dei processi compositivi: gli studenti esperti attivano in autonomia le strategie, gli inesperti invece le devono apprendere. Tuttavia, le strategie non devono essere presentate come un contenuto da apprendere ma vanno spiegate e descritte, mostrate in azione nel corso di attività in cui l'insegnante, nel ruolo di esperto, ne rende visibile il funzionamento e ne chiarisce le applicazioni. L'apprendimento della strategia ristruttura il corso dell'attività cognitiva, spostando l'attenzione dagli aspetti esecutivi a quelli di pianificazione e di controllo dell'attività. E lo studente che è in grado di gestire in modo autonomo le strategie per pianificare, trascrivere e revisionare quanto ha scritto, è uno studente con un

orientamento motivazionale adeguato, che persevera in un'attività di sicuro laboriosa e difficile senza sentirsi però minacciato, che considera la scrittura come un'opportunità di apprendimento e una sfida, tutto sommato, stimolante.

## CAPITOLO PRIMO

### FONDAMENTI COGNITIVI E SOCIALI DELLA SCRITTURA

#### 1.1 Scrittura ed evoluzione delle capacità cognitive umane

Le modalità di immagazzinamento, manipolazione e trasmissione delle conoscenze hanno risentito in modo importante dell'invenzione della scrittura che, per questo, può definirsi una delle artefici della lunga evoluzione che, a partire dalle più antiche civiltà, ha prodotto il mondo moderno ed ha modificato e favorito lo sviluppo cognitivo dell'uomo. Secondo Goody lo sviluppo umano non si ferma ogniquale volta si conquista una qualche abilità intellettuale, come quella linguistica; anzi, esso continua proprio in virtù di quelle estensioni delle abilità cognitive inventate nel corso della storia. Fra tutte le estensioni, la scrittura è senza dubbio quella più significativa in quanto ha modificato non solo il modo di pensare dell'uomo, ma anche la natura di ciò che egli è in grado di pensare<sup>1</sup>.

Ci si chiede come mai, in realtà, la scrittura sia comparsa di recente (pochi millenni fa), se pensiamo che la nostra specie, quella dell'*Homo Sapiens*, che aveva un cervello identico per conformazione a quella dell'uomo moderno, ha fatto la sua comparsa circa centomila fa. Mithen ritiene che l'invenzione della scrittura richieda la presenza di alcune condizioni socio-economiche, di un certo tipo di attività cognitiva da parte degli individui e di alcune esigenze da parte di chi detiene il potere, condizioni soddisfatte dalle prime forme di stato della Mesopotamia<sup>2</sup>. Questo non significa, però, che se le stesse condizioni fossero state presenti centinaia di migliaia di anni la scrittura sarebbe nata in quell'epoca, poiché non erano mature le condizioni cognitive. Se si analizza lo sviluppo cognitivo umano a partire da tre milioni di anni fa sino alle prime società agricole, ci si accorge dell'esistenza di numerose società umane, quali quelle dell'Europa sudoccidentale del Paleolitico superiore, che sono giunte molto vicine all'invenzione della scrittura senza mai giungere, però, ad una vera alfabetizzazione. Le produzioni pittori-

---

<sup>1</sup> J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1977

<sup>2</sup> S. Mithen, *L'arte preistorica e I fondamenti cognitivi della scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002



che di queste popolazioni, come graffiti e dipinti, contengono infatti molti elementi paragonabili ad un sistema di scrittura, e comunque costituiscono delle forme di comunicazione. «Quale che sia il significato specifico e il valore sociale di tali prodotti (decorativo o di esaltazione delle proprie imprese, o di contrassegno di un luogo sacro) essi sono portatori di significati. Molto tempo fa i nostri antenati impararono a riconoscere e a sfruttare anche il potenziale semiotico del mezzo visivo»<sup>3</sup>. Tuttavia un'immagine, pur essendo una forma di comunicazione, un atto simbolico rivolto ad altre persone, non costituisce di per sé una forma di linguaggio. La scrittura, invece, indica un sistema di rappresentazione visiva che è lingua, perché è una parte del linguaggio, un tipo di espressione alternativa al suono. Come infatti sostiene Halliday, il linguaggio consiste di tre strati: significato, formulazione verbale ed espressione, e la forma di quest'ultima può essere sia di suono che di scrittura. La scrittura non nacque dall'intenzione di trascrivere un linguaggio, ma dall'incontro di due sistemi semiotici indipendenti: la lingua da una parte e la rappresentazione visiva dall'altra; essa nasce «quando le immagini cominciano ad essere rappresentate come lingua»<sup>4</sup>.

Si può comprendere l'importanza della presenza delle condizioni cognitive adatte prendendo in considerazione il cervello dello scimpanzé, che rappresenta un buon modello del cervello del primo ominide. In questo primate esiste una abilità che può essere considerata una condizione necessaria per lo sviluppo della scrittura, ed è la necessità di comunicare ad altri individui non solo una conoscenza fattuale, ma anche particolari stati emotivi. «Per quanto il linguaggio umano sia, dal punto di vista qualitativo, differente dalle forme di comunicazione degli altri animali, è opportuno riconoscere un certo livello di complessità anche ai sistemi di comunicazione utilizzati da alcuni primati e da molti altri tipi di animali.

La scrittura come mezzo di comunicazione ha pertanto le sue radici non soltanto nel linguaggio umano, ma anche nelle forme di comunicazione dei nostri progenitori più antichi»<sup>5</sup>. L'altra condizione che potrebbe favorire lo sviluppo di un sistema di scrittura negli scimpanzé è la loro abilità nell'utilizzo di strumenti.

Ma la componente più significativa, presente verosimilmente nel cervello di questo primate, è rappresentata dalla presenza di una capacità cognitiva pri-

---

<sup>3</sup> M.A.K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 34

<sup>4</sup> Ivi, p. 37

<sup>5</sup> S. Mithen, *L'arte preistorica e I fondamenti cognitivi della scrittura*, pp. 16-17

mordiale che Premack definì “teoria della mente”, che consiste nel sapere che un altro individuo ha credenze e desideri decisamente diversi dai propri. Un esempio di questo fenomeno è, per esempio, l’atteggiamento di inganno, ovvero quel comportamento mirato a cambiare le credenze di un altro individuo o ad assicurarsi che le sue credenze rimangano scorrette rispetto allo stato di cose, atteggiamento riscontrato spessissimo fra gli scimpanzé<sup>6</sup>.

La teoria della mente è uno degli attributi mentali più importanti dell’uomo e costituisce il fondamento della sua vita sociale, e la scrittura si basa proprio sul riconoscimento che un altro individuo ha una conoscenza del mondo diversa dalla propria e sul fatto che si voglia rafforzare, o modificare a proprio vantaggio, questa visione del mondo.

La presenza di tutte queste condizioni nello scimpanzé, molto simili agli ultimi progenitori dell’uomo, lascerebbero supporre la presenza delle stesse già cinque o sei milioni di anni fa. Ne costituiscono un esempio i resti fossili degli australopitechi, che vissero in Africa fra 4,5 e 2 milioni di anni fa; il più conosciuto fra essi è Lucy, un *Australopithecus afarensis*, le cui capacità mentali non discostano da quelle di un moderno scimpanzé, ma il cui scheletro fossile mostra una rilevante differenza anatomica, di importanza fondamentale per l’origine della scrittura, e cioè il bipedismo, che consente lo sviluppo delle capacità manuali. Un altro reperto fossile che ha fornito preziose indicazioni sull’evoluzione umana appartiene al cosiddetto “ragazzo di Nariokotome”, risalente a 1,6 milioni di anni fa, un esempio di *Homo ergaster*. Le sue caratteristiche anatomiche ci dicono che, probabilmente, questo ragazzo sarebbe stato in grado di comunicare, di manipolare gli oggetti e avrebbe compreso i punti di vista degli altri, ma non avrebbe avuto la componente cognitiva più importante per lo sviluppo della scrittura, cioè il linguaggio. Ciò che contraddistingue il linguaggio umano e lo differenzia dai vocalizzi dei primati, non è soltanto la presenza di un ampio lessico e di un sistema di regole grammaticali che regola la combinazione delle parole, ma innanzitutto un sistema di riferimento *in absentia*, che consente di parlare del futuro, del passato o di un altro contesto geografico non alla portata visiva. Le dimensioni anatomiche del cervello del ragazzo di Nariokotome, circa mille cc, la mancanza di un sistema

---

<sup>6</sup> D. Premack e G. Woodruff, *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?*, in «Behavioral and Brain Science», vol.1, 1978, pp. 516-526,

di controllo nervoso del diaframma pienamente sviluppato, sistema necessario alla produzione di un'ampia quantità di enunciati, lasciano indurre che il suo sistema di comunicazione fosse più simile alle vocalizzazioni dello scimpanzé che al linguaggio umano moderno.

Caratteristiche vocali paragonabili a quelle moderne si riscontrano, invece, nei resti rinvenuti nel sito noto come “pozzo delle ossa” delle caverne di Atapuerca (Spagna) ed appartenenti ad alcuni esemplari di *Homo heidelbergensis*, un discendente dell'*ergaster*, vissuto circa ottocentomila anni fa. Fra questi resti si distinguono ossa di ominidi risalenti a trecentomila anni fa che meritano attenzione.

Le dimensioni del cervello di questi resti sono, infatti, tali da non poter essere giustificate con una qualche accelerazione della complessità tecnica, dal momento che quest'ultima risulta abbastanza stabile negli ultimi cinquecentomila anni. L'ipotesi più plausibile è che la capacità cerebrale aggiuntiva sia legata alla presenza di un'abilità linguistica. A conferma di questa ipotesi vi sarebbero alcune prove anatomiche, come la forma della base del cranio e la scoperta di ossa ioidi<sup>7</sup>.

Ma l'abilità linguistica, pur essendo fondamentale per la scrittura, non costituisce di per sé una forma di scrittura, e lo conferma l'assenza di qualsiasi cosa si possa paragonare ad un sistema di scrittura sia presso l'*Homo di heidelbergensis* che presso i Neanderthal, che da quello discendevano. Pur possedendo un cervello pari a quello dell'uomo moderno, un linguaggio parlato ed una tecnica complessa, e pur vivendo in gruppi sociali piuttosto ampi, i Neanderthal non hanno mai prodotto simboli visivi, e forse perché il loro cervello non era in grado di pensare in termini simbolici.

Ad eccezione di qualche raro indizio che testimonia forme di pensiero diverse dalle precedenti (come la presenza di ocre rosse nei siti presso il fiume Klasies, forse utilizzata per dipingersi il corpo), per rinvenire esempi significativi di simbolismo bisogna attendere l'evoluzione degli uomini moderni che dall'Africa si diffusero in tutto il Vecchio Mondo portando all'estinzione degli ominidi preesistenti, come l'*Homo erectus* in Asia e i Neanderthal in Europa. Questo suggerisce che forse gli uomini moderni avessero un qualche vantaggio in termini di sopravvivenza, probabilmente legato alla loro intelligenza: «essi erano in grado di pensare in modo creativo, riuscivano a inventare tecniche sempre nuove e com-

---

<sup>7</sup> Piccole ossa situate nella gola degli uomini

plesse e infine, elemento importantissimo per la nascita della scrittura, erano in grado di utilizzare la cultura materiale in maniera simbolica»<sup>8</sup>, come dimostrano le forme di sepoltura rituali rinvenute presso le caverne di Qafzeh e Skhul in Israele, databili a centomila anni fa.

## **1.2 Origine ed evoluzione della scrittura. Sistemi di scrittura e alfabeto**

La questione sull'origine della scrittura condensa in sé ed alterna continuità e discontinuità. Gli studi più recenti di antropologia, archeologia e storia della scrittura hanno totalmente modificato la prima visione evoluzionistica ingenua della scrittura, nella quale si delineava il passaggio da una fase iniziale pittografica e ideografica, seguita da una fase sillabico-consonantica alla quale faceva seguito il sistema alfabetico "inventato" dal presunto genio greco<sup>9</sup>. Michalovsky<sup>10</sup> circoscrive all'interno di una definita dimensione spazio-temporale l'invenzione della scrittura cuneiforme, collocandola precisamente attorno al 3200 a.C. in Mesopotamia, ritenuta il primo esempio di civiltà del mondo antico. L'origine di questa miscredenza si deve ai diversi studi che, nel corso degli anni, hanno analizzato i principali ingredienti che avrebbero contribuito a dar vita alla civiltà mesopotamica, rendendola una cultura avanzata: la sedentarietà vs uno stile di vita nomade, un'economia di produzione, gli agglomerati urbani, una stratificazione sociale gerarchica, la lavorazione del metallo, la specializzazione dei diversi settori professionali, l'uso della scrittura, un sistema di credenze sviluppato e le infrastrutture politiche tipiche di uno stato. In realtà, nessuno di questi ingredienti è originario della Mesopotamia. Renfrew<sup>11</sup> evidenzia, infatti, che prime forme di sedentarietà si ritrovano anche in Anatolia meridionale e in Medio Oriente, e ancora prima in Europa sudorientale, dove si riscontrano già forme di specializzazione professionale; l'organizzazione gerarchica compare in Egitto prima che in Mesopotamia e sembra che tecniche di fusione dei metalli fossero già conosciute ed applicate in Europa. Nemmeno la scrittura sarebbe nata in Mesopotamia. Ricerche approfondi-

---

<sup>8</sup> S. Mithen, *L'arte preistorica e I fondamenti cognitivi della scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 22

<sup>9</sup> I. Gelb, *A Study of Writing*, Chicago University Press, Chicago 1963

<sup>10</sup> 1994, cit. in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2000

<sup>11</sup> C. Renfrew, *Before Civilization. The radiocarbon revolution and prehistoric Europe*, Penquin Books, London-New York 1973

te ne hanno dilatato i confini, riscontrandone «radici significative in tempi antecedenti ed in spazi più o meno vicini»<sup>12</sup>. Aspetti astratti e simbolici per trattare e fissare le informazioni erano, infatti, già noti ed utilizzati fin dal Paleolitico e dal Neolitico, con ampia diffusione in Anatolia, Siria, Palestina e Mesopotamia, fino ad arrivare al continente europeo e all'altipiano iranico e al subcontinente indiano. È possibile ricondurre queste forme di scrittura alle nuove pratiche di conto e di registrazione imposte dall'agricoltura e dall'allevamento, costituite dapprima da sigilli e da gettoni per poi concretizzarsi nel sistema compiuto rappresentato dalle tavolette di argilla. L'organizzazione statale mesopotamica favorì lo sviluppo di un sistema di scrittura, utilizzato come strumento dell'amministrazione statale, nella regolazione dei rapporti di potere e nel controllo dell'economia. Questa funzione, però, non costituì evidentemente una *conditio sine qua non* e lo dimostra la presenza di un sistema di scrittura all'interno di un'altra civiltà a complessa organizzazione statale come quella egizia. Ciò che contraddistingue la scrittura di questa civiltà è la sua funzione a carattere non pratico né tantomeno economico. Antiche testimonianze di scrittura nella valle del Nilo precedono la tradizione di scrittura mesopotamica di almeno 2 secoli ed evidenziano una funzione rituale e religiosa. Le ricerche archeologiche compiute da Dreyer<sup>13</sup> negli anni ottanta e novanta del XX secolo riportano iscrizioni predinastiche rinvenute in molti oggetti di ceramica che presentano «una varietà di segni propria della più tarda scrittura egizia in epoca dinastica: logogrammi per rendere le parole, fonogrammi per rendere gli elementi fonetici e determinativi per segnalare la classe semantica della parola»<sup>14</sup>. Il sistema di credenze dell'antico Egitto voleva, infatti, che dopo la morte gli esseri umani continuassero a vivere nell'aldilà, e i suppellettili rinvenuti nelle tombe dovevano poter essere utilizzati nella vita ultraterrena: in questo caso i simboli scritti su quegli utensili non avevano alcuna funzione pratica.

Anche in Cina la scrittura non conserva alcuna funzione pratica ma, introdotta nel 1200 a.C. circa, era strumento divinatorio dei sacerdoti e veniva utilizza-

---

<sup>12</sup> G. Bocchi e M. Ceruti, *Prefazione. Le molte invenzioni della scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. VIII

<sup>13</sup> 1998 cit. in H. Haarmann, *Modelli di civiltà a confronto nel mondo antico: la diversità funzionali degli antichi sistemi di scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002

<sup>14</sup> *ivi*, p. 31

ta nelle pratiche oracolari per chiedere informazioni sulla volontà degli antenati. Questi rituali richiedevano un alto livello di precisione, e la scrittura delle domande da porgere ai poteri soprannaturali garantiva tale precisione.

Un altro esempio che sembra disconfermare l'ipotesi secondo la quale la civiltà di un popolo è determinata dalla sua organizzazione statale è rappresentato dall'antica civiltà dell'Indo. Gli studi di Mailes<sup>15</sup> evidenziano come questa società non ebbe nulla di simile a un'organizzazione statale, se con questa definizione intendiamo un potere politico che crea una burocrazia e un'amministrazione in grado di sostenerlo. In realtà l'antica società della valle dell'Indo era organizzata come un *commonwealth* all'interno del quale le diverse comunità locali possedevano un loro status identificativo e il surplus non veniva erogato a chi stava a capo di questa organizzazione. L'élite al comando godeva del consenso sociale dei membri della società e l'autorità era conferita proprio in virtù di questo consenso e non del potere economico. Ne consegue che, anche in questo caso, la scrittura non avesse funzione economica, ma fosse legata ad aspetti rituali e religiosi; il suo inizio si fa tradizionalmente risalire al 2600 a.C., ma altre studi archeologici anticiperebbero la data al 3500 a.C.

Per la ridefinizione delle date di origine dei diversi sistemi di scrittura determinante è stata l'introduzione della dendrocronologia<sup>16</sup>, che ha consentito di datare gli strati culturali del tardo Neolitico e dell'Età del rame con maggiore precisione della datazione del radiocarbonio (la cui precisione si riduce per periodi più antichi del 1000 a.C.). Tale tecnica ha rideterminato l'orizzonte cronologico dell'antica civiltà europea al VI millennio a.C., dimostrando come il processo formativo della cultura pregreca nell'Europa dell'Età del rame non abbia subito l'influenza mesopotamica, cosa invece ritenuta certa negli anni Settanta, poiché precederebbe la cultura sumerica di almeno duemila anni; anzi potrebbe addirittura avere avuto un qualche impatto su quest'ultima attraverso un processo che

---

<sup>15</sup> Ch. K. Mailes, *Early Civilization of the Old World. The formative histories of Egypt, the Levant, Mesopotamia, India and China*, Routledge, London-New York 1999

<sup>16</sup> La dendrocronologia (dal greco δένδρον = albero, χρόνος = tempo, e λογία = studio) è un sistema di datazione a scala fluttuante messo a punto dall'americano Andrew Ellicott Douglass nel 1906, utilizzata in archeologia. La prima fase dell'indagine dendrocronologica consiste nel prelievo dei campioni legnosi, sia da alberi viventi che da legni antichi. Per ogni singolo albero si ricava un diagramma (curva dendrocronologica) che indica lo spessore degli anelli nel passare degli anni. Confrontando queste sequenze con altre ricavate da legni antichi è possibile creare una sequenza continua (curva standard) che può risalire indietro nel tempo per centinaia e a volte migliaia di anni. (Fonte: Wikipedia)

Harmann definisce di «diffusione di idee»<sup>17</sup>. Anche nell'Europa antica, anch'essa con un modello di civiltà basato su una sorta di *commonwealth*, l'uso dei segni lineari rinvenuti su tavolette e placche deve essere inteso al di fuori del contesto economico: la scrittura era molto probabilmente legata a strategie rituali di comunicazione con il divino. È legittimo ritenere che, anche in questo caso, il contesto religioso dominasse l'uso della scrittura lineare e questa ipotesi sposterebbe l'uso dell'antica scrittura europea nella Grecia settentrionale al 3200 a.C.

Questa pluralità di ipotesi induce a ritenere che «l'origine e le prime fasi di evoluzione della scrittura avrebbero coinvolto tutto l'ampio spazio di sovrapposizione fra Occidente e Oriente, e sarebbero contraddistinte da una pluralità di origine non solo geografica ma anche funzionale, soprattutto economica e religiosa»<sup>18</sup>. Confermerebbero, inoltre, un'origine indipendente della scrittura nei diversi paesi; le molteplici ed importanti trasformazioni interne sarebbero dovute all'interazione e allo scambio che si verifica ogni qualvolta un sistema di scrittura, inventato per una specifica lingua, viene a contatto e si adatta ad una lingua completamente diversa<sup>19</sup>.

Diversi sono i sistemi di scrittura che, nel mondo, si sono sviluppati in modo indipendente l'uno dall'altro: il sistema cuneiforme in Mesopotamia nel 3500 a.C., i geroglifici egiziani nel 3000 a.C., che si ipotizza siano stati influenzati dal primo, la "scrittura lineare B" minoica o micenea nel 1200 a.C., la scrittura della valle dell'Indo dal 3000 al 2400 a.C., quella cinese del 1500 a.C., quella maya del 50 d.C., quella azteca del 1400 d.C.<sup>20</sup>

### 1.2.1 Scrittura mesopotamica

Nella regione della Mesopotamia, abitata tra il VI e il I millennio a.C. da Sumeri e Accadi, la maggiore attività produttiva era rappresentata dall'agricoltura e dalla pastorizia e per questo le prime forme di notazione scritta si limitavano ad elenchi di sacchi di grano o di capi di bestiame. Gli scambi e i commerci resero

---

<sup>17</sup> H. Harmann, *Modelli di civiltà a confronto nel mondo antico: la diversità funzionale degli antichi sistemi di scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 38

<sup>18</sup> G. Bocchi e M. Ceruti, *Prefazione. Le molte invenzioni della scrittura*, p. IX

<sup>19</sup> C. Pontecorvo, D. Fabbretti, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 2000

<sup>20</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986

necessaria la contabilità che si realizzò attraverso semplici sigilli cilindrici oppure contenitori di argilla dette *bullae*, in cui venivano chiuse pietre di forma diversa (*calculi*) che rappresentavano il tipo e la quantità degli elementi di scambio. Successivamente per la notazione delle derrate si adoperarono delle tacche tracciate sui contenitori, corrispondenti alla quantità dei prodotti, accompagnate dall'impronta dei sigilli atti ad identificare il prodotto. Dall'evoluzione di questo sistema di notazione si arrivò alle prime forme di scrittura cuneiforme, rappresentate da semplici disegni stilizzati (per esempio un bue per rappresentare il corrispondente animale) definiti *pittogrammi*, in cui la traccia grafica attraverso la propria forma rinvia a un oggetto o a un essere vivente. Due o più pittogrammi potevano essere uniti per rappresentare idee più complesse, dando origine così agli *ideogrammi* (esempio: il disegno di un triangolo pubico, rappresentante la donna, e quello di alcune montagne, che indicava il confine del regno, se uniti potevano dare come idea risultante quella di "donna straniera", cioè schiava). Il sistema pittografico era naturalmente complesso e necessitava di un incredibile sforzo di memoria da parte degli scribi che si ritrovavano nella condizione di ricordare più di 1500 simboli, e fu per questo che il loro uso cominciò a declinare e venne sostituito da forme di scrittura più agili. Grazie anche all'abbondante presenza nella regione di canne ed argilla, i contabili arrivarono a tracciare le loro annotazioni su tavolette di argilla servendosi delle canne tagliate sulla punta utilizzate a mo' di stilo. Le linee prodotte da questi tratti assumevano una curiosa forma di chiodo e questo suggerì al viaggiatore ed erudito Engelbert Kämpfer (1651-1716) di denominare questa forma di scrittura *cuneiforme* (dal latino *cuneus* = cuneo, chiodo).

Esigenze di rapidità e flessibilità d'uso indussero gradualmente gli scribi a semplificare i segni grafici, che assunsero un aspetto sempre meno realistico, e a ridurre la quantità (ad un singolo segno potevano essere attribuiti più referenti o significati, a seconda del contesto in cui si poteva trovare). La vera innovazione fu, però, rappresentata dal fonetismo, in base al quale ad ogni segno grafico si faceva corrispondere il suono della parola (*fonogramma*). Attraverso il semplice meccanismo del rebus, utilizzato dai Sumeri e successivamente dagli Egizi, si impiegò per definire un oggetto non un pittogramma che lo identificasse direttamente, ma quello usato per altri oggetti dal nome foneticamente simile (esempio: in italiano il disegno di una testa e quella di un mento non evocano il volto di un



uomo ma la parola “testa-mento”). Il problema dell’eventuale ambiguità di un pittogramma utilizzato come oggetto oppure come suono venne risolto con l’introduzione di segni, detti *determinativi*, da valore esclusivamente classificatorio che, uniti al pittogramma, ne specificavano la funzione<sup>21</sup>.

### 1.2.2 Scrittura egizia

Rispetto alla scrittura sumerica, i geroglifici egizi, impiegati prevalentemente per usi religiosi o genericamente di culto, non subirono importanti trasformazioni, se non nella quantità dei segni in uso, e ciò in virtù del fatto che il sistema di scrittura geroglifico fu fin dal principio pressoché completo, essendo in grado di esprimere qualsiasi tipo di concetto, sia concreto che astratto, e di riprodurre adeguatamente il fonetismo della lingua parlata. «La scrittura geroglifica infatti sfruttava le virtù di ben tre tipologie di segno: i pittogrammi, per rinviare a oggetti e esseri animati, i fonogrammi per i suoni, attivabili mediante le tecniche a rebus [...] e infine i determinativi, vale a dire segni utilizzati per chiarire a quale delle due precedenti categorie appartenesse un segno. Il determinativo assume una funzione di determinazione semantica categoriale: ad esempio, il determinativo costituito dalla figura di un uomo seduto indica che la parola che lo precede designa un’attività maschile o un individuo di sesso maschile»<sup>22</sup>. Il supporto più maneggevole e flessibile a loro disposizione, il foglio di papiro, aprì la strada a nuove possibilità di utilizzo della scrittura favorendo la nascita di due forme di scrittura corsiva: quella definita *ieratica* (dal greco *hieros*, “sacro”), impiegata dalla casta sacerdotale e che presentava gli stessi caratteri della scrittura geroglifica, e quella *demotica* (da *demos*, “popolo”), di esecuzione più semplice e rapida rispetto alla prima. L’orientamento di entrambe le forme di scrittura procedeva da destra verso sinistra, laddove il verso di lettura di quella geroglifica era spesso determinato da alcune figure specifiche, come il volto di un uomo o il becco di un uccello. «A volte il semplice fatto che la scrittura fosse stata collocata in prossimità di una figura regale o divina faceva sì che la direzione di lettura fosse interamente riorientata verso tali figure. In altri casi i geroglifici assumevano un andamento bustrofe-

---

<sup>21</sup> A. Bernardelli, R. Pellerey, *Il parlato e lo scritto*, Bompiani, Milano 1999

<sup>22</sup> Ivi, p. 181

dico, assimilabile al movimento di un bue che tiri un aratro su un campo, andando prima da destra a sinistra su un riga e poi da sinistra a destra al successivo»<sup>23</sup>.

### 1.2.3 Scrittura cinese

La testimonianza del più antico sistema di scrittura cinese è rappresentata da circa 3000 frammenti di scaglie di tartaruga e scapole di cervo contenenti iscrizioni tracciate dagli indovini della corte degli Shang ad Anyang nel XIV secolo a. C. In esse compaiono almeno 600 differenti segni, una sorta di proto-caratteri per l'interpretazione oracolare, che suggeriscono l'origine divinatoria della scrittura. Si deve a tre imperatori l'invenzione dei caratteri: a Fu Xi un sistema combinatorio di trigrammi (*bagua*) composti da linee dritte continue o interrotte a metà a scopo oracolare; a Sheng Nong un sistema di cordicelle annodate che permetteva di effettuare conteggi e registrare avvenimenti; a Huang-Di (2600 a. C.) un sistema di caratteri che riproducevano graficamente forme naturali, come corpi celesti, alberi, foglie, ecc. Il sistema di caratteri in uso ancora oggi si deve alla dinastia Han (206 a.C. – 220 d.C.) ed è costituito da due stili, *xingshu* (“corsivo”) e *kaishu* (“regolare”), basati su complessi di tratti dritti e ricurvi tracciati col pennello. Mentre il primo viene utilizzato nei manoscritti e nell'uso privato, il secondo ricorre nella stampa e nell'insegnamento.

La lingua cinese è monosillabica, ogni carattere (che trascrive una sillaba) trascrive di conseguenza anche una parola. Questo fa sì che sia presente un numero molto ampio di omofoni, parole con identico elemento fonetico ma con significato diverso, che, però non costituiscono motivo di ambiguità grazie all'impiego della diversa prosodia tonale che assume valore semantico in modo assai più diretto che nelle lingue europee. Il problema della trasposizione in scrittura viene risolto utilizzando, per ogni carattere, due elementi grafici: il primo per indicare la pronuncia del monosillabo privo di totalizzazione, il secondo, definito “chiave” per indicare un ordine o un raggruppamento semantico cui riferire il monosillabo e che crea, quindi, il contesto d'uso all'elemento fonetico. Si deve a Xu Shen il primo dizionario delle “chiavi” dei caratteri denominato *Shuo-wen* che, nel I secolo d.C., fissa l'elenco dei caratteri necessari alla scrittura<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 182

<sup>24</sup> Ivi, p. 184

#### 1.2.4 *Scrittura micenea*

La prosperità di cui gode Creta nel III millennio a.C., favorì la nascita di almeno tre importanti sistemi di scrittura: 1) un sistema geroglifico impiegato principalmente per usi contabili e per l'amministrazione burocratica del palazzo; 2) un sistema di scrittura denominato "lineare A", composto di 85 segni e di molti ideogrammi, impiegato per testi di maggiore estensione; 3) un sistema di scrittura denominato "lineare B", derivato, come sostiene Godart, probabilmente dal "lineare A", e composto da 85-90 caratteri e da un centinaio di ideogrammi.

Godart ritiene anche che i geroglifici cretesi e la "lineare A" (scritture non ancora decifrate) venissero utilizzati per la trascrizione delle originarie lingue cretesi, mentre la "lineare B" avesse funzione di trascrizione del dialetto greco in uso a Micene nel XV secolo a.C. e per tale ragione è stato possibile decifrarla<sup>25</sup>.

#### 1.2.5 *Scritture semitiche e greche*

Il Medio Oriente della fine del II millennio a.C. era caratterizzato da una organizzazione amministrativa di tipo prevalentemente mercantile e con una strutturazione politica che comprendeva numerose città-Stato. Queste contesto e le esigenze economico-commerciali favorirono la nascita di nuovi tipi di scrittura a carattere fonetico, caratterizzata da una struttura a base consonantica e con un limitato impiego di vocali. In effetti, in accordo con quanto affermato da Ong, si può dire che l'alfabeto «... fu inventato una sola volta. [...] Tutti gli alfabeti del mondo, l'ebraico, l'ugaritico, il greco, il romano, il cirillico, l'arabo, il tamil, il malvaro, il coreano, derivano in un modo o nell'altro dallo sviluppo di quello semitico originario»<sup>26</sup>. Attualmente, infatti, l'ebraico e le altre lingue semitiche non hanno lettere per rappresentare le vocali (al massimo all'interno di un giornale o di un libro si possono rinvenire le semi-vocali [j] e [w], forme consonantiche di [i] e [u]); in sostituzione delle vocali e per favorire chi ha poca dimestichezza con la lingua, come i bambini che apprendono a leggere, ai testi si aggiungono dei "punti" vocalici, ossia macchioline e lineette sopra o sotto le lettere per indicare l'esatta vocale.

---

<sup>25</sup> L. Godart, *L'invenzione della scrittura. Dal Nilo alla Grecia*, Einaudi, Torino 1992

<sup>26</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, p. 131

Lo sviluppo del primo alfabeto completo, comprensivo di vocali, da parte dei greci, rappresentò un evento di grande rilevanza psicologica poiché comportò la trasformazione della parola da suono a espressione visiva. Mentre, infatti, chi leggeva il semitico doveva appoggiarsi a dati testuali e non testuali, e conoscere bene la lingua dovendo inserire all'occorrenza le vocali necessarie, l'alfabeto vocalico greco permetteva di analizzare il suono in maniera più astratta e distaccata, suddividendolo in componenti puramente spaziali, e poteva essere utilizzato anche per scrivere o leggere lingue sconosciute. L'alfabeto agisce sul suono in modo più diretto di quanto non possano fare gli altri tipi di scrittura, lo trasforma in equivalenti spaziali e in unità più piccole ed analitiche, di certo più maneggevoli del sillabario.

La trasposizione dell'elusivo mondo del suono in equivalenti visivi consentì la nascita del pensiero analitico; secondo de Kerckhove, infatti, un alfabeto totalmente fonetico favorirebbe l'attività dell'emisfero cerebrale sinistro, ed andrebbe ad alimentare, a livello neurofisiologico, il pensiero astratto e analitico<sup>27</sup>.

### **1.3 La scrittura: tecnologia che ristrutturava pensiero e società**

L'emergere della scrittura è proprio una delle indicazioni più evidenti e, forse, il fattore più importante della discontinuità storica, intesa come riorganizzazione complessiva delle società e dell'immaginario e le cui novità più decisive sono rappresentate da nuove relazioni e coordinazioni fra sfere diverse delle attività umane: economia, politica, cultura, religione, mitologia, forme della vita associata. Così come le più importanti innovazioni, quale l'uso di certi metalli, della ruota e dell'aratro, anche la scrittura condizionò le società e gli individui, ma la sua influenza fu più profonda e più determinante di quella delle altre innovazioni, perché modificò radicalmente l'uso del linguaggio, che è un aspetto essenziale dell'esistenza umana. «La scrittura rese visibile il linguaggio, e questa visibilità fu davvero importante, non solo per le iscrizioni e i proclami ufficiali [...], o per altri usi “mondani”, ma soprattutto perché modificò profondamente le potenzialità del-

---

<sup>27</sup> D. de Kerckhove, *A theory of Greek Tragedy*, in «Sub-Stance», University of Wisconsin, Madison 1981

la mente umana, della conoscenza e dell'organizzazione sociale»<sup>28</sup>. Il linguaggio è proprio ciò che distingue gli umani dai primati, ed in virtù della sua grande flessibilità ha reso possibile il salto di qualità nel processo di apprendimento tipico delle società umane.

La scrittura, più di qualsiasi invenzione o tecnologia, ha trasformato la mente umana poiché ha favorito l'emergere di un linguaggio decontestualizzato e di una comunicazione verbale autonoma, ovvero, come afferma Ong di «un tipo di discorso che, a differenza di quello orale, non può essere immediatamente discusso con il suo autore, poiché ha perso contatto con esso»<sup>29</sup>.

L'utilizzo della scrittura nelle pratiche culturali, come in quelle amministrative, economiche e religiose, fu all'inizio visto con sospetto, in quanto ritenuto responsabile della distruzione della memoria; Platone fa dire a Socrate nel *Fedro* che la scrittura è disumana, perché finge di ricreare al di fuori della mente ciò che in realtà può esistere al suo interno: «le lettere cagionano smemoramento nelle anime di coloro che le hanno apprese, perocché più non curano della memoria, come quelli che, fidando della scrittura, per virtù di strani segni di fuori si rammentano delle cose, non per virtù di dentro e da sé medesimi. Dunque trovato ha la medicina, non per accrescere la memoria, sibbene per rievocare le cose alla memoria. E quanto a sapienza, tu procuri ai discepoli l'apparenza sua, non la verità»<sup>30</sup>. Paradossalmente Platone si rivolse alla scrittura per dare efficacia alle sue obiezioni. A ben vedere, le stesse obiezioni sono state rivolte alle tecnologie che via via hanno conquistato le attività quotidiane, come la stampa, le calcolatrici, il computer. Tecnologia appunto, perché nonostante la profonda interiorizzazione che ci permette di utilizzarla in modo automatico, la scrittura è una tecnologia al pari della stampa e del computer, forse la più drastica, avendo dato inizio alla riduzione del suono e dello spazio, alla separazione della parola dal presente *hic et nunc*, nel quale esistono solo le parole parlate. Lungi dall'essere semplici aiuti esterni, le tecnologie inducono trasformazioni delle strutture mentali, soprattutto se coinvolgono la parola. Derrick de Kerckhove, rifacendosi al pensiero di Marshall McLuhan secondo cui l'ambiente e le tecnologie prodotte dall'evoluzione storico

---

<sup>28</sup> J. Goody, *Introduzione. la scrittura: società e individuo*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 1

<sup>29</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, p. 119

<sup>30</sup> Platone, *Fedro*, LIX, pp. 561-562

culturale influenzano la psiche e concorrono allo sviluppo dell'individuo, definisce gli strumenti tecnologici come «prolungamenti, [...] protesi o appendici del corpo, mediante i quali la mente 'assaggia' il mondo esterno» e si mette in relazione con esso»<sup>31</sup>. Gli artefatti tecnologici infatti non sono «appendici dell'uomo, statici e privi di significatività teorica e culturale»<sup>32</sup>, ma sono strumenti che ampliano le facoltà umane, trascendono le limitazioni fisiche imposte dal patrimonio genetico e determinano la costruzione di differenti modelli mentali. Come afferma Olson «la magia della scrittura non risiede tanto nel fatto che essa funge da nuovo dispositivo mnemonico, un aiuto alla memoria, ma dal fatto che scrivere permette di assolvere una importante funzione epistemologica. Scrivere non solo ci aiuta a ricordare ciò che è stato pensato e detto, ma ci consente di vedere ciò che è stato pensato e detto in un modo nuovo»<sup>33</sup>.

Vi è un innalzamento del livello di consapevolezza ed un benefico allontanamento dalla prossimità in favore della distanza. «L'uso della tecnologia può dunque arricchire la psiche umana, espandere lo spirito, intensificare la vita interiore; e la scrittura è una tecnologia interiorizzata più profondamente della musica strumentale. Ma per poter capire cosa essa sia, il che significa intenderla in relazione al suo passato, cioè all'oralità, occorre onestamente riconoscere che è una tecnologia»<sup>34</sup>. Nell'analisi degli effetti dell'alfabetizzazione sulla cognizione umana, Denny rileva importanti differenze fra società alfabetizzate e società orali, evidenziando come il pensiero alfabetizzato sia più riflessivo, più astratto e complesso, nonché più logico del pensiero nelle società prealfabetizzate: il suo tratto distintivo sarebbe proprio rappresentato dalla decontestualizzazione<sup>35</sup>. Numerosi sono gli studi che hanno esaminato il pensiero decontestualizzato attraverso l'analisi di quelle parti del linguaggio necessariamente contestualizzate, come i deittici spaziali (es. “qua”, “là”, “questo”, “quello”). Costituiscono un esempio in-

---

<sup>31</sup> cit. in P. D'Alessandro, *Critica della ragione telematica*, LED, Milano 2002, p. 186

<sup>32</sup> P. D'Alessandro, *Ermeneutica del testo e pensiero nella Rete*, in *Internet e la filosofia*, a cura di P. D'Alessandro, Milano, LED, 2001, p. 78

<sup>33</sup> D.R. Olson, *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press 1994, prefazione, p. XV (trad. dall'originale della scrivente).

<sup>34</sup> W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, p. 125

<sup>35</sup> J. Peter Denny, *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell'alfabeto*, in D.R. Olson e N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, pp. 71-92

interessante le ricerche di Perkins<sup>36</sup> e ancor prima quelle di Denny<sup>37</sup> che, nel confrontare le lingue di una popolazione di cacciatori-raccoglitori e di una di agricoltori (rispettivamente l'eschimese e il kikuyu), hanno evidenziato come il sistema dei deittici spaziali fosse leggermente minore nel secondo caso; nelle società occidentali il quantitativo delle informazioni spaziali è ulteriormente limitato.

Bruner, Olver e Greenfield affermano che l'apprendimento della scrittura promuove lo sviluppo cognitivo, poiché il linguaggio scritto è svincolato dal contesto situazionale, laddove, al contrario, quello orale è strettamente dipendente dal contesto. Se riferiamo il concetto di alfabetizzazione alla scolarizzazione, è evidente come i soggetti scolarizzati abbiano maggiore capacità di pensiero astratto rispetto a chi, invece, non va a scuola<sup>38</sup>.

Le tecnologie che l'uomo ha costruito per ampliare le proprie risorse cognitive (scrittura, sistemi numerici, rappresentazioni grafiche, ecc.) influenzano profondamente i processi cognitivi che, quindi, non sono culturalmente neutri: «il loro sviluppo dipende dal peso e dall'importanza che in una determinata cultura assumono le tecnologie. Il nesso tra processi cognitivi e tecnologie è ben esemplificato dal rapporto tra linguaggio orale e linguaggio scritto»<sup>39</sup>. La differenza principale fra queste due tecnologie – linguaggio orale e linguaggio scritto – risiederebbe nel *significato* che, nel testo scritto si evince dal testo stesso ed è autonomo dal contesto, mentre nel testo orale dipende dalle intenzioni di chi parla. Mentre quando leggiamo un testo cerchiamo ciò che questo dice, quando ascoltiamo un discorso la ricerca va a ciò che il parlante intende dire<sup>40</sup>. Ma la differenza fra i due linguaggi, più che la modalità, riguarda il rapporto fra intenzione e significato: molte produzioni orali condividono le caratteristiche del linguaggio scritto (ad esempio le lezioni accademiche), poiché sono pianificate accuratamente, rispondono a funzioni precise ed esprimono contenuti formali della conoscenza.

---

<sup>36</sup> R.V. Perkins, *The evolution of culture and grammar*, Ph.D. Dissertation, State university of New York at Buffalo, 1980

<sup>37</sup> J.P. Denny, *Locating the universals in lexical system for spatial deixis*, in «Papers from the Parasession on the Lexicon», Chicago Linguistic Society, 1978, pp. 74-84

<sup>38</sup> J.S. Bruner, R.R. Olver, P.M. Greenfield *et al.*, *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York 1966

<sup>39</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino 1999, p. 77

<sup>40</sup> D.R. Olson, *Culture, technology and intellect*, in L.B. Resnick (a cura di), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale 1976

Scopo dell'istruzione dovrebbe, quindi, essere quello di far ragionare sul testo e questo richiede, da parte dello studente, di verificare e controllare le informazioni in esso contenute. Analogamente, sostiene Olson, scrivere significa creare un testo autonomo nel quale ciò che è scritto è una rappresentazione adeguata di ciò che si intende dire, non suscettibile di interpretazioni personali<sup>41</sup>.

Tuttavia, il consenso sull'ipotesi dell'influenza dell'alfabetizzazione sui processi cognitivi non è unanime. Una delle critiche mosse è quella di confondere alfabetizzazione con scolarizzazione, e quindi il modo di scrivere acquisito a scuola con la scrittura in generale. Le ricerche di Scriber e Cole sulla popolazione Vai della Liberia (dove i bambini vengono avviati ad un sistema di scrittura fonetica da parenti ed amici al di fuori di un contesto istituzionale) hanno dimostrato l'influenza dell'alfabetizzazione sulla formazione di abilità specifiche di elaborazione dell'informazione, ma non di quelle generali di ristrutturazione cognitiva che controllano le prestazioni intellettuali in tutti i campi; il transfer sarebbe quindi specifico e strettamente legato alle caratteristiche dei compiti mediante cui si apprende la lingua scritta e la si utilizza<sup>42</sup>. Queste ricerche, se da un lato hanno contribuito a rinforzare l'ipotesi del rapporto cultura-cognizione in termini di contesto, perché la cultura è l'insieme delle attività, contesti e strumenti con cui le persone interagiscono e svolgono le diverse funzioni cognitive, dall'altro sembrerebbero aver disconfermato l'ipotesi secondo cui la scrittura, nella storia della civiltà, avrebbe indotto nuove forme di discorso e di pensiero. Sulla base di queste osservazioni e delle critiche mosse da alcuni studiosi come Nystrand<sup>43</sup>, i cui studi evidenziavano il carattere interattivo e dialogico della scrittura e individuavano il significato del testo come risultato di una negoziazione fra l'autore del testo e il

---

<sup>41</sup> D.R. Olson, N.G. Torrance, *Writing and criticizing text*, in B.M. Kroll, G. Wells (a cura di), *Explorations in the development of writing*, Wiley, Chichester 1983

<sup>42</sup> S. Scriber, M. Cole, *Literacy without schooling: testing for intellectual effects*, in «Harvard Educational Review», 48, 1978, pp. 448-461

<sup>43</sup> M. Nystrand, *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*, Academic Press, Orlando 1986; *The role of context in written communication*, in R. Horowitz, S.J. Samuel (a cura di), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego 1987; *A social-interactive model of writing*, in «Written Communication», 6, 1989, pp. 66-85



lettore<sup>44</sup>, Olson riformula l'ipotesi degli effetti cognitivi dell'alfabetizzazione e sottolinea la dimensione metalinguistica della lingua scritta<sup>45</sup>.

Se la capacità di usare il linguaggio è, infatti, una “abilità linguistica”, la capacità di riflettere sul linguaggio usato è una “abilità metalinguistica”, abilità che può essere considerata come un ponte tra la lingua orale e quella scritta. Questa competenza è ritenuta da molti studiosi come il requisito fondamentale per l'apprendimento della scrittura e della lettura. Secondo Olson l'alfabetizzazione è per sua stessa natura un'attività metalinguistica e la scrittura è intrinsecamente metalinguistica. Così come la parola rappresenta il mondo e ne fa oggetto di riflessione, la scrittura rappresenta la parola e ne fa oggetto di riflessione.

All'inizio dell'avvicinamento del bambino alla lingua scritta, si verifica un importante cambiamento concettuale, strettamente legato al modo nuovo dei bambini di orientarsi nei confronti del linguaggio: tale orientamento è costituito dall'attenzione prestata più che ai contenuti, alle strutture della lingua in quanto tali. I bambini, infatti, si costruiscono un'idea della lingua scritta che, in parte, è diversa da quella che si parla. La lingua scritta, cioè, non è una semplice trascrizione di quella orale, ma ha sue specifiche caratteristiche di elaborazione mentale, di struttura e di comunicazione<sup>46</sup>. La scrittura è, quindi, un mezzo alternativo di comunicazione che mette in relazione individui e gruppi in modo ben diverso dalla parola.

La competenza metalinguistica non si sviluppa in modo spontaneo come la lingua orale, ma solo in conseguenza della esposizione del bambino a stimoli adeguati: è, quindi, un *processo cognitivo*, che si può favorire grazie a specifici stimoli quali le scritte nell'ambiente circostante ed in quello scolastico, gli atti di scrittura e di lettura degli adulti in presenza del bambino, i giochi di parole, ecc., che possono condurre i bambini a riflettere in modo spontaneo sull'universo della letto-scrittura.

---

<sup>44</sup> Secondo Nystrand il significato di un testo è frutto di negoziazioni ricorsive condotte in base al principio della reciprocità, che non richiede l'accordo tra scrittore e lettore sulle idee del testo, ma solo che ciascuno di loro proceda facendo assunzioni circa lo sforzo semiotico dell'altro.

<sup>45</sup> Attraverso l'ipotesi metalinguistica, della modalità, del mezzo e delle abilità mentali, Olson esamina alcuni dei possibili modi con cui un sistema di scrittura potrebbe alterare i processi cognitivi.

<sup>46</sup> D.R. Olson, *L'alfabetizzazione come attività metalinguistica*, in D.R. Olson e N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, 1995, pp. 263-283

Negli ultimi venti anni molti studiosi hanno analizzato i rapporti tra competenza metalinguistica e processo di apprendimento della scrittura e della lettura e sono giunti alla conclusione che il livello di competenza metalinguistica raggiunto dai singoli bambini all'ingresso della scuola primaria è un indice predittivo, particolarmente significativo, nei confronti dei futuri successi nell'apprendimento in ambito linguistico<sup>47</sup>.

#### **1.4 Implicazioni concettuali e cognitive dell'alfabetizzazione. Prospettiva riduzionista, costruttivista e socioculturale**

Risultano piuttosto recenti gli studi sulla scrittura, volti ad esaminare la sua struttura e la sua acquisizione secondo una prospettiva psicopedagogica, e ciò per due ordini di motivi: 1) il linguaggio scritto è stato considerato una funzione secondaria e subordinata del parlato, consistente per lo più in una attività tecnica di trascrizione della lingua parlata<sup>48</sup>; 2) l'apprendimento della lettura, più che quello della scrittura, è stato sempre considerato un problema cruciale per l'alfabetizzazione.

A partire dagli anni ottanta, e grazie al contributo degli studi di stampo cognitivista, la scrittura viene indagata oltre gli aspetti puramente strumentali. «Tali studi si sono rivolti in particolare all'ampia e complessa problematica dell'alfabetizzazione e a quella più specifica della composizione scritta»<sup>49</sup>.

Sono molteplici le spiegazioni date al termine *alfabetizzazione*, traduzione non proprio perfetta di quello polisemico inglese *literacy*. Pontecorvo lo riferisce sia al possedere una certa familiarità con la lingua scritta, l'abilità alla lettura e alla scrittura quindi, sia ai modi con cui si perviene a questa familiarità, ovvero le pratiche di scrittura relative ai diversi contesti culturali che giustificano anche i diversi aspetti funzionali<sup>50</sup>. Per Cisotto la *literacy* «non designa un'abilità generale identificabile con la padronanza del linguaggio scolastico, ma si caratterizza come un processo distribuito lungo un continuum di competenza, dalla familiariz-

---

<sup>47</sup> Ivi, pp. 264-269

<sup>48</sup> G. Stella e A. Biancardi, *La costruzione della lingua scritta nel bambino in età prescolare. Analisi delle scritture spontanee dei bambini sordi*, in M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991

<sup>49</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento 2001, p.114

<sup>50</sup> C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, op.cit.

zazione iniziale fino agli usi maturi dell'età adulta»<sup>51</sup>. Secondo Resnick essa descrive l'evoluzione della padronanza della lingua dalle fasi che precedono l'insegnamento formalizzato, quando il bambino entra in contatto con la lingua scritta, al momento dell'istruzione formalizzata, quando si acquisiscono le regole del codice alfabetico e le convenzioni comunicative, fino alle pratiche sociali e culturali in cui la lingua è usata con diversi scopi e funzioni e nei diversi contesti<sup>52</sup>.

L'interesse nei confronti del tema dell'alfabetizzazione si giustifica grazie alla presenza diffusa e pervasiva della scrittura nei contesti quotidiani e dal suo utilizzo come mezzo privilegiato per trasmettere cultura e formazione. Gli studi sulla *literacy* hanno visto il contributo di numerosi ambiti disciplinari, come la psicologia dello sviluppo e dell'educazione, l'antropologia culturale, la linguistica, che hanno dilatato il significato di questo termine arrivando ad indagare sia le prime fasi di acquisizione della lingua scritta (*alfabetizzazione emergente*<sup>53</sup>), sia l'insieme delle pratiche d'uso e delle attività in contesto sociali diversi.

L'alfabetizzazione, quindi, appare un processo molto articolato che vede, accanto ad apprendimenti strumentali, anche componenti cognitive, sociali e culturali. Queste, dice Boscolo, delineano l'alfabetizzazione come componente dello sviluppo cognitivo (perché attraverso l'uso della lingua scritta il bambino acquisisce modalità di conoscenza ed organizza le esperienze) e come forma di socializzazione (perché si appropria della lingua scritta in una rete di interazioni connotate dalla cultura)<sup>54</sup>.

Tre sono i paradigmi teorici che cercano di interpretare il processo di alfabetizzazione: *riduzionista*, *costruttivista* e *socioculturale*<sup>55</sup>. Essi divergono in base all'attenzione posta all'attività costruttiva del bambino, ai meccanismi attraverso i quali esplora e si impadronisce della lingua scritta, oppure all'influenza che eventi

---

<sup>51</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carrocci, Roma 2006, p. 33

<sup>52</sup> L.B. Resnick, *Education and Learning to think*, National Academic Press, Washington D.C 1987a

<sup>53</sup> W.H. Teale, E. Sulzby (a cura di), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Ablex, Norwood (NJ) 1986

<sup>54</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino 2007

<sup>55</sup> L. Tolchinsky Landsmann, *Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto*, in M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp.149-171

alfabetizzati esercitano sul bambino in «contesti sociali culturalmente connotati»<sup>56</sup>.

#### 1.4.1 *Prospettiva riduzionista*

La prospettiva riduzionista considera l'apprendimento della lingua scritta come acquisizione dell'abilità di leggere e scrivere, e ritiene che l'abilità di lettura sia costituita da due componenti elementari: 1) la *decodifica*, che richiede il riconoscimento di parole come sequenze fonemi; 2) la *comprensione*, processo attraverso il quale i significati attribuiti alle parole vengono integrati in frasi e testi. L'abilità di lettura sarebbe costituita, analogamente, da altre due componenti: 1) l'*ortografia*, che comporta un buon livello di consapevolezza fonemica la quale favorisce la composizione di segni per ottenere parole; 2) l'*ideazione*, che, secondo Tolchinsky, corrisponde all'abilità di generare e organizzare le idee in frasi e testi. Tale paradigma si avvale di una interpretazione sommatoria della lingua scritta, in quanto dispone in stretta gerarchia processi semplici e complessi; secondo questa visione, quindi, i processi psichici superiori dovrebbero essere interpretati come il risultato dell'esercizio di qualcosa situato ad un livello inferiore nella scala psichica. Questo implica il ritenere che, nei casi di specifiche disabilità di scrittura, le difficoltà strumentali ostacolerebbero i processi compositivi più complessi, e che basterebbe quindi sviluppare o recuperare gli aspetti meccanici dello scrivere per favorire livelli di apprendimento più impegnativi dal punto di vista cognitivo. L'aspetto didattico si concentra così sul recupero di abilità isolate attraverso l'esercizio ripetuto, ma questa tipologia di intervento non impedisce alle difficoltà ortografiche di ripresentarsi quando bisogna utilizzare dinamicamente le forme linguistiche in pratiche e contesti autentici.

#### 1.4.2 *Prospettiva costruttivista*

L'apprendimento della lingua scritta non implica per il bambino solo associare segni e suoni, perché i segni scritti funzionano da “evocatori” di unità fonologiche. Nel riconoscimento di parole, sia verbalizzate che scritte, i processi percettivi si svolgono parallelamente all'attivazione del lessico, e questo significa che

---

<sup>56</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.115

il riconoscimento della forma (fonetica o ortografica) delle parole attiva comunque processi di interpretazione semantica<sup>57</sup>. Mentre, però, il riconoscimento delle parole scritte fa ricorso a rappresentazioni intermedie che collegano percezione visiva e lessico (singole lettere o stringhe di lettere associate a unità fonologiche), il riconoscimento delle parole verbalizzate non ricorre ad alcuna unità intermedia perché il segnale acustico non viene segmentato.

«Nel percorso che conduce i bambini a impadronirsi della lingua scritta, essi apprendono che non possono utilizzare gli stessi meccanismi di elaborazione linguistica a cui ricorrono per il parlato, in quanto, debbono *accedere al significato delle parole scritte attraverso il riconoscimento delle lettere che le compongono*. Le lettere scritte determinano così una sorta di rivoluzione copernicana nella mente dei bambini: decompongono le parole, le fanno a pezzi e le rendono pensabili come forme pure»<sup>58</sup>.

All'interno della prospettiva costruttivista trovano ampio spazio le ricerche condotte da E. Ferreiro e A. Teberosky, relative all'attività di concettualizzazione della lingua scritta da parte del bambino. Di questo aspetto si tratterà approfonditamente nei prossimi capitoli.

#### 1.4.3 *Prospettiva socio-culturale*

L'ipotesi costruttivista dell'acquisizione della lingua scritta evidenzia la natura autoprovocata del processo, poiché il bambino è artefice delle conoscenze di cui si appropria. L'approccio socio-culturale, di derivazione vygotskiana, pone invece attenzione ai fattori culturali e sociali che intervengono nei cambiamenti evolutivi; lo sviluppo cognitivo deve essere ricondotto alle interazioni sociali dell'individuo nell'ambiente. Secondo lo psicologo russo, conosciamo noi stessi grazie alle interazioni con gli altri: «il meccanismo del comportamento sociale e il meccanismo della coscienza sono i medesimi[...] Siamo consapevoli di noi stessi perché siamo consapevoli degli altri e nello stesso modo in cui conosciamo gli al-

---

<sup>57</sup> M. Orsolini, *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in M. Orsolini e C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 13-28

<sup>58</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.117

tri; e ciò accade perché in relazione a noi stessi ci troviamo nella stessa [posizione] degli altri rispetto a noi»<sup>59</sup>.

Vygotskij considerava la scrittura una fra le funzioni psichiche superiori e riteneva che lo sviluppo di un individuo fosse condizionato da queste prima in modo intersoggettivo, nell'interazione con l'adulto, e poi in modo intrasoggettivo, quando le operazioni cognitive complesse si interiorizzano ed automatizzano. Egli utilizza il concetto di *interiorizzazione* per riferirsi al progressivo trasferimento dall'attività sociale esterna, che è mediata dai segni, al controllo interno. Attraverso i segni gli esseri umani regolano e modificano le forme naturali di comportamento e cognizione. Quando, per esempio, prendiamo un appunto, lo facciamo per avere un segno che ci aiuti a ricordare un'azione da compiere, un appuntamento, ecc.; questa annotazione incrementa la nostra capacità naturale di ricordare, ovvero ciò che Vygotskij definisce *comportamento mentale naturale inferiore*<sup>60</sup>.

L'azione di mediazione degli strumenti mentali, come la strategie del prendere appunti, consente alle forme naturali di comportamento di trasformarsi in forme culturali superiori (che sono una prerogativa umana) attraverso un processo che egli definì *mediazione semiotica*<sup>61</sup>.

La sintesi di questo passaggio da una condizione esterna ad una interna viene rappresentata efficacemente dalla sua nota affermazione: «ciò che un bambino fa in collaborazione oggi, lo potrà fare da solo domani»<sup>62</sup>. E ciò che favorisce questo passaggio sono gli *strumenti di mediazione*, quale, fra tutti, il linguaggio, che struttura l'attività cognitiva e la dirige verso azioni orientate e culturalmente significative. Il sistema di scrittura è quindi un *artefatto culturale* per apprendere il quale intervengono le rappresentazioni culturali, e che si realizza in una rete di interazioni sociali che forniscono i principi organizzatori dell'attività cognitiva.

---

<sup>59</sup> L.S. Vygotskij, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge-London 1978, p. 30

<sup>60</sup> Questo comportamento comprende le forme biologiche inferiori di comportamento mentale, come la percezione elementare, la memoria e l'attenzione. È distinto dal comportamento mentale culturale superiore che comprende le forme superiori delle funzioni mentali umane, come memoria logica, attenzione selettiva, il comportamento decisionale e la comprensione del linguaggio, che sono prodotti dell'attività mediata.

<sup>61</sup> L. Dixon-Krauss (a cura di), *Vygotskij nella classe, Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Erickson, Trento 2000

<sup>62</sup> L.S. Vygotskij, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, p. 132

## 1.5 Conquista del simbolismo. Contributi di Piaget, Vygotskij e Bruner

Le considerazioni di Piaget, Vygotskij e Bruner sullo sviluppo cognitivo, benché presentino grandi differenze, hanno alcuni tratti comuni: la natura attiva più che reattiva dell'uomo, la concezione costruttivistica della conoscenza, l'interazione tra soggetto e oggetto e l'interesse per gli aspetti qualitativi.

*Vygotskij*

Per Vygotskij<sup>63</sup> lo sviluppo del bambino risulta dall'intreccio di due diversi processi dello sviluppo psichico: da un lato l'evoluzione biologica della specie, in cui cambiano gli organi e la struttura del corpo, dall'altro l'evoluzione culturale, in cui mutano gli organi artificiali, gli strumenti. In altre parole, lo sviluppo inizia dalle tendenze naturali ed evolve attraverso un processo di apprendimento in cui, sotto la pressione delle condizioni esterne, si passa a nuove forme. I segni sono strumenti-stimoli, cioè strumenti di un controllo volontario del comportamento, che rappresentano qualche aspetto o caratteristica delle forme di esperienza sociale condivisa. Per descrivere la vita psichica sono necessari strumenti particolari di carattere intellettuale; tra questi il linguaggio è il più importante.

La funzione della parola è, quindi, in primo luogo sociale ed è finalizzata all'interazione con gli altri; l'accumulazione progressiva delle esperienze sociali inducono il bambino a fare uso di segni esterni come ausilio per la soluzione di problemi interni (il conteggio con le dita ne è un esempio). Il punto di contatto fra discorso esterno sociale e pensiero interno è rappresentato dal *linguaggio egocentrico*. Con la crescita, le operazioni esterne del linguaggio egocentrico si rivolgono all'interno, ed il linguaggio acquisisce una seconda funzione, di natura intellettuale, che lo rende un importante strumento psicologico in grado di ristrutturare il pensiero del bambino.

Secondo Powell è possibile riconoscere un parallelismo fra il primo sviluppo della capacità di comunicare mediante il linguaggio verbale e il primo sviluppo della capacità di usare il linguaggio scritto<sup>64</sup>. Come nel linguaggio verbale, anche nella lettura e nella scrittura la fase iniziale ha luogo attraverso un'interazione sociale con l'adulto. Quando le esperienze di lettura del bambino si accumulano, egli interiorizza la conoscenza delle parole scritte, pur continuando a

---

<sup>63</sup> L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1965

<sup>64</sup> 1993, cit. in L. Dixon-Krauss (a cura di), *Vygotskij nella classe, Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, p. 30.

mantenere segni esterni (lettura mormorante e tenere il segno con il dito); successivamente le operazioni esterne vengono interiorizzate, vi è la lettura silente e il linguaggio scritto diviene strumento psicologico per la strutturazione del pensiero. Piaget, al contrario, ritiene che il discorso interno preesista come sintomo del pensiero egocentrico del bambino; questo precederebbe il linguaggio sociale e scomparirebbe non appena egli è in grado di assumere una visione meno egocentrica delle esperienze. «La posizione di Piaget si focalizza sulla maturazione e, in quest'ottica, lo sviluppo intellettuale viene assunto come preconditione per l'apprendimento»<sup>65</sup>.

Il linguaggio, per Vygotskij, non è l'abilità a compiere discriminazioni o a formare schemi percettivi, né è condizione necessaria per l'origine delle "operazioni" del bambino, ma ha un ruolo centrale nel dirigere l'attenzione a quelle caratteristiche ritenute importanti dalla cultura e nel determinare contenuto e forma dei sistemi concettuali categoriali (oltre che nel facilitare la memorizzazione e la ricodificazione delle informazioni): è attraverso il linguaggio, infatti, che la cultura in generale e l'educazione intenzionale in particolare, ha un effetto potente sui sistemi concettuali; in *Pensiero e Linguaggio* egli afferma che «l'istruzione è una delle principali fonti dei concetti dell'alunno ed è anche una potente forza che indirizza la loro evoluzione; essa determina il destino del suo sviluppo mentale complessivo»<sup>66</sup>. Per Vygotskij, quindi, lo sviluppo delle forme superiori del pensiero e dei processi cognitivi superiori è indissociabile dal contesto delle relazioni sociali che supportano il bambino fin dalla prima età.

Egli ritiene che, anche nella formazione dei concetti, i segni di mediazione come la parola, svolgano dapprima funzione di mezzo, e poi ne diventino simbolo. Nello specifico, i concetti si svilupperebbero in quattro fasi: 1) *cumuli complessi*: in questa fase il bambino comincia a denominare gli oggetti intorno a sé raggruppandoli in categorie casuali, detti cumuli, che diventano complessi quando la sua conoscenza del mondo si accresce; 2) *concetti potenziali* (dai primi anni di scuola a tutta l'adolescenza): in questa fase emergono e vengono create relazioni e nessi logici astratti relativi ai 3) *concetti veri e propri* o scientifici: acquisiti durante l'istruzione formale, costituiscono una forma di conoscenza astratta e siste-

---

<sup>65</sup> Ibidem

<sup>66</sup> L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, p. 85



matizzata comune ai membri di una specifica cultura; non sono frutto della percezione visiva e dell'esperienza diretta, ma hanno bisogno della mediazione delle parole. Nel passaggio dai concetti spontanei a quelli scientifici, l'attenzione e la memoria diventano volontarie, logiche e guidate dal significato. Le interazioni verbali consentono al bambino di sviluppare abilità superiori di pensiero rappresentate dalla consapevolezza, dall'astrazione e dal controllo. La parola, quale strumento di pensiero, viene utilizzata dal bambino per concentrare l'attenzione mentre progredisce nel processo di sintesi astratta; questa, a sua volta, comporta l'astrazione di determinate caratteristiche, la loro sintesi e la simbolizzazione mediante un segno.

Le ricadute didattiche di questa concezioni sono evidenti: la conoscenza lessicale è fondamentale per la comprensione di un testo, «se il lettore non capisce le parole importanti che veicolano il significato di un brano, difficilmente riuscirà a comprenderlo, poiché manca degli “strumenti” (segni) appropriati per compiere la sintesi astratta durante la lettura. Attività didattiche come la discussione prelettura e la creazione di mappe e di reti concettuali aiutano il bambino a costruire le relazioni e i nessi astratti fra i concetti del testo, essenziali per la sua comprensione»<sup>67</sup>.

Alfabetizzazione e scrittura favoriscono e promuovono lo sviluppo cognitivo, non ne rappresentano un'espressione. Secondo Vygotskij la scrittura è un *simbolismo di secondo ordine*, ovvero «un sistema di segni che designano suoni e parole che a loro volta rappresentano segni del parlato per riferirsi a entità e situazioni reali; gradualmente lo scrivere si trasforma in simbolismo diretto riducendo il riferimento alla lingua parlata»<sup>68</sup>.

Lo sviluppo dell'attività simbolica sarebbe anticipato dalla comparsa del *gesto*, che assume funzione indicativa per segnalare una forma di referenza comune all'interno di situazioni di interazione reciproca. Avere in comune una referenza consente al bambino di introdursi verso una forma di significazione condivisa della cultura di appartenenza. Un successivo perfezionamento di questo processo di acquisizione di significato si ha grazie al *gioco simbolico*, un linguaggio complesso in cui gli oggetti assumono valore di notazione simbolica ed anticipano

---

<sup>67</sup> L. Dixon-Krauss (a cura di), *Vygotskij nella classe, Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, p. 33

<sup>68</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.125

la funzione del segno: «il gioco costruisce nuovi legami interpretativi tra i segni e i significati: nuove realtà»<sup>69</sup>. Il *disegno* contribuisce notevolmente a far avanzare l'attività simbolica, soprattutto quando la sua funzione è quella di illustrare frasi più o meno complesse. Dopo un primo momento che Vygotskij definisce come “simbolismo di primo grado”, nel quale i disegni si riferiscono direttamente ad oggetti e situazioni, il bambino perviene al “simbolismo di secondo ordine” quando scopre che si possono disegnare non solo gli oggetti, ma anche le parole, e che i segni scritti rappresentano simboli delle parole dette. Questi tre momenti evolutivi – gioco di finzione, disegno e scrittura – rappresentano per lo psicologo russo la preistoria della lingua scritta, ed è a questa che l'insegnamento dovrebbe porre attenzione, già nella scuola dell'infanzia, non in termini di semplice attività grafica e motoria, ma culturale.

### *Piaget*

Per Piaget la natura della conoscenza sta nella sua genesi. Egli disegna l'evoluzione dell'intelligenza in termini di successione di strutture di conoscenza e la considera una forma particolare di attività biologica: all'inizio il bambino non possiede strutture cognitive preformate, ma modalità di funzionamento intellettuale peculiari e immutabili che regolano il rapporto tra il bambino e l'ambiente e permettono la costituzione di varie strutture cognitive: queste funzioni sono l'*assimilazione* e l'*accomodamento*. L'assimilazione consiste nell'acquisizione di informazioni dal mondo esterno, senza modificare le strutture mentali; il bambino, cioè, prende informazioni, ma non cambia la sua visione globale della realtà. Con l'accomodamento, invece, i dati ricevuti dal mondo esterno cambiano le strutture mentali e, di conseguenza, il modo di pensare.

Attraverso questi due meccanismi l'intelligenza si adatta all'ambiente e si evolve in quattro “periodi”: 1) *sensorimotorio* (da 0 a 2 anni): in questo stadio l'intelligenza si accresce a livello pratico; 2) *intuitivo* (da 2 a 7 anni): il bambino rielabora e trasforma la realtà che lo circonda in base ai propri desideri e bisogni e sviluppa l'“abilità semiotica”(cioè passa dai simboli ai segni), utile per lo sviluppo del linguaggio verbale; 3) *delle operazioni concrete* (da 7 a 12 anni): il bambino

---

<sup>69</sup> A. Tryphon, J. Vonèche, *Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze 1998, p. 150

riesce ad operare sulla realtà attraverso il pensiero; 4) *delle operazioni astratte* (da 12 a 16 anni): il pensiero diventa formale<sup>70</sup>.

La funzione simbolica, secondo lo psicologo svizzero, coincide con la capacità rappresentativa in quanto consente di richiamare alla mente oggetti non percettivamente presenti, i “significati”, grazie a *indici* (più primitivi dal punto di vista evolutivo, sono indizi di qualcosa del mondo esterno), *simboli* (che conservano qualche affinità concreta con ciò che rappresentano, come una somiglianza visiva) o *segni* (che possono essere del tutto convenzionali, come i suoni delle parole) che ne evocano le caratteristiche, “i significanti”.

La teoria di Piaget intende lo sviluppo come trasformazione discontinua: sono diversi i cambiamenti qualitativi, contraddistinti in stadi e periodi dell’età evolutiva, che caratterizzano lo sviluppo mentale. L’epistemologia genetica subordina l’apprendimento alla formazione e maturazione di strutture mentali.

Le implicazioni più evidenti della teoria piagetiana in ambito educativo riguardano il problema dell’idoneità all’insegnamento (*readiness*); questo concetto ha avuto negli anni precedenti importanti ricadute nella pratica didattica ed ha influenzato la sua programmazione e la sua esecuzione, poiché ha messo in evidenza i limiti di ciò che si può apprendere e di ciò che si deve insegnare. «In sostanza non si devono insegnare contenuti di apprendimento che richiedono strutture cognitive di cui l’allievo ancora non dispone, contenuti, cioè, per i quali non è ancora “pronto”»<sup>71</sup>. Questo ha comportato l’adeguamento dell’istruzione alle fasi dello sviluppo; l’insegnamento di concetti, man mano che questi emergono nello sviluppo cognitivo spontaneo; l’utilizzo delle prove classiche (di conservazione, di determinazione, ecc.) per la determinazione dello sviluppo da parte del docente, il quale viene ad assumere anche una funzione “diagnostica”.

Per l’apprendimento della scrittura allora, secondo l’impostazione piagetiana, è necessario che il bambino superi i limiti dell’*egocentrismo percettivo*<sup>72</sup> che, al pari di qualsiasi forma di egocentrismo, si configura come un atteggiamento psichico caratterizzato dall’assenza di una distinzione fra il sentimento personale e la realtà oggettiva. Uscire dall’egocentrismo vuol dire essere capaci di vedere

---

<sup>70</sup> A.O. Ferraris, D. Bellacicco, A. Costabile, *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari 2005

<sup>71</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell’apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, p. 30

<sup>72</sup> J. Piaget, B. Hinderler, *La représentation de l’espace chez l’enfant*, PUF, Paris 1948

la realtà, e non solo quella spaziale, ma anche quella mentale e linguistica, da più punti di vista, comunque diversi dal proprio<sup>73</sup>.

La conoscenza spaziale del bambino influisce sull'apprendimento della scrittura e sulla conoscenza linguistica in generale, poiché l'egocentrismo che lo contraddistingue lo induce a considerare solo alcune delle leggi, quelle cioè che implicano un rapporto spaziale di tipo "topologico" (inclusione, chiusura, vicinanza, lontananza, separazione, somiglianza, direzione, regolarità), e non tengono conto, invece, di intuizioni euclidee che concernono, invece, rette, angoli, superfici e volumi<sup>74</sup>. La capacità di percepire i due livelli di percezione, euclideo e topografico, ha delle notevoli implicazioni didattiche, soprattutto nel caso dell'apprendimento della lettura e della scrittura. «Nello sviluppo psichico la percezione dei rapporti topologici (soggettivi) precede quella dei rapporti euclidei (oggettivi): appare, quindi, importante verificare quale dei caratteri grafici abitualmente impiegati nella scuola (stampatello o corsivo) sia il più percettibile, ossia fondato più sui rapporti topologici che su quelli euclidei»<sup>75</sup>. Lo stampato maiuscolo sembrerebbe possedere il carattere tipografico con la migliore percettibilità, mentre il corsivo presenta dei caratteri euclidei e, quindi, secondo un'ipotesi piagetiana, il suo apprendimento richiede una maturazione percettiva che non sempre un bambino di 5 o 6 anni possiede quando si avvicina all'alfabetizzazione formale.

### *Bruner*

La definizione che Bruner dà dello sviluppo cognitivo risente molto dell'influenza di Vygotskij; egli, infatti, sostiene: «la crescita dell'uomo è un processo di interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella sua cultura, modi che amplificano i suoi poteri. Egli quindi sviluppa questi poteri in una maniera che riflette gli usi a cui li destina»<sup>76</sup>. Secondo l'autore, nel processo di acquisizione del pensiero maturo il bambino rappresenta la propria esperienza in tre modalità diverse, fra di loro non alternative: la rappre-

---

<sup>73</sup> L. Trisciuzzi, *L'apprendimento della scrittura: sviluppo percettivo secondo Piaget*, in N. Filograsso, R. Travaglini (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano 2007

<sup>74</sup> Se prendiamo l'esempio del quadrato, secondo la geometria euclidea questo è una figura che racchiude una superficie piana entro quattro lati di uguale misura formanti quattro angoli di 90°. Secondo un rapporto spaziale di tipo topologico, un quadrato è soltanto una figura chiusa.

<sup>75</sup> Ivi, p. 35

<sup>76</sup> J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967

sentazione *attiva* (ovvero uno schema operativo che coordina i movimenti necessari per l'esecuzione di un compito motorio); la rappresentazione *iconica* (ovvero un'immagine o uno schema spaziale); la rappresentazione *simbolica* (che consiste nella riproduzione dell'esperienza attraverso uno schema simbolico, quale il linguaggio). La prima forma di rappresentazione, quella attiva, corrisponde al periodo senso motorio di Piaget, la seconda, iconica, che caratterizza i processi di pensiero di bambini dai 2 ai 5 anni, è accurata nei dettagli in quanto presta attenzione ai singoli oggetti, ma non ad un'intera classe, cosa che invece fa la rappresentazione simbolica. In quest'ultima rappresentazione l'astrazione diventa la caratteristica principale del ragionamento infantile; il bambino non ha bisogno di operare nel "qui e ora" per entrare in relazione con l'ambiente.

Tali rappresentazioni non sono definite in modo gerarchico, perché coesistono nell'individuo in relazione ad esigenze cognitive diverse, e non sono determinate cronologicamente.

Il contributo più significativo di Bruner riguarda la sua analisi sulla modalità con cui i bambini "entrano nel significato", ovvero come imparano a dare un senso, soprattutto narrativo, al mondo attorno a sé. In questa analisi egli si rifà all'espressione "biologia del significato"<sup>77</sup>, che sembrerebbe un ossimoro, visto che il significato è un fenomeno mediato culturalmente, che dipende dalla presenza di un sistema condiviso di simboli. Nel cercare di dissolvere questa possibile ambiguità, Bruner si rifà a Pierce il quale sostiene che il significato dipende non solo da un segno e da un referente, ma anche da un *interpretante*, ovvero una interpretazione del mondo nei cui termini viene mediata la relazione segno-referente<sup>78</sup>. Pierce distingueva fra *icona*, *indice* e *simbolo*, individuando nella prima una relazione di "rappresentanza" con il suo referente (è il caso delle rappresentazioni figurative), con indice una relazione contingente con questo (ad esempio il rapporto fra fumo e fuoco), mentre «il simbolo dipendeva da un sistema di segni, tale che il rapporto di un segno con il suo referente risulta arbitrario, e dipende solo dalla sua posizione all'interno del sistema di segni che definisce ciò

---

<sup>77</sup> J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992

<sup>78</sup> C.S. Pierce, *Collected Papers of Charles Sander Pierce*, vol. 2, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1960

che esso “rappresenta”. In questo senso i simboli dipendono dall’esistenza di un “linguaggio” che contenga un sistema di segni ordinato e governato da regole»<sup>79</sup>.

Per Bruner, quindi, il *significato simbolico* dipende dalla capacità umana di interiorizzare questo linguaggio e di utilizzare il suo sistema di segni per interpretare questa relazione “rappresentativa”. Sotto questo punto di vista, la biologia del significato trova il suo senso nella consapevolezza dell’esistenza di un sistema precursore che rende l’organismo prelinguistico predisposto all’uso del linguaggio, una sorta di sistema protolinguistico. Questa ipotesi chiama in causa l’innatismo e il LAD (*Language Acquisition Device*) di Chomsky, ovvero un meccanismo innato per l’acquisizione del linguaggio che consente al bambino di afferrare le regole di formazione e di trasformazione della frase. Questa abilità riguarderebbe la struttura sintattica e non il significato.

Le teorie di Chomsky hanno stimolato molte ricerche sull’acquisizione della lingua materna da parte del bambino, che hanno fatto emergere tre punti chiave: 1) l’acquisizione del linguaggio richiede assistenza e interazione con chi si prende cura del bambino, in misura maggiore di quanto Chomsky avesse considerato, perché l’esposizione al flusso linguistico non è efficace se non si concretizza nel suo uso. Il bambino non impara solo cosa dire, ma anche a chi e in quali circostanze; 2) alcune intenzioni comunicative si rilevano ancor prima che il bambino sia giunto a padroneggiare il linguaggio formale e si realizzano attraverso alcune funzioni quali l’atto di indicare, di qualificare, di fare richieste e di trarre in inganno. Queste abilità comunicative (l’attenzione a un referente putativo, l’avvicinarsi in un ruolo, lo scambio reciproco ...) sono presenti prima che si sviluppi il linguaggio vero e proprio, e vengono successivamente incorporate nel discorso del bambino quando egli inizia a parlare; 3) l’acquisizione della prima lingua dipende dal contesto e questo comporta che essa progredisce meglio se il bambino afferra in modo prelinguistico, il significato dell’argomento di cui si sta trattando o della situazione nella quale il discorso si trova inserito.

Bruner propone una sua teoria sul problema dell’attitudine umana al linguaggio, diversa da quella chomskiana. Pur non sminuendo l’importanza della forma sintattica, egli si concentra sulla *funzione* del linguaggio e su ciò che egli

---

<sup>79</sup> J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, p. 75

definisce «atto di comprensione del contesto»<sup>80</sup> e ritiene che le regole sintattiche vengano apprese solo in senso strumentale per espletare certe funzioni di importanza operativa primaria. Si entra nel linguaggio grazie all'insieme selettivo di «attitudini al significato» di tipo prelinguistico che consentono la comprensione di alcune classi di significato nei confronti delle quali gli esseri umani si trovano «sintonizzati» in modo innato. Questo insieme di attitudini è una forma di rappresentazione di tipo innato che viene attivata dalle azioni e dalle espressioni degli altri e da certi contesti di base nell'ambito dei quali agiscono gli esseri umani, e che potrebbe essere una sorta di «teoria della mente». Studi di tipo evolutivo hanno evidenziato come la sensibilità alle esigenze della vita in gruppo sia stato, probabilmente, il criterio per la selezione evolutiva nei primati superiori<sup>81</sup>.

Rifarsi ad una «teoria della mente» significa aderire ad un contesto esplicativo in base al quale alcune classi di comportamento vengono intese come derivate da particolari credenze e desideri condivisi. Molti studi hanno indagato la presenza nel bambino di una teoria della mente prima dei quattro anni: se si fa uso di una metodologia di misura che tiene conto di spiegazioni di tipo verbale, allora sembra che prima di questa età i bambini non siano assolutamente in grado di attribuire azioni appropriate in base alle false credenze degli altri<sup>82</sup>. Altre ricerche hanno invece evidenziato che, nella condizione di dover impedire a qualcuno di scoprire qualcosa che essi stessi hanno nascosto, anche i bambini di due o tre anni sono in grado di nascondere informazioni importanti e di fornire indicazioni false<sup>83</sup>.

Quindi, secondo Bruner, anche prima dell'avvento del linguaggio come strumento dell'interazione, è possibile interagire con altri solo grazie alla presenza di una qualche «teoria della mente» di tipo proto linguistico. Questa teoria sarebbe insita nel comportamento sociale umano e consente di esprimersi in forma appropriata, anche ad un livello di maturità molto basso, «come per esempio quando il bambino di nove mesi si mette a guardare lungo la traiettoria del «punto» di un

---

<sup>80</sup> *ivi*, p. 77

<sup>81</sup> R. Lewin, *In the Age of Mankind*, Smithsonian Books, Washington 1988

<sup>82</sup> J.W. Astington, P.L. Harris, D.R. Olson, *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, New York 1988

<sup>83</sup> M. Chandler, A.S. Fritz, S. Hala, *Small-Scale Deceit: Deception as a Marker of Two-, Three-, and Four-Years-Old's Theory of Mind*, in «Child Development», vol. 60, n. 6, 1989, pp. 1263-1277

adulto e, non trovando nulla, si volge indietro a controllare non solo la direzione del punto, ma anche la linea dello sguardo»<sup>84</sup>.

Attraverso l'interazione, quindi, il bambino riesce a padroneggiare le forme prelinguistiche appropriate per trattare i riferimenti apparenti e formali, e questo gli consentirà di muoversi al di là di questi ultimi per operare nell'ambito del linguaggio vero e proprio.

---

<sup>84</sup> J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, p. 80



## CAPITOLO SECONDO

### SCRITTURE SPONTANEE IN ETÀ PRESCOLARE

#### 2.1 Alfabetizzazione ed alfabetizzazione emergente

Il bambino fa esperienza del codice scritto ancor prima di imparare a leggere e scrivere; questo fa sì che provi ad utilizzarlo in modo personale e originale a partire dall'idea che si è fatto su di esso. Il bambino non solo si pone domande, ma cerca attivamente risposte che, anche se approssimative, testimoniano la ricchezza, il rigore e la coerenza del suo pensiero, il cui scopo principale è, secondo Bruner, quello di capire e di spiegarsi il mondo.

Proprio per queste ragioni, i primi tentativi di scrittura dei bambini, anche se non convenzionali, non sono mai casuali, ma sono piuttosto il prodotto di ragionamenti ed ipotesi riconducibili ai *livelli di concettualizzazione della lingua scritta*, che il bambino elabora in base al sistema di scrittura della sua cultura.

Questa prospettiva è piuttosto diversa da quella che, sino a non molto tempo fa, veniva adottata correntemente da psicologi, educatori ed insegnanti, quando l'accento era posto sull'apprendimento di tecniche, di procedimenti o di abitudini, come se la capacità di leggere e scrivere si riducesse a riconoscere e riprodurre delle forme (le grafie), a seguire con gli occhi un testo e a tradurre in suoni (in modo molto approssimativo) le grafie stesse. Questa visione, che evidenziava un approccio associazionista e meccanico, riduceva la padronanza della lettura e della scrittura alla semplice esecuzione di tecniche percettivo-motorie. In seguito si presero in considerazione i fattori socio-affettivi che spostarono l'attenzione sugli aspetti motivazionali e sulla volontà.

Fin dalla nascita, il bambino è un essere attivo, che cerca di “capire” e di “organizzare” gli oggetti e le persone che lo circondano, e che non aspetta di iniziare la scuola per porsi delle domande su ciò che vede scritto intorno a sé<sup>85</sup>.

La conoscenza di ciò che può essere letto e scritto comincia molto prima dell'ingresso ufficiale nella scuola primaria ed è accompagnata da costruzioni

---

<sup>85</sup> G. Stella, F. Nardocci, *Il Bambino Inventa la Scrittura. L'Alfabetizzazione in una Prospettiva Piagetiana*, Franco Angeli, 1992, pp. 7-8.

spontanee che inseguono una serie di conflitti cognitivi, attraverso cui gli errori dei bambini divengono, a poco a poco, la chiave per aprire in modo efficace il mondo delle parole scritte.

In campo psico-pedagogico e didattico un tema di grande interesse, condizionato dalla presenza pervasiva della lingua scritta nei contesti quotidiani, è rappresentato dall'alfabetizzazione, considerata come fondamentale mezzo di comunicazione. Il termine *alfabetizzazione*, come visto nel precedente capitolo, indica non solo la capacità di leggere e scrivere, ma riguarda anche il possedere una certa familiarità con la lingua scritta, e le modalità con cui si giunge a questa familiarità<sup>86</sup>.

Negli ultimi anni, tale concetto, ha subito diverse riflessioni; prima degli anni ottanta era descritto come trascrizione e interpretazione del linguaggio scritto, oggi è inteso come processo articolato, in cui accanto agli aspetti strumentali, intervengono elementi cognitivi, sociali e culturali<sup>87</sup>.

L'alfabetizzazione, quindi, non può essere considerata come, abilità generale coincidente con la padronanza del linguaggio scolastico, ma un processo che si estende prima e oltre il curriculum scolastico. Più in generale, si può definire come l'abilità di attribuire un senso pieno e di fare un uso produttivo delle opportunità della lingua scritta che caratterizza la cultura in cui si vive e comprende una serie di processi e abilità<sup>88</sup>. Secondo tale definizione, essa è un notevole elemento dello sviluppo cognitivo, per mezzo del quale il soggetto acquisisce specifiche conoscenze, ma è anche una forma di socializzazione, poiché la padronanza della lingua scritta si verifica in una rete di interazioni.

L'alfabetizzazione è un fenomeno culturale che si sviluppa quando una società ha bisogno di un linguaggio per comunicare attraverso il tempo e lo spazio e si diffonde quando una società diventa più complessa e ha bisogno della lingua scritta per perpetuare la sua storia, la sua economia, la sua politica, le sue istitu-

---

<sup>86</sup> C. Pontecorvo, D. Fabbretti, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, op. cit.

<sup>87</sup> A. Hillis, *Models of Reading Process*, in A. Hillis (a cura di), *The Handbook of Adult Language Disorder*, Psychology Press, Philadelphia 2002

<sup>88</sup> C. Pontecorvo, *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*, in M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 29-53

zioni educative, la sua letteratura, le sue religioni e filosofie e qualsiasi altra funzione a cui possa servire.

L'inizio del processo di alfabetizzazione si verifica molto prima con l'ingresso nella scuola, in quanto il bambino precocemente viene a contatto con la lingua scritta e acquista familiarità con i suoi usi. Questo contatto precoce è definito *alfabetizzazione emergente*, intendendo con tale espressione «un costrutto complesso di abilità, atteggiamenti e processi tra loro interdipendenti, che si presume siano i precursori evolutivi della lettura e scrittura convenzionale»<sup>89</sup>; definisce, cioè, l'esperienza che il bambino mette in atto con la lingua scritta prima di imparare a leggere e a scrivere. Con tale espressione si suggerisce che il processo di alfabetizzazione sia un *continuum* piuttosto che come un fenomeno tutto o niente, che inizia nel momento in cui i bambini cominciano ad andare a scuola; essa designa l'insieme delle competenze, delle conoscenze e delle attitudini che sono appunto antecedenti all'apprendimento formale di scrittura e lettura che concorrono alla sua realizzazione<sup>90</sup>. Questi processi sono favoriti e potenziati dalle opportunità ambientali a carattere informale, ma anche da tutte quelle pratiche che mirano intenzionalmente ad incrementarli, anche se al di fuori di un contesto di istruzione; la tensione alla conquista del codice alfabetico è, infatti, alimentata da molti prodotti scritti nei quali il bambino si imbatte quotidianamente: dalle insegne dei negozi ai cartelloni stradali, dalla confezione delle merendine alle etichette dei suoi DVD preferiti, solo per citarne alcuni. Sono molte, quindi, oggi le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di pratiche alfabetizzate, creando aspettative e favorendo la disponibilità a padroneggiare la lingua scritta.

Ciò che, però, sanno i bambini sulla lingua scritta prima di ricevere un'istruzione formale è qualitativamente diverso dalla conoscenza che un adulto alfabetizzato possiede. Essi progrediscono nei loro apprendimenti attraverso una tensione fra processi di invenzione personale e processi di appropriazione di convenzioni sociali, e tale progressione, piuttosto che avere caratteristiche di regolarità, si configura come un arricchimento discontinuo del repertorio di conoscenze e

---

<sup>89</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carrocci, Roma 2006, p. 43

<sup>90</sup> W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent Literacy. Writing and reading*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1986

strategie<sup>91</sup>. «Si riconosce in tal modo la continuità tra le prime esperienze informali sulla lingua scritta, considerate parte integrante del suo sviluppo, e la conoscenza *convenzionale* del leggere e dello scrivere; allo stesso modo si sottolinea però la discontinuità dei modi con cui avviene tale progressione: decisi avanzamenti sono seguiti da fasi di staticità o, addirittura, da apparenti regressioni»<sup>92</sup>.

Secondo Sulzby, un bambino legge convenzionalmente quando ha la capacità di capire un testo, di utilizzare segni scritti e strategie flessibili per arrivare ad una comprensione adeguata. Non è necessario che abbia acquisito tutte le conoscenze implicate nella lettura, ma deve aver sviluppato la corrispondenza lettera-suono, l'idea che la parola è un'unità stabile e memorizzabile, così come lo è il testo. Ma nel caso della scrittura le cose cambiano: non è semplice affermare cosa sia la scrittura convenzionale. L'autore la definisce come la capacità di costruire un discorso connesso, che possa essere letto da un'altra persona alfabetizzata e dal bambino stesso senza ambiguità. In questo caso, però, il bambino deve aver coordinato gli stessi aspetti implicati nella lettura convenzionale<sup>93</sup>.

L'alfabetizzazione formalizzata si distingue da quella emergente, poiché si riferisce «all'apprendimento della lettura e della scrittura convenzionali di testi alfabetici, a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica»<sup>94</sup>.

Una importante verifica empirica della teoria secondo cui tra alfabetizzazione emergente e apprendimento della lettura e scrittura esisterebbe una continuità processuale è offerta dalle ricerche di tipo longitudinale. Questo tipo di studi conferma la rilevanza di singole abilità componenti il costrutto di alfabetizzazione emergente, quali: la consapevolezza fonologica, la conoscenza delle lettere, la conoscenza circa le funzioni della lingua scritta, le competenze linguistiche.

L'alfabetizzazione emergente riguarda, quindi, le conoscenze che il bambino matura spontaneamente, cioè quelle che emergono in assenza di un insegnamento formalizzato. Sul piano psicologico, la distinzione tra i due costrutti implica la messa in atto di differenti set di abilità e processi coinvolti nell'imparare a leggere e ne traccia l'evoluzione, dalla prima interpretazione simbolica dei segni

---

<sup>91</sup> Y.M. Goodman, *Children coming to know literacy*, in W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent Literacy. Writing and reading*, op. cit.

<sup>92</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.127

<sup>93</sup> E. Sulzby, *Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta*, in M. Orsolini, C. Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, pp. 57-75

<sup>94</sup> G. Pinto, *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma 2003, p. 26

fino al riconoscimento che ad ogni lettera corrisponde un determinato valore sonoro<sup>95</sup>.

Gli studi di Whitehurst e Lonigan hanno contribuito a consolidare il costrutto dell'alfabetizzazione emergente: essi hanno proposto un modello integrato delle competenze in questa coinvolte, sia da un punto di vista teorico che metodologico.

Dal punto di vista teorico questi autori circoscrivono l'alfabetizzazione emergente alle abilità, conoscenze e attitudini che sono precursori evolutivi delle forme convenzionali di scrittura e lettura, e hanno distinto tra: *emergent literacy environments*, ovvero le esperienze che possono influire sullo sviluppo dell'alfabetizzazione, e *emergent literacy movements*, l'insieme di pratiche, cioè, che favorisce le relazioni sociali in un ambiente alfabetizzato. Queste due dimensioni contribuiscono allo sviluppo delle componenti dell'alfabetizzazione emergente, importanti per l'alfabetizzazione formale, che sono: le conoscenze delle regole della stampa, la lettura emergente (ovvero il far finta di leggere, che si tratti di libri illustrati o di altro materiale stampato, questo è un chiaro esempio di *emergent reading*, in quanto, ancor prima di decodificare le forme convenzionali di scrittura, i bambini sono in grado di verbalizzare delle parole etichette, come ad esempio le lettere del proprio nome); la consapevolezza fonologica; la conoscenza intuitiva dei grafemi; la scrittura emergente (nel momento in cui il bambino realizza i primi pseudografemi, egli riconosce che la scrittura assolve a funzioni che si discostano dal codice orale e manifesta l'esigenza di poter comunicare con i segni scritti); la motivazione al codice scritto ovvero al generale interesse verso lettura e scrittura, nei confronti del quale la famiglia e il contesto ambientale giocano un ruolo decisivo<sup>96</sup>.

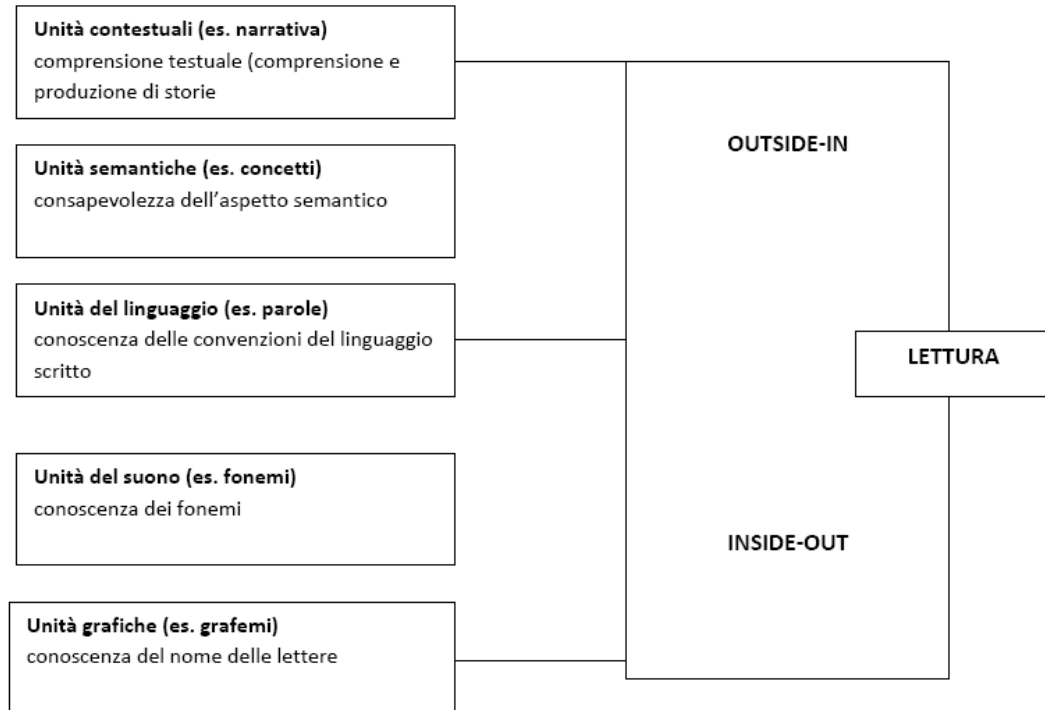
In questo modello, l'alfabetizzazione emergente consiste di due set di abilità e processi interdipendenti, definiti *outside-in* e *inside-out*.

Le unità *outside-in* rappresentano la comprensione da parte del bambino del contesto della scrittura o della lettura; le unità *inside-out* rappresentano la conoscenza da parte del bambino delle regole per tradurre i suoni in lettere o la scrittura in suoni per la lettura (*fig. 1*).

---

<sup>95</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, op. cit.

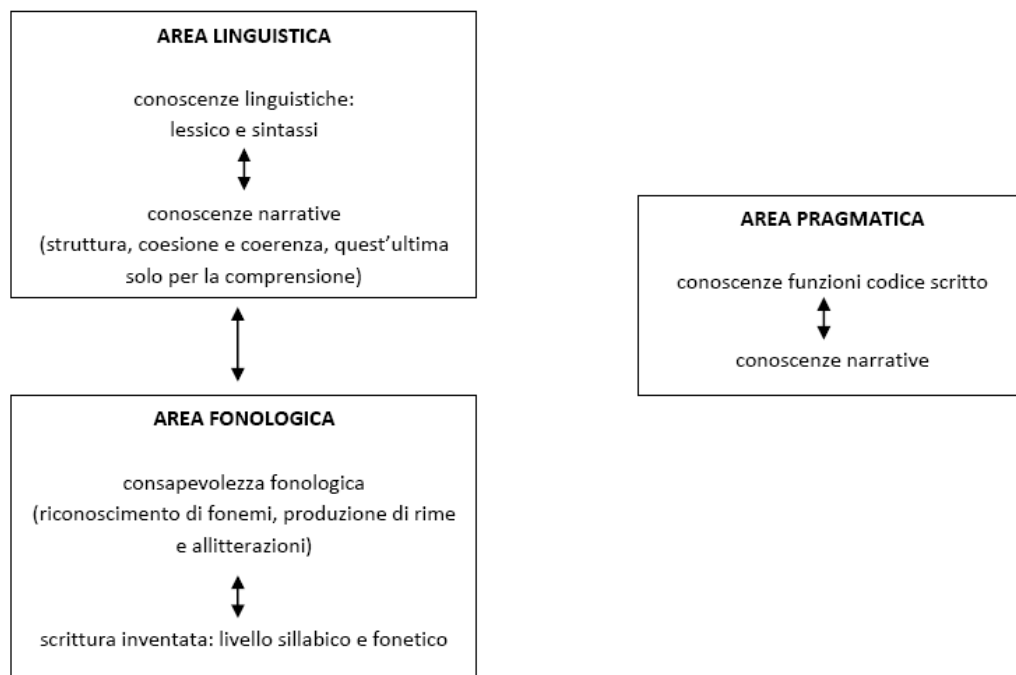
<sup>96</sup> G.J. Whitehurst, C. Lonigan, *Child development and Emergent Literacy*, in «Child Development», n. 3, 1998, pp. 848-872



**Figura 1:** Modello di *outside-in* e *inside-out* di Whitehurst e Lonigan (1998).  
 FONTE: adattato da Cisotto, 2006, p. 59

Questo modello mette in evidenza l'interdipendenza esistente fra variabili intrapsichiche e variabili intersichiche nello sviluppo dell'alfabetizzazione emergente. Successivamente Pinto rielabora questo modello (*fig. 2*), distinguendo tre aree di abilità: 1) l'*area linguistica*, che comprende le competenze riguardanti le competenze lessicali, sintattiche e narrative che collegano l'informazione visiva o uditiva a quella concettuale; 2) l'*area pragmatica* che pone in evidenza la natura di codice simbolico decontestualizzato del linguaggio orale e scritto, che varca i limiti spazio-temporali del qui e ora e si fonda su livelli astratti di trasmissione dell'informazione; 3) l'*area fonologica*, in base alla quale è possibile identificare i costituenti fonologici delle parole (fonemi e sillabe) e manipolarli intenzionalmente. In questo modello un ruolo cruciale è svolto dalle narrative che, secondo l'autrice, rappresentano il fulcro delle competenze linguistiche, poiché è attraverso di esse che il bambino attiva non solo abilità linguistiche, ma anche processi

psicologici complessi (memoria episodica, memoria semantica, problem-solving)<sup>97</sup>.



**Figura 2:** Modello delle relazioni esistenti fra le abilità di alfabetizzazione emergente di Pinto (2003).  
 FONTE: Cisotto, 2006, p. 59

## 2.2 Pratiche alfabetizzate e concettualizzazione della lingua scritta

Gli studi sull'alfabetizzazione emergente possono essere ricondotti principalmente a due filoni: quelli di *impostazione socio-culturale* che, ispirati dalle teorie di Bruner e Vygotskij, indagano principalmente le pratiche sociali, le interazioni e i contesti che costituiscono le radici dell'alfabetizzazione; quelli di *impostazione costruttivista* che, esaminando i modi mediante i quali il bambino si impadronisce della lingua e ne sviluppa rappresentazioni, caratterizzano il processo di acquisizione della scrittura in senso psicogenetico. Queste ricerche «hanno contribuito a far luce su questioni, in parte ignorate, relative all'attività di concettua-

<sup>97</sup> G. Pinto, *Il suono, il segno, il significato*, op. cit.

lizzazione della lingua scritta da parte del bambino e hanno condotto a considerare l'acquisizione un vero e proprio processo di costruzione»<sup>98</sup>.

Il filone di studi che dà risalto al ruolo degli scambi sociali per l'acquisizione del linguaggio, prende avvio dal pensiero di Bruner che, influenzato dalle tesi di Vygotskij, vede nelle prime interazioni tra madre e bambino, nell'ambito dei contesti routinari della giornata, l'inizio dell'apprendimento della lingua<sup>99</sup>. Attraverso l'attenzione condivisa che si sviluppa da queste interazioni, e l'azione di mediazione fornita dalla madre, il bambino impara ad esprimere le proprie intenzioni e a comprendere quelle altrui. «Tale mediazione si configura come uno *scaffolding*: una guida leggera e indiretta, ma intenzionale, che introduce richieste progressivamente più avanzate e ne modella l'esecuzione, affinché il bambino si appropri delle abilità sottese. [...] Man mano che il piccolo consolida le abilità necessarie per eseguire compiti di complessità crescente, il supporto iniziale fornito viene rimosso per gradi, fino all'autonomia»<sup>100</sup>.

Bruner, pur condividendo l'ipotesi del LAD (*Language Acquisition Device*), il dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio teorizzato da Chomsky, sostiene che l'apprendimento del linguaggio richieda anche un sistema di supporto, definito LASS (*Language Acquisition Support Sistem*) che corrisponde al ruolo che adulti e contesto sociale svolgono nell'introdurre il bambino nel mondo del linguaggio. Dalle posizioni teoriche di Vygotskij e Bruner, il percorso verso l'alfabetizzazione è, quindi, un processo evolutivo in stretta relazione con gli usi orali del linguaggio e con le pratiche di discorso che connotano le interazioni tra le persone nei contesti di vita.

### 2.2.1 *Lo story-telling*

Una delle attività che consente al bambino di accedere all'alfabetizzazione è lo scambio conversazionale con un adulto, ma è soprattutto attraverso l'ascolto di racconti e la lettura di storie (*story-telling*) da parte degli adulti che il bambino

---

<sup>98</sup> R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.118

<sup>99</sup> A. Ninio, J.S. Bruner, *The achievement and antecedent of labelling*, in «Journal of Child Language», vo. 3, 1978, pp. 1-15

<sup>100</sup> L. Cisotto e Gruppo RDL, *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2009, p. 9



familiarizza con la lingua scritta, imparando il linguaggio, sviluppando conoscenze sul linguaggio e apprendendo tramite il linguaggio, come sostiene Halliday<sup>101</sup>.

Gli scambi del bambino con gli adulti, i coetanei o i compagni più grandi su alcuni oggetti di alfabetizzazione (non solo libri, ma qualsiasi cosa contenga un codice scritto) contribuiscono a sviluppare le radici dell'alfabetizzazione che Godman identifica in: consapevolezza della stampa in diversi racconti e situazioni; diverse funzioni dello scrivere; abilità ad utilizzare il libro in modo appropriato; comprensione intuitiva e successivamente formalizzata di termini come *pagina*, *storia*, *libro*, *leggere*, ecc.; comprensione del rapporto esistente fra immagine e testo scritto<sup>102</sup>.

Mentre l'adulto legge le storie al bambino, si stabilisce fra di loro un'interazione nella quale vengono intrecciati discorsi intorno al testo, relativi sia ai contenuti della storia che ai modi in cui essa viene rappresentata: l'adulto può chiedere cosa succede dopo, perché avviene qualcosa, dove si trova il nome del protagonista nel testo, perché bisogna girare pagina. Da questa interazione emerge uno stile di lavoro sul testo, una forma di atteggiamento che in genere l'adulto assume e dal quale il bambino ricava informazioni per impostare le sue operazioni di lettura. Grazie alle esperienze di *story-telling* il bambino interiorizza una sorta di *regole di base di uso del libro*, come le hanno definite Snow e Ninio<sup>103</sup>, che possono essere così riassunte: i libri sono da leggere e non da manipolare; il libro guida il lettore; le immagini vengono utilizzate per rappresentare delle cose; le figure hanno un significato legato al testo e vanno lette; le figure possono rappresentare degli eventi, anche se sono immobili; ciò che accade nei libri avviene al di fuori del tempo reale; i libri costituiscono un mondo a sé.

Queste pratiche dialogiche e dinamiche, che hanno come oggetto il libro e il suo contenuto, favoriscono lo sviluppo del linguaggio e delle abilità di alfabetizzazione, e sono fortemente correlate con gli apprendimenti alfabetizzati e meta-alfabetizzati che saranno ripresi e potenziati con l'istruzione formale.

---

<sup>101</sup> M.A.K. Halliday, *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, University Park Press, Baltimora 1978

<sup>102</sup> L. Goodman, *The development of initial literacy*, in H. Goleman e A. Oberg, *Awakening to literacy*, Heinemann Educational Books, London 1984

<sup>103</sup> cit. in R. De Beni R., L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, p.128

Diverse ricerche hanno rilevato una correlazione positiva tra precoci esperienze di alfabetizzazione e lo sviluppo di abilità nell'apprendimento della lingua scritta. I bambini con poche esperienze di alfabetizzazione prescolare ricorrono di meno alle informazioni contestuali, come le immagini, per costruire il significato del testo, a differenza di quelli precocemente alfabetizzati che utilizzano in misura maggiore elementi o indizi linguistici, come la somiglianza fra le parole, l'uso del titolo, ecc.<sup>104</sup>

Il dato più significativo è che l'interazione precoce con il libro è alla base di uno sviluppo linguistico ricco ed articolato del bambino, poiché favorisce lo sviluppo di varie competenze: percettive; cognitive (in quanto stimola ipotesi sul contenuto); di comprensione verbale; di elaborazione linguistica (che emerge quando si tenta di ricostruire una storia); di socializzazione; di verbalizzazione di emozioni e di sentimenti<sup>105</sup>. Oltre a ciò, favorisce varie forme di comunicazione, in quanto coniuga e condensa in sé tre diversi codici: scritto, iconico e verbale.

Un ruolo di primo piano, nei primi incontri con il libro, è rappresentato dalle illustrazioni; in quanto forme di rappresentazioni simboliche intermedie tra l'astrazione della parola e la concretezza degli oggetti, esse sono dotate di una forza evocativa del tutto particolare e in questo risiede il loro valore nel facilitare la fruizione del testo. L'utilizzo delle immagini nella narrazione di storie è assai diversificato in base all'età dei bambini, si va dai libri di sole immagini per i più piccoli ai libri in cui l'immagine funge da corredo al testo di parole.

Fino a qualche anno fa prevaleva una concezione didatticistica, per la quale il libro era inteso soprattutto come strumento scelto per imparare le parole, i nomi e la lingua; le esperienze di lettura precoce erano poche ed isolate, condotte solo per l'intrattenimento dei piccoli. La sensibilità attuale, invece, avverte e predilige il libro come occasione per vivere, esteriorizzare e condividere emozioni.

La consapevolezza del potenziale contenuto nelle attività di lettura precoce è oggi convinzione diffusa, al punto che attorno a questa esperienza si è creata una rete di complicità che vede coinvolte scuole, famiglie e associazioni di vario

---

<sup>104</sup> K. Reeder et al. (a cura di), *Literate apprenticeship: The emergence of language and literacy in preschool years*, Ablex, Norwood 1996

<sup>105</sup> E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2007

tipo, protese tutte nello sforzo di rendere piacevoli e interessanti i primi incontri del bambino con il libro<sup>106</sup>.

### 2.2.2 *La concettualizzazione della lingua scritta*

I primi tentativi di scrittura, anche se non convenzionali e a prima vista strani, non sono mai prodotti casuali, ma rappresentano sempre il frutto di riflessioni ed ipotesi che, come sostengono Ferreiro e Teberosky, riflettono i diversi livelli di concettualizzazione della lingua scritta<sup>107</sup>.

Il processo per imparare a leggere e a scrivere non si attiva quando arrivano a compimento le capacità percettive, motorie, uditive e visive; leggere non vuol dire decifrare, così come scrivere non vuol dire copiare un modello esterno<sup>108</sup>.

L'evoluzione della scrittura, non dipende dalla maggiore o minore abilità grafica del bambino, dalla capacità di tracciare lettere uguali a quelle composte dagli scrittori competenti, ma deriva dal livello di concettualizzazione della scrittura che egli ha raggiunto, vale a dire dall'insieme di ipotesi che ha iniziato a formulare per comprendere questo artificio. Come già ribadito, leggere e scrivere sono abilità di tipo cognitivo, operazioni concettuali che il bambino comincia a maturare molto presto e che si basano sull'interazione con l'ambiente, con le informazioni e gli stimoli che questo gli offre.

Nei suoi primi approcci alla scrittura, il bambino prescolare lavora attivamente nel cercare di capire come funziona questo sistema, sia scrivendo sia leggendo, componendo testi di qualche tipo e cercando di anticipare il significato attraverso le conoscenze che egli ha del mondo, della lingua e del contesto. Impedendogli di scrivere, ovvero di verificare le sue ipotesi nell'atto di produzione del codice scritto e costringendolo a trascrivere quanto rappresentato da altri, senza comprenderne la struttura, non imparerà e gli si impedirà di scoprire da solo il modo per impadronirsi del codice scritto; per evitare che questo accada «bisogna lasciare che scriva, seppure in un sistema diverso da quello alfabetico, non perché

---

<sup>106</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, pp. 171- 172

<sup>107</sup> AA.VV., *Come scrivo come leggo. La prima educazione linguistica*, Infantiae.org, Roma 2005

<sup>108</sup> E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta*, Giunti- Barbera, Firenze 1985

si inventi un suo proprio sistema, ma perché possa individuare ragioni valide per sostituire le proprie ipotesi personali con le nostre». <sup>109</sup>

L'imparare a scrivere è sempre un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del diventare grande, ma è anche atteso con impazienza dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio. Per comprenderne la natura, secondo Vygotskij, è indispensabile disporre il processo della sua acquisizione nell'ambito dell'intera storia dello sviluppo dei segni, contraddistinto da una serie di attività propedeutiche allo sviluppo del simbolismo della scrittura, quali: il *gesto*, il *gioco simbolico* e il *disegno*. L'antenato più lontano è il gesto, considerato come l'iniziale segno visivo che contiene il futuro scrivere del bambino, poiché lo utilizza per mostrare un oggetto su cui far tendere l'attenzione della madre. Successivamente, con il gioco simbolico, affina la capacità di creare situazioni immaginarie, separando il significato dall'oggetto. Quest'ultimo assume il valore di notazione simbolica, anticipando la funzione del segno. Attraverso il disegno, il bambino apprende a riportare le esperienze raffigurandole con dei segni grafici. Dapprima disegna le cose così come le conosce, poi gli attribuisce la funzione di illustrare le frasi; scopre che oltre alle cose si possono disegnare anche le parole, si avvicina così al simbolismo della scrittura. Un discorso più approfondito meriterebbe il disegno, ed in particolare ciò che conduce ad esso, ovvero le prime produzioni grafiche dei bambini che vengono generalmente definite "scarabocchi".

Questi, pur non configurandosi propriamente né come disegno, né come scrittura, non sono in realtà così casuali e disorganizzati come potrebbe apparire ad uno sguardo superficiale. Gli studi di Kellogg, che ha analizzato oltre 8000 disegni di bambini molto piccoli, hanno infatti identificato venti diversi tipi-base di scarabocchi, come linee, spirali, cerchi, croci <sup>110</sup>. «Questi segni semplici, che il bambino realizza in modo via via più definito, vengono successivamente messi assieme per formare "combinazioni" e "aggregati", ossia strutture grafiche più articolate che, secondo l'autrice, lungi dall'essere un gioco effimero, costituiscono i mattoni delle prime raffigurazioni. Questa sorta di alfabeto del lessico grafico, inizialmente polivalente, è destinato a prendere strade diverse, che conducono alla

---

<sup>109</sup> Ivi, p. 332

<sup>110</sup> R. Kellogg, *Analisi dell'arte infantile*, Emme Edizioni, Milano 1979

simbolizzazione iconica da un lato, e ai sistemi rotazionali e linguistici dall'altro»<sup>111</sup>. Ma perché il bambino sia in grado di rappresentare la realtà con figure, parole e numeri, l'attività motoria del tracciare segni dovrà arricchirsi di quella che Piaget definì “funzione simbolica”, che abbiamo visto in precedenza.

Gli studi di Ferreiro hanno dimostrato che i bambini giungono a distinguere tra il segno pittorico e quello notazionale, costituito da lettere e numeri, tramite un processo attivo di scoperta che precede, anche di molto, la scolarizzazione: da un primo momento in cui non riescono a differenziare il disegno dalla scrittura (prima dei quattro anni, in genere), essi attraversano un passaggio successivo in cui considerano la scrittura analoga agli oggetti che designa, fino a giungere alla scoperta della funzione puramente simbolica della scrittura convenzionale, della sua natura astratta e svincolata dall'immagine.

Ogni bambino, realizza il proprio percorso di concettualizzazione non direttamente collegato alla sua età cronologica, ma legato al contesto socio-culturale della famiglia e alle sollecitazioni che gli vengono rivolte. Le ipotesi che formula, le soluzioni che trova gli appariranno gradualmente inadeguate, perciò cercherà ed elaborerà soluzioni di volta in volta più accettabili, anche se non definitive.

Partendo da una prospettiva piagetiana, che identifica il bambino come soggetto attivo di conoscenza, che procede ponendosi problemi, elabora ipotesi, individua metodologie per la verifica, ovvero costruisce il proprio sapere elaborando teorie in azione, Ferreiro e Teberosky, hanno messo in luce come la padronanza della lettura e della scrittura siano il punto d'arrivo di un ampio processo cognitivo, attraverso il quale il bambino giunge progressivamente a capire come funziona il sistema di scrittura della sua cultura. L'ipotesi di fondo è che l'apprendimento della lettura e della scrittura sia un'acquisizione concettuale, un processo cognitivo.

Lontane da un approccio analitico e sintetico che considera l'apprendimento della lettura e della scrittura come la risultante di una strategia percettiva, analitica o visiva, e che trascura le capacità cognitive del bambino, le ricerche che le due autrici hanno condotto negli anni settanta, in un primo tempo

---

<sup>111</sup> G. Pinto, A.S. Bombi, *Sistemi simbolici e notazione figurativa*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, p. 116

su bambini ispanofi e francofoni e poi su bambini di lingua ebraica, hanno gettato una luce nuova sugli aspetti psicologici, pedagogici e didattici, che riguardano il modo in cui gli alunni costruiscono le loro conoscenze riguardo la lingua scritta. Si tratta di un processo costruttivo che si sviluppa a livelli gradualmente sempre più complessi, attraverso il quale il bambino in età prescolare elabora ipotesi (concettualizza) che lo aiutano a comprendere ed interpretare la lingua scritta, ignorando i limiti imposti dall'alfabetizzazione convenzionale. Le modalità di tale processo variano da bambino a bambino, ma alcuni livelli di alfabetizzazione si presentano in modo costante e ricorsivo.

I tentativi di scrittura dei bambini di tre, quattro e cinque anni, sono familiari a chiunque viva a contatto con i bambini di quella fascia di età. Ciascuna di quelle serie di scarabocchi, definite scritture spontanee, ingenuie, non convenzionali o pre-alfabetiche, forniscono informazioni utili sul lavoro di concettualizzazione che il bambino ha compiuto, sta compiendo e continua a compiere.

Non è facilmente definibile l'età cronologica in cui il bambino comincia ad interrogarsi sul fenomeno della scrittura: nel nostro ambiente socio-culturale il bambino è a contatto con elementi della cultura scritta fin da quando nasce e può assistere ad atti di scrittura fin dalla tenera età. Come puntualizza Emilia Ferreiro: «la cosa più importante non è discutere sulle etichette, né discutere se le tappe siano tre, quattro o sei; la cosa più importante è comprendere questo sviluppo come un processo e non come una serie di tappe che si succedono l'una all'altra quasi automaticamente»<sup>112</sup>.

Il percorso di concettualizzazione che compie ogni bambino non è consapevole, ma è direttamente legato al contesto socioculturale della famiglia, alle sollecitazioni che gli vengono rivolte, alla presenza o meno di fratelli maggiori; meno direttamente alla sua età cronologica. All'interno di questo processo, che riguarda la concettualizzazione, e non il perfezionamento della coordinazione occhio-manuale o l'affinamento della discriminazione uditiva, si riscontrano fatti comuni ed elementi costanti. Partendo da una prospettiva piagetiana, che riconosce al bambino un ruolo attivo nella costruzione delle conoscenze e ai suoi errori un valore informativo per l'adulto e costruttivo per il bambino, le due autrici hanno individuato le fasi (o periodi) principali del processo di costruzione della lingua

---

<sup>112</sup> E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p.153

scritta; a ciascuna fase, a sua volta, corrisponde un determinato livello di concettualizzazione<sup>113</sup>:

*prima fase*: caratterizzata dalla ricerca da parte dei bambini di parametri distintivi tra le marche grafiche figurative e le marche grafiche non figurative, tra segni cioè che servono per disegnare (e sono utilizzati intenzionalmente a questo scopo) e segni utilizzati come “oggetti sostituti”, che esprimono di un oggetto il suo nome (che non può essere espresso con un disegno);

*seconda fase*: caratterizzata dalla ricerca di condizioni formali di “leggibilità”, che si identificano in modi di differenziazione quantitativa tra le sequenze di lettere che i bambini producono o vedono, e che le rendono adatte o non adatte per essere lette. Queste due fasi sono caratterizzate ancora da un livello presillabico di concettualizzazione; la scrittura è interpretata ancora come scrittura di nomi in cui c'è una corrispondenza fra un nome e un segno (MELA = disegno + un simbolo). Ci sono varie modalità con cui il bambino esprime sul foglio la raggiunta differenziazione tra disegno e scrittura: o usa forme simili sia per il disegno che per la scrittura, ma attribuisce loro un valore funzionale diverso o ingloba la scrittura all'interno del disegno o accetta di scrivere solo in presenza del disegno corrispondente. A questo livello poi vengono elaborate ed applicate i criteri della *quantità minima* (una parola, per essere letta, deve essere composta da almeno tre caratteri) e della *variabilità interna* (perché si possano leggere cose differenti, è necessaria una differenza visibile fra le scritte) dei segni utilizzati (NAVE = LOA; TAVOLO = OLA); non solo, si tende a stabilire una relazione tra la parola scritta e le caratteristiche del referente, per cui *treno* sarà scritto con più caratteri rispetto alla parola *formichina*, a causa delle dimensioni degli oggetti;



**Figura 3:** Gabriele (5 anni) scrive correttamente il proprio nome e questo fa supporre che sia alfabetico. Tuttavia nella scritta BABBO NATALE mostra di non avere il controllo della corrispondenza tra quantità di segni e quantità dei suoni e perciò è da considerarsi presillabico.

<sup>113</sup> C. Pontecorvo, D. Fabbretti, *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, op. cit.

*terza fase*: inizia e si sviluppa tutto il lavoro di *fonetizzazione* della scrittura (il che non implica ancora una scrittura di tipo convenzionale). All'interno di questa fase si distinguono un *livello sillabico*, in cui si comincia a stabilire la corrispondenza fra segni sulla carta e parole dette (i segni scritti rappresentano sillabe e non fonemi, per cui a quelli in eccesso si dà una diversa interpretazione oppure vengono cancellati; es. CASA = ER viene letta *ca-sa*). Con questa ipotesi, il bambino, compie un salto qualitativo rispetto al livello precedente; a questo punto, infatti, il bambino condivide con il sistema alfabetico convenzionale l'idea base che nella lingua scritta si rappresentino gli aspetti sonori del linguaggio orale, l'unica divergenza è nella scelta dell'unità sonora da prendere in considerazione per questa rappresentazione: per il bambino è la sillaba e per la scrittura alfabetica è il fonema. Il bambino, inoltre è molto attento a far collegare ad ogni sillaba un solo carattere, cercando con varie strategie di far corrispondere la sillabazione al testo (se durante la lettura trova segni in eccesso possono venire interpretati e giustificati o essere annullati);



**Figura 4:** Emanuele (5 anni) è sillabico iniziale e ancora non riesce a prevedere quanti segni scritti servono. La lettura gli serve per il controllo della scritta, infatti si corregge riscrivendo la parola TAVOLO più corta, dopo aver provato a leggere.

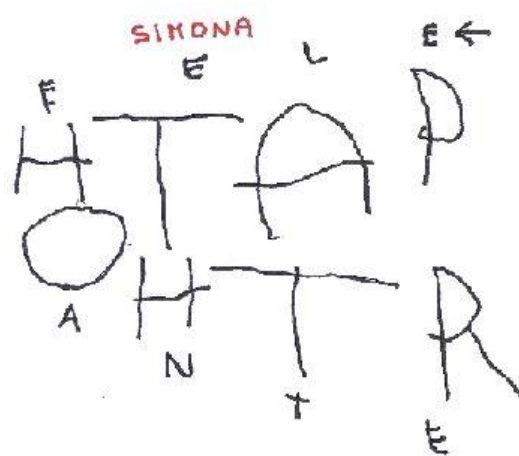
un *livello sillabico-alfabetico*, ovvero intermedio fra il livello sillabico e quello alfabetico, in cui vengono prodotti esempi di scrittura mista in cui spesso il valore sonoro assegnato a ciascun segno non è stabile (MELA = M L A viene letta *me-l-a*);





**Figura 5:** Elena (5 anni) è sillabico-alfabetica iniziale. Nella scritta di MANINA è sillabica, mentre nella scritta MANO c'è una corrispondenza sia sillabica che alfabetica.

un *livello alfabetico*, in cui i bambini stabiliscono una corrispondenza biunivoca fra le lettere e i suoni della lingua parlata (le scritture possono essere non ancora ortografiche, ma sono comunque comprensibili). C'è da chiarire che questo livello viene raggiunto anche quando i segni utilizzati per ogni suono della parola non sono di tipo convenzionale (BAMBINO = MITNAIO). Egli è ancora in una fase preconvenzionale, non ha ancora scoperto la convenzionalità fondamentale che sta alla base del sistema di scrittura della sua cultura, ovvero quella di utilizzare i segni grafici per rappresentare i suoni del linguaggio parlato, ma si interessa esclusivamente alle caratteristiche visive della produzione.



**Figura 6:** Simona (4 anni) pur utilizzando lettere non convenzionali, ha compreso che per scrivere un nome bisogna scrivere tante lettere quanti sono i fonemi.

### 2.3 Concettualizzazione e precursori cognitivi. Risultati di una ricerca

Negli ultimi anni si è assistito ad un notevole incremento degli studi, sia in Italia che all'estero, volti ad indagare l'acquisizione della lingua scritta e il livello di concettualizzazione dei bambini in età prescolare. Questo maggiore interesse nasce in seguito alla profonda trasformazione degli schemi interpretativi e della

prospettiva teorica del processo di acquisizione, considerato ora come un processo evolutivo che non origina più esclusivamente dai contesti scolastici e di istruzione. Questo nuovo approccio ha condizionato anche le ricerche empiriche e, di conseguenza, gli interventi educativi da parte degli insegnanti, influenzati dai risultati di quelle ricerche<sup>114</sup>. Abbiamo già visto come i bambini che crescono in società alfabetizzate abbiano l'opportunità di imparare molto circa i sistemi di scrittura prima della loro esposizione alla scolarizzazione formalizzata. Restano, però, ancora frammentarie le informazioni documentanti la presenza, nei bambini fra i 3 ed i 5 anni, dell'una o dell'altra delle molte competenze convergenti sotto l'etichetta di *alfabetizzazione emergente* in ragione del fatto che in letteratura sono ancora piuttosto esigue le ricerche che tengono in considerazione tutte le componenti dell'alfabetizzazione emergente, e le relazioni che intercorrono tra le diverse abilità coinvolte in questo costrutto. Una significativa verifica empirica della teoria secondo cui tra alfabetizzazione emergente e apprendimento della lettura e della scrittura esisterebbe una continuità processuale è offerta dalle ricerche di tipo longitudinale che hanno confermato la rilevanza predittiva di singole abilità componenti il costrutto di alfabetizzazione emergente, quali la consapevolezza fonologica<sup>115</sup>, la conoscenza delle lettere<sup>116</sup>, la conoscenza circa le funzioni della lingua scritta<sup>117</sup>, le competenze linguistiche. La maggior parte di queste ricerche, però, è stata condotta con bambini di lingua inglese che imparano un sistema di scrittura alfabetico non trasparente, di conseguenza il grado di generalizzabilità del ruolo predittivo delle competenze di alfabetizzazione emergente a bambini che imparano sistemi linguistici diversi non è chiaro. La mancanza di informazioni circa la predittività delle componenti di alfabetizzazione emergente risulta essere una lacuna sia dal punto di vista teorico, che da quello applicativo nella prospetti-

---

<sup>114</sup> E. Ferreiro et al., *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze 1996

<sup>115</sup> L. Bradley, P.E. Bryant, *Rhyme and reason in reading and spelling*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1985; A.E. Cunningham, K.E. Stanovich, *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*, in «Developmental Psychology», 33, 1998, pp. 934-945; C.J. Lonigan, S.R. Burgess, J.L. Anthony, *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study*, in «Developmental Psychology», 36, 2000, pp. 596-613

<sup>116</sup> C. Juel, *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades*, in «Journal of Educational Psychology», 80, 1988, pp. 437-447

<sup>117</sup> V. Purcell-Gates, *Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge*, in «Reading Research Quarterly», 31, 1996, pp. 406-428

va di consentire una migliore rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento della lingua scritta.

Fra i diversi studi condotti nel nostro Paese, in linea con quello pionieristici di Ferreiro e Teberoski, merita particolare attenzione l'indagine condotta nel 2005 nell'ambito del progetto regionale "Il potenziamento delle competenze linguistiche degli alunni di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria", nato in collaborazione tra l'Ufficio scolastico Regionale del Veneto e l'Università di Padova. Questo progetto si poneva il duplice obiettivo di sensibilizzare gli insegnanti sul tema dell'alfabetizzazione, e di elaborare un curriculum per l'alfabetizzazione raccordato fra scuola dell'infanzia e primaria, allo scopo di favorire la progressione degli apprendimenti dall'alfabetizzazione emergente a quella formalizzata<sup>118</sup>.

### **La ricerca**

Questa indagine è stata il riferimento principale della ricerca condotta nel corso del triennio dottorale. La prima fase della ricerca ha risposto all'obiettivo di rilevare i livelli di concettualizzazione della lingua scritta di un campione di bambini di una scuola dell'infanzia della Calabria, in linea con l'indagine condotta in Veneto. Successivamente si è voluto approfondire un aspetto non abbastanza considerato dagli studi condotti sull'alfabetizzazione emergente sulla concettualizzazione della lingua scritta, e cioè il ruolo che alcune componenti cognitive, relative alla discriminazione visiva e all'attenzione visiva sequenziale, possono avere sulle scritture spontanee dei bambini e sul livello di concettualizzazione da essi raggiunto. Pur concordando, infatti, con le numerose evidenze scientifiche che ritengono le capacità motorio-prassiche né correlate né tantomeno predittive dei diversi livelli di concettualizzazione raggiunti dai bambini, si è, però, convinti che il ruolo che altre componenti cognitive possono avere su questa dimensione, non sia stato sufficientemente indagato in letteratura; al contrario, le ricerche di natura neuropsicologica che hanno messo in evidenza l'influenza della percezione e discriminazione visuo-spaziale sulle componenti strettamente ortografiche e strutturali della scrittura e della lettura, sono piuttosto numerose.

---

<sup>118</sup> L. Cisotto e Gruppo RDL, *Un curriculum per l'alfabetizzazione integrato fra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Atti del VI Congresso SIRD "Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture", (a cura di G. Domenici, R. Semeraro), Monolite, Roma 2009, pp. 131-144

Il crescente interesse per la diagnosi e la valutazione precoce dei disturbi evolutivi di lettura e scrittura ha portato in questi ultimi vent'anni studiosi di vari paesi a investigare la relazione tra sviluppo del linguaggio orale (fonologico, lessicale, e morfo-sintattico) e apprendimento della lingua scritta<sup>119</sup>. I risultati emersi da queste ricerche, hanno avuto ricadute significative sulle pratiche educative e sugli insegnanti, che hanno rivolto maggiore sensibilità a quei processi che favoriscono la familiarizzazione con la lingua scritta e potenziano gli aspetti relativi all'alfabetizzazione emergente.

Trovare una qualche correlazione fra aspetti visivi e livelli di concettualizzazione vorrebbe dire implementare le stesse pratiche didattiche di altre attività in grado di rafforzare, già nella scuola dell'infanzia, alcune di quelle componenti (analisi e attenzione visiva, discriminazione visiva) coinvolte nel processo di acquisizione della lettura, al fine di prevenire le situazioni di compromissione ben note nella scuola italiana.

Questo è stato il secondo obiettivo della ricerca.

## **Metodo**

### ***Partecipanti***

Sono state coinvolte nell'indagine due classi terze di due scuole dell'infanzia della provincia di Catanzaro: una classe era costituita da 24 alunni (11 bambine e 13 bambini), l'altra da 20 alunni (11 bambine e 9 bambini) per un totale di 44 bambini.

### ***Strumenti***

Per la fase diagnostica è stato utilizzato il protocollo sperimentato in Veneto e consistente in tre tipologie di prove volte a rilevare: a) i livelli di concettualizzazione; b) la sensibilità semantica; c) la lettura di parole tratte dai media; d) la scrittura spontanea con alleggerimento della componente grafica.

Queste prove sono scaturite principalmente da tre ipotesi: 1) la prima ipotesi so-

---

<sup>119</sup> M. Plaza, H. Cohen, *The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children.*, in «Brain Cognition», 53, 2002, pp. 287-292; D. Brizzolara, C. Casalini, B. Sbrana, A.M. Chilosi e P. Cipriani, *Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di linguaggio*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 3, 1999, pp. 465-488; R. L. Sparks, R. L., *Orthographic awareness, phonemic awareness, syntactic processing and working memory skill in hyperlexic children*, in «Reading and Writing», 17, 2004, pp. 359-386

stiene che i livelli di concettualizzazione della lingua scritta, indicati da Ferreiro e Teberosky, pur conservando la loro validità, risentono del grado di familiarità ai contesti in cui le scritture sono utilizzate e della ripercussione affettiva delle parole. Esaminando l'esperienza rilevante che i bambini hanno con la lingua scritta e la loro esposizione sempre più frequente ai media, si può presumere un livello di concettualizzazione più evoluto; 2) la seconda ipotesi attesta che la sensibilità al significato è un'espressione che va al di là della sola informazione parola-oggetto ed include la conoscenza delle relazioni possibili tra parola e contesto. Si suppone, dunque, che la sensibilità al suono e al significato di una parola non si dissolva nel rapporto fra parola ed oggetto, ma risenta delle influenze tratti dal suo contesto; 3) la terza ipotesi afferma, invece, che le prove adottate da Ferreiro e Teberosky, si basano principalmente su scritture spontanee, ma le prestazioni riferite a capacità fonetica e grafemica potrebbero essere diverse se i bambini fossero alleggeriti dalla componente grafica.

Per la valutazione dei prerequisiti visivi sono state somministrate tre prove criteriali tratte dalle PRCR2 ed estrapolate dal testo *Pronti per la prima. Analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura*<sup>120</sup>: semicerchi serie A; riconoscimento di lettere; denominazione di oggetti. Tali materiali sono utili per esaminare, in maniera molto semplice e rapida, il livello di possesso dei prerequisiti specifici di tipo visivo e attentivo contenuti nell'attività di lettura e scrittura. La valutazione dei prerequisiti riguarda due grandi aree: *analisi visiva* e *lavoro seriale da sinistra a destra*.

L'area *analisi visiva* esamina nello specifico la capacità di cogliere i costituenti grafici delle lettere, il loro orientamento e la forma complessiva dello stimolo alfabetico; l'area *lavoro seriale da sinistra a destra* analizza i processi attentivi e la serialità collegata ai movimenti dell'occhio.

Per ogni prova vengono conteggiati il numero di errori e il tempo impiegato per la risposta. Questi criteri identificano tre diversi livelli di competenza, definiti *fasce di prestazione (tab.1)*:

*Criterio raggiunto (CR)*: indica una competenza adeguata nell'ambito dei prerequisiti visivi e attentivi dell'apprendimento;

---

<sup>120</sup> A. Molin, S. Poli, *Pronti per la prima. Analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura*, Giunti Scuola, Firenze 2009

*Richiesta di attenzione (RA)*: indica situazioni di minore compromissione, difficoltà meno gravi e pervasive che possono essere risolte;

*Criterio di intervento (RI)*: indica la presenza di una difficoltà grave che necessita di un intervento tempestivo. Questi casi richiedono una particolare attenzione da parte dell'insegnante ed un impiego costante e sistematico di attività.

PROVA DI VALUTAZIONE	CRITERIO RAGGIUNTO	RICHIESTA DI ATTENZIONE	RICHIESTA DI INTERVENTO
Semicerchi Serie A	Meno di 3 errori	Da 3 a 7 errori	Più di 7 errori
Riconoscimento di lettere	0 errori	Da 1 a 3 errori	Più di 3 errori
Denominazione di oggetti	Meno di 66" secondi	Da 66" a 74"	Più di 74"

**Tabella 1**

### ***Procedure***

Per l'esecuzione delle attività ci si è attenuti scrupolosamente al protocollo di somministrazione elaborato da Lerida Cisotto e dal gruppo RDL dell'Università di Padova, articolato nel seguente modo:

### **I Giorno**

L'intero percorso di lavoro è stato strutturato in varie fasi attinenti a quattro distinte aree: 1) *attività propedeutica*; 2) *livelli di concettualizzazione*; 3) *sensibilità semantica nella codifica*; 4) *scrittura spontanea con alleggerimento della componente grafica*.

Dopo un primo momento riservato alla mia presentazione, a quella dei bambini e alla descrizione della ricerca, è stata avviata la sperimentazione attraverso un'attività introduttiva.

#### **1) Attività propedeutica**

I materiali utilizzati sono stati quattro diversi libri: uno con immagini e parole; uno con sole immagini; uno con solo parole; uno vuoto-bianco (quest'ultimo tipo di libro è costituito da pagine bianche che raccoglieranno le prove svolte da

ciascun bambino. Ogni libro verrà riconsegnato al termine delle attività). Questa attività è corredata da una griglia di registrazione delle risposte (fig. 7).

GRIGLIA DI REGISTRAZIONE DELLE RIPOSTE PER L'ATTIVITA' PROPEDEUTICA (1° GIORNO)				
Somministratore.....		Data.....		
Sezione.....				
<b>Domanda: "Tra questi libri, quali si possono leggere? Perché?"</b>				
COGNOME NOME BAMBINO	LIBRO VUOTO	LIBRO IMMAGINE PAROLE	LIBRO SOLO IMMAGINI	LIBRO SOLO PAROLE
..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....
..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Perché?..... ..... ..... .....

**Figura 7**

Per questa attività sono stati previsti due momenti: uno di gruppo e uno individuale. Nella fase di gruppo, sono stati mostrati i quattro diversi libri ed ai bambini è stato chiesto quale fra quelli indicati, secondo loro, si potessero leggere.

Successivamente, con la collaborazione dell'insegnante che manteneva il gruppo di bambini impegnati, proponendo loro di disegnare se stessi e di scrivere il proprio nome, sono passata ad un momento di rilevazione individuale, chiamando un bambino alla volta e facendo rivedere i diversi libri, riproponendo la domanda: "Tra questi libri, quali si possono leggere? Perché?", registrando le risposte sull'apposita griglia. Alla fine è stato " il libro bianco" a ciascun bambino, spiegando che il disegno di se stesso sarebbe diventato la copertina del libro.

## **2) Livelli di concettualizzazione**

All'interno di questa area sono state proposte tre diverse attività.

*PRIMA ATTIVITÀ: Scrittura di parole tratte dai media (cartoni animati).*

I materiali adoperati sono stati: libretti bianchi, colla stick, colori, *flash cards* raffiguranti alcuni personaggi dei cartoni animati (winx, nemo, tartarughe ninjia, hantaro, winnie the pooh); suddivise in pacchetti per tipologia di personaggio (figg. 8 e 9).

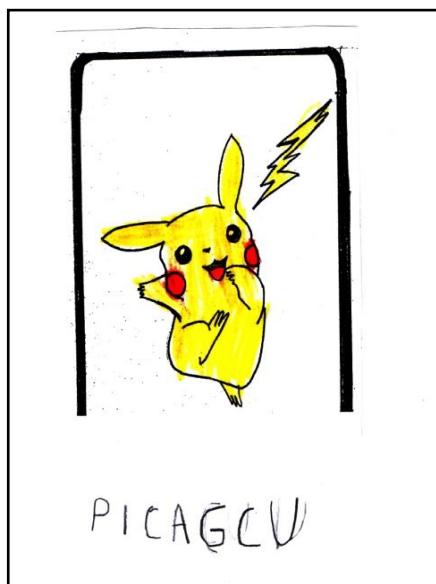


Figura 8

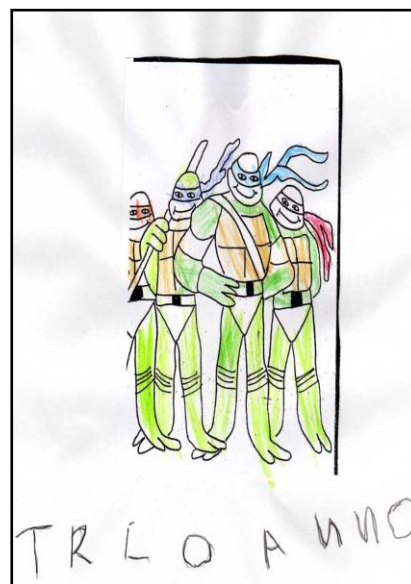


Figura 9

Durante tale attività è stato predisposto uno spazio apposito affinché i bambini non copiassero tra di loro; una volta fatto ciò, sono state presentate al gruppo i diversi pacchetti di *flash cards*, distribuiti sul tavolo, chiedendo poi di scegliere quella preferita e di incollarla nel loro libro bianco provando a scrivere nell'apposito spazio, sotto la figura, il nome del personaggio (i bambini potevano anche colorare la figura, se lo ritenevano). In questo caso si voleva capire se i personaggi tratti dai media potessero influire sul diverso grado di concettualizzazione della lingua scritta di ciascun bambino.

## II Giorno

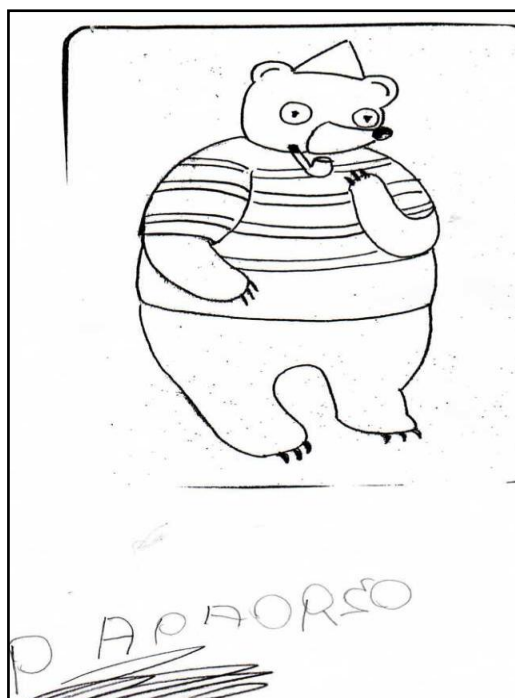
*SECONDA ATTIVITÀ: Scrittura di parole tratte da una favola con valore affettivo.*

Per poter presentare tale attività i materiali adottati sono stati: libretto bianco; libro della storia “RICCIOLI D’ORO E I TRE ORSI”; figure per ogni



bambino di MAMMA ORSA, PAPÀ ORSO, ORSETTO, PIATTO e LETTO; colori e colla. Inizialmente per rilevare l'influenza che parole con valore affettivo possono avere nelle scritture dei bambini, è stata scelta, come indicato nei materiali utilizzati, la storia di "Riccioli d'oro e i tre orsi"<sup>121</sup>, poiché all'interno della storia, sono presenti diversi termini che risentono di una certa gravidanza affettiva.

Tale attività è stata sviluppata in due momenti. In una prima fase si è proceduto alla lettura della storia all'intero gruppo, presentando man mano le figure e invitando i bambini ad osservarle attentamente. In un secondo momento è stata consegnata un'immagine alla volta, raffigurante i personaggi e alcuni oggetti che i bambini avevano incontrato durante la lettura della storia, quali: mamma orsa, papà orso, orsetto, piatto e letto (*fig. 10*). La scelta è caduta su queste parole proprio perché possiedono una certa familiarità nelle pratiche di vita quotidiana dei bambini. Ai bambini è stato lasciato il tempo necessario per poter scrivere i nomi della figura prima di procedere alla presentazione della successiva.



**Figura 10**

---

<sup>121</sup> R. Piumini, V. Salmaso, *Riccioli d'oro e i tre orsi*, Edizioni EL, San Dorigo della Valle, 2008

### TERZA ATTIVITÀ: Gioco con flash-cards rappresentanti parole neutrali

Anche in questa attività, come in quelle precedenti, sono stati utilizzati determinati materiali, quali: libretti bianchi; *flash-cards* con oggetti neutrali: limone, mano, albero, banana (bisillabi e trisillabi) (figg. 11 e 12); colla e colori.

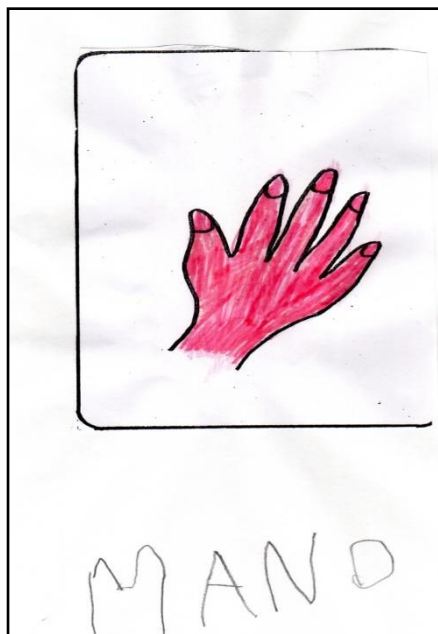


Figura 11



Figura 12

Lo svolgimento è stato simile a quello adottato per le prove precedenti; ovvero la consegna ad ogni bambino di due immagini, raffiguranti rispettivamente una parola bisillaba ed una trisillaba, senza strutture linguistiche particolari, con l'invito di scrivere sotto l'immagine la parola corrispondente.

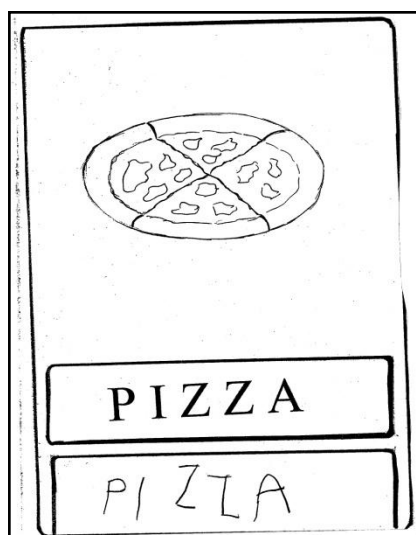
### III Giorno

#### 3) Sensibilità semantica nella codifica

Per quest'area sono state proposte due attività.

*PRIMA ATTIVITÀ: Sensibilità fonetica e semantica, semantica non fonetica, né semantica né fonetica.*

I materiali utilizzati sono stati: libretti bianchi; *flash-cards* sull'attività "pizza". Nel proporre tale attività sono state utilizzate delle *flash-cards* raffiguranti una pizza, un pizzaiolo, una pizzeria, un forno e un gelato (figg. 13, 14 e 15).



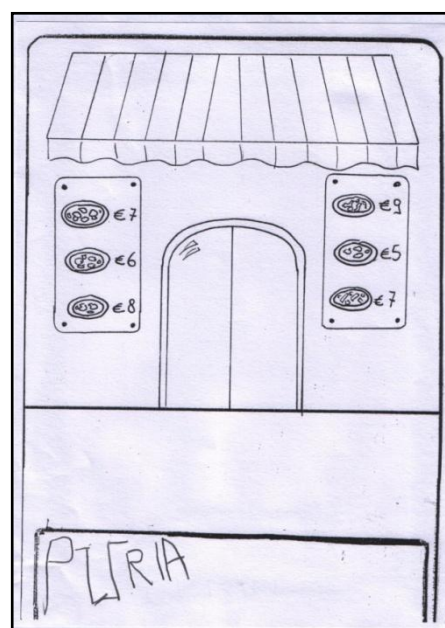
Tale scelta ha preso il via dall'individuazione di un termine "base", che avesse una radice comune con altre parole [PIZZA] e a partire da esso ci si è serviti di famiglie di parole che richiamassero questo termine "base" sul piano fonologico e semantico (PIZZAIOLO e PIZZERIA); sul piano semantico e non fonologico (FORNO) ed un termine che non richiamasse né l'aspetto fonologico né quello semantico (GELATO). Durante la prova sono state presentate al bambino una alla volta le carte:

**Figura 13** prima il disegno raffigurante una pizza, e in questo caso il bambino disponeva della parola già scritta, che doveva essere semplicemente ricopiata.

Successivamente, sono state mostrate le altre carte (pizzaiolo, pizzeria, forno e gelato), ed i bambini sono stati invitati a trascrivere il termine richiamato dalla *flash card* nello spazio sottostante alla stessa, senza alcun tipo di aiuto.



**Figura 14**



**Figura 15**

*SECONDA ATTIVITÀ: Lettura di parole tratte dai media (scritture pubblicitarie). I materiali adoperati, per tale attività sono: flash-cards con scritte pubblicitarie; griglia di registrazione.*

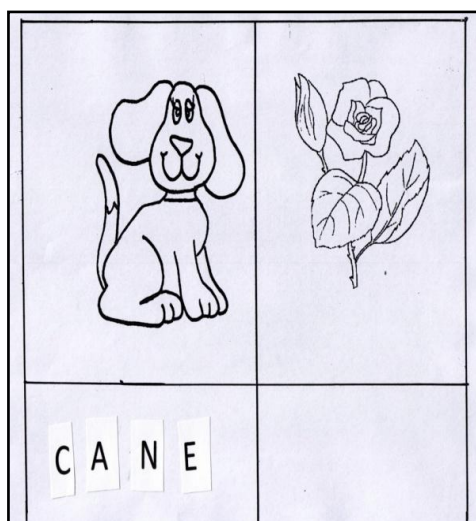


**Figura 16**

L'attività è stata avviata presentando a ciascun bambino una carta alla volta che riportava le scritte pubblicitarie, chiedendogli di leggere la scritta e successivamente registrando, sull'apposita griglia, la lettura di ciascun bambino (fig. 16).

#### **IV Giorno**

##### **4) Scrittura spontanea con alleggerimento della componente grafica**



**Figura 17**

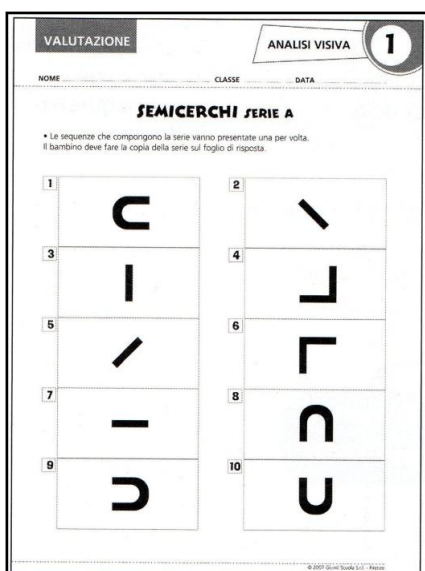
Per valutare la competenza fonetica e grafemica il protocollo prevede una riduzione della componente grafica e, a tale scopo, ho presentato ed utilizzato il gioco della tombola. I materiali usati sono stati: sacchetti individuali contenenti cartelle diverse per ogni bambino e sillabe mobili (sei in totale di cui quattro esatte e due sbagliate); sacchetto dello sperimentatore conte-

nente le figure con le parole corrispondenti (fig.17); libretti bianchi; colla stick; forbici.

Dopo aver accertato la conoscenza del gioco della tombola da parte di tutti, ho distribuito a ciascun bambino un sacchetto contenente dei pezzetti di parole ed una cartella con due figure, spiegando loro che nel sacchetto in mio possesso c'erano tutte le figure che loro avevano, ognuno con la sua scritta. Ho successivamente estratto dal mio sacchetto, una alla volta, le figure, invitando i bambini a cercare nel proprio sacchetto le stesse. Una volta trovate le sillabe mobili, i bambini hanno composto la parola, da soli e a modo loro, appoggiando le sillabe sotto la figura corrispondente. Le sillabe disposte sulla cartella utilizzata dal bambino sono state successivamente rimescolate; in un secondo momento ho chiesto di scegliere una delle figure contenute nella cartella di ciascun bambino, invitando a provare a ricomporre la parola corrispondente alla figura scegliendo tra le sei sillabe a disposizione. L'ultima consegna è stata quella di chiedere ai bambini di scomporre ulteriormente le sillabe ritagliandole nelle lettere corrispondenti, mescolare le lettere e cercare di ricomporre nuovamente la parola scelta incollando le singole unità.

## V Giorno

Un giorno a parte è stato dedicato alla valutazione dei prerequisiti visivi. A tale scopo sono state somministrate tre prove criteriali tratte dalle PRCR-2 (che saranno descritte in dettagli nel terzo capitolo) ed estrapolate dal testo *Pronti per la prima. Analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura*: semicerchi serie A (fig. 18); riconoscimento di lettere (fig. 19); denominazione di oggetti (fig. 20). In ogni prova sono distinti tre diversi livelli di competenza (*fasce di prestazione*): Criterio raggiunto (CR); Richiesta di attenzione (RA); Richiesta di intervento (RI).



In primo luogo è stata somministrata ai bambini della scuola dell'infanzia una prova di analisi e memoria visiva di segni diversamente orientati (*semicerchi*); composta da dieci esercizi (item), costituiti da un solo segno. In questa attività è stato mostrato per breve tempo un item alla volta, nascondendolo successivamente alla vista del bambino e chiedendo di riprodurlo sul fo-

Figura 18

glio di risposta. Il punteggio è dato dalla somma degli errori commessi.

La seconda prova (*riconoscimento di lettere*) è finalizzata alla valutazione della capacità di analisi visiva e orientamento spaziale dei segni grafici che caratterizzano la lingua scritta. Al bambino è stato chiesto di cercare la lettera uguale al modello presentato, scegliendo tra quattro possibili alternative, alcune delle quali costituiscono orientamenti diversi nello spazio della stessa lettera; gli item della prova sono in tutto 12 e il punteggio è dato dalla somma di tutte le risposte errate.

Figura 19

Figura 20

Il punteggio è dato dalla registrazione del tempo impiegato per completare la prova. I punteggi ottenuti dai bambini nelle singole prove di valutazione proposte, sono stati confrontati con i dati normativi, allo scopo di individuare la fasci di prestazione e l'eventuale presenza di difficoltà o di aree di debolezza.

## Risultati e discussione

L'indagine è stata effettuata, come già detto, su un campione di 44 bambini, da 5 anni a 5 anni e 3 mesi (*grafico 1*); il 18% di loro frequentava solo da due anni la scuola dell'infanzia, mentre l'82% da tre anni (*grafico 2*).

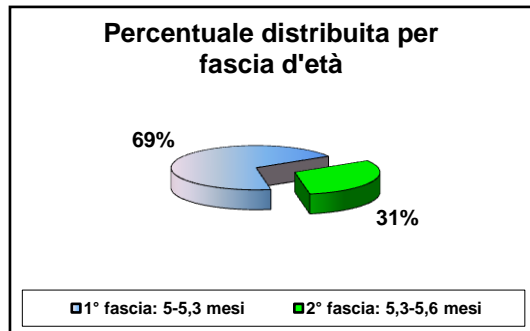


Grafico 1

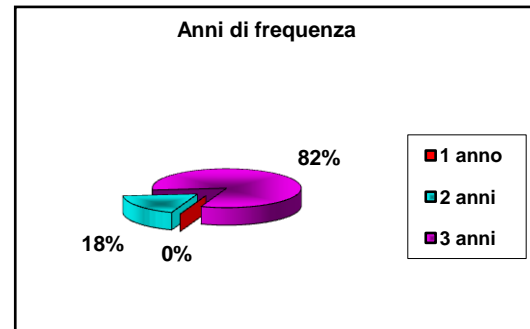


Grafico 2

Dalla prima analisi effettuata sul livello di concettualizzazione è emerso che su 44 bambini, 26 riescono a riconoscere gli aspetti fondamentali che un libro deve avere per essere letto (*grafico 3*).

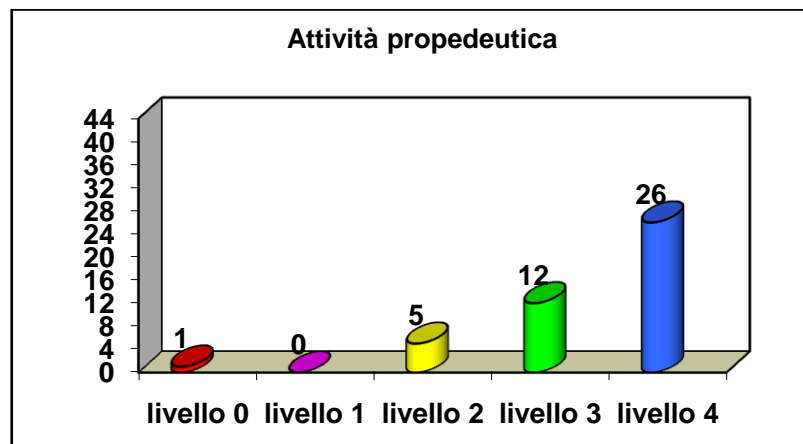
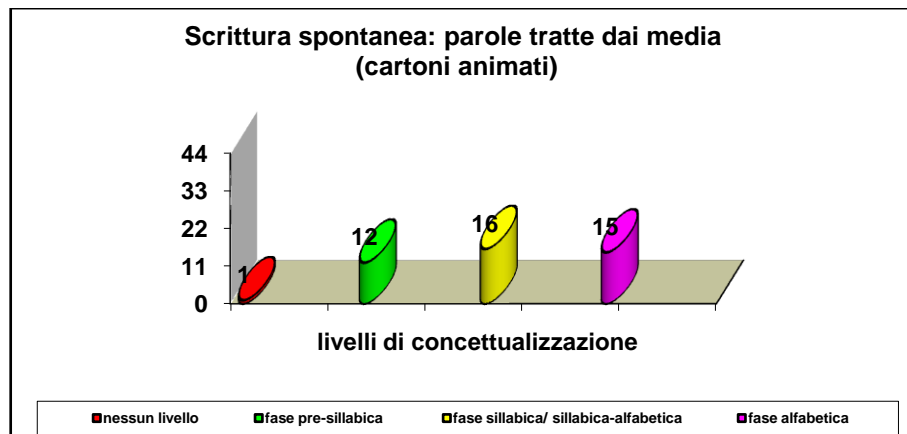


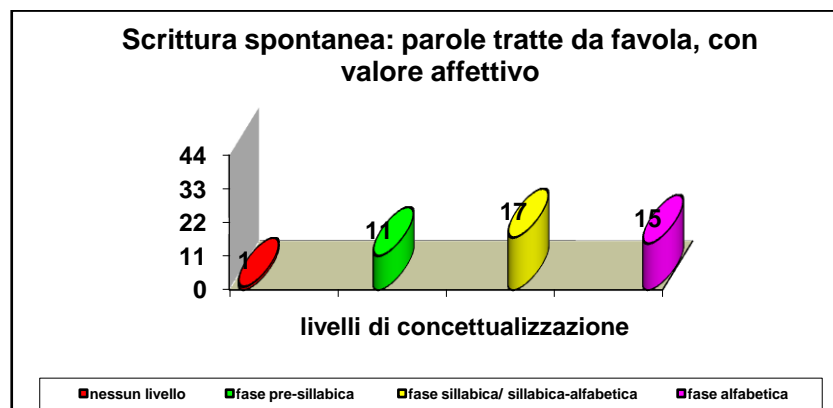
Grafico 3

Successivamente, con la proposta dell'attività *scrittura parole tratte dai media*, è stato rilevato che 15 bambini su 44 sono in grado di scrivere il nome dei personaggi dei cartoni animati, indice che il loro grado di concettualizzazione della lingua scritta è influenzato dai media, mentre gli altri bambini rientrano tra la fase pre-sillabica e sillabica/sillabica-alfabetica (*grafico 4*).



**Grafico 4**

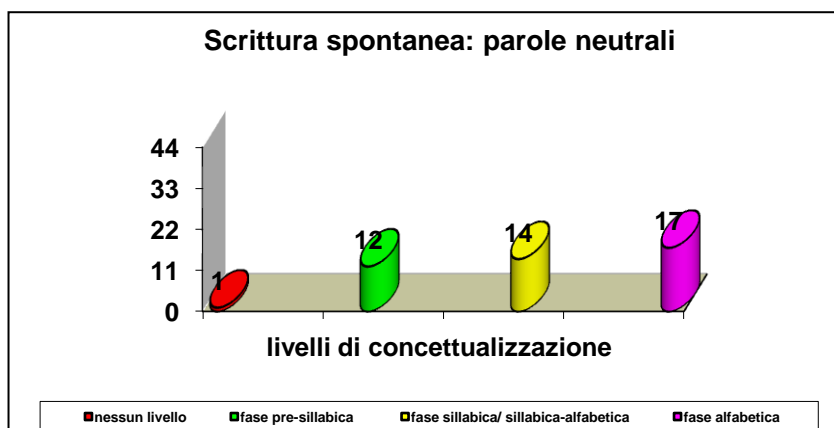
Attraverso l'attività *Scrittura di parole tratte da una favola con valore affettivo* si è inteso valutare se e in quale modo le parole con richiamo affettivo potessero influenzare le scritte dei bambini. Dall'analisi delle loro scritte spontanee è emerso che 15 dei 44 bambini rientrano nella fase alfabetica, mentre gli altri bambini si collocano tra la fase pre-sillabica e sillabica/sillabica-alfabetica (grafico 5).



**Grafico 5**

Nell'attività *scrittura di parole neutrali*, 17 bambini su 44 rientrano nella fase alfabetica, mentre gli altri si collocano tra la fase pre-sillabica e sillabica/sillabica-alfabetica (grafico 6).



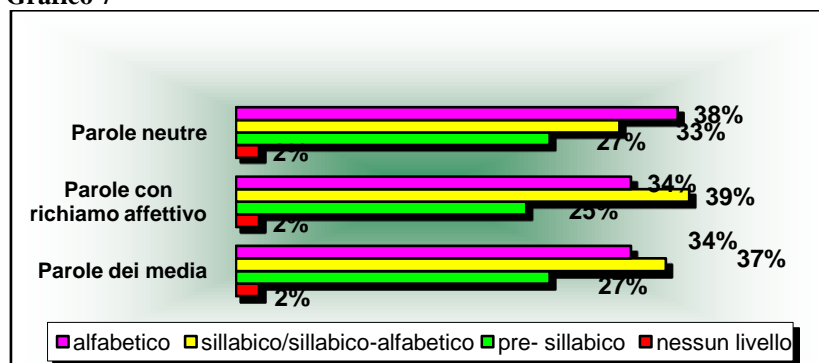


**Grafico 6**

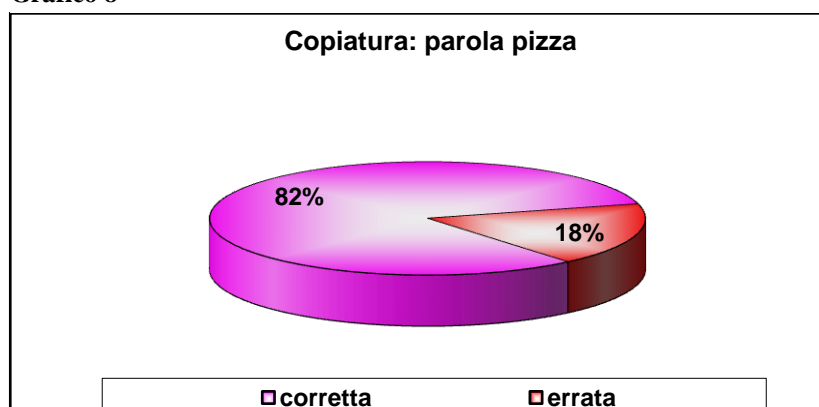
Il grafico sottostante sintetizza i valori in percentuale delle singole attività relative all'area "livelli di concettualizzazione" (grafico 7).

Analogamente a quanto evidenziato dalla ricerca condotta nel Veneto da Cisotto *et al.* nel 2005, anche i bambini della provincia di Catanzaro rivelano una padronanza della lingua scritta sia in termini di concettualizzazione che di convenzionalità del codice. Le percentuali riscontrate nelle tre prove evidenziano una strategia analitica di elaborazione della scrittura per la maggior parte dei bambini, prima ancora dell'insegnamento formale del codice; questo denota un potenziale di alfabetizzazione in rapido sviluppo.

**Grafico 7**



**Grafico 8**



Per verificare l'area della sensibilità semantica è stata proposta ai bambini di copiare la parola *pizza*; dei 44 bambini, l'82% dei bambini è stato in grado di riprodurla in modo corretto, mentre il restante 18% non è stato in grado di trascriverla (grafico 8).

In seguito, con la proposta di scrivere le parole *pizzeria*, *pizzaiolo*, *forno* e *gelato*, tese ad individuare o meno la sensibilità fonologica e semantica, è emerso che la sensibilità al suono e al significato non si esaurisce nel rapporto fra parola ed oggetto, ma risente anche delle influenze conseguenti dal suo contesto d'uso (grafici 9-10-11).

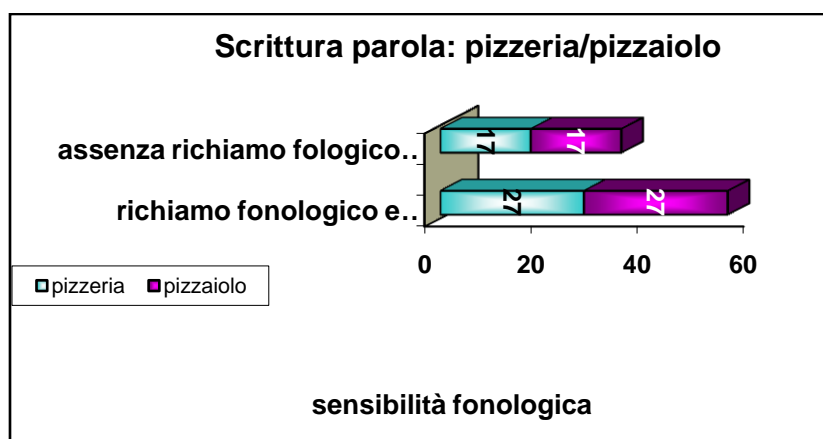


Grafico 9

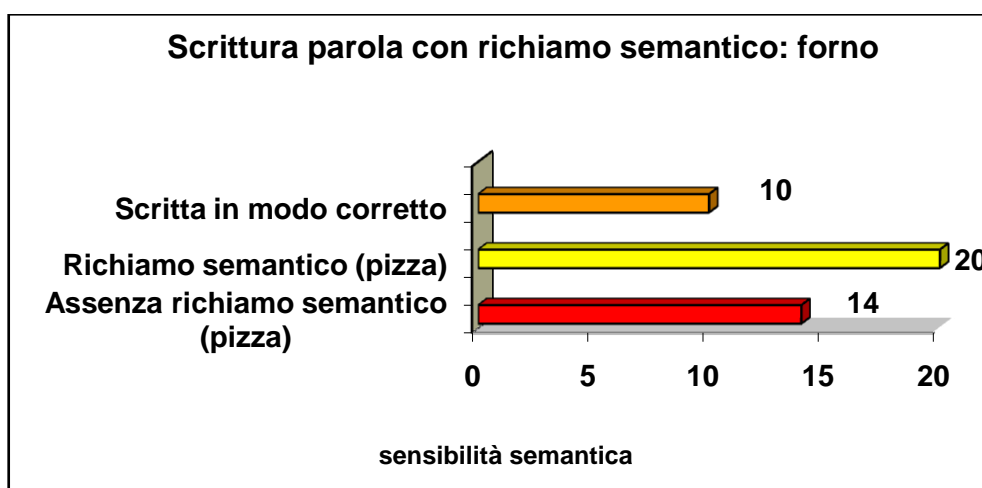
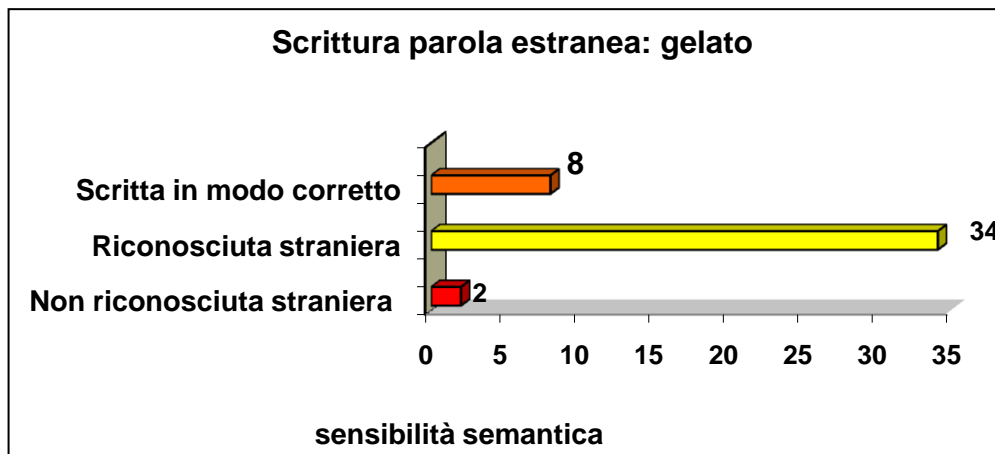
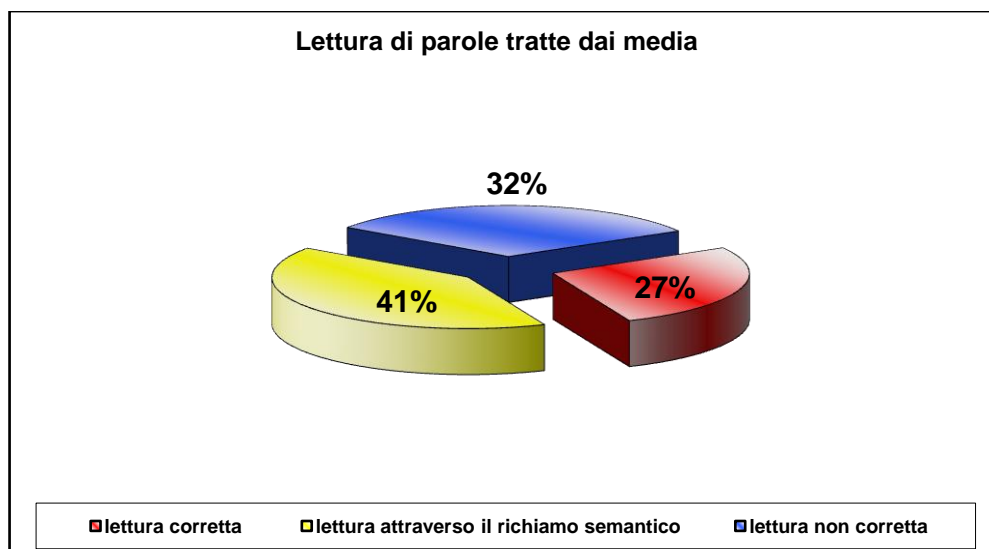


Grafico 10



**Grafico 11**

Per quanto riguarda l'attività relativa alla lettura di parole tratte dai media (scritture pubblicitarie), il 41% dei bambini le ha lette attraverso il loro richiamo semantico (per esempio *biscotti* al posto di *Mulino Bianco*), il 32% non le ha lette correttamente e il restante 27% sono stati in grado di leggerle correttamente (*grafico12*).



**Grafico 12**

Infine, riguardo l'ultima attività *scrittura spontanea con alleggerimento della componente grafica*, sono stati ottenuti i seguenti risultati (*grafici 13- 14- 15*).

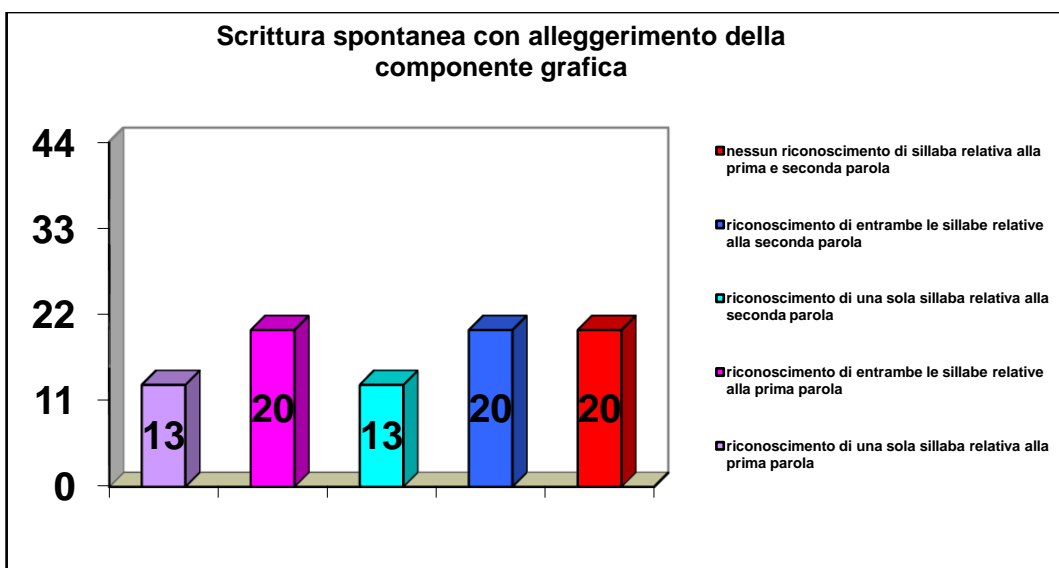


Grafico 13

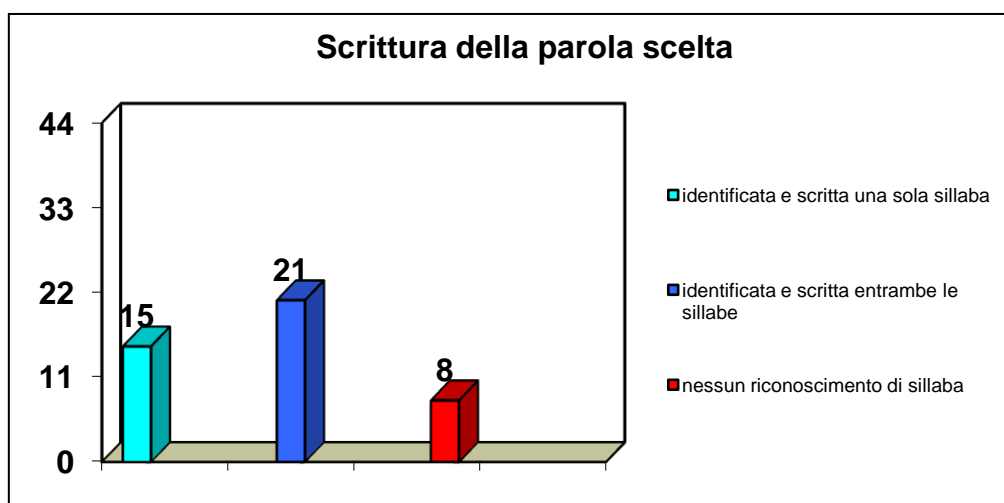
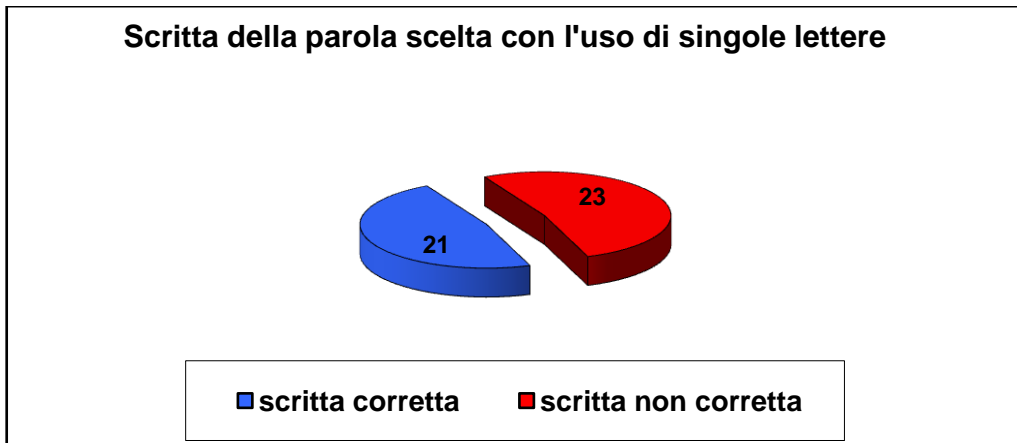


Grafico 14

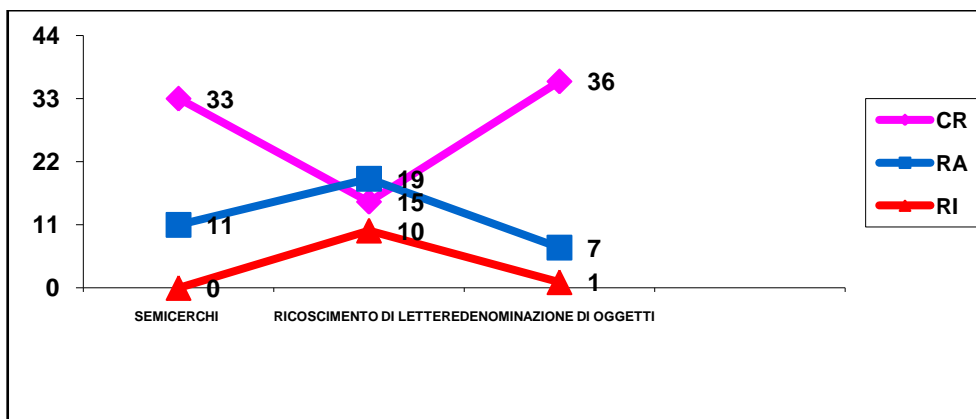


**Grafico 15**

L'analisi effettuata ha fatto emergere che i bambini con tale attività sono stati in grado di riconoscere le sillabe associate alle relative immagini e, nel contempo, in grado di scrivere esattamente la parola scelta utilizzando le singole lettere.

*Valutazione del livello di possesso dei prerequisiti visivi della lettura e della scrittura*

I risultati delle prove di discriminazione visiva (*Semicerchi A, Riconoscimento di lettere, Denominazione di oggetti*) hanno fatto emergere una situazione critica nella prova *Riconoscimento di lettere*: su 44 bambini, 19 evidenziano una richiesta di attenzione e ben 10 una richiesta di intervento (*grafico 16*).



**Grafico 16**

L'analisi effettuata con il software statistico SPSS v. 18 ha evidenziato numerose correlazioni significative fra le diverse prove del curricolo, confermando i dati della precedente ricerca. Quello che la presente ricerca ha evidenziato è, però, una interessante correlazione fra queste e i risultati delle tre prove di valutazione dell'analisi visiva.

	Semicerchi A	Riconoscimento Lettere	Denominazione Oggetti	Parole media	Dettato Parole Con Valore Affettivo	Parola Neutra	Copia Pizza	Pizzaio- lo	Pizzeria	Gelato	Forno	Lettura Corretta	Lettura Con Richiamo Semantico	SillParola1	SillParola2	Parola Scelta	Ord Singole Lettere
Semicerchi A	1	,228	,470	,273	,293	,357	,166	-,096	-,096	,043	-,308	,159	-,151	,070	,070	,140	,059
Riconoscimento Lettere		1	,202	,214	,325	,412	,072	,121	,058	,088	,159	,340	-,085	,524	,524	,586	,412
Denominazione Oggetti			1	,309	,327	,439	,176	-,049	-,049	,243	-,255	,350	,026	,051	-,010	,043	,009
Parole media				1	,918	,845	,434	,300	,300	,585	,274	,619	-,296	,526	,492	,598	,626
Dettato Parole Con Valore Affettivo					1	,922	,526	,440	,440	,647	,327	,711	-,326	,596	,528	,635	,669
Parola Neutra						1	,447	,387	,387	,553	,233	,679	-,379	,627	,562	,665	,721
Copia Pizza							1	,473	,399	,083	,449	-,072	,336	,263	,340	,312	
Pizzaio- lo								1	,904	,441	,383	,575	-,384	,371	,257	,248	,349
Pizzeria									1	,441	,383	,493	-,424	,371	,199	,248	,349
Gelato										1	,585	,525	-,309	,353	,353	,344	,427
Forno											1	,222	-,194	,309	,176	,258	,356
Lettura Corretta												1	-,346	,524	,458	,458	,428
Lettura Con Richiamo Semantico													1	-,412	-,342	-,324	-,434
SillParola1														1	,794	,899	,836
SillParola2															1	,899	,780
Parola Scelta																1	,851
Ord Singole Lettere																	1

\*\* La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).  
\* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

**Tabella 2:** correlazione di Pearson fra tutte le prove

Fra queste ultime, la prova “Riconoscimento di lettere” correla in modo significativo ( $p < 0,01$ ) con sei prove dell'altro strumento (dettato di parole con richiamo affettivo, parola neutra, lettura corretta, sillaba della prima e della seconda parola, parola scelta), mentre la prova “Denominazione di oggetti” correla significativamente con quattro (dettato di parole con richiamo affettivo, parole tratte dai media, parola neutra e lettura corretta) a dimostrazione dell'effetto che una buona discriminazione visiva potrebbe produrre sulla strategia analitica di elaborazione della parola scritta (*tabella 2*).

C'è un altro dato che si rivela interessante e meriterebbe un ulteriore approfondimento: riguarda il disegno di se stessi che costituisce la copertina del libro elaborato da ciascun bambino. Da un'analisi puramente naif e soltanto qualitativa, i bambini che hanno impiegato più tempo per la prova “Denominazione di oggetti”, rientrando nel criterio *richiesta di attenzione*, sono anche gli stessi che dimostrano una certa immaturità nel sistema di denotazione grafica, riuscendo a produrre solo raffigurazioni rudimentali. Sappiamo quanto il disegno contribuisca

al passaggio dal pensiero vincolato del bambino prescolare a quello astratto e indipendente dal contesto del bambino più grande e degli adulti, che è poi l'obiettivo della scolarizzazione. Ma, dagli studi di Netchine-Grynberg e Netchine del 1989, sappiamo soprattutto come il disegno sia un prerequisito importante all'apprendimento della scrittura. Secondo questi autori, infatti, il modo in cui si sviluppano le regole morfo-sintattiche della rappresentazione grafica dei soggetti prescolari sarebbe altamente informativo sul successivo apprendimento delle regole convenzionali di scrittura<sup>122</sup>.

### **Conclusioni**

I risultati dell'indagine confermano la convinzione in base alla quale i bambini giungono all'apprendimento formale del codice scritto con un elevato potenziale di alfabetizzazione che non può essere sottovalutato dagli insegnanti della scuola primaria. Tra alfabetizzazione emergente e apprendimento della lettura e della scrittura esiste una continuità processuale, e numerose ricerche confermano la rilevanza predittiva delle singole abilità componenti il costrutto di alfabetizzazione emergente<sup>123</sup>. Questa ricerca, anche se effettuata su un campione ancora ridotto e di sicuro poco rappresentativo, colloca all'interno di queste abilità anche quelle di tipo visivo che meriterebbero di essere meglio indagate e potenziate nella scuola dell'infanzia.

#### **2.4 Un curriculum integrato per la prima alfabetizzazione**

Nelle discussioni sulla prima alfabetizzazione ricorre di frequente il problema dell'idoneità all'apprendimento, cioè il livello di maturità cognitiva necessario per poter accedere alla lingua scritta. I prerequisiti erano affrontati come un problema scolastico ed intesi come le abilità di base che gli allievi dovevano dimostrare di possedere per poter accedere all'insegnamento formale di lettura e scrittura.

Questo orientamento, dominante per oltre quarant'anni negli studi sull'acquisizione della lingua scritta e nelle pratiche didattiche, ha favorito

---

<sup>122</sup> G. Netchine-Grynberg e S. Netchine, *La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant*, in «Enfance», 42, 1989, pp. 101-110

<sup>123</sup> M. Sénéchal, J.A. LeFevre, *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, in «Child Development», 73, 2002, pp. 445-460

l'elaborazione di numerosi strumenti di misura, per rilevare la presenza o meno di quei prerequisiti che rendono il bambino idoneo all'alfabetizzazione formale.

Ma, come sostiene Ferreiro, la nozione di maturità ed idoneità all'apprendimento, è spesso servita per mantenere i bambini prescolari lontani dalla lingua scritta, per coprire gli insuccessi metodologici degli insegnanti, con la convinzione che se il metodo non funziona è perché i bambini sono immaturi.<sup>124</sup> Le molte sperimentazioni testimoniano, infatti, che la motivazione a conoscere il codice scritto si manifesta fin dal periodo prescolare, tant'è che «secondo quanto auspicava Vygotskj, è stata verificata l'ipotesi che, così come per gli altri contenuti dell'insegnamento scolastico, esiste anche una preistoria della lingua scritta che si svolge nel bambino, in modi simili ma anche con grandi differenziazioni temporali, prima dell'ingresso nella scuola primaria».<sup>125</sup>

A partire dalle stimolazioni sempre più ricche, che vengono dal mondo immerso nei segni e pervaso dalla cultura scritta, il soggetto formula ipotesi circa le modalità con cui funziona in generale il sistema alfabetico ed in particolare la corrispondenza suono-segno. Il processo di conquista della lettura e scrittura è dunque caratterizzato «dall'interazione tra le ipotesi costruite dal bambino e l'informazione che gli offre l'ambiente attraverso una elaborazione di regole che, attraverso fasi di esercizio e di conflitto, si avvicinano sempre più ai principi del sistema convenzionale»<sup>126</sup>.

Il costrutto che consente di ridefinire in una nuova ottica il tema dei prerequisiti per imparare a leggere e a scrivere è per l'appunto quello di alfabetizzazione emergente. L'esigenza di una continuità educativa, metodologica e curricolare rispetto all'area linguistica, e in particolare all'ambito della lingua scritta, muove da un lato dagli studi di Ferreiro e dei suoi collaboratori, dall'altro da una matrice di stampo vygotkyano, quella della costruzione sociale della conoscenza. Secondo questa prospettiva, il bambino arriverebbe alla lingua scritta attraverso una serie di processi di costruzione concettuale che costituiscono un *continuum* e che egli trae dall'interazione con gli altri. Essendo, appunto, nel bambino un processo conti-

---

<sup>124</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, op.cit.

<sup>125</sup> M. Formisano, C. Pontecorvo, C. Zucchermaglio, *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, Roma 1997, p.15

<sup>126</sup> Ivi, p. 7



nuo, a esso dovrebbe far riscontro una pratica educativa altrettanto continua, una scuola improntata al rispetto e alla realizzazione di questa continuità.

Le *Indicazioni per il Curricolo* del 2007, nella sezione riservata alla scuola dell'infanzia, ribadiscono il carattere costruttivo degli incontri del bambino con la lingua scritta, non limitandosi a dare risalto alla sola padronanza strumentale della lingua, ma evidenziando i molteplici eventi linguistici di cui egli è partecipe. Così recita il testo programmatico: « I bambini giungono alla scuola dell'infanzia avendo acquisito le principali strutture linguistiche: hanno appreso, nell'interazione con i familiari, la lingua materna, le sue intonazioni e i ritmi, le principali regole del discorso; sanno usare la lingua per esprimere le proprie intenzioni e i propri desideri e per interagire con gli altri; hanno osservato e appreso come le diverse persone comunicano tra loro; hanno avuto contatti con i messaggi prodotti dai media. Spesso hanno già incontrato lingue diverse.

La lingua diventa via via uno strumento con il quale giocare ed esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati; sul quale riflettere per comprenderne il funzionamento; attraverso il quale raccontare e dialogare, pensare logicamente, approfondire le conoscenze, chiedere spiegazioni e spiegare il proprio punto di vista, progettare, lasciare tracce.[...] La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana e la consapevolezza dell'importanza dell'uso della propria lingua materna da parte dei bambini di origini culturali diverse. Offre la possibilità di vivere contesti di espressione-comunicazione nei quali il bambino possa imparare a utilizzare la lingua in tutte le sue funzioni e nelle forme necessarie per addentrarsi nei diversi campi di esperienza. Sollecita le pratiche linguistiche che mettano i bambini in condizione di scambiare punti di vista, confrontare le proprie interpretazioni attorno a fatti ed eventi, esprimere i propri pensieri, negoziare e condividere con gli altri le proprie opinioni. Incoraggia il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, che potenzia e dilata gli orizzonti della comunicazione, attraverso la lettura di libri illustrati e l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente»<sup>127</sup>.

La conoscenza della lingua inizia nel bambino attraverso l'*oralità* che, nella scuola dell'infanzia, deve essere curata in modo particolare per andare oltre gli

---

<sup>127</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre 2007, pp. 36-37

usi pragmatici e confidenziali propri del contesto familiare. Attraverso il racconto di episodi personali o l'espressione dei propri pensieri, il bambino si rende conto che, per essere compreso, deve curare la comunicazione poiché i suoi pari e l'insegnante non hanno accesso diretto alla sua mente. Attraverso le tecniche del *rispecchiamento*<sup>128</sup> e della *riformulazione*<sup>129</sup> l'insegnante lo aiuterà a chiarire quanto dice rendendo meno confusi i suoi enunciati, per fare in modo che questi rispondano sempre meglio alle sue intenzioni comunicative.

Le funzioni della lingua vanno oltre quella puramente pragmatica e comunicativa: devono essere favorite e potenziate anche altre funzioni, fondamentali per lo sviluppo del bambino: quella espressiva, cognitiva e culturale, e lo stretto rapporto fra potenziale della lingua e potenziale d'apprendimento è ben evidenziato nelle Indicazioni del 2007. Come sostiene Cisotto «nella scuola dell'infanzia e in quella primaria vanno offerte opportunità di conoscenza ricca e non riduttiva della lingua, grazie alle quali i bambini sono avviati alle prime operazioni di ragionamento, di narrazione, di classificazione e organizzazione del reale, con l'obiettivo di estendere le loro competenze espressive, logiche, metacognitive e argomentative»<sup>130</sup>.

L'attenzione nei confronti dell'oralità da parte della scuola dell'infanzia non deve indurre nell'equivoco di ritenere la lingua scritta di esclusiva pertinenza della scuola primaria e dell'alfabetizzazione formale. Perseguire una priorità formativa, infatti, non vuol dire privilegiare alcuni obiettivi rispetto ad altri, ma significa creare condizioni favorevoli per permettere l'acquisizione di obiettivi più complessi, ovvero lo sviluppo di una padronanza della lingua orale che va oltre gli stereotipi ristretti degli usi quotidiani, e che contiene in sé le caratteristiche formali che contraddistinguono la lingua scritta.

La separazione fra le competenze e gli ambiti dell'educazione linguistica nei due gradi scolastici risulta artificiosa e anche forzata e, di sicuro, non risponde all'ecologia del processo di apprendimento. Ecco perché nasce l'esigenza di un

---

<sup>128</sup> Consiste nel restituire fedelmente a voce l'enunciato al bambino, in modo che questi lo riconosca, lo modifichi e lo chiarisca.

<sup>129</sup> Contempla l'arricchimento di quanto detto dal bambino, al fine di stimolare l'ampliamento del lessico e delle costruzioni sintattiche.

<sup>130</sup> L. Cisotto e Gruppo RDL, *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2009, p. 20

curricolo longitudinale e integrato che faccia da raccordo fra scuola dell'infanzia e scuola primaria, e nel quale siano contemplati quegli obiettivi, quelle attività didattiche e quelle metodologie che promuovono le componenti base dell'apprendimento linguistico: lessicale, fonologica, sintattica, pragmatica e narrativa.

Sebbene nella scuola dell'infanzia si debbano privilegiare gli usi orali della lingua, tuttavia non si dovrebbe mortificare la curiosità e la tensione del bambino nei confronti della lingua scritta e i suoi tentativi di padroneggiarla, perché saranno proprio i livelli di competenza maturati nella scuola dell'infanzia a costituire il valore aggiunto per il curricolo dell'alfabetizzazione formale da avviare nella scuola primaria.

L'organizzazione di un curricolo integrato per la prima alfabetizzazione richiede, in particolare, la considerazione di tre variabili organizzative: la prima riguarda l'esigenza di una *pianificazione dei percorsi congiunti* tra insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria; la seconda, l'*organizzazione delle attività* che dovrebbe prevedere incontri per gruppi misti di allievi, in cui i bambini dei primi anni di scuola primaria fungono da lettori o scrittori con funzione di tutor per i bambini della scuola dell'infanzia, leggendo loro racconti, sviluppando insieme la comprensione, costruendo storie e drammatizzandole; il terzo aspetto riguarda il *contesto* poiché è importante il contatto con un ampio repertorio di materiali scritti che consentano al bambino di incontrare svariate opportunità per l'alfabetizzazione.

Dopo aver completamente superato l'idea del bambino come "vuoto da colmare", si pone l'esigenza di riconsiderare l'apprendimento in tutte le sue sfaccettature: non più un passaggio discontinuo da un momento in cui non si sa ad un altro in cui si è imparato qualcosa, ma un processo costante di interazione, riflessione e produzione di regole e comportamenti conseguenti.

Tenendo conto della complessità dell'apprendimento della lingua scritta e considerate le molte idee sulla lingua scritta che il bambino prescolare si è costruito, è necessario favorire quelle conoscenze che sono essenziali per un reale e non meccanico apprendimento della lettura e scrittura.

La scoperta dei processi di costruzione della lingua scritta messi in atto dai bambini prima di ogni insegnamento sistematico, così come la scoperta

dell'esistenza di una preistoria dell'apprendimento del linguaggio scritto, ha posto su nuove basi problematiche la questione educativa dell'insegnamento e dell'apprendimento della scrittura ed ha imposto un drastico rinnovamento delle pratiche educative nell'apprendimento e insegnamento della scrittura nella scuola dell'infanzia.

Queste nuove pratiche sono, però, a tutt'oggi ancora esigue e gli interventi didattici per creare familiarità con la lingua scritta in età scolare sono ancora relegati a momenti sporadici e opzionali. La resistenza potrebbe essere dovuta ad una scarsa conoscenza del problema, oppure al timore di dare troppo presto un aspetto troppo scolastico ai curricoli della scuola dell'infanzia. Le evidenze scientifiche che testimoniano l'efficacia di queste pratiche che, seppur ludiche, favoriscono l'alfabetizzazione, sono, però, numerose e basterebbero a fugare i timori di ingiustificabili anticipazioni. Le già citate ricerche di Ferreiro hanno dimostrato, infatti, il ruolo che le componenti dell'alfabetizzazione emergente (consapevolezza fonologica e linguistica, sensibilità al rapporto segno-significato, ecc.) possono giocare sui processi di codifica e decodifica. Queste componenti si alimentano grazie al concetto di *familiarizzazione* alla lingua scritta, che si differenzia da quello di alfabetizzazione formale sia dal punto di vista dei contenuti (perché non mira alla padronanza formale del codice e delle sue regole) che dal punto di vista metodologico (in quanto favorisce l'esplorazione attiva dei materiali scritti invece dell'analisi di segni e suoni, sollecitando la costruzione di regole su base intuitiva). Familiarizzare alla lingua scritta significa, quindi, «far entrare il bambino prescolare in confidenza con i mondi dell'alfabeto, assecondandone la sua curiosità»<sup>131</sup> o, come sostiene Ferreiro, consentire ai bambini di esplorare attivamente materiali scritti di diverso tipo, di avere accesso alla lettura ad alta voce, di scrivere per scopi diversi senza paura di commettere errori, di anticipare il contenuto di un testo scritto utilizzando i dati di contesto e di partecipare ad atti sociali di lettura e scrittura.

Non esiste un'età precisa o un momento predeterminato in cui può avvenire l'incontro con il sistema alfabetico, però è dimostrato che più il bambino vive in un ambiente che dà importanza alla lettura-scrittura, più sente la necessità di scoprire le leggi che regolano uno strumento che ancora non gli appartiene ma che

---

<sup>131</sup>L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, p. 69

serve molto agli adulti, e tanto più questa sua riflessione è precoce. E se non esiste un'età precisa, allora è opportuno, da parte della scuola dell'infanzia, rispettare i ritmi individuali e predisporre in modo adeguato l'ambiente nel quale il bambino trascorre buona parte della giornata. Familiarizzare alla lingua scritta significa accompagnare il bambino prescolare nei mondi dell'alfabeto, assecondando la sua curiosità e approfittando di quella che Reeder definisce *literacy readiness*<sup>132</sup>. È importante, quindi, che la scuola dell'infanzia predisponga i mezzi necessari per assecondare il processo di apprendimento della lingua scritta nei bambini e che la scrittura entri in questo ambiente, ad esempio sotto forma di cartelloni per le presenze, per gli incarichi, per gli avvisi; sotto forma di filastrocche, di testi di canzoni, di storielline. Tutto questo materiale scritto fornisce una serie di stimoli a vari livelli e i bambini se ne servono per fare continue riflessioni da soli, con qualche compagno, con o senza l'insegnante; sulla lunghezza delle parole, sulla somiglianza dei nomi o di una parte di essi.

Ma sostenere l'importanza delle condizioni ambientali non equivale necessariamente a credere che il bambino, solamente grazie ad una immersione in un ambiente alfabetizzato, possa del tutto spontaneamente ed autonomamente progredire nelle sue elaborazioni concettuali; per raggiungere tale scopo è ritenuta indispensabile l'interazione sociale sia con l'adulto che con i pari ed è importante predisporre anche l'ambiente sociale, oltre che quello fisico. I bambini dovrebbero poter interagire tra loro, scambiarsi osservazioni, suggerimenti, esperienze; creare un contesto educativo ottimale in modo che il bambino sia costantemente partecipe di una serie di scambi sociali aventi come oggetto di discussione e riflessione la lingua scritta e i processi di lettura e di scrittura. E se tali situazioni non nascono spontaneamente, è bene crearle.

Le esperienze in questo senso hanno riguardato molti aspetti: dai percorsi di lettura nella scuola dell'infanzia<sup>133</sup> (libri di sole immagini e con testo scritto, lettura ad alta voce, lettura spontanea alternata a lettura programmata, prestito dei

---

<sup>132</sup> K. Reeder et al., *From Communication to Literacy*, in Idd, *Literate Apprenticeship: The Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years*, Ablex, Norwood 1996

<sup>133</sup> R. Cardarelli, A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1989; L. Lumbelli (a cura di), *Incoraggiare a leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1988

libri, ecc.), al coinvolgimento genitoriale nelle attività di prelettura<sup>134</sup> (efficaci per l'arricchimento quantitativo e qualitativo del lessico e per la consapevolezza testuale), ai programmi di lettura dialogata<sup>135</sup> (che prevedono l'inversione dei ruoli come *story-teller*).

La costruzione e la realizzazione del curricolo per la prima alfabetizzazione sono basate su due principi guida:

- a) praticare le attività di lettura e di scrittura sia a livello di competenza del bambino sia al livello di uso adulto;
- b) differenziare le attività di lettura da quelle di scrittura<sup>136</sup>.

Mentre la lettura precoce è un'attività diffusa in molte scuole dell'infanzia, meno praticata è invece l'esperienza di scrittura precoce. In passato l'attenzione era posta per lo più sulla componente grafica, le attività svolte per lo sviluppo della scrittura convenzionale consistevano in esercizi di pregrafismo, attraverso i quali i bambini erano stimolati a riprodurre delle forme grafiche che avrebbe poi ritrovato nella scrittura convenzionale delle lettere. In realtà questo esercizio predice poco lo sviluppo di abilità competenti di scrittura, poiché sebbene essi apprendano molto presto a produrre correttamente i segni grafici, non sempre arrivano a conoscere il valore sonoro convenzionale; manifestano molto precocemente il loro interesse per il testo scritto senza aspettare che qualcuno insegni loro qualcosa in merito, ma si interrogano su che cosa è e come funziona, si formano delle loro idee in molti casi assolutamente originali, che nessun adulto può aver insegnato.

È molto diffusa l'idea che i bambini possano iniziare a produrre testi scritti solo a partire dalla scuola primaria, quando hanno ormai imparato a scrivere in modo convenzionale. La scrittura di un testo, è un'attività complessa che richiede

---

<sup>134</sup> C. Lonigan et al., *Evaluation of a Language Enrichment Program for Preschool-Aged Children from Low-Income Back-Grounds*, in «Association for the Advancement of Behaviour Therapy Abstract», 2, 1995, pp. 365; L. Bigozzi, B. Accorti Gamanossi, *Un curricolo basato su verifiche empiriche di efficacia*, in G. Pinto, L. Bigozzi (a cura di), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Erickson, Trento 2002

<sup>135</sup> G.J. Whitehurst, *A Structural Model of the Role of Home Literacy Environment in the Development of Emergent Literacy Skill in Children from Low-Backgrounds*, Paper presented at the Annual Convention of the Educational Research American Association, New York 1996

<sup>136</sup> C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carrocci editore, Roma 2004, p. 269

una serie di operazioni, quali: la scelta dei contenuti, l'individualizzazione delle forme linguistiche appropriate per comunicare i contenuti in una forma scritta comprensibile, la revisione del testo. Si possono coinvolgere i bambini in situazioni di scrittura autentica in molti modi; chiedendo loro di scrivere come sono capaci, accettando le modalità di scrittura che spontaneamente il bambino mette in atto senza criticarla e correggerla; se l'insegnante si fa carico della trascrizione assumendo il ruolo di scriba, è possibile anche per dei bambini che non sanno scrivere in maniera convenzionale, partecipare a significative esperienze di produzione di testi scritti in piccolo gruppo.

Un esempio di esperienza significativa può essere la dettatura di una storia da parte del bambino ad un adulto che funge da scriba, attraverso l'utilizzo di materiali stimolo che facilitano l'invenzione di episodi (ad esempio spiegare come si è fatto un dolce); di fronte alla necessità di scrittura di un testo i bambini sono motivati a concordare cosa scrivere e come scriverlo e a dettarlo all'insegnante.

In ogni caso la modalità da privilegiare è sempre quella spontanea, quella che permette all'adulto di capire cosa sta pensando il bambino, come si costruisce il testo, in quale fase di concettualizzazione si trova e quale sistema di scrittura sta usando. Consentire a un bambino non ancora alfabetizzato in modo convenzionale di scrivere spontaneamente, come sa fare lui, significa porre l'accento sull'accettabilità delle sue produzioni, riconoscendogli capacità e competenze, generando in questo modo un accrescimento della fiducia nelle proprie capacità.

Lo scopo dell'attività non è quello di arrivare in un'unica volta, o il più rapidamente possibile, alla scrittura convenzionalmente corretta; ma far sì che i bambini si pongano in una situazione di osservazione attenta, di riflessione e di problematizzazione e che si costruiscano delle consapevolezza.

Le conseguenze pedagogiche di queste esperienze sono evidenti: i bambini familiarizzano con i testi, interiorizzano le differenze tra lingua orale e lingua scritta, imparano, attraverso il confronto in piccolo gruppo, a negoziare contenuti e a porsi il problema della scelta di forme linguistiche efficaci.

Il bambino ha quindi bisogno di un contesto educativo sollecitante e informativo per sapere cosa è convenzionale nella società in cui vive e per rendersi conto della necessità di adottare queste convenzionalità, non solo per rappresentare la lingua scritta, ma soprattutto per comunicare con il mondo che gli sta attorno.

Come già detto, è necessario predisporre ed offrire situazioni, sia ambientali che sociali, sollecitanti che permettano una familiarizzazione con il materiale scritto, che motivino ipotesi di anticipazione del significato di scritture convenzionali, che permettano il confronto fra scritture spontanee, l'analisi e la discussione sulle differenze e la formulazione di ipotesi.

L'obiettivo generale del curricolo è la familiarizzazione al simbolismo della lingua scritta e la metodologia utilizzata dovrà rendere attivo il grande potenziale d'apprendimento dei bambini prescolari nel perseguimento dei seguenti obiettivi: migliorare nel corso della scuola dell'infanzia aspetti della competenza linguistica (consapevolezza fonologica, consapevolezza testuale e consapevolezza pragmatica) in una prospettiva di lavoro attenta alla continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria; attivare percorsi didattici per favorire lo sviluppo di abilità metafonologiche e facilitare l'acquisizione delle abilità iniziali di lettura e scrittura.

## **2.5 Familiarizzare al simbolismo**

Il bambino piccolo impara a parlare, parlando a chi gli parla; inoltre capisce soprattutto a che cosa gli serve parlare, che cosa fare con il linguaggio, essendo immerso in un ambiente familiare caratterizzato da legami socio-affettivi in cui le persone si parlano e gli parlano<sup>137</sup>. Di conseguenza, allo stesso modo che per la lingua parlata, il bambino piccolo impara progressivamente e anche assai rapidamente che lo scritto svolge una serie di funzioni differenti. Questo tipo di apprendimento inizia e si realizza attraverso il contatto con le diverse scritte che lo circondano dentro e fuori casa, in ogni istante della sua giornata.

Per avvicinare il bambino alla lingua scritta, per prepararlo alla sua comprensione e alla sua produzione, per sviluppare il piacere della lettura autonoma e le capacità per realizzarla, il modo più efficace è quello di presentargliela subito e direttamente, sia leggendo per lui, sia mettendogli a disposizione libri da sfogliare e manipolare, al fine di agevolare la familiarizzazione con il materiale scritto. È importante, quindi, che nell'aula venga allestita una biblioteca con testi vari: favole, poesie, filastrocche, libri scientifici, giornalini ecc., così potrà avvicinarsi a questo materiale sia liberamente per scegliere testi di suo gradimento, sia in mo-

---

<sup>137</sup> C. Pontecorvo, *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990



menti di attività specifiche, durante le quali insieme, all'insegnante, leggerà e rifletterà su un testo scritto.

In genere è più diffuso raccontare qualche cosa ai bambini piccoli piuttosto che leggere per loro, ma ancora meno frequente è leggere con loro. Leggere con loro significa non solo dedicare del tempo ai bambini, ma esprimere la volontà, il gusto e il piacere di farlo in una situazione piacevole, dal forte valore affettivo, in cui sono condivisi sentimenti e speranze; significa anche girare le pagine insieme, soffermarsi ad analizzare e a commentare le figure, seguire lo scorrere delle parole scritte e lette, ritornare indietro per leggerle ancora<sup>138</sup>. La lettura intesa come attività di decodifica dei segni grafici e trasformazione di tali segni in suoni della lingua orale, risponde solo in parte a ciò che significa leggere. Importante è tenere in considerazione la dimensione comunicativa che entra in gioco in tale attività.

Leggere significa porsi in maniera attiva nei confronti del testo, per costruire i significati in esso contenuti e confrontarli con le proprie anticipazioni e conoscenze. Gli adulti possono trasmettere molto presto ai bambini prescolari il piacere della lettura, possono aiutare ad acquisire familiarità al codice scritto, permettendo di interiorizzare un linguaggio più evoluto, molto astratto, che richiede una maggiore capacità attentiva. Il libro, da cui anche l'adulto attinge emozioni, informazioni, conoscenze, acquista una forte valenza agli occhi del bambino. Il fatto che il bambino non sappia ancora leggere, non gli impedisce di avere delle idee ben precise sulle caratteristiche che un testo scritto deve possedere per permettere un atto di lettura. Quando si mostrano ai bambini testi diversi, scritti su cartelli e si chiede loro di scegliere solo quelli che si possono leggere, essi scelgono in base alla presenza di due principali criteri: «che ci sia una quantità sufficiente di lettere e che sia presente una varietà di caratteri»<sup>139</sup>. Questo significa che, prima che il bambino sia capace di leggere correttamente i testi presentati, la sola presenza di lettere non è condizione sufficiente perché qualunque cosa possa essere letta; lo stesso vale nel caso siano presenti pochissime lettere oppure se, all'interno di una parola, la stessa lettera si presenta più volte.

Un momento molto interessante e fortemente creativo, è quello durante il quale il bambino gioca a saper leggere; acquista atteggiamento e modalità da let-

---

<sup>138</sup> Ivi, p. 149

<sup>139</sup> E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, p. 39

tore, ma soprattutto esercita la sua inventiva, perché tenta di riproporre il testo rielaborandolo, per formulare al meglio il proprio dire; a volte cambiando il tono della voce e spesso offrendosi a leggere a un compagno più piccolo. È essenziale che il bambino possa entrare in contatto con i diversi tipi di testo; come dice Smith: «Come possono i bambini avere e sviluppare l'idea che il linguaggio parlato e il linguaggio scritto non sono la stessa cosa? Ci può essere una sola risposta: ascoltando linguaggio scritto letto ad alta voce».<sup>140</sup> Pertanto si può dire che dal racconto degli adulti il bambino impara un contenuto, quello della narrazione, mentre l'ascolto di un testo scritto propone una varietà di lingua, quella scritta, che ha delle caratteristiche strutturali diverse da quelle della lingua parlata. Tendenzialmente la lingua scritta è più esplicita, più formale ed articolata dal punto di vista sintattico, più precisa dal punto di vista lessicale e semantico, e questo implica che per la sua corretta comprensione sono necessarie maggiori competenze linguistiche.

La lettura ad un testo scritto avvia il bambino alla interazione con una lingua diversa, più strutturata e precisa di quella orale.

Sulzby individua quattro livelli: a quello iniziale il bambino si limita ad etichettare ed esprimere commenti sulle singole figure; al livello successivo costruisce un discorso orale seguendo l'ordine delle figure; al terzo crea una storia con la prosodia e i toni della lingua scritta, al quarto comincia a prestare attenzione alla parte scritta, cercando di decifrarla<sup>141</sup>. Leggere le storie è dunque qualcosa di più di un semplice contatto precoce con il libro.

### 2.5.1 *Anticipazione del significato*

Leggere è un'attività complessa che non richiede solo la decodifica delle lettere, ovvero il loro riconoscimento, mettere insieme i suoni delle lettere e produrre una pronuncia corretta dei suoni. Durante la lettura si prova ad anticipare il significato di un testo, utilizzando le informazioni extratestuali.

Anche il bambino che non sa leggere in maniera convenzionale, può divertirsi e imparare molto dalle esperienze di anticipazione del significato, nelle quali

---

<sup>140</sup> C. Zucchermaglio, *Alfabetizzazione e scuola materna*, in R. Cardarelli e A. Chiantera (a cura di), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 117

<sup>141</sup> Cit. in R. Cardarelli, *Libri e bambini*, op. cit.

ipotizza i significati di ciò che vede scritto. Egli si trova davanti ad una lingua scritta già prodotta e in cui il significato è già attribuito; una volta che ha capito che lo scritto veicola dei significati, comincia a ricercarli basandosi sul contesto extralinguistico in cui la scritta è inserita, adottando sia la sua competenza linguistica orale che la sua conoscenza del mondo, come fa a volte l'adulto alle prese con testi specifici o con linguaggi non familiari o trascritti in lingua straniera. Il bambino comincia a leggere nel momento stesso in cui capisce il valore simbolico di quei segni presenti nell'ambiente che lo circonda e nel momento in cui capisce che lo scritto rappresenta qualcosa. Per progredire nell'apprendimento della lettura, essenziale diventa la capacità del bambino di dare un senso alle parole scritte. Si impara a leggere cercando di dare un significato alle scritte funzionalmente inserite nell'ambiente, allo stesso modo in cui si impara a parlare parlando in situazioni comunicative significative e reali. È possibile pensare nella scuola dell'infanzia alcune attività che aiutano ad anticipare il significato; a questo scopo sono necessari diversi supporti, quali: biscotti, merendine, alimentari in genere, giocattoli, detersivi, medicinali, copertine di libri, giornalotti, figurine, calendari, scritte su cartelloni pubblicitari, ecc.

La prima domanda che l'insegnante rivolgerà, si rifarà sul contenuto della scritta: "Che cosa pensi che ci sia scritto?"; in questo modo si comincia ad indirizzare l'attenzione del gruppo su un'unica scritta.

Il bambino a quel punto può avanzare una serie di ipotesi ("per me c'è scritto...") e l'insegnante chiederà a ciascuno di leggere con il dito in modo che gli altri possano vedere dove e come legge. Questo è un passaggio importante che non deve essere trascurato, perché solo attraverso i tentativi di lettura il bambino può iniziare la verifica di ogni sua ipotesi e di conseguenza discutere per negoziare l'ipotesi più convincente, che potrebbe anche non essere quella corretta.

Di seguito si riporta un esempio:

«Ins. : Che ci sarà scritto qui? [ ASPIRINA ]

Fra. : / medicinali/ [ scorrendo lo scritto ]

Ins. : E qui? [ VITAMINA, altra scritta della stessa scatola ]

Fra. : / per i bambini/ [ scorrendo lo scritto ]»<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> C. Pontecorvo, *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze 1989, p. 204

Altro esempio, tre bambini: Marco, Fabio e Giacomo lavorano con una scatola vuota di cacao, su cui è in evidenza una tazza di cioccolato, e con una busta vuota di caffè. La scritta caffè è stata subito letta perché la busta è molto familiare, in quanto il prodotto è pubblicizzato alla televisione. Immediatamente viene esteso contenuto e significato della scritta anche alla scatola del cacao.

«Ins. : E' scritto uguale /caffè/ nei due pacchi?

Gia. : No, perché qui [CACAO] c'è la /o/ e lì [CAFFE'] non c'è!

FA. : E allora c'è scritto /orzo/.

Gia. : Ma che stai a dì.

Ins. : Non sei d'accordo?

Fa. : Io sì che sono d'accordo!

Ins. : Certo, lo hai detto tu. E allora Giacomo cosa pensi che ci sia scritto qui?

[ CACAO ]

Gia. : Non so.

Ins. : Non /orzo/ comunque.

Gia. : No, non /orzo/.

Ins. : Ci può essere scritto /caffè/ nei due posti?

Gia. : No.

Ins. : Perché?

Gia. : Questa è più lunga e questa è più corta!

Ma. : Però c'è il disegno del caffè nei due posti.

Ins. : [indicando il cacao] E' una tazza di caffè questa?

Fa. : Sì, perché il cappuccino ha un altro colore!

Gia. : Secondo me è caffè.

Ins. : Fabio, lui dice che secondo lui non è caffè...

Fa. : Sì, è caffè perché il caffè è marrone»<sup>143</sup>.

Il bambino del piccolo gruppo, abituato alle discussioni e ad ascoltare, confronta le sue ipotesi e cerca di giustificarle insieme agli altri bambini dandosi piccoli suggerimenti in caso di incertezza e di difficoltà. Questo tipo di attività, affinerà la capacità di anticipazione del significato, per cui, partendo da ipotesi che riguardano solo il rapporto contenuto-scritta, il bambino passerà al riconosci-

---

<sup>143</sup> Ibidem

mento di parole note o di parti di esse, ad osservazioni che lo porterà a successive riflessioni e gradualmente all'abbandono delle sue ipotesi primitive.

Se la scrittura serve per dire qualche cosa, per avvertire o per informare, anche prima di saper leggere in modo convenzionale il bambino può provare ad ipotizzare il senso di una scrittura data. «Numerosi contributi nell'ambito della ricerca psicolinguistica hanno portato a concepire l'atto di lettura come molto di più che un'operazione di semplice decodifica o di sonorizzazione di lettere. Questi lavori hanno sottolineato l'importanza della competenza linguistica e cognitiva del lettore, la sua conoscenza del tema e le strategie che utilizza per comprendere un testo, cioè per costruire la sua interpretazione. Il bambino impara attivamente a leggere cercando coordinazioni tra testo e contesto. Legge prima di farlo in maniera convenzionale, sviluppando strategie di lettura, costruendo saperi sopra il sistema di scrittura e sopra la lingua scritta attraverso il contatto con diversi materiali di "circolazione sociale"»<sup>144</sup>.

In base soprattutto al contesto, il bambino anticipa in maniera coerente il significato delle scritte prodotte da altri e presenti nel mondo circostante.

Per esempio individua la regola in base alla quale su una scatola di biscotti non c'è scritto il suo nome o il nome di qualcosa estraneo al contenuto e che le scritte presenti su di essa si possono riferire solamente al contenuto ed agli usi che se ne possono fare. Come affermò Smith: «le previsioni dei bambini sono previsioni intelligenti, linguisticamente controllate, da non confondersi con un semplice indovinare»<sup>145</sup>.

La scelta di incoraggiare, già fin dalle primissime fasi dell'apprendimento della lettura, l'uso del contesto per prevedere possibili significati poggia sull'idea che: «si impara a leggere leggendo»<sup>146</sup>; il bambino deve poter leggere e poter trovare significati nell'universo grafico che lo circonda.

### 2.5.2 *Lettura ad alta voce*

È ormai ampiamente riconosciuto che introdurre piacevolmente il bambino fin dall'infanzia produca degli effetti positivi sulla sua motivazione alla lettura.

---

<sup>144</sup> M. Pascucci, *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, Carocci Faber, Roma 2005, p. 97

<sup>145</sup> Cit. in C. Zuccheromaglio, *Gli apprendisti della lingua scritta*, p. 58

<sup>146</sup> *Ibidem*

Ma la strategia che sopra ogni altra è in grado di rendere la narrazione un'esperienza ricca di significato è la lettura ad alta voce: la voce di chi legge mette a proprio agio, tiene compagnia e suscita emozioni. « Alla voce è affidata la “scenografia” del testo: un intreccio di accenti, sonorità, silenzi misurati che fa vedere con l'udito, una *poetica della lettura ad alta voce* che esalta i valori estetici e li lascia apprezzare. In scena c'è solo la voce: con pochi tratti, il suo potere evocativo disegna immagini interne vivide e toccanti, come le tele impressioniste»<sup>147</sup>. Il bambino si affaccia al mondo della lettura proprio ascoltando l'adulto leggere; analogamente, la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante è un'esperienza essenziale per motivare alla lettura. Essa è considerata l'attività più importante per la acquisizione delle conoscenze necessarie per il successo nella lettura.

Con la lettura il bambino si appropria lentamente della lingua materna, delle sue parole, della sua forma e struttura. Questo gli serve per costruire le proprie strutture mentali, per capire i rapporti (io e gli altri, io e le cose) e le distanze spazio-temporali.

La lettura ad alta voce dei libri ai bambini presenta indubbe potenzialità ed in primo luogo favorisce l'acquisizione di conoscenze specifiche sulla lingua scritta, sui suoi caratteri e sui suoi significati. Questa convinzione è sempre più diffusa fra gli insegnanti, ma viene confermata anche da ricerche specifiche. In particolare viene rilevato anche come la lettura ad alta voce fatta dall'adulto, favorisca una successiva interazione sociale fra i piccoli ascoltatori, i quali sviluppano un'articolata e profonda interazione sociale e verbale, che costituisce uno dei fattori più significativi della costruzione di conoscenze sui testi.

A riguardo, William Teale e Miriam Martinez scrivono: «il testo di cui i bambini fanno esperienza nelle attività di lettura ad alta voce è di natura complessa; esso è infatti costituito non solo dalle idee e dalle parole dell'autore, ma anche dai commenti, dalle domande, dalle discussioni con cui i partecipanti interagiscono intorno al libro».<sup>148</sup>

Leggere ad alta voce è il modo più facile e diretto di suscitare la passione per la lettura; accresce il desiderio di imparare a leggere fornendo una motivazio-

---

<sup>147</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, p. 182

<sup>148</sup> E. Catarsi, *Leggere le figure*, p. 71

ne più convincente al difficile processo di apprendimento della lettura, permette di avvicinare i testi che risulterebbero troppo difficili per una lettura individuale. Amplia in modo significativo gli interessi di lettura, facendo conoscere generi letterari diversi. Questa pratica stimola, inoltre, la capacità di ascoltare e dunque estende i tempi di attenzione e favorisce la creazione di immagini mentali.

Analizzando le diverse modalità con cui gli insegnanti gestiscono le esperienze di lettura precoce, sono stati individuati stili diversi: un primo stile di lettura è stato definito «narrativo»<sup>149</sup>, basato sulla lettura ad alta voce dell'adulto, che si limita a presentare il testo così com'è. Nello stile narrativo prevale l'iniziativa dell'adulto, che guida il bambino dentro al testo, etichetta le immagini, spiega il significato delle parole; utile a favorire la comprensione da parte del bambino, è lo stile definito «dialogato»<sup>150</sup> che tende a coinvolgere il bambino mediante domande e lasciando spazio ai suoi interventi. Tale stile rivolge al bambino numerosi inviti ad essere attivo e partecipe, mira ad incentivare la comprensione e a tenerla sotto controllo strada facendo. Lo scambio comunicativo, può essere modulato in diversi modi, sulla base di particolari soluzioni discorsive adottate dal narratore, per dare risalto ad aspetti determinati dell'esperienza o per approfondire alcune parti del testo, conferendo alla lettura precoce connotazione qualitativa. Una modalità interna, tipica dello stile dialogato è la formulazione di domande (riferite alle immagini o al testo) che hanno una grande importanza per accertare il livello di comprensione.

Poiché i bambini prescolari non dispongono di strumenti per accedere alle parole in autonomia, è lo scambio dialogico con l'adulto che può far vivere i personaggi e i luoghi delle storie nella mente dei piccoli, anche oltre la presenza fisica del libro. Quando, attraverso il discorso, le scene di una storia diventano parte dei pensieri del bambino, egli ha la possibilità di trasformare i personaggi, rendendoli protagonisti di vicende diverse da quelle narrate, egli diventa capace cioè di "raccontarsi" delle storie.

Ecco perché, quindi, la lettura ad alta voce, si presenta come esperienza fondamentale a partire dalla scuola dell'infanzia.

---

<sup>149</sup>Ivi, p. 66

<sup>150</sup> Ibidem

Bambini che non hanno la competenza necessaria per decodificare la pagina scritta, possono arrivare a quella decodifica se, allo stimolo visivo della scrittura, si associa quello acustico della voce recitante.

I percorsi di lettura sono quindi positivi per molteplici aspetti: incrementano l'interesse all'oggetto-libro; migliorano la sfera relazionale e linguistica, mediante l'accostamento di più codici comunicativi: codice verbale, codice iconico e parola scritta; arricchiscono il linguaggio. Tanto più precoce è l'avvicinamento alla lettura, tanto più sarà facile lo sviluppo linguistico del bambino nel primo approccio al codice scritto e alla comunicazione verbale.

In conclusione, un aspetto che emerge con chiarezza è quello della inutilità di un apprendimento solo meccanico del leggere e dello scrivere, che non poggi sulle idee e le conoscenze del bambino sulla lingua scritta, che non venga accompagnato da una reale conoscenza degli usi e delle funzioni della lingua scritta e sostenuto da un reale bisogno e interesse di comunicare e di capire.

Ne consegue che l'insegnamento in questione non consiste nell'anticipo di obiettivi e metodologie tipiche della scuola primaria, né nella utilizzazione di un nuovo metodo pensato appositamente per rispondere alle esigenze legate all'età dei soggetti a cui si rivolge, e finalizzato ad insegnare a leggere e a scrivere nel senso convenzionale del termine.

L'apprendimento del linguaggio scritto diventerebbe così un'avventura sempre nuova che coinvolge bambini e insegnanti in un unico processo di scoperta dove le ipotesi degli uni e le esperienze dell'altro si fondono per coprire le distanze che separano i bambini dalla conoscenza.

### *2.5.3 Ruolo dell'insegnante*

In questa scuola, così rinnovata, è automaticamente rivalutata anche la figura dell'insegnante il quale, da semplice trasmettitore di nozioni, diventa mediatore di conoscenza.

Un principio cardine è mettere il bambino al centro del processo di apprendimento, il che significa assegnargli sistematicamente un ruolo attivo nei processi educativi e rispettare le sue elaborazioni cognitive anche quando queste si discostano da quelle convenzionali. Il ridimensionamento del ruolo primario che l'insegnante assumeva nel tradizionale dal metodo di insegnamento, non determi-



na però una de-responsabilizzazione o annullamento della funzione docente; egli perde il suo ruolo di protagonista, ma assume altri compiti, ugualmente importanti.

Nonostante il ruolo dell'insegnante si sia dilatato rispetto a quanto richiesto nel passato, cioè quello relativo all'istruzione e all'educazione, egli è ancora chiamato a sovrintendere alle attività di apprendimento. In particolare, il docente deve essere in grado di creare un contesto educativo adeguato, affinché il bambino sia sollecitato ed aiutato nel suo processo di costruzione della lingua scritta. Il ruolo dell'adulto, in particolare dell'insegnante, non si limita né si riduce a quello di spettatore inerte; è importante arrivare a conoscere ciò che succede nella mente dei bambini, di ogni singolo bambino senza fermarsi alle apparenze di segni indecifrabili o di lettere convenzionali ordinate e ben scritte<sup>151</sup>.

L'insegnante svolge il suo ruolo educativo secondo una prospettiva che considera il bambino come costruttore attivo della propria conoscenza in interazione con il contesto fisico e sociale che lo circonda; in particolare, nel caso della lingua, tale prospettiva considera i livelli di concettualizzazione raggiunti dal bambino, la costruzione teorica personale che egli elabora, la sua produzione di scritture spontanee. L'insegnante tenendo conto di ciò, ascolta più che parla, rimanda i problemi ai bambini piuttosto che fornire risposte prefabbricate uguali per tutti ed osserva per capire più che valutare; guida i propri alunni ad interpretare i segni del mondo e della cultura, con strategie efficaci e mirate, facendo riferimento alla quotidianità del bambino, alle storie personali per condurre i propri alunni alla scoperta di analogie e differenze, per rintracciare relazioni di causa-effetto, per ricercare relazioni fra realtà, linguaggi e simboli.

La posizione dell'insegnante della scuola dell'infanzia è differente da quello della scuola primaria, poiché non assume il ruolo di chi vuole trasmettere una tecnica, quella della lettura e scrittura, a chi non ne è ancora in possesso; non si affida ad un metodo per facilitare questo apprendimento; inoltre non stabilisce tempi di inizio e le tappe intermedie di questo processo. Anche se non è ancora maturo trasmettere il sistema convenzionale di scrittura a bambini di quattro o cinque anni, un insegnante non dovrebbe, comunque, volutamente ignorare tutto

---

<sup>151</sup> M. Pascucci, *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, op. cit.

ciò che è scritto per il timore di anticipare gli apprendimenti successivi; questo è il periodo migliore perché il bambino abbia rapporti con la lingua scritta, scoprendola un po' per volta, provando ad usarla nel modo in cui è capace in quel preciso momento, scrivendo ciò che ritiene giusto comunicare, abituandosi quindi alle vere e varie funzioni della lingua scritta.

Ma, essenzialmente, il ruolo dell'insegnante è di attento osservatore e provocatore; poiché i bambini mostrano un notevole interesse per la scrittura e producono, se lasciati liberi, un'enorme quantità di scrittura spontanea che l'insegnante dovrà rispettare e di cui di volta in volta accettare le caratteristiche, e ciò al fine di poter aggiornare di continuo la propria conoscenza del livello di concettualizzazione della lingua scritta raggiunto da ogni singolo bambino e predisporre le attività più utili a seconda delle capacità del momento.

È evidente che il bambino, pur non partecipando direttamente, può imparare molto dalla semplice osservazione di atti di lettura e di scrittura compiuti da persone competenti. Pertanto se tale opportunità gli viene fornita sistematicamente, è possibile che si verifichi un ampliamento delle sue conoscenze e delle sue competenze senza che sia necessario un intervento specifico diretto dall'insegnante.

L'adulto può svolgere comunque anche un'azione più esplicita a quella di modello passivo; assumendo il ruolo di mediatore attivo tra il bambino e la lingua scritta. Il compito di mediazione non è un'azione di insegnamento, ma una funzione di aiuto e di facilitazione, che favorisce ed agevola il contatto del bambino con la lingua scritta, ma anche, e soprattutto, sostiene e promuove la formazione di conoscenze, ed elaborazioni concettuali ad essa inerenti. L'adulto in quanto mediatore, non dispensa insegnamenti uguali per tutti, ma cerca di lavorare con il bambino all'interno della sua *area di sviluppo prossimale*, secondo quanto indicato da Vygotskij.

L'adulto fornisce cioè un aiuto individualizzato in quanto calibra il suo intervento alle reali competenze, conoscenze e concettualizzazione del soggetto.

È bene precisare però che le modalità di interazione tra adulto e bambino non devono necessariamente essere di tipo collaborativo in quanto possono anche essere, ed in alcuni casi è necessario che lo siano, di tipo oppositivo. L'azione di aiuto dell'adulto consiste anche, paradossalmente, nella messa in crisi delle elabo-

razioni concettuali prodotte dal bambino, cioè nel fornire sollecitazioni che entrino in contrasto con le ipotesi da lui formulate in grado di portarlo quindi, in modo più efficace rispetto ad un intervento esplicito, verso forme più evolute di concettualizzazione.

Compito dell'insegnante è sviluppare competenze specialistiche quali: *progettare* (facilitare l'organizzazione del pensiero dei bambini); *programmare* (decidere cosa fare, secondo quale successione, quali proposte fare prima e quali dopo); *riflettere* (analizzare le attività didattiche intraprese, allo scopo di comprendere e monitorare la reale efficacia); *documentare* su quanto realizzato<sup>152</sup>.

L'insegnante non dispensa più un sapere cristallizzato e indiscutibile, aspettandosi che il bambino lo acquisisca e lo faccia suo, ma è preoccupato di individuare i diversi livelli di concettualizzazione e di predisporre un contesto che, in vario modo, offra spunti e sollecitazioni molteplici relative alla lingua scritta, proponendo attività specifiche da condursi in piccolo gruppo di pari.

Rispettare i prodotti dei bambini vuol dire mostrare autentico interesse per quello che essi vanno elaborando, chiedere spiegazioni per arrivare a rendersi conto del processo che essi seguono.

Ciò che è richiesto all'insegnante è una *capacità organizzativa e gestionale*<sup>153</sup>. Grazie alla prima egli si rivela in grado di affrontare i problemi di composizione del gruppo, formandolo in base alle competenze sociali e conversazionali (quelle che consentono di sostenere, condurre e gestire interazioni verbali con altri) e alle competenze specifiche dei bambini (date dai livelli di concettualizzazione che permettono loro di affrontare un determinato compito).

Con capacità gestionale dell'insegnante si intende, invece, la competenza, ovvero la capacità di far funzionare un gruppo; ciò si realizza fin dal momento della scelta del compito, che deve essere adeguato agli stili cognitivi di tutti i componenti.

Inoltre, molto importante per il bambino è vedere come l'insegnante stesso tratta la lingua; se è un mezzo anche per lui per comunicare, per riflettere, per conoscere e anche per giocare e divertirsi o se è invece solo materia del suo insegnamento. In questo ultimo caso il bambino imparerà la tecnica della scrittura,

---

<sup>152</sup> M. Pascucci, *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, op. cit.

<sup>153</sup> C. Pontecorvo, *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, op. cit.

ma a distanza non se ne servirà nel giusto modo, perché non ne ha interiorizzato le vere funzioni. Potrà sostenere di non sapere cosa scrivere, dimostrando difficoltà e scarsa padronanza del mezzo. Se invece l'insegnante gli richiederà, soprattutto all'inizio, atti di scrittura e di lettura significativi ed in situazioni autentiche, ed egli stesso ne farà in sua presenza, oltre a poter scrivere e poter leggere secondo le sue modalità, il bambino potrà leggere e scrivere tramite la mediazione di adulti che leggono e scrivono per lui e utilizzerà l'adulto come intermediario tra sé e la lingua scritta; in questo modo avrà accesso alle attività di comprensione e produzione di testi, prima di poterli svolgere autonomamente, ed avvertirà l'esigenza di scrivere secondo uno stile che sia adeguato al contesto d'uso. E questo è tanto più vero quando ci si avvia verso l'apprendimento della scrittura convenzionale, nella scuola primaria. Non si introducono i bambini alla scrittura svelando loro la natura alfabetica della nostra lingua, giacché a questa consapevolezza essi arriveranno autonomamente attraverso una serie di attività che non richiedono necessariamente l'atto materiale dello scrivere: «L'esigenza di stabilità (capire cioè che la stessa parola deve essere scritta allo stesso modo) e l'esigenza di differenziazione (comprendere che parole diverse si scrivono combinando in modo diverso i segni), che rappresentano il motore cognitivo per la conquista del codice alfabetico [...], si manifestano chiaramente nel corso delle riflessioni che vengono prodotte nei testi funzionali: per esempio il bambino capisce che le cartoline cominciano quasi sempre con "cari bambini", che portano quasi sempre lo stesso indirizzo, ecc. È la funzione d'uso dello scritto che ingenera questo tipo di consapevolezza e non la spiegazione del maestro»<sup>154</sup>

Mentre i bambini sono impegnati nell'esplorazione della lingua scritta, l'insegnante potrà ricorrere ad una serie di strumenti per rilevare le competenze di scrittura o lettura emergenti e la loro evoluzione. A seconda del grado scolastico, potranno registrare ad esempio le tappe significative del percorso di alfabetizzazione, come il passaggio dalla fase presillabica a quella sillabica, la scoperta della somiglianza tra le lettere, che introduce alla fase alfabetica, il passaggio dalla scrittura continua alla suddivisione di parole, la sensibilità semantica,

---

<sup>154</sup> I. Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 113

l'orientamento dei segni nello spazio pagina e l'insorgenza di curiosità verso la lingua scritta.

In considerazione della grande variabilità nei livelli di sviluppo e delle trasformazioni tipiche dell'infanzia, gli strumenti di rilevazione, quali conversazioni, annotazioni carta e matita, saranno necessari, in modo tale che il complesso delle dinamiche osservazioni, consenta la costruzione personalizzata del profilo dei bambini. Gli insegnanti nel valutare dovrebbero sempre ricordare che si ha apprendimento quando si prova piacere, curiosità per ciò che si sta facendo.

## CAPITOLO TERZO

### TRASCRIZIONE E COMPONENTI ORTOGRAFICHE

#### 3.1 Modelli di apprendimento della lettura e della scrittura

Parlare, leggere e scrivere rappresentano la manifestazione evidente di processi mentali che richiedono una precisa organizzazione cerebrale. L'acquisizione della capacità di leggere e scrivere, in particolare, è un traguardo importante perché è attraverso queste abilità che si accede alle conoscenze. Mentre la strada che porta alla piena padronanza della lettura conduce alla comprensione di un testo scritto, dal livello lessicale fino a quello estetico, la padronanza della scrittura, a partire dall'abilità visuo-motoria di riproduzione della parola, permette di produrre testi redatti secondo regole grammaticali e sintattiche, e non solo<sup>155</sup>.

A differenza della lingua orale, la lingua scritta è un prodotto dell'evoluzione culturale e non è inscritta nel codice genetico dell'uomo; l'apprendimento della lingua scritta dipende da un insegnamento, e l'impatto di essa sui bambini può essere diverso a seconda dei metodi didattici utilizzati dagli insegnanti. Affinché si attivi questo processo di apprendimento, però, è necessario che il bambino abbia raggiunto un livello evolutivo generale, cognitivo, sociale ed affettivo, che gli permetta di adeguarsi a tempi e modalità di apprendimento che potrebbero non coincidere al suo livello di sviluppo individuale<sup>156</sup>.

Il linguaggio raggiunge un complesso livello di organizzazione morfosintattica e fonologica fra il quinto e il settimo anno di vita; contemporaneamente il bambino conquista una ottimale organizzazione dello spazio personale ed extra-personale e una buona programmazione ed esecuzione dei movimenti fini necessari alla scrittura. Tuttavia questo non è sufficiente per imparare a leggere e scrivere, e se ne ha la conferma grazie alla presenza dei dislessici e degli iperlessici (cioè coloro che pur presentando uno sviluppo marcatamente deviante dalla norma, apprendono assai precocemente a leggere).

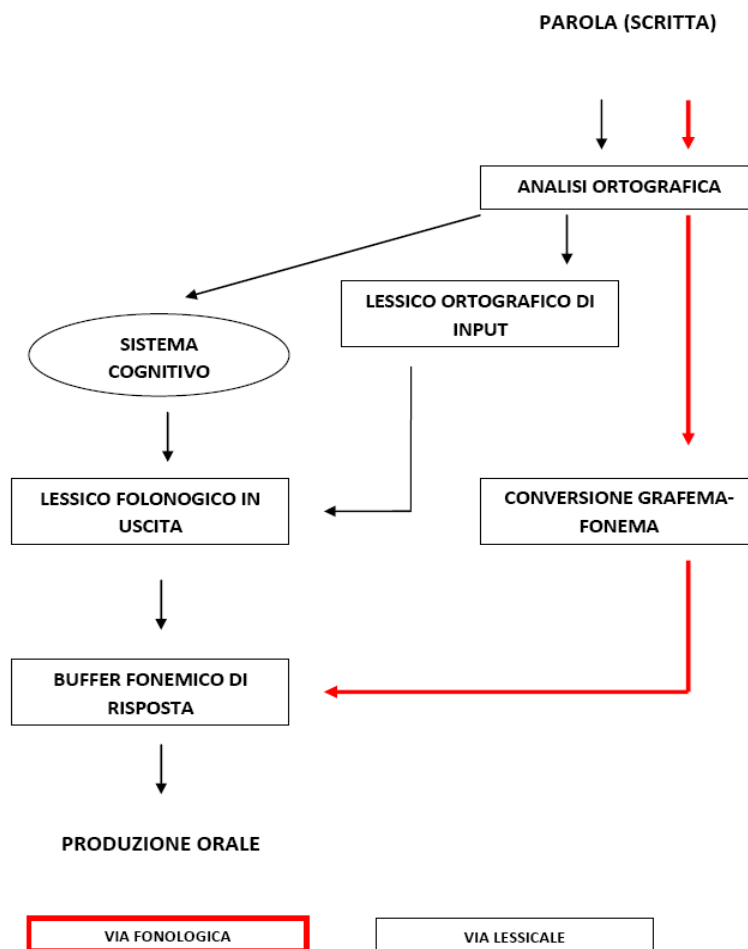
*Le teorie dell'apprendimento della lettura* aiutano a spiegare come avviene la transizione dalla fase di prealfabetizzazione a quella di alfabetizzazione,

---

<sup>155</sup> C. Pascoletti, *La scrittura e i suoi errori*, Giunti Scuola, Firenze 2010

<sup>156</sup> A. Valenti, *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, Periferia, Cosenza 2007

quali sono le tappe evolutive dell'apprendimento della lingua scritta, e quali modificazioni cognitive avvengono al passaggio di ciascuna fase. Le teorie formulate fino a qualche tempo fa avevano l'esigenza di interpretare i disturbi della lettura e si rifacevano in gran parte a modelli adultomorfi di lettura di matrice cognitivista. Studi di neuropsicologia cognitiva su pazienti con disturbi post-traumatici hanno consentito di costruire il modello di lettura che Coltheart<sup>157</sup> definì a "due vie" (fig. 21). Attraverso questo modello si ipotizza che la lettura avvenga attraverso due modalità, dette *via lessicale* e *via fonologica*.



**Figura 21:** *Modello di lettura a doppia via.*  
 FONTE: adattato da Coltheart (1978)

Nella via lessicale il riconoscimento della parola avviene attraverso il confronto tra le caratteristiche visive della parola con la rappresentazione lessicale

<sup>157</sup> M. Coltheart, *Lexical access in simple reading tasks*, in G. Underwood (a cura di), *Strategies of information processing*, Academic Press, London 1978

precedentemente acquisita e conservata in un buffer che immagazzina le parole per intero. Nella via fonologica la parola viene letta scomponendola nei singoli grafemi e ricomponendola nei fonemi corrispondenti. A sua volta la via lessicale si esprime attraverso una modalità *semantica*, ed una modalità *non semantica*: la prima permette l'accesso al significato associato alla parola attraverso a) il riconoscimento di alcuni dei grafemi che costituiscono la parola (lessico visivo in entrata); b) il recupero del significato della parola (sistema cognitivo semantico); c) il recupero del suono associato alla parola (lessico fonologico in uscita)<sup>158</sup>.

Le teorie di matrice costruttivista hanno contribuito in modo rilevante in quanto hanno interpretato l'apprendimento tipico della lettura come un processo che parte dalle rappresentazioni che i bambini si fanno della lingua scritta e che si manifesta in modalità di scrittura spontanea e non convenzionale, ben prima che questi vengano esposti all'insegnamento formale<sup>159</sup>.

Di notevole impatto sulle ricerche sono poi i modelli evolutivi cosiddetti *stadiali*, sempre di matrice cognitivista, in base ai quali l'acquisizione della lingua scritta avverrebbe per stadi ben precisi e per procedure abbastanza simili fra le varie lingue. Ciascuna fase sarebbe caratterizzata dall'acquisizione di nuove procedure e dall'automatizzazione sempre maggiore delle procedure già acquisite. Queste fasi di apprendimento della lingua scritta avverrebbero in maniera parallela sia nella lettura che nella scrittura, poiché i primi apprendimenti della lettura sono inseparabili dall'attività dello scrivere; attraverso la scrittura infatti, il bambino costruisce le prime idee sul funzionamento della lingua scritta e attraverso di essa si stabiliscono le prime conoscenze sulle lettere e sulla loro pronuncia.

Fra i modelli maggiormente accreditati, vi sono quello di Marsh e *coll.*<sup>160</sup>, quello della Frith<sup>161</sup> e quello di Seymour e Macgregor<sup>162</sup>. Questi modelli, che derivano da un approccio psicolinguistico, hanno in comune l'ipotesi di iniziali pro-

---

<sup>158</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento 2001

<sup>159</sup> E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1979

<sup>160</sup> G. Marsh, M. Friedman, V. Welch, P. Desberg, *A cognitive-developmental theory of reading acquisition*, in G.E. MacKinnon, T.G. Waller (a cura di), *Reading research: advances in theory and practice*, vol.3, Academic Press, New York 1981

<sup>161</sup> U. Frith, *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K. Patterson, J.C. Marshall, M. Coltheart (a cura di), *Surface dyslexia*, Routledge and Kegan Paul, London 1985

<sup>162</sup> P.H.K. Seymour, C.J. Macgregor, *Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments*, in «Cognitive Neuropsychology», 3, 1, 1984, pp. 43-83



cedure di lettura basate sull'accesso visivo al significato della parola. Fra tutti, quello proposto dal gruppo di Uta Frith (*fig. 22*) costituisce ancora oggi un importante punto di riferimento. Il modello è pensato secondo una logica stadiale e questo significa che le competenze previste, dallo stadio iniziale in poi, devono essere padroneggiate per poter accedere allo stadio successivo. In esso è previsto un primo stadio, definito *logografico-pittorico* (o prefonetico), nel quale la lettura consisterebbe in un processo associativo che non prevede la conoscenza e l'applicazione del sistema alfabetico e non sarebbe basato sul suono. Secondo quanto evidenziato da alcune ricerche, in bambini di 4-5 anni, il riconoscimento di parole sarebbe molto dipendente dal contesto (es. la scritta PEPSI viene riconosciuta quando è presentata nel suo contesto abituale, e cioè su una bottiglia, ma non quando viene presentata su un contesto neutro, come un cartoncino)<sup>163</sup>. Quando il bambino pone attenzione a figure o materiale alfabetico con cui viene a contatto «la regione occipito-temporale dell'emisfero destro si attiva e procede alla codifica degli stessi. In sostanza il cervello discrimina le parole che cadono casualmente nel campo visivo BAR, COCA, BUS, ecc.) da altre sequenze di lettere con cui può venire in contatto, le fotografa e le memorizza. [...] Le parole quindi vengono trattate dai due emisferi cerebrali come le figure, e ciò corrisponde alla “tappa pittorica. Non sono ancora presenti conoscenze sulla struttura ortografica e tanto meno fonologica della parola». <sup>164</sup>In questo stadio i bambini prima riconoscono la parola (contenuta all'interno del suo limitato vocabolario visivo) e poi la pronunciano; non possono quindi leggere correttamente parole nuove e quindi sconosciute .

Lo stadio successivo è caratterizzato dall'apprendimento della conversione segno-suono (*stadio fonologico o alfabetico*). Il passaggio dallo stadio logografico a quello alfabetico avverrebbe attraverso la conoscenza del materiale alfabetico e con la messa in atto, da parte del bambino di abilità rudimentali di segmentazione fonemica. Questa fase di accesso alla letto-scrittura si ritrova nel periodo pre-scolastico, ma ancora di più nei primi anni di scolarizzazione, quando il bambino scopre che la parola ha una forma orale e una forma scritta. A livello cerebrale è

---

<sup>163</sup> M. Orsolini, *Imparare a leggere*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 145-172

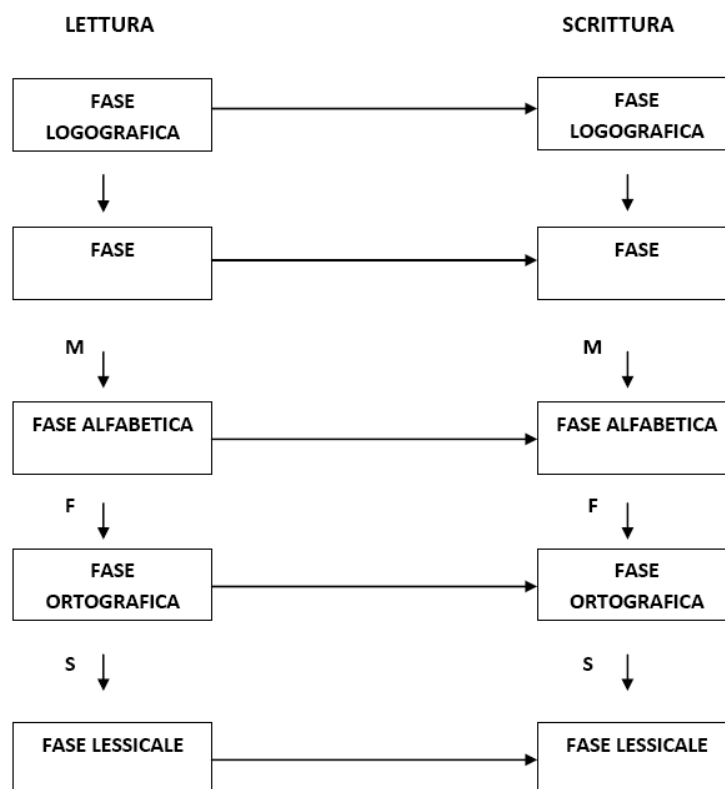
<sup>164</sup> C. Pascoletti, *La scrittura e i suoi errori*, pp. 30-31

stato rilevato che, con l'esercizio e il miglioramento dell'abilità tecnica di lettura, si ha anche un miglioramento dell'attivazione della regione occipito-temporale sinistra. È dimostrato che la stimolazione, nel bambino non ancora alfabetizzato, della consapevolezza che le parole sono formate da suoni e la concomitante familiarizzazione con i segni della lingua scritta, facilitano nel bambino l'accesso alla lettura di tipo alfabetico. Questo è possibile perché c'è un incremento dell'attività delle aree deputate a gestire il linguaggio, e questo incremento permette al bambino di migliorare la capacità di elaborare mentalmente i suoni che compongono le parole. In questo modo si assiste al passaggio da una *consapevolezza fonologica globale* (che aiuta nel riconoscimento di rime, delle sillabe iniziali e finali, ecc.) ad un livello di *consapevolezza fonologica analitica*. Questo tipo di lettura permette l'acquisizione di un numero enorme di nuove parole attraverso l'applicazione di un numero limitato di regole di conversione fonema-grafema e con una procedura di decodifica analitico-sequenziale. Questa fase è caratterizzata dall'acquisizione di procedure non lessicali.

Con la terza fase, definita *ortografica*, ci si avvia verso l'acquisizione di una procedura lessicale diretta, che non implica la conversione fonologica; il processo di lettura diventa più veloce ed economico poiché si basa sul riconoscimento analitico di unità ortografiche astratte (morfemi), e quindi l'analisi non riguarda più i singoli grafemi, ma unità più larghe che non devono essere ricodificate fonologicamente e che permettono l'accesso al lessico ortografico. La padronanza in questo stadio è importante ai fini della correttezza e della rapidità nella lettura.

L'ultimo stadio, quello che contraddistingue il lettore esperto, è detto *lessicale*, ed è caratterizzato dall'automatizzazione della lettura e della scrittura, attraverso la formazione (e il richiamo successivo) di un magazzino lessicale. In questa fase le parole vengono lette o scritte direttamente senza bisogno di trasformazioni parziali fra grafemi e fonemi in modo quasi simile a quella logografica; il riconoscimento diretto della parola deriverebbe da un progressivo riconoscimento di unità ortografiche sempre più complesse "economizzando e automatizzando" quindi l'accesso alla via fonologica.

Alla base di questo modello stadiale vi sarebbe l'ipotesi di una *organizzazione gerarchica* tra le varie fasi; questo implica che lo sviluppo delle fasi più evolute dipende dall'efficienza di quelle più primitive.



**Figura 22:** sintesi dei modelli di apprendimento della lettura e della scrittura di Ferreiro e Teberosky e di Frith. FONTE: adattato da Andrich Miato e Miato (2005)

### 3.2 Componenti della lettura e della scrittura strumentale

L'apprendimento della scrittura è sempre stato considerato come un aspetto complementare o secondario all'acquisizione delle abilità strumentali di lettura.

Questa convinzione ha fatto sì che la ricerca nel corso degli anni si interessasse maggiormente alle normali fasi di acquisizione della codifica del codice scritto. La competenza di scrittura è la risultante di molte capacità: di quelle di *trascrizione*, di livello inferiore, e di quelle di *composizione*, di livello superiore.

Le variabili cognitive e linguistiche coinvolte cambiano a seconda del contesto, del compito e della persona che scrive. Lo scopo della scrittura è quello di trasformare in forma grafica il linguaggio e il pensiero; è un'operazione di decodifica e collocazione che utilizza *segni grafici convenzionali*. L'apprendimento della scrittura contribuisce alla creazione di un sistema funzionale che coinvolge alcuni

processi distinti. Studi di Beringer e coll. hanno rilevato come alcuni di questi processi possono essere definiti *low-level* ed implicano la *rappresentazione di grafemi in memoria, l'accesso e la rievocazione dei grafemi dalla memoria, la pianificazione del movimento e la produzione dell'atto motorio*; altri processi sono definiti, invece, *high level* e richiedono l'automatizzazione dei processi *low-level*: rientrano in questi processi le *strategie di pianificazione, la generazione e la revisione del testo*<sup>165</sup>.

«Scrivere è [...] un processo di natura neuropsicologica, in cui interagiscono i naturali processi di maturazione neuromotoria (motricità fine delle dita e coordinazione visuo-motoria), linguistica (elaborazione linguistica del testo a livello lessicale, sintattico e semantico) e cognitiva (pianificazione, organizzazione e revisione del testo) del bambino e che si sviluppa per effetto dell'apprendimento. Nelle prime fasi di acquisizione della scrittura l'attenzione del bambino è concentrata sui processi di trascrizione che coinvolgono le abilità di conversione fonema-grafema, di motricità fine, e di integrazione visuo-motoria; man mano che tale processo si automatizza il bambino può porre maggiore attenzione alla generazione del testo, che implica processi cognitivi di natura linguistica, elaborando e producendo parole, frasi e paragrafi. Infine, quando il bambino ha raggiunto una buona abilità di elaborazione a livello linguistico potrà concentrare la sua attenzione sulle componenti cognitive e metacognitive complesse del processo di scrittura come la pianificazione e revisione del testo»<sup>166</sup>.

Considerare la scrittura come una funzione che deriva dal funzionamento di diverse componenti ha un valore non solo descrittivo, ma ha una ricaduta significativa soprattutto in fase diagnostica e rieducativa. Così come abbiamo visto nei processi di lettura, anche in questo caso si hanno risposte significative se guardiamo al problema dal punto di vista neuropsicologico.

---

<sup>165</sup> V.W. Beringer, A.C. Cartwright, C.M. Yates, H.L. Swanson, R.D. Abbott, *Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 1994, n. 6, pp.161-196; V.W. Beringer, K. Vaughn, R. Abbott, S. Abbott, L. Rogan, A. Brooks, E. Reed e S. Graham, *Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition*, in «Journal of Educational Psychology», 1997, n.89, pp. 652-666.

<sup>166</sup> S. Baldi, M. Nunzi, *Le difficoltà di apprendimento della scrittura: la disgrafia*, in A. Valenti (a cura di), *I percorsi formativi. Tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano Editore, Napoli 2007, p. 163

La componente maggiormente indagata dall'approccio neuropsicologico e cognitivo è il processo di *trascrizione*; fa parte di questo processo anche la componente ortografica che, se compromessa, caratterizza il disturbo specifico di scrittura o *disortografia*. A questa si devono aggiungere la componente calligrafica (nel caso di scrittura a penna), e le regole per rappresentare le pause, il discorso diretto, in definitiva tutto ciò che riguarda le convenzioni sull'uso della punteggiatura e di altri aspetti formali.

Le componenti del processo di trascrizione sono: *discriminazione fonemica*, fondamentale nei compiti di dettato, essa dà la misura dell'efficienza del sistema percettivo del linguaggio. Mentre le difficoltà in produzione del linguaggio infatti sono facilmente rilevabili, quelle recettive possono sfuggire ad un'analisi clinica (a meno che non riguardino difficoltà derivanti da sordità media e grave).

Tra i processi di discriminazione inefficienti vi è l'abilità di rilevare variazioni fonetiche che richiedono meno di 100 ms (discriminare *d* da *b* e *f* da *v*); *analisi fonologica*: necessaria per permettere la correttezza della fase successiva; *corrispondenza fonemi-grafemi*: questo processo può essere sostituito da un recupero dalla memoria dell'associazione tra significato delle parole e loro forma ortografica; questa modalità richiede una memorizzazione parola per parola, incluse le variazioni morfologiche, di genere, numero e tempo. Le lingue ad ortografia opaca, come l'inglese, utilizzano entrambe le modalità, quelle ad ortografia trasparente, come l'italiano, nel quale la corrispondenza grafema-fonema è più diretta, utilizzano prevalentemente il primo sistema, poiché una via diretta risulta in questo caso meno efficace. Anche per queste ultime però, sono necessarie delle memorizzazioni specifiche di forme ortografiche: è il caso, ad esempio, delle parole che contengono "cq" oppure "q" al posto di "c", che presuppongono la memorizzazione dell'associazione fra significato e sua rappresentazione ortografica, oppure degli articoli o delle proposizioni più il sostantivo (la cui combinazione risulta corretta solo se si riconosce la diversa categoria sintattica dei due elementi, come per esempio "l'aradio; lerba; c'elo"), o ancora alle parole omofone, ma non omografe, come "l'ago" o "lago". Anche alcuni digrammi rientrano in questa categoria (*sc, gn, chi, gli..*), nel caso invece delle doppie e degli accenti, il rapporto non è con i fonemi, ma con alcune caratteristiche fonetiche della parola, quali il prolun-

gamento o la breve pausa di una consonante, oppure l'aumento di sonorità di una vocale per quanto riguarda gli accenti<sup>167</sup>.

Nel processo di scrittura entrano in gioco componenti differenti e specifiche a seconda della tipologia di scrittura: *dettato*, *scrittura spontanea*, *copia* (fig. 23). In merito a quest'ultima si precisa che essa viene impropriamente considerata in ambito educativo come parte della scrittura, ma in realtà la maggior parte delle sue componenti effettrici rientrano nel processo delle *prassie costruttive*<sup>168</sup>.

La tipologia del *dettato* prevede una componente (*discriminazione fonemica*) implicata nella percezione uditiva e fonetica. Le componenti specifiche invece della scrittura sono l'*analisi fonetica*, l'*associazione grafema-fonema* e il *recupero della forma ortografica*: le prime due permettono lo sviluppo del processo alfabetico o fonologico della lettura e sono fondamentali per economizzare l'apprendimento di parole nuove, grazie alla regolarità fra fonemi e grafemi presente nella lingua italiana. L'altra componente, quella del recupero della forma ortografica, permette invece lo sviluppo della componente lessicale, ed è quindi utile nel processo di apprendimento che differenzia le parole omofone non omografe.

La *scrittura spontanea* è il processo che richiede il maggior numero di componenti, poiché, oltre a quelle implicate nella funzione di scrittura sotto dettatura, ne richiede molte altre, alcune comuni al processo di produzione verbale più altre specifiche alla produzione scritta. Fra le componenti della produzione verbale rientrano la pianificazione comunicativa, il recupero lessicale e sintattico e quello della competenza argomentativa; all'interno di quelle specifiche della produzione del linguaggio scritto troviamo quelle relative alle convenzioni ortografiche (punteggiatura, uso parentesi, specificazione del discorso diretto, ecc), e quelle della trascrizione e revisione del testo che sono acquisite tramite l'esperienza scolastica.

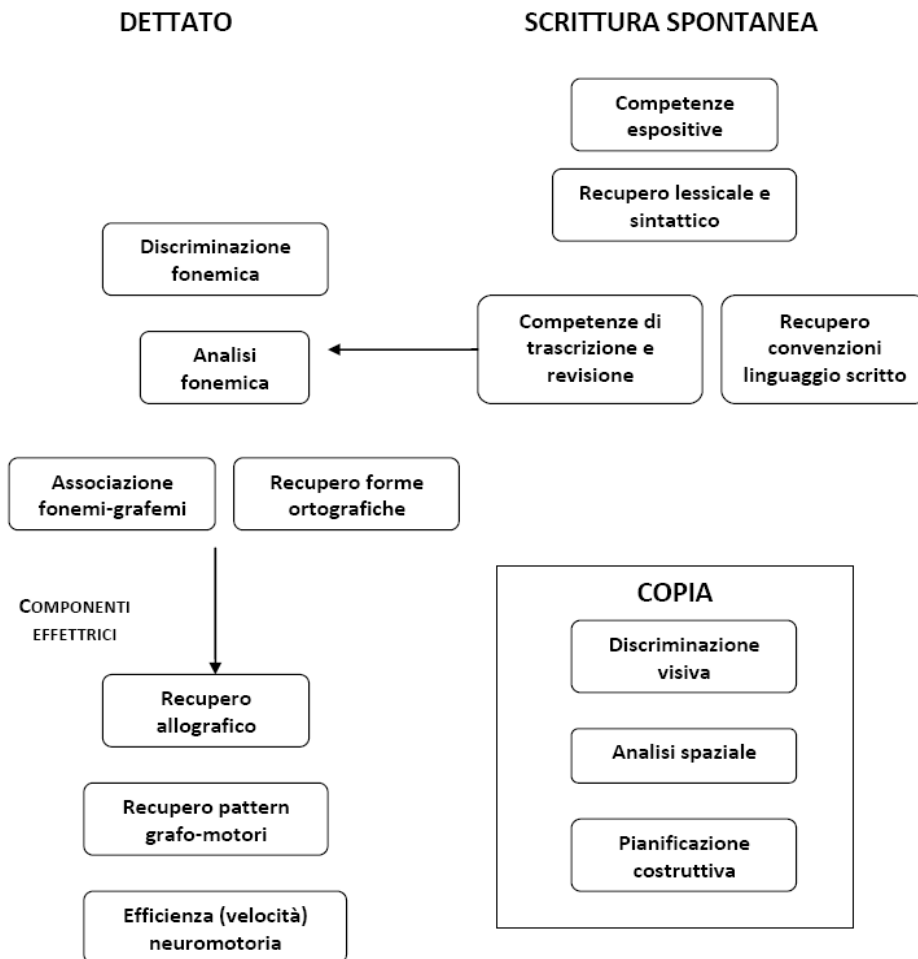
Le componenti definite *effettrici* sono quelle che influiscono sulla realizzazione della scrittura e si distinguono in:

---

<sup>167</sup> P.E. Tressoldi, *I disturbi della scrittura*, in S. Vicari S. e M.C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 191-201

<sup>168</sup> P.E. Tressoldi., G. Sartori, *Neuropsicologia della scrittura in età evolutiva*, in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna 1995,

- componente del *recupero allografico*: permette la scelta della forma del grafema dalla memoria dei diversi tipi o fonti di lettere conosciuti;
- componente del *recupero dei pattern grafo-motori*: permette di attivare i movimenti che permettono la rappresentazione delle diverse forme grafemiche (tipo di lettera e tipo di font) attraverso un meccanismo di rievocazione motorio. Una inefficienza a questo livello può tradursi in una irregolarità più o meno accentuata della forma dei grafemi (che non deve essere confusa però con una inefficienza nel controllo della motricità fine);
- componente dell'*efficienza neuromotoria*, responsabile assieme all'efficienza oculo-motoria anche delle caratteristiche della calligrafia.



**Figura 23:** Modello delle componenti specifiche del processo di scrittura.  
 FONTE: adattato da Tressoldi, Sartori (1995)

Come già affermato, il processo di copia non rientrerebbe a pieno titolo nel processo di scrittura, infatti una sua completa inefficienza non compromette per nulla il processo di scrittura, come dimostrano i soggetti ciechi che apprendono la scrittura ed i soggetti con grave disabilità motoria a carico degli arti superiori. Si dovrebbe tuttavia operare un'analisi qualitativa di un disturbo della copia, per verificare se questo si presenta a carico delle componenti visive o di quelle prassiche.

Una corretta distinzione fra le componenti specifiche al processo di scrittura e quelle specifiche ad altri processi cognitivi diventa essenziale per un'analisi differenziale del disturbo di scrittura e per un corretto approccio rieducativo.

Esiste un altro modello per l'apprendimento della lettura e della scrittura, elaborato da Struiksma nel 1980<sup>169</sup>, in base al quale la padronanza della capacità tecnica «avviene attraverso un percorso sequenziale di apprendimento di abilità, gerarchicamente interconnesse, nel quale ogni abilità serve da prerequisito per l'apprendimento di quella successiva»<sup>170</sup>.

Nel modello per l'acquisizione della lettura il percorso parte dall'*analisi visiva*, che consente il riconoscimento degli elementi grafici delle lettere (linee, curve, ecc.) e dal movimento sinistra-destra, che consente la discriminazione visiva dei grafemi attraverso la direzione in uso nella cultura occidentale.

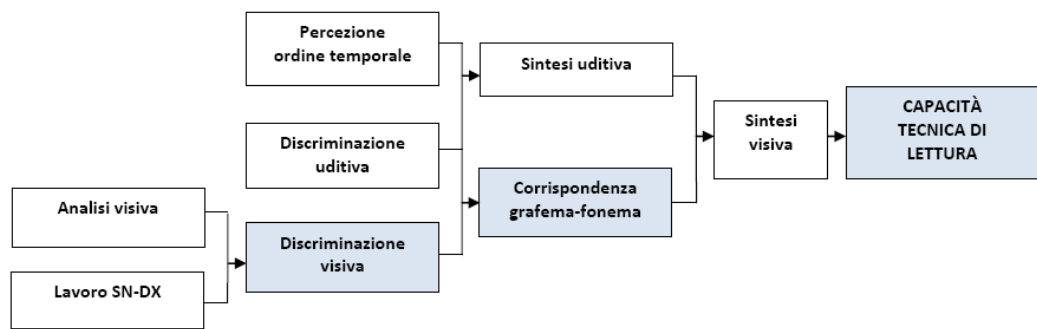
Al livello successivo si incontrano i processi della *discriminazione visiva* (grazie alla quale è possibile distinguere i singoli grafemi – r, t, g, a, ecc.- e a memorizzare le loro caratteristiche topologiche), la *discriminazione uditiva* (che si riferisce alla consapevolezza fonologica e meta fonologica e consente il riconoscimento delle unità sonore del linguaggio, permettendo di differenziare singoli suoni e fonemi che compongono le parole, le lettere iniziali di queste e le sillabe), l'*ordine temporale* delle lettere che compongono la parola. Il momento critico di questo percorso si incontra durante il processo di *sintesi uditiva* (che consente la fusione dei fonemi) e di *corrispondenza grafema-fonema*. Con la *sintesi visiva*, che conduce alla capacità tecnica di lettura, l'alunno coglie la parola nel suo insieme ed in grado di differenziarla da altre graficamente simili (fig. 24).

---

<sup>169</sup> A.J.C. Struiksma, *Bases for effective reading*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1980

<sup>170</sup> C. Pascoletti, *La scrittura e i suoi errori*, p. 15





**Figura 24:** Percorso per la capacità tecnica di lettura.  
 FONTE: adattato da Pascoletti, 2010, p. 15

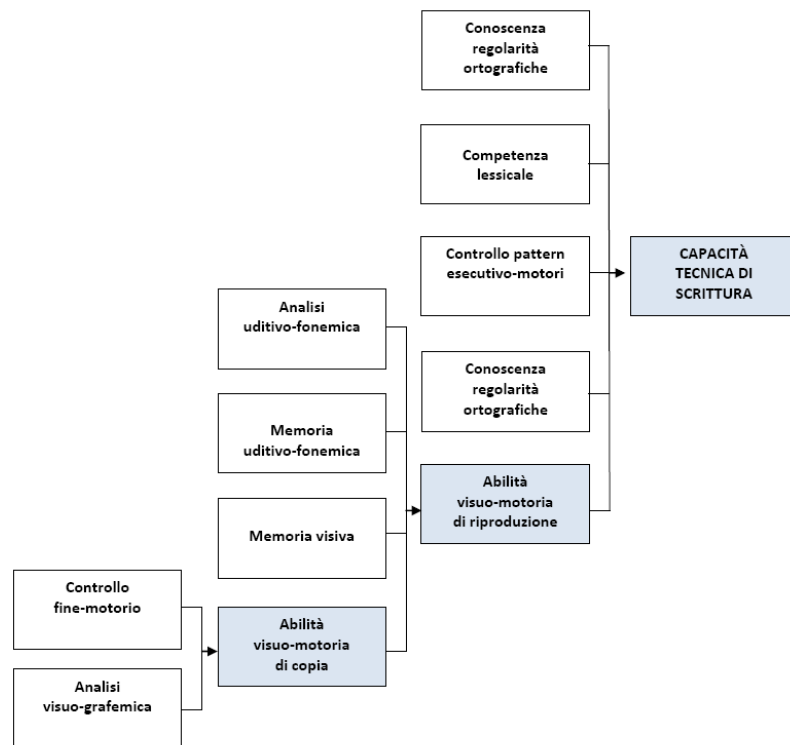
Nel modello per l'acquisizione della scrittura grande rilevanza viene data ai processi sottesi alla prestazione fornita dall'allievo in un compito di dettato o di copia; tali processi chiamano in causa funzioni importanti quali motivazione, attenzione e memoria.

Il percorso di apprendimento schematizzato nella *figura 25* corrisponde al carico di impegno richiesto allo studente durante il primo anno di scuola primaria e che costituisce la base che gli permetterà di comunicare, per iscritto, pensieri di senso compiuto e corretti dal punto di vista ortografico.

In questo modello il livello di competenza nell'abilità *visuo-motoria* di copia viene raggiunto grazie alla padronanza di due sottoabilità: il *controllo fine-motorio*, che permette allo studente di esercitare un controllo sugli effettori del movimento al fine di acquisire una corretta prensione del mezzo e un'escursione della mano-braccio armoniosa e regolare; l'*analisi visivo-grafemica*, che interessa i comportamenti esplorativo-percettivi che l'occhio utilizza di fronte ai grafemi<sup>171</sup>.

La mancata padronanza della prima sotto-abilità può essere la causa di alcuni tipi di disgrafie.

<sup>171</sup> Per un'analisi dettagliata dei processi, dal punto di vista neuropsicologico, cfr. C. Pascoletti, *La scrittura e i suoi errori*, op. cit.



**Figura 25:** Percorso per la capacità tecnica di scrittura. FONTE: adattato da Pascoletti, 2010, p. 17

### 3.3 Processi cognitivi della scrittura. Ruolo della Memoria di Lavoro e delle Funzioni esecutive

Si è scelto di riservare uno spazio di approfondimento alla memoria di lavoro (da questo momento ML) e alle Funzioni Esecutive (FE) poiché, in misura maggiore degli altri, questi processi cognitivi risultano essere determinanti sia in compiti di tipo esecutivo-strumentale, come il dettato e la copia, che in quelli che implicano ideazione, monitoraggio e controllo, come la scrittura spontanea.

L'ipotesi dell'esistenza della ML si deve a Baddley e Hitch, i quali proposero un particolare modello di memoria a breve termine<sup>172</sup>. I due ricercatori rilevarono che, quando si costringevano dei soggetti a svolgere due compiti contemporaneamente, questi rallentavano la loro prestazione, pur riuscendo a portarli a termine, come se la loro esecuzione dipendesse da sistemi distinti e separati (altrimenti non sarebbe stato possibile svolgere i due compiti), ma con qualcosa in comune che li controllava e li coordinava. Questo sistema di controllo fu definito e-

<sup>172</sup> A.D. Baddley, G. Hitch, *Working Memory*, in G.H. Bower (a cura ), *The Psychology of Learning and Motivation: Recent Advances in Research and Theory*, vol.8, Academic Press, New York 1974, pp. 47-90

*secutivo centrale*, mentre i due sottosistemi (indicati come “sistemi schiavi”) vennero identificati come *loop fonologico* e *taccuino visuospaziale*.

In questo modello il loop articolatorio, specializzato nell’elaborazione dell’informazione linguistica, è costituito da un magazzino (*buffer fonologico*) che conserva le tracce di materiale acustico e verbale per tempi brevissimi e si avvale di un processo di articolazione subvocale. Quest’ultimo, attraverso la ripetizione, permette il consolidamento e la conversione di stimoli visivi nei loro corrispondenti verbali.

Il taccuino visuospaziale permette sia la ritenzione temporanea delle caratteristiche visuospaziali delle informazioni in entrata (ad esempio, la forma e la collocazione di una parola) sia la visualizzazione e la manipolazione delle immagini mentali. Tutto questo sistema operativo rappresenta la cosiddetta *memoria di lavoro*<sup>173</sup>, definita proprio come «un sistema per il mantenimento temporaneo di informazioni durante l’esecuzione di differenti compiti cognitivi»<sup>174</sup>. Tale concetto è collegato e rientra in quello di *Funzioni Esecutive* che rappresentano «l’insieme delle operazioni cognitive necessarie alla produzione di comportamenti finalizzati a un determinato scopo»<sup>175</sup> ed indicano una serie di abilità particolarmente complesse e tipicamente umane che possono riassumersi in: 1) inibizione comportamentale; 2) memoria di lavoro; 3) orientamento dell’attenzione; 4) pianificazione; 5) flessibilità cognitiva. Il compito di queste funzioni non consiste nello svolgimento di specifiche operazioni, quanto nel coordinare e nel proteggere i processi attuati da altre aree del cervello<sup>176</sup>. Il ruolo delle funzioni esecutive può essere paragonato a quello rivestito da un *executive manager* o da un direttore d’orchestra che, di fatto, non svolgono specifiche operazioni, ma coordinano e danno orientamento temporale, in vista di obiettivi a lungo termine, alle azioni svolte da altri.

L’ambito scolastico si rivela privilegiato per la messa in atto di queste funzioni, poiché l’allievo di norma non deve limitarsi solo alla produzione di abilità strumentali, quali leggere, scrivere, fare di conto e parlare, ma deve anche coordinare tra di loro questi processi di base, ponendoli nella corretta sequenza su un ar-

---

<sup>173</sup> C. Papagno, *Come funziona la memoria*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003

<sup>174</sup> C. Pascoletti, *La scrittura e i suoi errori*, p. 48

<sup>175</sup> *Ibidem*

<sup>176</sup> D. Fedeli, *Didattica delle funzioni esecutive. Parte prima: le funzioni esecutive a scuola. Una panoramica introduttiva*. in «Psicologia e scuola», XXVIII, n.136, 2007a, pp. 36-46

co temporale medio-lungo. Le funzioni esecutive diventano fondamentali, infatti, quando aumenta la difficoltà del compito da svolgere, quando è necessario eseguire più attività in parallelo, coordinandole fra loro, quando lo svolgimento del compito deve essere organizzato in riferimento a precisi criteri temporali, quando il compito non è già strutturato ma lascia spazi di incertezza e ambiguità. In tutte queste situazioni entrano in gioco cinque dimensioni fondamentali: 1) la memoria di lavoro, che, come abbiamo visto, mantiene attive e manipola le informazioni raccolte dall'ambiente o recuperate dalla memoria a lungo termine; 2) l'inibizione, che si esplica attraverso la focalizzazione dell'attenzione su stimoli rilevanti per il compito e la soppressione di comportamenti non funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi; 3) la ricerca delle novità, che si collega ad un atteggiamento creativo e non stereotipato; 4) la modulazione emozionale, che collega i processi cognitivi alle dimensioni emozionali; 5) il relativismo mentale, che consente all'individuo di assumere le prospettive percettive, cognitive ed emozionali altrui<sup>177</sup>.

Secondo Lurija<sup>178</sup>, questo sistema centrale di controllo avrebbe la sua collocazione anatomica nei lobi frontali.

Un modello esplicativo, che richiama quello dell'Esecutivo Centrale di Baddley e Hitch, viene formulato da Norman e Shallice ed ipotizza l'esistenza di un sistema di controllo volontario e consapevole, definito *Sistema Attentivo Superiore* (SAS)<sup>179</sup>. Secondo questo modello la selezione delle operazioni automatizzate sarebbe decentralizzata, mentre quella delle operazioni non abituali, nuove o insolite, coinvolgerebbe il SAS. Nell'apprendimento della scrittura la funzione del SAS è determinante poiché consta di due meccanismi principali: la *selezione competitiva degli schemi* e il *meccanismo di controllo*. La prima funzione si attiva in modo automatico in presenza di quei processi di pensiero (azioni o schemi, innati o appresi) che non richiedono particolare controllo attentivo, come accade quando si scrive e si legge. Per consentire ad un processo automatico di fruire di un'autonomia organizzativa, azioni e schemi operano una forte inibizione verso

---

<sup>177</sup> M.M. Mesulan, *Overview of human frontal lobes*, in D.T. Stuss, R.T. Knight (a cura di), *Principles of frontal lobe function*, Oxford University Press, New York 2002, pp. 8-30

<sup>178</sup> A.R. Lurija, *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1977

<sup>179</sup> D.A. Norman, T. Shallice, *Attention to action: Willed and automatic control of behavior*, in R.J. Davidson, G.E. Schwartz, D. Shapiro (a cura di), *Consciousness and Self-Regulation*, vol.4, Plenum Press, New York 1986, pp. 1-18

eventuali schemi e azioni concorrenti. Il meccanismo di controllo fornisce le risposte attentive a compiti che richiedono un particolare sforzo cognitivo; corrisponde a quella caratteristica dinamica-operativa necessaria all'apprendimento della lettura e della scrittura e può intervenire anche in presenza di prassie consolidate, ad esempio quando si scrive una parola nuova o straniera.

Quando tutte le abilità sono state automatizzate, non sono più richiesti particolari sforzi attentivi per portare avanti le operazioni di routine, ma il SAS resta pronto ad intervenire di fronte a compiti che richiedono maggiore attenzione (comprensione di testi complessi, formulazione di una comunicazione verbale importante, scrittura di un testo specialistico).

### **3.4 Disturbi della lettura e della scrittura. Valutazione e intervento**

La grande variabilità interindividuale nei tempi e nei modi in cui tipicamente si apprende la scrittura, l'insieme eterogeneo delle abilità necessarie per acquisirne la padronanza, le convenzioni culturali che definiscono non solo le forme grafiche da utilizzare e i modi in cui queste devono essere prodotte, ma anche le regole grammaticali e sintattiche, tutto questo rende il tema dei disturbi di scrittura un problema piuttosto complesso. A questo si aggiunge anche il tipo di ortografia della lingua che i bambini devono imparare a leggere e scrivere. Studi di Seymour, Aro e Erskine hanno infatti evidenziato differenze significative nello sviluppo della lettura in relazione alla consistenza delle ortografie, distinguendo fra quelle opache e inconsistenti, come l'inglese, e quelle consistenti e trasparenti, come nel caso dell'italiano, riscontrando uno sviluppo più lento nelle prime rispetto alle seconde<sup>180</sup>.

La teoria definita PGST (*Psycholinguistic Grain Size Theory*), postulata da Ziegler e Goswami<sup>181</sup> nel 2005, spiega le differenze di sviluppo in lettura nelle diverse ortografie europee ed afferma che le differenze nella rapidità e nell'accuratezza della transcodifica fra le diverse ortografie si devono alle differenze nella natura della ricodifica fonologica e alle strategie di lettura che si sviluppano in risposta all'ortografia della cultura di appartenenza. In base a questa

---

<sup>180</sup> P.H.K. Seymour, M. Aro, J.M. Erskine, *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, in «British Journal of Psychology», vol. 94, pp. 143-174

<sup>181</sup> J.C. Ziegler e U. Goswami, *Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions*, in «Developmental Science», vol. 9, 2006, pp. 429-436

teoria gli elementi fondamentali nel rapporto fra lingua e ortografia sarebbero tre: 1) disponibilità ed accessibilità delle unità fonologiche; 2) coerenza della mappatura tra ortografia e suono; 3) complessità sillabica. Il livello di trasparenza di una lingua, quindi, dipende sia dalla *consistenza*, cioè dal rapporto fra ortografia e fonologia, che dalle strutture sillabiche, che possono essere semplici o complesse. L'italiano, per esempio, presenta un elevato grado di trasparenza, ovvero un buon livello di consistenza nel rapporto tra grafemi e fonemi a differenza dell'inglese in cui la discordanza fra codice scritto delle parole e loro pronuncia è elevata e non esiste un isomorfismo fra pronuncia del suono e ortografia. Questo implica che un bambino italiano acquisirà più velocemente di un suo coetaneo inglese il riconoscimento e la decodifica di parole semplici<sup>182</sup>.

Una ricerca condotta da Arina e Stella ipotizza che le diverse componenti della memoria di lavoro siano sollecitate in modo diverso a seconda della granularità del sistema ortografico. Sembra, infatti, che i bambini inglesi attivino maggiori risorse dalle componenti visuo-spaziali del sistema di memoria, oltre che dal sistema esecutivo centrale e dalle sue funzioni di controllo attentivo rispetto ai bambini italiani che, a loro volta, attiveranno maggiormente le componenti del loop fonologico. Tale ipotesi sembrerebbe essere sostenuta da studi di *neuroimaging* che hanno evidenziato differenze significative tra lettori adulti competenti italiani e inglesi: nei primi si osserva una maggiore attivazione nelle regioni associate con la processazione dei fonemi (regioni temporali superiori), nei secondi l'attivazione riguarda le aree associate all'accesso lessicale e alla denominazione visiva<sup>183</sup>.

In ogni caso, in tutte le lingue, a prescindere dal grado di trasparenza o opacità della propria ortografia, l'atto di scrittura comincia ancor prima dell'alfabetizzazione formale ed evolve attraverso l'istruzione, anche se in modo discontinuo: dopo i primi mesi di scuola, infatti, generalmente la scrittura dei caratteri risulta adeguata e di buona qualità; al secondo o terzo anno si può assistere ad un peggioramento della forma grafica, forse determinato da cambiamenti nel

---

<sup>182</sup> S. Arina, G. Stella, *Memoria di lavoro e apprendimento della lettura. Ruolo delle ortografia nelle lingue a diversa consistenza*, in «Dislessia», vol. 7, n. 3, 2010, pp. 257-270

<sup>183</sup> E. Paulesu et al., *A cultural effect on brain function*, in «Nature Neuroscience», vol. 3, 2000, pp. 91-96

tipo di movimento utilizzato; al quarto anno i movimenti sono più fluidi e richiedono meno sforzo e questo consente di raggiungere una buona grafia.

Una buona scrittura, però, non è caratterizzata solo dalla correttezza del segno grafico, ma anche dalla competenza ortografica che consente al bambino di collocare in modo corretto ciascun segno alfabetico all'interno delle parole, di utilizzare adeguatamente gli accenti, gli apostrofi, i segni di interpunzione, le preposizioni, la lettera "h", le congiunzioni, le concordanze maschile-femminile, ecc., nonché dalla capacità di produrre testi scritti chiari, coerenti e ben coesi. La competenza di scrittura, quindi, si basa sull'orchestrazione di molte capacità, sia di quelle di trascrizione, di livello inferiore, sia quelle di composizione, di livello superiore. Studenti con difficoltà di apprendimento faticano a comunicare le proprie idee agli altri, soprattutto quando gli aspetti strumentali della scrittura interferiscono e compromettono l'espressione del messaggio, ma riservare un intervento di recupero esclusivamente sugli aspetti meccanici, fa perdere di vista il processo e gli obiettivi della scrittura<sup>184</sup>. È per questo motivo che, dopo una disamina degli aspetti strumentali e meccanici dei disturbi della scrittura (disortografia e disgrafia), evidenti in modo particolare nelle prestazioni relative alla copia e al dettato, nello spazio dedicato alla didattica del testo scritto (capitolo quarto) si tratterà degli interventi più adeguati al potenziamento degli aspetti ideativi, coinvolti soprattutto nei compiti di scrittura spontanea.

### 3.4.1 Disortografia

L'evoluzione del tratto grafico non procede in modo regolare in tutti gli allievi: per alcuni il percorso può presentarsi difficile al punto da evolvere in un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA).

Con l'acronimo DSA si intende convenzionalmente indicare quei disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento che inficiano le abilità scolastiche di lettura, scrittura e calcolo: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia<sup>185</sup>. Principale caratteristica di definizione di questa categoria nosografica è la *specificità*, in riferimento al fatto che la compromissione interessa uno specifico dominio di abilità e non il funzionamento intellettuale generale. Criterio elettivo per la diagnosi di DSA

---

<sup>184</sup> N. Gregg, N. Mather, *La valutazione dinamica delle abilità di scrittura*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 10, n.1, 2004, pp. 21-40

<sup>185</sup> Raccomandazioni per la pratica clinica, *Consensus Conference*, 2007

è quello della *discrepanza* fra abilità nel dominio specifico interessato (allontanamento dalle prestazioni attese in base all'età e/o grado di scolarizzazione) e l'intelligenza generale (adeguata all'età cronologica)<sup>186</sup>.

L'adozione del criterio della discrepanza implica una serie di necessità: 1) l'utilizzo di test standardizzati atti alla valutazione dell'intelligenza generale e delle abilità specifiche; 2) l'esclusione della presenza di altre condizioni che potrebbero compromettere la prestazione ai suddetti test (menomazioni sensoriali e neurologiche, disturbi della sfera emotiva, situazioni socioculturali interferenti con una adeguata istruzione); 3) la prestazione deve essere inferiore a  $-2ds$  (deviazioni standard) dai valori normativi attesi per l'età o la classe frequentata; 4) il livello intellettuale deve essere nei limiti di norma (QI non inferiore a un valore di 85, corrispondente a  $-1ds$  rispetto ai valori medi attesi per l'età).

È necessario, altresì, che questi disturbi abbiano carattere "evolutivo" e presentino diversa espressività nelle diverse fasi evolutive delle abilità interessate. Spesso i DSA si presentano in comorbilità con altri disturbi, e questa condizione contribuisce alla marcata eterogeneità dei profili funzionali e di espressività con cui si manifestano. In presenza di altre patologie e anomalie, sensoriali, neurologiche, cognitive e psicopatologiche, e cioè di quelle condizioni che, come detto, normalmente costituiscono criteri di esclusione, è possibile riscontrare un disturbo dell'apprendimento (non categorizzabile come specifico), quando l'entità del deficit è tale da non essere giustificata dalle caratteristiche delle patologie stesse.

In sintesi, la categoria verrebbe a raccogliere una gamma diversificata di problematiche nello sviluppo cognitivo e nell'apprendimento scolastico, non imputabili primariamente a fattori di handicap mentale grave e definibili in base al mancato raggiungimento di criteri attesi di apprendimento, rispetto alle potenzialità generali del soggetto.

Un primo tentativo di classificazione dei disturbi, che rimanda indirettamente alla loro eziologia, è fornito dalla conoscenza delle modalità di apprendimento della letto-scrittura.

I numerosi modelli interpretativi dei processi coinvolti in compiti di lettura e di scrittura<sup>187</sup> possono di fatto essere suddivisi in due differenti ambiti teori-

---

<sup>186</sup> C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007



ci, quelli di tipo *stadiale-gerarchico*, come quello di Frith che è stato descritto precedentemente, e quelli utilizzati in ambito neuropsicologico, di tipo *modulare*, nel quale l'attività mentale viene definita attraverso l'individuazione delle componenti i sistemi di elaborazione di informazione e le loro relazioni<sup>188</sup>.

Attraverso i modelli evolutivi o stadiali è possibile prevedere il percorso d'apprendimento tipico del bambino secondo un ordine rigorosamente definito dall'esecuzione di specifiche prestazioni, ma è anche possibile rinvenire il momento in cui tale percorso devia dalla tipicità e diventa patologia: un disordine, infatti, a livello logografico compromette l'acquisizione delle competenze previste dagli stadi successivi, un disturbo a livello alfabetico può determinare un problema nelle competenze fonologiche compromettendo l'acquisizione di adeguati processi ortografici, e così via. Sarebbe pertanto possibile diagnosticare il disturbo in lettura e scrittura all'interno delle prime tre fasi d'apprendimento: avremo pertanto un disordine logografico, nei casi più gravi, uno alfabetico ed uno di tipo ortografico.

In base al modello neuropsicologico, come abbiamo visto in precedenza, vi sarebbero almeno due differenti «vie» di processazione dell'informazione grafemica, quella visiva e quella fonologica; le due vie sarebbero tra loro indipendenti e il loro malfunzionamento sarebbe responsabile di due forme di disturbo di lettura: la *dislessia fonologica* in caso di danno alle procedure non-lessicali; una *dislessia superficiale* (o *lessicale*) nel caso di deficit nelle procedure di accesso diretto al lessico.

Analogamente, per la scrittura si possono individuare problemi a livello delle competenze visivo-ortografico e/o fonologiche<sup>189</sup>.

Pertanto, l'adozione di un modello evolutivo o di tipo neuropsicologico comporta di conseguenza una diversa interpretazione dei disturbi in lettura ed il ricorso a differenti tassonomie<sup>190</sup>.

---

<sup>187</sup> Per una rassegna completa cfr. G. Sartori, *La lettura. Processi normali e dislessia*, Il Mulino, Bologna 1984; R. Job, *Il processo di lettura e i suoi disturbi*, in «Età evolutiva», 18, 1986, pp. 50-57

<sup>188</sup> M. Coltheart, *Cognitive Neuropsychology and the study of reading*. In *Attention and performance XI.*, Erlbaum, Hillsdale 1985

<sup>189</sup> C. Temple, *Developmental dysgraphias*, in «The Quarterly Journal of Experimental Psychology», 38A, 1986, pp. 77-110; *Foop is still Floop: a six year follow-up of phonological dyslexia and dysgraphia*, in «Reading and Writing: an interdisciplinary Journal», 2, 1990, pp. 209-221.

Nonostante i manuali diagnostici DSM-IV<sup>191</sup> e ICD-10<sup>192</sup> menzionino separatamente i disturbi di lettura e scrittura, di fatto è rara l'eventualità di un disordine della scrittura isolato da difficoltà di lettura e/o da altri problemi di apprendimento, perché «l'apprendimento della decodifica e della competenza ortografica risultano strettamente legati. [...] Il bambino disortografico non è semplicemente lo studente che non conosce le regole, ma è lo studente che ha delle difficoltà processuali sottostanti, per esempio fatica ad analizzare la composizione fonologica delle parole e a passare da un codice fonetico ad uno grafemico»<sup>193</sup>.

I termini maggiormente utilizzati per rappresentare sia le difficoltà di scrittura che le difficoltà ortografiche, *disgrafia* e *disortografia*, sono per lo più usati indistintamente; le Raccomandazioni per la pratica clinica sui DSA della Consensus Conference del 2007 aiutano, però, ad operare un distinguo: per *disortografia* si deve intendere solo uno specifico disturbo nella correttezza della scrittura (intesa come processo di trascrizione come processo di trascrizione tra fonologia e rappresentazione grafemica della parola, da distinguere dalla correttezza morfosintattica) e per *disgrafia* una specifica difficoltà nella realizzazione manuale dei grafemi e quindi nel grafismo (di cui la calligrafia rappresenta emblematica)<sup>194</sup>. I meccanismi alla base di queste funzioni sarebbero fundamentalmente diversi e indipendenti<sup>195</sup>.

Scrivere, dunque, richiede l'acquisizione ed il controllo di numerose abilità che si riferiscono al dominio delle conoscenze prassiche, linguistiche e cognitive.

La *disortografia* è un disturbo che può coinvolgere diverse componenti del processo di scrittura. Più che di ortografia, si preferisce oggi parlare di competenza ortografica: il termine denota la padronanza delle regole ma anche delle eccezioni ortografiche (apostrofo, accento, uso dell'h, ecc.). Questo implica che la di-

---

<sup>190</sup> D. Maschietto, C. Vio, *Acquisizione delle competenze alfabetiche ed ortografiche di lettura e di scrittura: proposte per un modello evolutivo*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», a. II, n. 1, aprile 1998

<sup>191</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV)*. Washington, DC 1994

<sup>192</sup> OMS, *The ICD-10 Classification of Mental Disorders and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva 1992

<sup>193</sup> P. Tressoldi e C. Cornoldi, *Dislessia e disturbi della scrittura*, in C. Cornoldi, (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 77

<sup>194</sup> Ivi, p. 78

<sup>195</sup> P. Giovanardi Rossi, T. Malaguti, *Valutazione delle abilità di scrittura*, Erickson, Trento 1994

sortografia rappresenti una vera e propria difficoltà nel realizzare i processi di ortografizzazione<sup>196</sup>.

Può essere compromesso il processo fonologico, per cui si avranno errori nella scelta dei fonemi o alterazioni nell'ordine interno della parola: es. falso/valso; vasto/svato; ponte/pote. In questo caso si avrà una *disortografia fonologica*.

Può essere compromesso però il processo ortografico, per cui si presenteranno errori nelle parole omofone (l'ago/lago) e si avrà una *disortografia superficiale o non fonologica*. La produzione di errori ortografici potrebbe essere dovuta a: difficoltà ad effettuare una adeguata segmentazione o analisi fonologica; difficoltà nel mantenere in memoria la sequenza fonologica per poterla tradurre in modo corretto; difficoltà nel sistema di conversione fonema-grafema; povertà lessicale: la conoscenza delle etichette lessicali è utile perché consente di non sovraccaricare la memoria fonologica. In età scolare è frequente osservare una compresenza di disturbi fonologici e superficiali. Vi sono varie possibilità di classificazione degli errori ortografici.

Un primo orientamento di classificazione può consistere in un'analisi degli *errori fonologici* che si attua ricercando le sostituzioni, le omissioni, le aggiunte. Questi errori possono riguardare intere parole, più spesso lettere o gruppi di lettere: le *sostituzioni* possono avvenire per somiglianza fonologica (d-t; v-f; c-g; r-l), per somiglianza morfologica (a-o; n-u) o per entrambe (b-d; m-n); le *omissioni* si possono incontrare più spesso nei digrammi (foglia-fofia), in posizione preconsonantica (piangere-piagere), oppure nei dittonghi e nei gruppi vocalici (fuoco-fuco); le *aggiunte* solitamente consistono in raddoppiamenti consonantici generici (tela-tella), o dopo vocale iniziale (ora-orra).

Si possono considerare poi gli errori *non fonologici*, costituiti cioè da una inesatta rappresentazione ortografica della parola da rappresentare. Decidere, ad esempio, se per la parola "scuola" occorra utilizzare la C o la Q richiede una competenza differente da quella fonologica. Difficoltà simili si incontrano nello scrivere parole come "acqua" o "qualche", che possono essere scritte in modo incompleto "aqua" e "qualce". In questi casi le competenze fonologiche non sono di aiu-

---

<sup>196</sup> A. Morganti, *I disturbi della letto-scrittura. Conoscere, riconoscere, intervenire*, in «Psicologia e scuola», anno 29°, n. 3, 2009, pp. 33-41

to nella decisione di quale sia il grafema corretto e occorre invece rifarsi alle regole di ortografizzazione e alle immagini visive delle parole.

Un'altra categoria di errori è quella che comprende gli *errori* di tipo *semantico lessicale*, nei quali l'elemento utile a decidere come può essere scritta una data parola è il significato della stessa: scrivere "per la" invece di "perla", se il contesto frasale suggerisce la seconda, costituisce un errore di origine semantico-lessicale, così come "lascia" invece di "l'ascia", se si sta dissertando su alberi, boschi e boscaioli. Allo stesso modo, per stabilire se la "e" deve essere scritta con o senza l'accento o la "a" con o senza la "h" non è sufficiente conoscere le regole di trasformazione grafema-fonema, ma è necessario comprendere il significato del testo.

Da tenere in considerazione anche gli *errori fonetici*, che riguardano le doppie e gli accenti, per i quali gli errori riguardano le caratteristiche fonetiche della parola, quali il prolungamento o la breve pausa di una consonante (doppie), oppure l'aumento di sonorità di una vocale (accenti).

Gli errori si possono suddividere in molte più sottocategorie secondo diversi modelli psicolinguistici, come la classificazione suggerita con il test CEO (classificazione degli errori ortografici) che prevede ben 16 categorie di errori<sup>197</sup>.

#### 3.4.2 I disturbi specifici delle prassie della scrittura: la disgrafia

«La disgrafia è il disturbo specifico dell'apprendimento che si manifesta come difficoltà a riprodurre sia segni alfabetici che numerici. Si esplica nella difficoltà di organizzazione dei pattern motori, la parte più esecutiva del processo di scrittura; riguarda esclusivamente il grafismo e non le regole ortografiche e sintattiche. È un disturbo che causa difficoltà nella rilettura e limita l'autocorrezione»<sup>198</sup>.

L'analisi qualitativa si basa sui seguenti parametri da considerare: *posizione e prensione* ( il bambino scrive in modo irregolare, la sua mano scorre con fatica sul piano e l'impugnatura del mezzo è spesso scorretta; anche la posizione del corpo è spesso inadeguata); *orientamento nello spazio grafico* (la capacità di

---

<sup>197</sup> M.T. Bozzo, E. Pesenti, S. Siri, C. Usai, M. Zanobini, *Test CEO- Classificazione degli errori ortografici*, Erickson, Trento 2000

<sup>198</sup> M. Pratelli, *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento 1995, p. 7

utilizzare lo spazio a disposizione è in genere molto ridotta; il bambino non possiede adeguati riferimenti per orientarsi, non rispetta i margini del foglio, lascia spazi irregolari tra i grafemi e tra le parole, non segue la linea di scrittura e procede in salita o in discesa rispetto al rigo); *pressione sul foglio* (la pressione della mano non è adeguatamente regolata, o troppo forte o, al contrario, troppo debole, poiché spesso è presente una *paratonia*, ovvero un'alterazione del tono muscolare; possono presentarsi eccessivi atti motori non direttamente implicati nell'attività grafica, detti *sincinesie*); *direzione del gesto grafico* (si presentano di frequente inversioni nella direzionalità del gesto che si evidenziano sia nell'esecuzione dei singoli grafemi, sia nella scrittura autonoma, che a volte procede da destra verso sinistra); *produzioni e riproduzioni grafiche* (le difficoltà sussistono anche nella riproduzione grafica di figure geometriche, per esempio la tendenza a “stondare” gli angoli e a non eseguire una forma adeguatamente chiusa); *esecuzione di copie* (la copia di parole e di frasi è scorretta e ricorrono di frequente le inversioni del gesto e gli errori dovuti a scarsa coordinazione oculomanuale, cioè alla difficoltà sempre presente nei disgrafici, di seguire con lo sguardo il proprio gesto grafico; ancora più complessa si presenta la copia dalla lavagna per la presenza simultanea di più compiti: distinzione della parola dallo sfondo; spostamento dello sguardo dalla lavagna al foglio; riproduzione di grafemi); *dimensione dei grafemi* (è evidente uno scarso rispetto delle dimensioni delle lettere, che possono essere riprodotte o troppo piccole o troppo grandi; frequente anche l'alternanza di macrodimensioni e micro dimensioni); *unione dei grafemi* (il fatto che la mano non scorra adeguatamente sul foglio e che il bambino segua con difficoltà la propria scrittura interferisce con la fluidità del gesto, dando origine a una legatura errata tra le lettere); *ritmo grafico* (si evidenzia un'alterazione del ritmo di scrittura; il bambino scrive con velocità eccessiva o con estrema lentezza, ma la sua mano esegue movimenti “a scatti”, senza armonia del gesto e con frequenti interruzioni).

L'impostazione di un efficace programma di intervento prevede una prima valutazione delle abilità di base, i cui risultati guideranno poi la somministrazione di corrispondenti attività di recupero<sup>199</sup>. La valutazione riguarda: la percezione; l'organizzazione spaziale; l'organizzazione temporale; l'integrazione spazio-

---

<sup>199</sup> Ivi, pp. 7-8

temporale; l'orientamento destra-sinistra; la conoscenza e rappresentazione dello schema corporeo; la coordinazione motoria; la dominanza laterale; la memoria.

Le difficoltà motorie-esecutive del bambino disgrafico non possono considerarsi isolate, ma si rivelano correlate a una serie di aspetti che si integrano tra loro nel processo di scrittura. «Andrebbero sfatati una serie di luoghi comuni riferiti ai bambini la cui scrittura è poco leggibile quali “scrive male perché è pigro” oppure “quando ci si mette scrive bene” e altresì evitate una serie di affermazioni quali “come scrivi male” oppure “vuoi scrivere meglio” in quanto non facilitano il percorso di recupero. Sarebbe invece utile tenere presente che alla base di un disordine della scrittura possono esserci difficoltà a carico dell'organizzazione spazio temporale, dell'orientamento spaziale, della coordinazione motoria e psicomotoria (in condizioni normali o veloci), della memoria sequenziale e della grafomotricità. È inoltre necessario fornire al bambino degli strumenti compensativi che possano facilitare il processo di produzione del testo scritto come ridurre i compiti di scrittura, favorire l'uso di un carattere rispetto all'altro (stampato maiuscolo *vs* corsivo), favorire l'uso del computer nello svolgimento dei compiti a casa, rispettare i tempi esecutivi e di apprendimento del bambino. Dare indicazioni ai genitori per una presa in carico presso i servizi territoriali. Un'ulteriore osservazione va fatta a livello pedagogico. Negli ultimi anni si è verificata una diminuzione nella programmazione scolastica della scuola materna di tutte le attività propedeutiche alla scrittura. Il bambino, con l'ingresso in I elementare deve confrontarsi con una serie di nuove richieste, nei confronti delle quali potrebbe incontrare delle difficoltà, non necessariamente patologiche, ma dovute proprio alla novità del compito. Tali difficoltà iniziali potrebbero essere evitate proponendo, già nella scuola dell'infanzia, una parte specifica di avviamento alla scrittura, con particolare attenzione alle componenti esecutivo-motorie»<sup>200</sup>.

### 3.4.3 Valutazione dei prerequisiti

Di importanza fondamentale, soprattutto nell'ambito dei disturbi dell'apprendimento, è l'intervento preventivo precoce già a livello prescolare. Questo risulta, infatti, un forte alleato sia nella risoluzione di molti problemi che

---

<sup>200</sup> S. Baldi, M. Nunzi, *Le difficoltà di apprendimento della scrittura: la disgrafia*, in A. Valenti (a cura di), *I percorsi formativi. Tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano Editore, Napoli 2007, pp. 163-170

altrimenti andrebbero via via ad aggravarsi, nel successivo trattamento dei disturbi dell'apprendimento.

Molti bambini, fin dai primi giorni della scuola primaria, manifestano specifiche difficoltà di apprendimento e carenze nelle principali abilità cognitive. Questi problemi, oltre che influire negativamente sul rendimento scolastico dell'alunno, ne impediscono anche un pieno e sereno inserimento all'interno della classe. Per prevenire queste situazioni di disagio, è fondamentale riuscire ad identificare le eventuali difficoltà di apprendimento del bambino fin dalla scuola dell'infanzia ed elaborare, sulla base dei risultati ottenuti, interventi di recupero mirati prima dell'inizio della scuola dell'obbligo.

Mentre nel caso di ritardi intellettivi o di gravi carenze socio-ambientali, la scuola dell'infanzia svolge un ruolo determinante nell'individuazione precoce del disagio, ciò non accade per i disturbi di apprendimento, che frequentemente si caratterizzano proprio per essere asintomatici fino a che il bambino non è posto di fronte ai compiti previsti nell'ambito dell'insegnamento elementare. Inoltre, molto spesso, proprio perché può insorgere in bambini senza evidenti patologie, la difficoltà di apprendimento della lingua scritta è imputata a svogliatezza o scarsa applicazione allo studio, per cui può capitare che sia segnalata come reale problema molto in ritardo<sup>201</sup>.

Indicatori utili per l'individuazione delle difficoltà di apprendimento nella scuola dell'infanzia possono essere i seguenti: l'alunno è poco produttivo (fa poco, a volte non inizia il lavoro); impugnatura in modo scorretto lo strumento grafico; ha difficoltà oculo-manuali; ha difficoltà nell'esecuzione del disegno; non rispetta i margini della coloratura; ha difficoltà di memoria; ha difficoltà di linguaggio; ha scarsa consapevolezza fonologica (non riconosce in maniera automatica la corrispondenza tra i suoni che compongono le parole e i simboli grafici); possiede una scarsa coordinazione motoria; ha difficoltà legate alla dimensione spazio-temporale. Tutte queste difficoltà, sono dovute ad una particolare organizzazione strutturale di alcune aree della corteccia cerebrale, che le rende meno adatte a svolgere alcune funzioni cognitive (lettura, scrittura, calcolo).

---

<sup>201</sup> T.G. Scalisi, M. Orsolini, C. Maronato, *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*, Edizioni Kappa, Roma 2003

Al fine di impostare un'azione didattica efficace per tutti i bambini, gli insegnanti dovrebbero rilevare la presenza di prerequisiti di tipo *esecutivo*, che influiscono sulla realizzazione del sistema scritto: l'esecuzione del segno grafico, la coordinazione visuo-motoria e l'orientamento spaziale, la gestione dello spazio del foglio; altri prerequisiti sono, invece, di tipo *costruttivo*: per imparare a leggere e a scrivere il bambino deve aver acquisito i concetti che riguardano l'unità fondamentale del sistema di scrittura e le competenze metafonologiche (ovvero la sua capacità di manipolare le parole); deve, cioè, sapere quanti e quali sono gli elementi di una parola, come tali elementi sono disposti e come sono rappresentati.

Nell'ultimo decennio, numerosi studi hanno confermato la stretta correlazione esistente tra consapevolezza fonologica e apprendimento della letto-scrittura, sottolineando come la scoperta della struttura sonora del linguaggio rappresenti un passaggio obbligato per l'accesso al codice alfabetico, ovvero un fondamentale prerequisito per l'alfabetizzazione del bambino. Occorre però precisare che la consapevolezza fonologica, grazie alla quale il bambino comprende che la parola è costituita dal significante e dal significato, ha una natura multidimensionale, caratterizzata da abilità e compiti di diversa complessità: *fonologia globale* (riconoscimento e riproduzione rime e assonanze, scansione sillabica delle parole, manipolazione della parola attraverso l'uso dei suffissi, giudizi di lunghezza sulla parola); *fonologia analitica* (segmentazione e fusione fonemica, riconoscimento della consonante iniziale). Il primo tipo di abilità si svilupperebbe spontaneamente; è presente, infatti, in bambini in età prescolare ed è considerato un fattore prognostico molto importante rispetto alle successive abilità. La competenza fonologica analitica, invece, non matura spontaneamente, non è presente nel bambino prima dell'apprendimento della lingua scritta. È quindi fondamentale che il bambino padroneggi alcune abilità di tipo *linguistico*, come: articolare i suoni che compongono le parole; denominare figure e oggetti comuni; organizzare una frase composta da soggetto-verbo-complemento; scomporre il proprio nome nei singoli suoni che lo compongono (entro i 5 anni); raccontare un evento che ha vissuto; ricordare le filastrocche; non confondere suoni simili (es.: *topo-dopo*); non presentare difficoltà a cogliere la sequenza dei suoni in una parola (es.: *Federico* → *Feredico*); giocare con le parole ed i singoli fonemi (es. "Bastimento carico di..."; le parole che iniziano con...).



Devono essere presenti, però, anche abilità relative alla *coordinazione motoria*, quali: non presentare goffaggine marcata; impugnare correttamente una matita; colorare i disegni; non presentare difficoltà marcate nella motricità fine (infilare perline, fare un nodo, ecc.). L'analisi dei prerequisiti deve riguardare anche i *tempi di reazione*, nel senso che il bambino deve rispondere in tempi ragionevoli ad un compito e provare ad eseguirlo, e la memoria (ricordare il proprio indirizzo, la propria età, il nome degli amici e dei compagni di classe; ricordare semplici istruzioni; ricordare dove ha collocato un oggetto).

Il panorama italiano offre diverse possibilità per la rilevazione precoce dei disturbi della letto-scrittura. Fra gli strumenti utilizzabili, alcuni si avvalgono dell'osservazione e possono essere utilizzati dagli insegnanti per la rilevazione della situazione di partenza in fase di programmazione delle attività curriculari, altri indagano le componenti cognitive alla base dei processi di lettura e scrittura e richiedono una conoscenza più esperta per la somministrazione e l'analisi dei risultati.

Della prima categoria fa parte il *questionario osservativo IPDA* (Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento)<sup>202</sup>. Tale strumento, da utilizzare l'ultimo anno della scuola dell'infanzia o i primi mesi della scuola primaria, consente di effettuare una prima indagine delle capacità del bambino, permettendo di individuare e di agire in modo mirato sulle carenze e abilità da sviluppare e potenziare prima dell'inizio della scuola. Già alla fine degli anni settanta diverse ricerche avevano evidenziato l'efficacia dei questionari osservativi compilati dagli insegnanti, quali strumenti altamente predittivi rispetto alla possibilità di un successivo sviluppo di difficoltà di apprendimento. Gli insegnanti, infatti, grazie al contatto quotidiano con i bambini, sono in una posizione privilegiata per osservarli; innanzi tutto perché li conoscono, in secondo luogo, perché con loro i bambini non sono portati ad alterare il loro comportamento normale e spontaneo, come potrebbe avvenire invece in presenza di un estraneo.

Il Questionario Osservativo IPDA, si compone di 43 items suddivisi in due sezioni principali. La prima, riguarda le *abilità generali* relative all'idoneità all'apprendimento in genere (item 1-9: aspetti comportamentali; item 10-11: mo-

---

<sup>202</sup> A. Terreni, P.R. Corcella, M.L. Tretti, P.E. Tressoldi, C. Cornoldi, *Test IPDA- Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento 2002

tricità; item 12–14: comprensione linguistica; item 15–19: espressione orale; item 20–23: metacognizione; item 24–33: altre abilità cognitive -memoria, prassie, orientamento); la seconda riguarda invece le *abilità specifiche*, vale a dire i prerequisiti della letto-scrittura (item 34-40: pre-alfabetizzazione) e quelli della matematica (item 41-43: pre-matematica).

Fra gli strumenti indicati per indagare i processi cognitivi sottesi all'apprendimento della letto-scrittura, meritano approfondimento le prove PRCR-2<sup>203</sup> e le Prove TS<sup>204</sup>.

Lo strumento PRCR-2 è basato su un modello che integra abilità cognitive generali e prerequisiti specifici, che sono alla base dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Le prove sono state ideate dunque per uno screening di tutti i bambini della scuola materna e dei primi due anni della scuola elementare e per la diagnosi di casi con difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura, fino alla quinta elementare.

Oltre alle prove, il materiale comprende anche delle Schede di Trattamento, specifiche per ogni area, che consentono di programmare un intervento preventivo (nel caso di bambini della scuola materna) o riabilitativo del disturbo di lettura (nel caso di bambini della scuola primaria) atto a colmare le lacune specifiche evidenziate dal bambino, in una o più abilità prerequisite.

La batteria può quindi risultare utile in due casi particolari:

Nell'ambito di un *intervento preventivo* nella scuola dell'infanzia. La batteria, attraverso una somministrazione a tutta la classe permette l'identificazione dei bambini "a rischio" di un successivo disturbo di apprendimento della lettura, e di programmare un intervento di riabilitazione precoce, attraverso l'individuazione delle aree deficitarie. Ciò è particolarmente importante soprattutto se si tratta di un disturbo specifico. Infatti quando il disturbo di lettura si associa ad un "generale ritardo intellettivo", già nella scuola materna, questi bambini manifestano problemi nell'attività scolastiche oppure risultano più lenti rispetto ai loro compagni, venendo di solito notati e segnalati dagli insegnanti prima ancora che accedano alla scuola elementare. Quando invece si ha che fare con un disturbo specifico, che di fatto non dà manifestazioni sintomatologiche, il problema non

---

<sup>203</sup> C. Cornoldi et al., *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze 2009

<sup>204</sup> C. Pascoletti, *La scrittura 2 e prove TS*, TecnoScuola, Gorizia 1992

emerge finché il bambino non inizia il processo di apprendimento della lettura e della scrittura. Inoltre, proprio perché insorge in bambini con sviluppo tipico, il disturbo specifico è imputato a svogliatezza o scarsa applicazione allo studio, per cui può essere segnalato come reale “problema” molto in ritardo.

Per la *diagnosi e programmazione* di interventi riabilitativi. Quando il disturbo è manifesto, le prove possono essere somministrate ai bambini di cui si sospetta (o è ormai evidente) un disturbo dell'apprendimento della lettura e della scrittura. Dai profili che emergono è possibile stabilire quali aree sono compromesse nei bambini e stabilire al più presto un intervento rieducativo e di potenziamento delle aree carenti.

Dal conteggio degli errori e dei tempi di ogni prova, per ogni bambino è possibile ottenere un profilo. Il quadro complessivo dei punteggi ottenuti dal bambino, confrontato con i valori normativi presentati nella tabella dei valori di riferimento, permetterà di avere una visione progressiva dell'acquisizione delle abilità implicate nell'apprendimento della lettura e della scrittura. Inoltre, poiché le prove sono riferite a delle particolari aree di competenza, è possibile tramite i risultati raggiunti dal bambino, stabilire quali sono le sue aree di forza e quali quelle di debolezza per procedere con il trattamento.

La batteria può essere somministrata anche dagli stessi insegnanti, purché questi si attengano scrupolosamente alle istruzioni riportate sul manuale che accompagna ogni batteria e che posseggano una conoscenza esperta dello strumento, anche allo scopo di segnalare ai servizi uno o più soggetti con sospetto disturbo dell'apprendimento. La batteria è abbastanza breve da poter essere somministrata in un'unica seduta, in caso di difficoltà gravi è comunque possibile dividere la somministrazione in due sedute, purché non si interrompa una prova e poi la si riprenda la volta successiva. Le prove indagano le seguenti aree: *analisi e memoria visiva (AV)*; *lavoro seriale da sinistra a destra (SD)*; *discriminazione uditiva e ritmo (DUR)*; *memoria uditiva sequenziale e fusione uditiva (MUSFU)*; *integrazione visivo/uditiva (IVU)*; *globalità visiva (GV)*.

Le Prove criteriali TS sono state pensate allo scopo di indagare il livello di competenza e padronanza degli allievi su due classi di abilità: la *prensione del mezzo* (matita) e la *capacità di copia di stimoli diversi* (forme, lettere, sillabe e pa-

role). La valutazione delle abilità viene effettuata tramite l'analisi qualitativa (tab. 3) e quantitativa (tab. 4) delle singole prestazioni fornite dai bambini.

PROVA	STIMOLI	CRITERI E VALUTAZIONE
Prensione del mezzo	N.B.: Questo dato di solito viene rilevato e utilizzato solo nel caso in cui l'eventuale inadeguatezza delle prestazioni grafiche dell'allievo siano correlabili con deficit di "prensione del mezzo".	La valutazione può essere effettuata osservando direttamente la prestazione dell'allievo mentre scrive, registrando nel caso specifico il tipo di prensione (digitale, a pungo, tridigitale, ecc.).
Copia di figure (modello presente)	La prova presenta 7 figure, selezionate fra quelle utilizzate negli studi dei disturbi dell'organizzazione grafo-percettiva in età evolutiva (Bender, 1960).	La prova non è superata (inadeguata) quando la copia realizzata dall'allievo presenta le seguenti caratteristiche: il tratto è fortemente e interrotto in alcuni punti; le linee sono orientate diversamente da quelle dello stimolo modello; risultano aggiunti elementi estranei al modello presentato.
Copia di lettere (modello presente)	15 stimoli di lettere (stampato maiuscolo, corsivo) e 5 numeri.	La prova non è superata (inadeguata) quando: la copiatura è speculare; ci sono omissioni di elementi nelle lettere oppure disgiunzioni o congiunzioni delle componenti grafiche.
Copia di sillabe e parole (modello presente)	9 stimoli: sillabe e parole bisillabe	Le prestazioni di questa prova sono considerate inadeguate quando presentano le seguenti caratteristiche: inversioni di lettere; lettere molto sfalsate rispetto alla linea proposta o rispetto alla prima lettera copiata; omissione di lettere; sostituzione di lettere.
Oltre a queste ci sono altre due prove: la riproduzione di lettere e di tre semplici parole (LA-TU-BUE) con modello esposto per 5 secondi e poi tolto, che vengono valutate separatamente, e la valutazione della dominanza d'uso, con le prove classiche (occhio, mano, orecchio, ecc.)		

**Tabella 3:** "Prove TS". Analisi qualitativa di abilità parziali.  
FONTE: adattato da Pascoletti, 2010

PROVA	CRITERIO
Prensione del mezzo	La prestazione si ritiene adeguata quando l'allievo presenta una prensione tridigitale.
Copia di figure (modello presente)	la prova è da considerarsi superata quando l'allievo copia in modo accettabile almeno le figure dei primi tre item della sequenza proposta.
Copia di lettere (stampato maiuscolo, modello presente)	La prova è superata quando l'allievo copia adeguatamente almeno tre delle lettere proposte.
Copia di numeri (modello presente)	La prova è considerata superata quando l'allievo produce una copia adeguata di almeno tre cifre campione.
Copia di lettere (corsivo, modello presente)	La prova si ritiene superata quando l'allievo produce almeno quattro copie adeguate fra le lettere campione proposte.
Copia di parole (modello presente)	La prova si ritiene superata quando l'allievo produce in modo adeguato 6 su 9 item critici.
Riproduzione di lettere (modello non presente)	Questa prova può considerarsi superata quando l'allievo riproduce in modo accettabile almeno 3 delle 6 lettere campione.
Riproduzione di parole (modello non presente)	La prova si ritiene superata quando l'allievo riproduce adeguatamente almeno una delle parole proposte.

**Tabella 4:** "Prove TS". Analisi quantitativa di abilità parziali.  
FONTE: adattato da Pascoletti, 2010

Le prove vanno somministrate prima dell'inizio delle attività di apprendimento della scrittura. I risultati possono essere riportati dall'insegnante in un quadro di sintesi già predisposto, attraverso il quale sarà possibile rilevare il profilo delle competenze dell'intera classe. Tale quadro si rivelerà essenziale anche per far emergere i bambini che decadono significativamente dalle prestazioni, in modo da prevedere tempestivamente ulteriori indagini e percorsi di recupero.

La valutazione dei prerequisiti non può prescindere dall'analisi della lateralità determinata dalla dominanza: la lateralità si riferisce agli aspetti comportamentali, la dominanza alla realtà neurobiologica e funzionale del cervello. La dominanza laterale influisce in maniera significativa nei processi implicati nell'apprendimento della lettura e della scrittura, poiché regola funzioni di tipo percettivo-esecutivo, correlati con lo schema corporeo, l'orientamento spazio-temporale, le coordinazioni visuo-motorie, ecc.

È importante per la lettura perché la direzionalità di quella occidentale è sinistra-destra/alto-basso; è importante per la scrittura perché le performance dei mancini possono essere diverse dai destrimani (per esempio, cerchi chiusi in senso orario piuttosto che antiorario). La tabella 5 rappresenta una *check list* di comportamenti per la rilevazione della preferenza d'uso manuale.

<b>Test della preferenza manuale</b>					
Questo test è tratto dal software <i>Flash-Word</i> per la dislessia evolutiva. Le prove si riferiscono al questionario di Briggs G.G., Nebes, R.D. (1975), «Patterns, of Hand Preference by Association Analysis», <i>British Journal of Psychology</i> , 61, 303-32 [modificato da Pascoletti C. (1995), <i>Letras 2.0: un programma per la dislessia</i> , TecnoScuola, Gorizia].					
<b>Performance</b>	sempre destra	di solito destra	nessuna preferenza	di solito sinistra	sempre sinistra
1. - scrivere una parola	+2	+1	0	-1	-2
2. - lanciare una palla nel cesto	+2	+1	0	-1	-2
3. - tenere il cucchiaino	+2	+1	0	-1	-2
4. - tenere il pettine	+2	+1	0	-1	-2
5. - impugnare una pala	+2	+1	0	-1	-2
6. - tenere il fiammifero per accenderlo	+2	+1	0	-1	-2
7. - inforcare le forbici	+2	+1	0	-1	-2
8. - tenere il filo e passarlo nella cruna	+2	+1	0	-1	-2
9. - distribuire le carte	+2	+1	0	-1	-2
10. - tenere un martello	+2	+1	0	-1	-2
11. - tenere uno spazzolino	+2	+1	0	-1	-2
12. - svitare un tappo	+2	+1	0	-1	-2
<b>Consegna:</b> riferire o verificare (nei bambini ripetere le prove due volte) la mano preferita per le performances descritte nella prima colonna.					
<b>Attribuzione del punteggio:</b> ad ogni performance va assegnato il punteggio indicato in testa alla colonna.					
Eventuale prova che interessa l'occhio dominante. Prova: il soggetto è invitato a guardare nella serratura ( <i>segnare la prestazione del soggetto</i> ) DESTRA __ SINISTRA __					
<b>Valutazione Generale</b>					
<b>Sigla – mano</b>	<b>punteggio</b>				
Estrema Preferenza Mano Destra (EPMD)	+ 24				
Preferenza Mano Destra (PMD)	+ 9				
Manualità Mista (MM)	tra - 9 e + 9				
Preferenza Mano Sinistra (PMS)	< - 24				
Estrema Preferenza Mano Sinistra (EPMS)	- 24				
Sono destrimani i soggetti che totalizzano un punteggio superiore a + 9, sono mancini i soggetti che totalizzano un punteggio inferiore a - 9, mentre i rimanenti sono ambidestri.					

**Tabella 5:** Prova di lateralità e dominanza d'uso.  
FONTE: adattato da Pascoletti, 2010

#### 3.4.4 Valutazione e recupero dei disturbi di lettura e scrittura

Dopo aver verificato l'eventuale assenza di alcuni dei prerequisiti della lettura e della scrittura precedentemente descritti, il passo successivo è rappresentato dalla segnalazione al fine di predisporre una ulteriore indagine.

Un problema sempre aperto è quello della misurazione di questi disturbi da un punto di vista psicometrico, ovvero quali strumenti utilizzare e, soprattutto, quali parametri è necessario considerare per una valutazione clinica. Questa, oltre ad essere funzionale all'accertamento dell'impatto che queste difficoltà possono

avere nella vita quotidiana, deve poter verificare le possibili ripercussioni sul piano emotivo e relazionale. Molti clinici e ricercatori preferiscono utilizzare, per le prove di apprendimento, scale ordinali e fasce di prestazione, piuttosto che media e deviazione standard. Oltre a questo, le prove da utilizzare per l'accertamento dei criteri di esclusione e di discrepanza dovrebbero essere più "ecologiche", ovvero più simili alla prestazione richiesta nella vita di tutti i giorni.

Proprio per questo la verifica della competenza di lettura dovrebbe prevedere una prova di *lettura di brano* e di *liste di parole*; per la scrittura bisognerebbe considerare una prova di *produzione del testo*, una prova di *dettato di parole* e una prova di *velocità di produzione dei grafemi*.

Soffermandoci soltanto sulla verifica della competenza di scrittura, per la valutazione dell'ortografia le prove standardizzate in Italia sono tre: la *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo* di Tressoldi e Cornoldi<sup>205</sup> che comprende prove di dettato di brano, di frasi con omofone e prove di produzione spontanea dalla prima elementare alla terza media; la *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia* di Sartori, Job e Tressoldi<sup>206</sup>, che comprende prove di dettato di parole, non parole e frasi con omofone, dalla seconda elementare alla terza media; la *Batteria per la valutazione della scrittura* di Giovanardi Rossi e Malaguti<sup>207</sup>, che comprende prove di copia, dettato, autodettato e composizione spontanea dalla prima alla quinta elementare.

A tutt'oggi non si possiedono dati sistematici sugli esiti dei diversi interventi di recupero della disortografia; questo dipende in parte dal sistema ortografico della lingua che, come abbiamo visto, influisce sulle modalità di apprendimento; l'altra ragione è che, essendo la competenza ortografica la risultante di molteplici processi, è difficile che un intervento risulti efficace in modo completo. Il suggerimento che viene da più parti, comunque, è quello di migliorare i processi sottostanti la corretta produzione di parole regolari e irregolari: nel primo caso questo è possibile potenziando dapprima l'analisi fonologica e l'associazione con

---

<sup>205</sup> P.E. Tressoldi, C. Cornoldi, *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Organizzazioni Speciali, Firenze 2000

<sup>206</sup> G. Sartori, R. Job, P.E. Tressoldi, *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva in età evolutiva*, Organizzazioni Speciali, Firenze 1995

<sup>207</sup> P. Giovanardi Rossi, T. Malaguti, *Valutazione delle abilità di scrittura*, Erickson, Trento 1994

i corrispondenti grafemi, e successivamente i gruppi ortografici particolari (ch, gn, gh, gl, sc) e i raggruppamenti di lettere (desinenze, ecc.). Nel caso delle parole irregolari (quelle che richiedono “q” invece di “c”, o l’uso della “h”) può essere utile la memorizzazione delle eccezioni associata all’apprendimento delle regole. Per le doppie risulta efficace un training sulla discriminazione uditiva (per esempio, verificare la differenza di sonorità aggiungendo e togliendo una delle due consonanti). Molto utilizzate sono anche le attività che riguardano la scrittura basate sull’uso di programmi di videoscrittura che includono il correttore (non automatico) e di software che consentono al bambino di sentire pronunciare ciò che ha scritto. Questi strumenti possono anche essere utilizzati in modo compensativo nei casi di disortografia severa, soprattutto nelle scuole di ordine superiore.

L’intervento sulla competenza ortografica può avere degli effetti positivi anche sulla velocità di scrittura, intesa come capacità di scrivere parole di senso compiuto. In realtà, la persistenza degli errori ortografici anche dopo la scuola dell’obbligo, in alunni con buone prestazioni cognitive, dimostra che i normali interventi di recupero, basati per lo più sulla ripetizione più o meno intensiva di esercizi, non danno risultati soddisfacenti e stabili nel tempo. Può risultare efficace un intervento basato sul lavoro sistematico non solo sull’esercizio specifico per il recupero della singola difficoltà ortografica, ma anche su percorsi organizzati e mirati all’acquisizione di strategie operative per il controllo consapevole e metacognitivo dell’errore. Numerose ricerche hanno infatti dimostrato che ciò che crea difficoltà nel bambino rispetto alla regola da applicare, non è tanto la non conoscenza della regola, quanto l’incapacità di ricostruire il percorso logico entro cui l’uso della regola diventa o non diventa necessario. Può essere di aiuto in questi casi la ricostruzione del percorso logico attraverso cartellini di autodistruzioni e diagrammi di flusso come sequenze di operazioni mentali già organizzate da memorizzare e da seguire. Per favorire la riflessione metacognitiva sui propri processi di controllo risultano utili strumenti (tabelle della memoria, tabelle di autoregolazione e di rilevazione degli errori, schede di percezione di sé come scrittore) che permettono all’alunno di sviluppare convinzioni e atteggiamenti adeguati verso le proprie difficoltà di scrittura e i miglioramenti compiuti.



Un programma di ampio respiro centrato sullo sviluppo di strategie di controllo e autoregolazione è Scrittura e metacognizione<sup>208</sup>; tale programma fornisce validi suggerimenti per padroneggiare le fasi di pianificazione, trascrizione e revisione potenziando, contemporaneamente, la motivazione alla scrittura e l'autoconsapevolezza delle proprie capacità e credenze sulla scrittura.

---

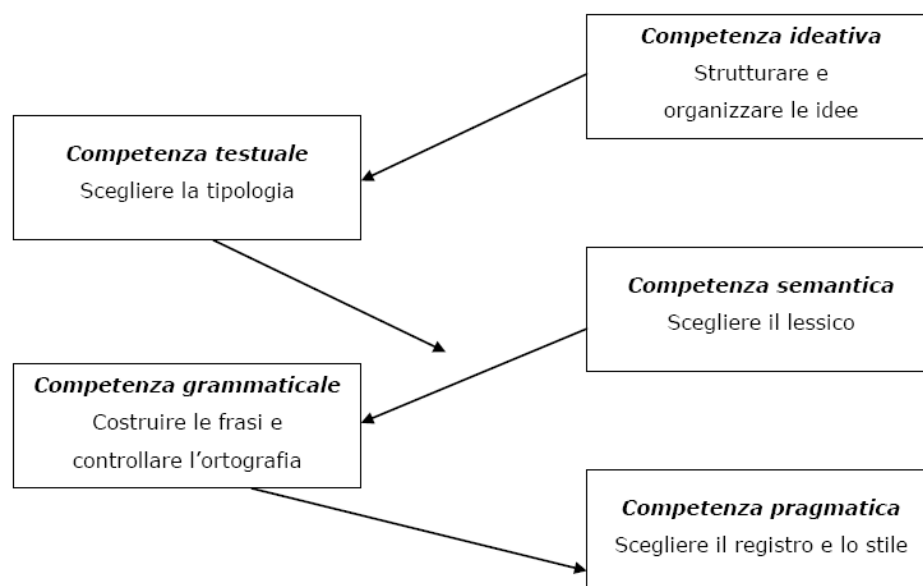
<sup>208</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, Erickson, Trento 1998

## CAPITOLO QUARTO

### INSEGNARE A SCRIVERE TESTI

#### 4.1 La scrittura come processo di costruzione. Teorie cognitive e socio-culturali

«Se si potessero sommare i momenti di creazione pura che uno scrittore (grande quanto si voglia) sperimenta in tutta la sua esistenza, non si arriverebbe neanche a cinque minuti. Tutto il resto è *machine*, lavoro quotidiano, falegnameeria, talvolta perfino *routine*»<sup>209</sup>. Quanto afferma Vincenzo Cerami ribalta una miscredenza abbastanza diffusa fra gli studenti (e presente spesso anche in alcuni adulti) e che influenza, inficiandoli, i processi compositivi: non si scrive sotto la spinta di qualche intuizione geniale, quasi come in una sorta di rapimento mistico ma, al contrario, per scrivere è necessario che siano presenti una serie di condizioni, una delle quali è quella di saper strutturare il discorso, ovvero saper attivare le adeguate competenze che consentono di organizzare le idee e di presentarle secondo una forma testuale determinata dai modelli culturali<sup>210</sup>.



**Figura 26:** competenze richieste nella scrittura. FONTE: adattato da Cicalese, 2007, p. 31

<sup>209</sup> V. Cerami, *Consigli a un giovane scrittore. Narrativa, cinema, teatro, radio*, Garzanti, Milano 2002

<sup>210</sup> A. Cicalese, *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci Editore, Roma 2007

Queste capacità comprendono sia quelle di tipo strettamente linguistico, come la *competenza grammaticale* (che comprende conoscenze sintattiche e ortografiche), la *competenza semantica* (che prevede la padronanza del lessico e dei significati del codice) e la *competenza pragmatica* (riguarda la contestualizzazione del testo, la variazione del registro e dello stile in funzione agli scopi e ai destinatari) (fig. 26).

Lo sviluppo della ricerca sulla scrittura si inserisce in un quadro teorico abbastanza definito. I filoni di studi che si sono interessati ai processi compositivi sono, infatti, essenzialmente due: il *cognitivismo*, che si è occupato dei processi cognitivi in essa implicati e ha considerato lo scrivere come una situazione di *problem solving*; il *socio-costruttivismo*, che ha invece indagato la produzione scritta in situazione, sulla base di una visione ecologica caratterizzata da influenze di tipo sociale e culturale. Il contributo psicopedagogico di questi filoni va individuato nell'aver posto una nuova accezione di apprendimento: come *processo costruttivo* in cui lo studente elabora le nuove conoscenze attraverso schemi, *scripts* e strutture già in suo possesso; come *processo attivo* in quanto, anche in età molto precoce, l'individuo si confronta con la complessità del suo ambiente e fa suoi i contenuti culturali attraverso processi di elaborazione dell'informazione che richiedono la messa in atto di piani e strategie<sup>211</sup>. Queste considerazioni, che sembrano valere in particolare per la scrittura, comportano inevitabilmente una riflessione sulle modalità con cui si impara e si insegna a scrivere.

Cognitivismo e socio-costruttivismo, lungi dall'essere due approcci alla scrittura mutualmente esclusivi, sembrerebbero piuttosto complementari poiché per valutare come in realtà la produzione scritta ha luogo nei contesti scolastici, bisogna «integrare il modello cognitivo con la prospettiva sociale e interattiva, nonché considerare fattori motivazionali che influenzano sia lo sviluppo delle abilità, sia il significato dello scrivere a scuola. L'apprendimento di strategie e regole per produrre buoni testi è modellato infatti da quotidiane transazioni contestuali»<sup>212</sup>.

---

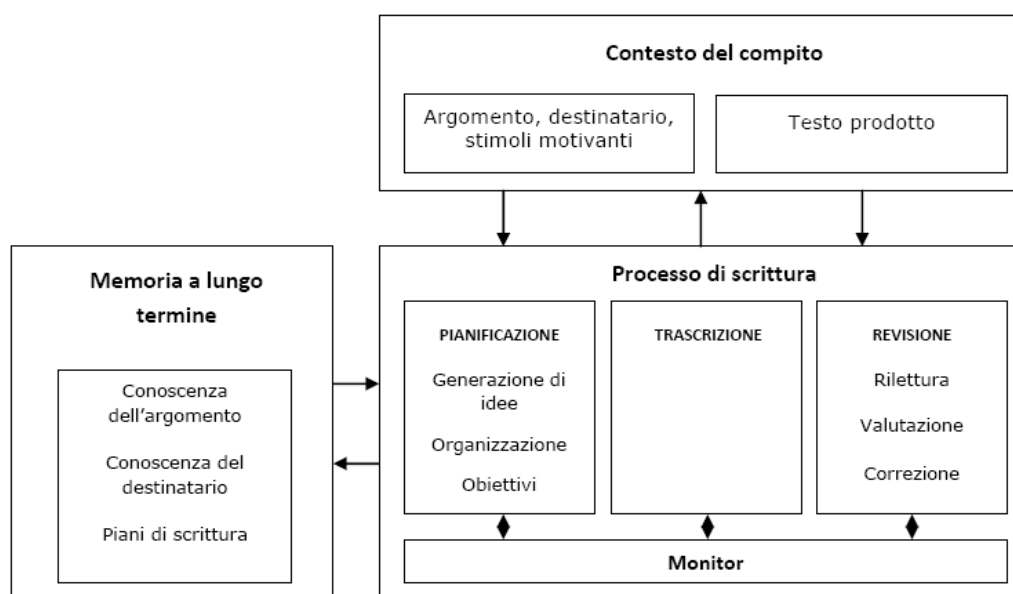
<sup>211</sup> P. Boscolo (a cura di), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1990

<sup>212</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, Erickson, Trento 1998, p. 41

La natura dinamica e costruttiva della scrittura intesa come processo è ben rappresentata dai modello di Hayes e Flower<sup>213</sup>, gli aspetti non solo cognitivi, ma anche metacognitivi, dagli studi di Bereiter e Scardamalia<sup>214</sup>, mentre le componenti socio-culturali di impostazione vygotskijana sono state indagate da Brown *et al.*<sup>215</sup>.

#### 4.1.1 Modello di Hayes e Flower (1980)

I due autori hanno evidenziato la natura dinamica e costruttiva del processo di scrittura sintetizzandola all'interno di un modello. Tale modello analizza i processi cognitivi implicati nella produzione di un testo e ipotizza la presenza di un nucleo centrale, il *processo dello scrivere*, comunicante con due blocchi esterni ad esso: la *memoria a lungo termine* e il *contesto del compito* (fig. 26).



**Figura 27:** Modello dei processi di scrittura di Hayes e Flower (1980).

FONTE: adattato da De Beni *et al.*, 2001, p. 156

La memoria a lungo termine custodirebbe le informazioni relative alle conoscenze dichiarative e procedurale acquisite da chi scrive, non solo conoscenze

<sup>213</sup> J.R. Hayes, L.S. Flower, *Identifying the organization of writing processes*, in L.W. Gregg, E.R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale 1980, pp. 4-30

<sup>214</sup> C. Bereiter, M. Scardamalia, *The psychology of written composition*, Erlbaum, Hillsdale 1987

<sup>215</sup> J.S. Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18, 1989, pp. 32-42

concettuali, quindi, ma anche conoscenze metacognitive, relative a se stessi in quanto scrittori, al compito di scrittura e alle strategie messe in atto per eseguirlo<sup>216</sup>.

Nel contesto del compito rientrano tutti gli elementi che esterni che influenzano la scrittura utilizzati da chi scrive per identificare lo spazio del problema, e cioè i *fattori generali e specifici di contesto* (clima della classe, argomento da trattare, condizioni motivazionali, aiuti disponibili e materiali da poter utilizzare) e il *testo via via prodotto* (la rilettura di quanto scritto consente di cercare dei collegamenti con le parti successive, eliminare le informazioni ridondanti, colmare dei vuoti ecc.).

Il processo centrale si articola in tre fasi: la *pianificazione*, che comprende tutti quegli elementi che fungeranno da criteri-guida nel corso della composizione, e nella quale si riconoscono a) la generazione di idee, b) l'organizzazione del materiale prodotto, c) la definizione degli obiettivi (cosa scrivere, perché scrivere e per chi scrivere); la *trascrizione*, che costituisce la fase esecutiva dello scrivere e che traduce in forma testuale le idee e i piani formulati nella fase precedente; la *revisione*, atta a migliorare la qualità di quanto scritto (non solo in merito agli aspetti di superficie del testo ma anche a quelli globali e strutturali) e costituita a sua volta dal processo di rilettura e di correzione (*editing*). Anche se le fasi del processo di scrittura sono in questo modello descritte in modo sequenziale, di fatto l'andamento è ricorsivo poiché la pianificazione procede la trascrizione, ma l'accompagna anche e la revisione non si limita ad un momento finale ma viene eseguita anche durante tutto il procedimento di scrittura<sup>217</sup>.

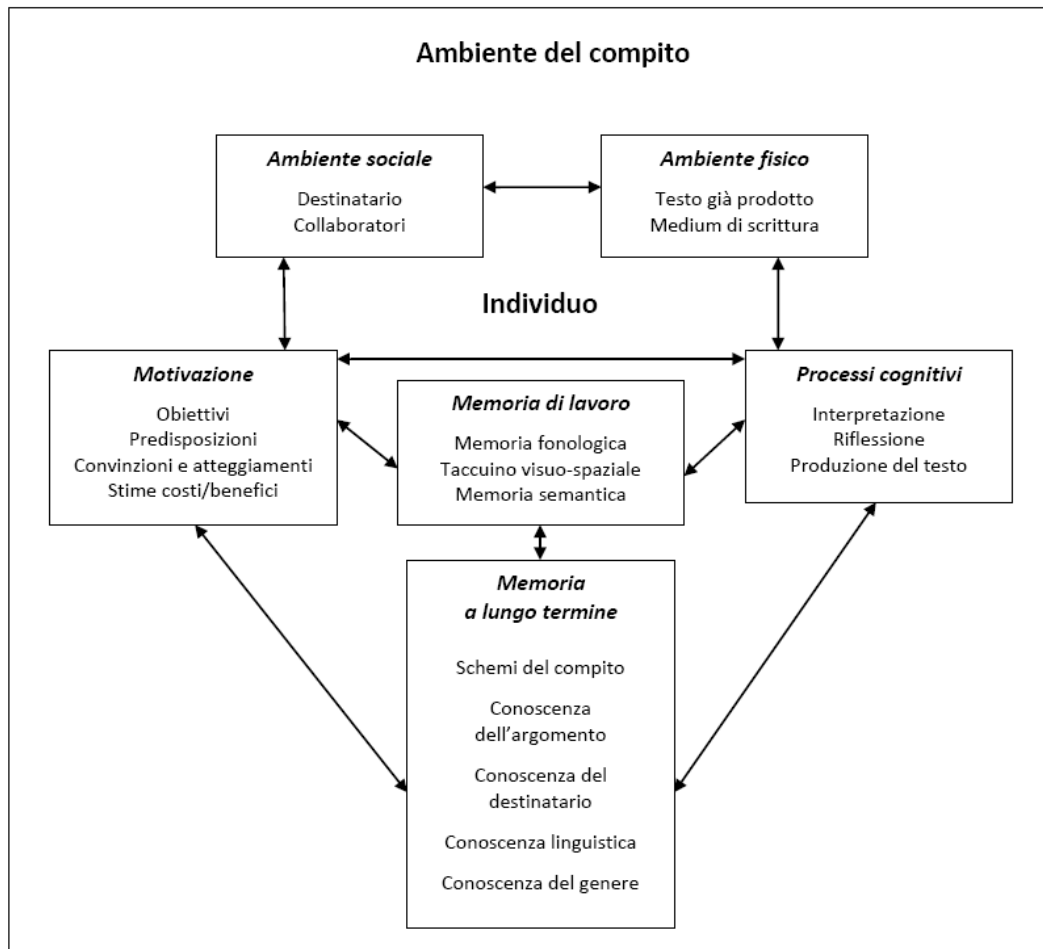
Il modello di Hayes e Flower è stato, tuttavia, sottoposto a critiche che ne hanno evidenziato il carattere eccessivamente “cognitivo” e hanno contestato l'attenzione che questo ha riservato alla pianificazione e revisione a scapito degli aspetti sia linguistici, ma soprattutto motivazionali e contestuali che influiscono che influiscono sulla produzione scritta. Altre osservazioni sono state rivolte al ruolo della memoria, ritenuto sottovalutato, e all'approccio troppo individuale di un processo poco “situato”, poiché sostanzialmente identico anche in contesti di-

---

<sup>216</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, op. cit.

<sup>217</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, op. cit.

versi<sup>218</sup>. Queste critiche indussero Hayes a rivedere nel 1996 il precedente modello, questa volta senza la collega Flower che aveva sposato l'approccio socioculturale. Le differenze con il modello degli anni ottanta riguardano il ruolo attribuito alla memoria di lavoro e non solo a quella a lungo termine; la considerazione di rappresentazioni non solo linguistiche ma anche visuo-spaziali; la diversa concettualizzazione dei processi cognitivi implicati nella scrittura; la maggiore attenzione agli aspetti motivazionali<sup>219</sup> (fig. 27).



**Figura 28:** Modello di Hayes (1996). FONTE: Adattato da Boscolo, 1999, p. 203

• L'*ambiente del compito* viene, in questo nuovo modello, diviso in sociale e fisico: il primo comprende i destinatari dello scrivere e le persone con cui, eventualmente, si scrive; il secondo comprende il testo già prodotto e il mezzo utilizzato per la scrittura. Quest'ultimo può modificare in modo significativo l'ambiente

<sup>218</sup> P. Boscolo, *Scrivere testi*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 196-220

<sup>219</sup> J.R. Hayes, J.G. Nasch, *On the nature of planning in writing*, in C.M. Levy e S. Ransdell (a cura di), *The science of writing*, Erlbaum, Hillsdale 1996, pp. 29-55

del compito perché scrivere con il computer è diverso dallo scrivere a mano e il diverso mezzo utilizzato influisce anche sui processi compositivi (il word-processor facilita lo spostamento di parti già scritte, mentre è possibile aggiungere note, frecce e richiami molto più agilmente quando si scrive a mano).

• *L'individuo* comprende la motivazione, i processi di scrittura, la memoria di lavoro e a lungo termine, in altre parole tutti gli aspetti psicologici dello scrivere: 1) gli *aspetti affettivo-motivazionali* riguardano le convinzioni (*beliefs*) sullo scrivere, il grado di percezione delle difficoltà nello scrivere, la consapevolezza della propria efficacia per il superamento di queste difficoltà (*efficacy*), l'ansia connessa ad un compito cognitivamente complesso, l'interesse mostrato all'argomento del compito di scrittura; 2) i *processi cognitivi* implicati nello scrivere (che nel modello del 1980 erano pianificazione, trascrizione e revisione) riguardano l'interpretazione del testo, la riflessione e la produzione del testo; 3) la *memoria di lavoro*, il cui ruolo nella scrittura è implicato, secondo la concettualizzazione che ne ha fatto Kellogg<sup>220</sup>, nei momenti di formulazione, esecuzione e monitoraggio. Questa componente sarà in seguito esaminata più dettagliatamente; 4) la *memoria a lungo termine*, che conserva le informazioni relative ai modi di eseguire i compiti di scrittura: schemi del compito, ovvero «informazioni sugli obiettivi (informare, descrivere, persuadere, raccontare ecc.), sui processi da eseguire e sulla loro sequenza, sui criteri di valutazione della qualità del compito»<sup>221</sup>. Altre informazioni riguardano il destinatario (che influenza inevitabilmente lo stile di scrittura, più o meno formale), l'argomento del testo, le tecniche di scrittura, le caratteristiche del genere cui appartiene il testo da scrivere (per esempio, il genere narrativo richiede la conoscenza di una tipologia di testo ben differente da quella di un brano espositivo o di un'argomentazione).

## 4.2 Scrittura principiante e scrittura esperta

Abbiamo visto come la scrittura sia un processo ad alto costo cognitivo, che richiede non solo elevate capacità di mantenere simultaneamente presenti nella memoria di lavoro le diverse richieste di un compito, ma anche la capacità di

---

<sup>220</sup> R.T. Kellogg, *A model of working memory in writing*, in C.M. Levy, S. Ransdell (a cura di), *The science of writing*, Erlbaum, Mahwah 1996

<sup>221</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, p. 250

scegliere e adottare le strategie più mature per pianificare, controllare e revisionare quanto è stato prodotto. Questo spiegherebbe la tendenza di scrittori più giovani o inesperti a trasferire le caratteristiche della conversazione nella composizione scritta.

A partire dagli anni ottanta, uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di analizzare le modificazioni del comportamento di scrittura imputabili al livello di scolarità dei soggetti. Bereiter, per esempio, ha ipotizzato una serie di fasi, ciascuna delle quali sarebbe caratterizzata da una modalità di scrittura. L'insieme di queste tappe delinea una sorta di *continuum* che, dalla scrittura principiante, conduce all'*expertise*.

All'inizio vi sarebbe una *scrittura associativa*, caratterizzata dalla fluidità di generazione delle idee e di produzione scritta, e dall'uso ricorrente di giustapposizioni (periodi e frasi collegati da "e poi... e poi"). Rappresenta una modalità immatura, che non tiene conto del destinatario e non si sofferma ad elaborare i contenuti di conoscenza.

In un secondo momento, quando questa fluidità viene integrata e corretta dalla conoscenza di regole e convenzioni grammaticali e stilistiche, si arriva alla *scrittura performativa*.

Il terzo passaggio, quello della *scrittura comunicativa*, è contraddistinto dall'attenzione nei confronti del destinatario, per cui chi scrive è motivato ad adottare piani e strategie in relazione a specifiche intenzioni comunicative.

La *scrittura* diventa *unificata* al quarto stadio, quando chi scrive riesce a distaccarsi dal proprio prodotto, analizzandolo criticamente e diventando lettore di se stesso.

L'ultima fase, che caratterizza lo scrittore esperto, è quello relativo alla *scrittura epistemica*, che non è necessariamente quella stilisticamente migliore, ma è quella che viene utilizzata come strumento di conoscenza e permette a chi scrive di analizzare ed elaborare la propria esperienza<sup>222</sup>.

Tale modello non fu, però, esente da critiche, e per due ordini di motivi: la prima riguarda la prima fase, quella della scrittura associativa, poiché sembrerebbero essere presenti dei congegni retorici nella costruzione del testo anche nelle

---

<sup>222</sup> C. Bereiter, *Development in writing*, in L.W. Gregg e E.R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale 1980, pp. 73-93



scritture di soggetti molto giovani e inesperti; la seconda osservazione riguarda la strutturazione del suo modello che, pur delineando un progressivo passaggio da una produzione spontanea e non riflessiva ad una compenetrazione di scrittura e riflessione personale, di fatto non spiega i meccanismi che consentono questo passaggio e che rendono conto della maturità dello scrivere.

Lo stesso autore perfeziona successivamente le sue riflessioni e, in collaborazione con la collega Scardamalia, produce i contributi forse più significativi sull'evoluzione della composizione scritta<sup>223</sup>, che possono essere ricondotti ad alcuni punti fondamentali: 1) scrivere è un'attività complessa che richiede il coordinamento di molteplici piani e di strategie che consentono il raggiungimento degli obiettivi. Chi scrive deve considerare una serie di vincoli (richieste del compito, correttezza grammaticale, struttura) e lo scrittore inesperto non sempre è in grado di tenerli presenti tutti; 2) ciò che differenzia uno scrittore immaturo da uno esperto è che il primo adotta una strategia del "dire tutto ciò che si sa" (*knowledge-telling*), mentre il secondo trasforma le proprie conoscenze (*knowledge-transforming*); 3) l'istruzione ha la funzione di evitare che le conoscenze acquisite dall'allievo siano inutili o "inerti", buone ad essere utilizzate nella produzione orale o scritta, ma non veramente usate. Nel suo vivere quotidiano l'individuo deve spesso risolvere problemi per i quali non ha a disposizione conoscenze organizzate, e deve quindi essere in grado di cercare nella memoria elementi da combinare in maniera nuova, ricorrendo a quello che Brown e Campione hanno definito *accesso flessibile al magazzino di memoria*<sup>224</sup>. L'altra importante funzione dell'istruzione, in merito alla scrittura, consiste nella "facilitazione".

In considerazione di questo Bereiter e Scardamalia<sup>225</sup> introducono il concetto di "facilitazione procedurale" che delinea l'insieme delle tecniche attraverso le quali il carico esecutivo che il soggetto inesperto deve sostenere nei compiti di scrittura viene alleggerito, e ciò senza suggerimenti su cosa e come scrivere.

---

<sup>223</sup> C. Bereiter, M. Scardamalia, *From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process*, in R. Glaser, (a cura di), *Advances in instructional psychology*, II, Erlbaum, Hillsdale 1982; *The psychology of written composition*, Erlbaum, Hillsdale 1987; *Research in written composition*, in M. Wittrock (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, American Educational Research Association, MacMillan, New York 1986

<sup>224</sup> A. Brown, J.C. Campione, *Inducing flexible thinking: A problem of access*, in M. Friedman, J.P. Das e N. O'Connor (a cura di), *Intelligence and learning*, Plenum, New York 1981

<sup>225</sup> C. Bereiter, M. Scardamalia, *The psychology of written composition*, op.cit.

L'insegnante non interviene direttamente risolvendo i problemi posti dal compito, ma prova ad alleggerire le richieste dell'attività compositiva facilitando l'uno o l'altro dei processi che vi sono implicati e facendo in modo che in modo graduale lo studente prenda consapevolezza del problema, sperimenti forme di controllo dapprima mediate dall'insegnante e poi interiorizzi i meccanismi di autoregolazione. Le facilitazioni procedurali hanno, quindi, un'alta valenza metacognitiva, in quanto inducono i giovani scrittori ad intraprendere un comportamento cognitivo strategico simile a quello dello scrittore esperto, respingendo in modo esplicito le procedure automatiche con le quali essi generalmente affrontano un compito. Per mettere a punto una tecnica di facilitazione procedurale è necessario: 1) identificare il processo di controllo implicato nella scrittura e nel quale gli studenti incontrano difficoltà (per esempio la revisione); 2) descrivere la funzione regolativa in termini di operazioni mentali necessarie per eseguirla; 3) individuare un modo attraverso il quale rendere possibile l'esecuzione di un processo complesso in forma semplificata; 4) predisporre aiuti e facilitazioni che riducano il carico di elaborazione delle informazioni nelle operazioni mentali. Per esempio, agli studenti che incontrano difficoltà nella fase di pianificazione può risultare di aiuto la richiesta di concentrarsi sulla sola generazione di idee, esponendo le idee per come affiorano nella mente mentre un'altra persona (compagno o insegnante) fa da scriba. In questo modo verrebbe alleggerita la preoccupazione per gli aspetti strumentali che può essere rimandata ad un momento successivo. Per facilitare la revisione, invece, si possono invitare gli alunni ad utilizzare nel corso delle attività compositive (ma anche ad elaborato concluso) una serie di foglietti o *post-it* sui quali sono stati precedentemente scritti alcuni suggerimenti sotto forma di "domande" (*questa idea si collega bene al resto del testo? È indispensabile questa informazione o puoi eliminarla? In questo punto potresti aggiungere altre informazioni per far capire meglio? ecc.*).

Altra tecnica che favorisce uno sviluppo di tipo metacognitivo del giovane scrittore (o dello scrittore con difficoltà di apprendimento), è quella di *rendere concreti gli scopi*, ovvero aiutare a rappresentare il compito attraverso formulazioni e specificazione progressive di scopi che inizialmente sono globali.

Queste due metodi, facilitazione procedurale e rendere concreti gli scopi, possono essere applicati in modo didattico attraverso una serie di interventi che

portano gli alunni a confrontarsi con le strategie che usano: a) insegnare loro a ragionare ad alta voce; b) fornire qualcosa di concreto su cui parlare (ipotizzare dei contesti autentici); c) procurarsi l'aiuto degli studenti per riuscire a capire; d) disporre la successione dei compiti in ordine di complessità crescente; e) creare condizioni in cui gli studenti forniscono un sostegno procedurale ad altri, in modo da stimolarli a fornire consigli agli scrittori più giovani e inesperti.

Il momento della composizione scritta che risulta più critico per i soggetti più giovani è quello della revisione: questo momento viene ridotto per lo più ad un'operazione di rifinitura e di correzione ortografica. Bereiter e Scardamalia ritengono che questo possa essere dovuto alla complessità del controllo esecutivo che questo processo comporta. Durante la composizione, infatti, si costruiscono e si conservano in memoria due tipi di rappresentazioni: il testo così come viene via via formulato e il testo che si ha intenzione di scrivere. Quando lo studente si accorge di una sfasatura fra questi due momenti, attiva un processo di confronto ed intervento che viene definito CDO, ovvero Confronto-Diagnosi-Operazione. Il primo passaggio avviene quando il bambino confronta quanto ha scritto con una serie di espressioni (per lo più di tipo valutativo) scritte su foglietti e messe a sua disposizione (“*questo andrebbe messo in modo diverso*”, “*mi sto allontanando dal tema*”, “*questo va bene*”, ecc). Nel secondo momento, quello della diagnosi, il bambino spiega oralmente la sua valutazione, e poi sceglie, fra sei direttive messe a sua disposizione, quella che ritiene più adatta. La procedura si conclude con l'operazione, ovvero l'esecuzione della tattica scelta e viene ripetuta per ogni periodo che viene aggiunto al testo. In realtà questo tipo di tecnica potrebbe sembrare macchinosa e troppo articolata da applicare, al punto da non sembrare una vera facilitazione, ma il merito dei due autori è quello di avere affrontato il problema nella sua processualità.

La maturità e l'immaturità nello scrivere non sarebbero la risultante di una situazione evolutiva o fase di sviluppo, e di sicuro non sarebbero determinati dall'età, ma rappresenterebbero due stili di scrittura descritti come *knowledge telling* e *knowledge transforming*.

Attraverso la strategia di *knowledge telling* viene recuperato dalla memoria tutto ciò che si sa su di un argomento e viene trascritto come un elenco dopo aver verificato la pertinenza e l'adeguatezza delle idee sulla base delle richieste espres-

se dal titolo. Quest'ultimo serve al chi scrive per rilevare due tipi di identificatori: relativi all'argomento (per individuare l'area tematica), e relativi al genere testuale (per identificare la tipologia di testo richiesta dal compito). Questo tipo di strategia privilegia gli aspetti di contenuto piuttosto che richieste più complesse come gli obiettivi del testo, la ricerca di idee funzionali all'argomento oltre che pertinenti, le aspettative di chi legge ecc. Quello che emerge da questo tipo di strategia compositiva è l'assenza di un piano rivolto al testo nel suo insieme, a favore dello sviluppo di tanti piccoli piani locali, e questo priverebbe il testo di una decisa coerenza globale<sup>226</sup>.

Lo scrittore esperto e competente è invece colui che adotta la strategia compositiva definita *knowledge transforming*, nella quale la scrittura si prefigura come attività controllata e guidata da intenzionalità. Il grado di *expertise* dello scrittore (determinato dalle conoscenze dichiarative e procedurali in suo possesso) gli consente di formulare un piano all'interno del quale porre dialetticamente in relazione i due spazi-problema della composizione scritta: «lo spazio dei contenuti relativo alle idee e quello retorico riguardante gli scopi comunicativi e i modi per raggiungerli»<sup>227</sup>.

La differente modalità di scrittura, determinata dall'adozione dell'una o dell'altra strategia compositiva, si evidenzia nell'elaborazione di un testo espositivo che, come vedremo più avanti, richiede elevato impegno cognitivo e un'alta pianificazione. Per questo sembrerebbe il genere più adatto a determinare il grado di competenza raggiunto da uno studente e ad evidenziare la trasformazione dei processi di pensiero di chi scrive (da semplice elencazione di idee a loro organizzazione in una struttura coesa e coerente).

#### 4.2.1 *Approccio socio-costruttivo alla scrittura (Brown et al., 1989)*

Gli studi di Bereiter e Scardamalia avevano già evidenziato come l'acquisizione dei processi di scrittura dipendessero maggiormente da contesti e condizioni di apprendimento piuttosto che dalla maturazione di chi scrive. Questo vuol dire che chi si avvicina ad un compito di scrittura deve essere messo nella condizione cognitiva, metacognitiva e motivazionale di poter funzionare in modo

---

<sup>226</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, op.cit.

<sup>227</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura.*, p. 162

adeguato. Brown e collaboratori<sup>228</sup> introducono il concetto di *apprendistato cognitivo* per definire l'interazione tra insegnante esperto e studente intorno a un compito di apprendimento, laddove l'allievo assume il ruolo di apprendista imparando attraverso l'osservazione e sotto la guida del suo insegnante. L'idea di fondo di questo concetto, che muove da quello di interiorizzazione di Vygotskij, è quello che «lo sviluppo di funzioni cognitive complesse dipenda inizialmente da una loro pratica collaborativa con soggetti esperti»<sup>229</sup>. L'apprendimento per apprendistato ha il vantaggio di rendere evidenti quei rapporti processi-prodotto altrimenti impliciti nelle pratiche educative, e questo perché l'asimmetria tra esperto ed inesperto viene usata come relazione d'aiuto e viene stimolata la riflessione sull'attività in corso durante l'esecuzione congiunta. L'applicazione di metodi basati sul costrutto dell'apprendistato cognitivo induce a condurre le attività didattiche sulla base di tre principi guida: 1) osservazione della competenza esperta al lavoro. È nell'interazione asimmetrica fra diversi livelli di *expertise*, che emergono le conoscenze tacite, che ogni alunno non riuscirebbe a far affiorare a livello di consapevolezza; 2) pratica assistita, attraverso la quale il principiante apprende grazie all'azione di *scaffolding* dell'esperto che fa uso delle facilitazioni procedurali; 3) approssimazioni graduali alla competenza esperta. In quest'ottica l'errore non è più considerato minaccioso per la propria autostima, ma è parte integrante dell'apprendere poiché sono ammesse trascrizioni provvisorie che possono essere rielaborate in modo frequente e ricorsivo.

L'approccio socio-costruttivo alla scrittura evidenzia non solo che lo scrivere è un fatto culturale ed un evento interattivo (e quindi l'apprendimento della scrittura non si traduce esclusivamente nel possesso di un sistema linguistico, ma soprattutto nella condivisione di significati culturali), ma sottolinea il carattere situato dello scrivere, poiché l'acquisizione della lingua scritta sviluppa funzionamenti diversificati a seconda di situazioni e contesti<sup>230</sup>.

---

<sup>228</sup> J.S. Brown, A. Collins e P. Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18, 1989, pp. 32-42

<sup>229</sup> L. Cisotto, *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, p. 87

<sup>230</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, op. cit.

### 4.3 Autoregolazione e controllo dei processi compositivi

Nell'affrontare un compito complesso, che richiede grande dispiego di risorse cognitive, e la scrittura è uno di questi, l'allievo può adottare sostanzialmente tre tipi di approccio: a) *l'approccio del "così come viene"*: l'allievo rinuncia ad assumere l'impegno richiesto, lavora per routine esecutive e conduce a termine il lavoro in modo sbrigativo. L'approccio è facile, poco oneroso, ma il risultato è spesso scadente; b) *l'approccio volenteroso, ma ingenuo, scarsamente strategico*: è un approccio impegnato nelle intenzioni, ma poco o male supportato da strategie che possono migliorare l'attività. La volontà o il desiderio di far bene non sono sufficienti. E' necessario sapere anche "come fare" per ottenere buoni risultati: non si può affrontare un compito complesso "a mani nude"; c) *l'approccio impegnato e strategico*: l'allievo assume il compito con responsabilità e desiderio di imparare qualcosa di nuovo. Egli non si limita a mettere in campo ciò che sa, ma ingaggia quasi una "lotta corpo a corpo" con le difficoltà del compito. Si tratta di un approccio impegnativo e faticoso, ma che conduce a buoni risultati. La riuscita nel compito dipende dall'adozione di una serie di strategie che consentono di autoregolare i processi di scrittura. Esse risiedono in istruzioni che la persona si dà per migliorare la propria attività cognitiva e per infonderle energia motivazionale.

Tali strategie rispondono a due funzioni:

- a) consentono di rallentare l'attività esecutiva, nel caso della scrittura, la trascrizione immediata dei pensieri, in modo tale che lo scrivere proceda in modo riflessivo;
- b) hanno funzione di guida e di controllo dell'attività in corso.

Le persone esperte attivano in autonomia le strategie, gli inesperti invece le devono apprendere.

#### 4.3.1 Strategie per l'autoregolazione dei processi di scrittura

*Darsi istruzioni*: è una tra le strategie di autoregolazione del compito di scrittura tra le più efficaci. Si tratta di una sorta di dialogo interno, con cui chi scrive impara a tenere sotto controllo il proprio modo di procedere, si impegna a organizzare la propria attività, a ragionare sull'argomento, a fare le scelte più opportune. A tal fine, si insegna ai ragazzi a "verbalizzare delle istruzioni" per dirigere il proprio comportamento (ad esempio, "Prima di mettermi a scrivere è bene

che organizzi le idee”, “Devo costruire delle frasi semplici, altrimenti rischio di esporre le idee in modo confuso”, “Mentre scrivo, devo fermarmi di tanto in tanto per controllare se il testo è coerente”. Stimolare gli alunni a esplicitare tali istruzioni tramite il linguaggio, incrementa l’attitudine a procedere in modo riflessivo.

*Richiamare alla mente i consigli ricevuti in precedenza:* attraverso tale strategia si invitano gli alunni a “chiamare a raccolta” le risorse di cui essi dispongono per affrontare al meglio un compito complesso. Una tra le più importanti risiede nel “recupero dei consigli ricevuti in precedenza”, tramite i quali migliorare sia il modo di procedere, sia la prestazione. Più semplicemente, anziché tuffarsi a capofitto nell’esecuzione del compito, con tentativi di soluzione per prove ed errori, si stimolano gli alunni a concedersi qualche minuto per studiare il compito e recuperare osservazioni e consigli ricevuti. Introducendo questo “tempo metacognitivo” si accresce l’attitudine a procedere nel compito separando l’attività esecutiva della trascrizione dall’attività cognitiva della pianificazione del testo.

*Chiedere consigli procedurali:* alcuni studi mostrano come la propensione a chiedere consigli e aiuti per migliorare l’attività in corso sia meno spiccata fra gli alunni che più ne avrebbero bisogno, forse perché essi percepiscono la richiesta d’aiuto come conferma ulteriore della propria debolezza cognitiva. La riluttanza può essere superata se gli allievi sono stimolati a porre domande (*reciprocal questioning*) richiamandosi alla metodologia dell’insegnamento reciproco. A tal fine si possono allestire in zone particolari dell’aula *i centri di apprendimento*, dove a rotazione gli alunni possono darsi supporto reciproco. Affinché la richiesta di aiuto assuma carattere adattivo, è necessario che lo studente sia consapevole di averne bisogno, lo sappia richiedere nel modo e alla persona giusta e riesca poi ad utilizzare l’informazione ottenuta per migliorare.

*Darsi dei feedback per proseguire e auto-apprezzare i propri progressi:* è una strategia con cui si insegna all’alunno ad auto-regolare l’intensità dell’impegno cognitivo durante l’esecuzione del compito. Per incrementare tale attitudine, si può ricorrere alla tecnica dell’*auto-registrazione*, invitando gli alunni ad annotare la frequenza con cui adottano una strategia efficace in fase di composizione. Tramite l’*auto-rinforzo* l’alunno è poi stimolato ad auto-apprezzare i propri progressi con verbalizzazioni del tipo: “Sto facendo un buon lavoro”, “Questa volta ho ottenuto un buon risultato”. “Sto lavorando con impegno”. Coinvolgere

gli allievi nella gestione del rinforzo ha un'alta funzione motivazionale, poiché alleggerisce la dipendenza da rinforzi esterni e rafforza il senso di autoefficacia.

*Automonitorare e autovalutare il proprio lavoro:* acquisire l'attitudine a controllare in autonomia attività, processi e risultati nello scrittura significa imparare a considerare realisticamente le difficoltà nella gestione del compito e ad assumersi la responsabilità degli esiti conseguiti, incentivando l'*autovalutazione*. Il senso di responsabilità personale si attiva incoraggiando la definizione autonoma degli obiettivi di miglioramento, in modo tale che gli alunni imparino a porre per sé traguardi impegnativi, ma raggiungibili, evitando di sovrastimare le loro risorse o di sottostimarle. Dapprima, affinché essi possano orientarsi nel processo di autovalutazione e comprenderne forme e modi, si possono fornire degli input già trascritti del tipo: "Sono stato troppo frettoloso nelle conclusioni", "Non ho preso in considerazione degli aspetti importanti", ecc.

*Lavorare tenendo a mente gli obiettivi del compito e personali:* quando un alunno si prefigge l'utilizzo di strategie, lo fa perché è interessato a conseguire degli obiettivi a cui attribuisce priorità, significato e valore personale. Gli obiettivi costituiscono i motivi ispiratori dell'agire quotidiano, identificano i traguardi di sviluppo a cui le persone tendono mediante le scelte compiute e l'impegno profuso per la loro realizzazione. Essi rappresentano dunque un forte incentivo motivazionale. Pertanto, nell'insegnare a scrivere è importante aiutare i ragazzi a *porsi obiettivi personali* (e non solo didattici) *importanti e realistici* e fornire il giusto sostegno affinché essi li affrontino con decisione, intensificando l'impegno e controllando l'insorgere di emozioni negative.

*Di fronte ad un compito mal riuscito, considerarlo come un tassello per raggiungere un buon risultato.* Quando si affrontano compiti impegnativi, prima o poi si va incontro all'esperienza dell'insuccesso. Di fronte a tale esperienza, è importante aiutare gli alunni a sviluppare una *reazione dinamica*, invitandoli a pensare alla prova mal riuscita come occasione per superare le difficoltà e coltivando il convincimento di riuscire. In altre parole, il compito mal riuscito non va inteso come una conferma delle difficoltà esistenti, una sorta di "fotografia" delle lacune, ma come una situazione in cui sono emersi degli ostacoli che attendono di essere superati e sollecitano delle soluzioni. I buoni risultati, in genere, non si conseguono mai a basso costo, ma richiedono sempre una dose generosa di impegno.



*Allenarsi a resistere alla fatica mentale e non rinunciare alle prime difficoltà:* il *carattere sfidante di un compito* è un aspetto poco considerato, di solito, in ambito scolastico, dove il compito rappresenta per l'insegnante uno strumento con cui ottenere conferma delle capacità degli allievi e per questi ultimi un'occasione per dimostrale. Insegnanti e allievi parlano, in genere, di compiti facili o difficili, quasi mai di compiti sfidanti. In conseguenza del nesso precoce che si viene a stabilire tra compito e valutazione delle capacità, gli alunni mostrano di preferire compiti facili, in quanto danno garanzie maggiori di riuscita scolastica, preservando l'immagine del Sé agli occhi propri, a quelli dell'insegnante e dei compagni. L'equazione: "Facile uguale riuscita, difficile uguale rischio di fallimento" predispone alla diminuzione della motivazione di competenza. Un compito sfidante non è né facile, né difficile: è un'opportunità di apprendimento che induce a mettere a frutto le competenze in via di sviluppo. Coltivare negli alunni la *visione prospettica della competenza* può costituire un forte incentivo sul piano motivazionale.

#### 4.3.2 *Modellare il funzionamento delle strategie*

Le persone esperte attivano in autonomia le strategie, gli inesperti invece le devono apprendere. Tuttavia, le *strategie non vanno presentate come un contenuto da apprendere, ma come una modalità di funzionamento cognitivo*. Il rischio di un insegnamento strategico è infatti quello di considerare le strategie alla stregua di conoscenze dichiarative, richiedendo ad allievi in difficoltà un carico maggiore di lavoro. La differenza tra l'imparare una strategia come contenuto e apprenderla, invece, come forma di funzionamento cognitivo è sostanziale: nel primo caso, il contenuto si aggiunge in forma cumulativa ad altri; nel secondo, l'apprendimento della strategia ristruttura il corso dell'attività cognitiva, spostando l'attenzione dagli aspetti esecutivi a quelli di pianificazione e di controllo dell'attività. Per questo le strategie, più che *spiegate e descritte*, vanno *mostrate in azione*, nel corso di attività in cui l'insegnante, nel ruolo di esperto, ne rende visibile il funzionamento e ne chiarisce le applicazioni. L'insegnamento strategico diventa così occasione per dialogare con gli alunni e portarli a contatto con i loro processi di pensiero, promuovendone la consapevolezza. Il dialogo metacognitivo

è caratterizzato da strategie e tecniche, quali: il riflesso-eco o rispecchiamento, la riformulazione, *scaffolding* e *fading*<sup>231</sup>.

#### 4.4 Composizione dei diversi generi testuali

Nella scuola, in genere, è ormai usuale l'insegnamento dei diversi generi testuali, e ciò allo scopo di garantire la differenziazione delle attività di scrittura e un raccordo realistico con quanto avviene nell'universo comunicativo.

Allo stato attuale delle cose però, non esiste una classificazione dei generi testuali che raccolga consenso unanime, e le proposte esistenti appaiono lacunose e frammentarie. Molti sono i generi, infatti, che occupano campi comuni, e spesso non è semplice differenziare fra un tipo di testo e un altro. Le classificazioni finora adottate si sono basate su alcuni tipi di criteri, ognuno dei quali responsabile di specifici tipi di testo: il mezzo comunicativo (conversazione, monologo, recitativo...), la destinazione e il contesto (testi personali, testi redatti a scopo di studio, testi pubblici, testi istituzionali), la funzione esercitata dallo scritto, ovvero gli scopi per cui viene utilizzato lo scritto.

Una tipologia a base funzionale, ma a orientamento più specificamente pedagogico è quella formulata da Britton, che si rifà alle funzioni di Jakobson e distingue tre tipi fondamentali di testo: *espressivo*, centrato sull'io e rivolto a una udienza intima e conosciuta; *transazionale*, centrato preferenzialmente sulla realtà esterna e sul rapporto con un'udienza che tende ad essere pubblica; *poetico*, centrato sul testo stesso e sul suo linguaggio<sup>232</sup>.

Ma l'impianto tipologico dal quale si attinge in misura maggiore nelle pratiche didattiche e al quale si è spesso guardato per la progettazione dei curricoli scolastici, è quello di Werlich, che distingue cinque tipologie di testi: narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi, regolativi<sup>233</sup>.

In questa sede verranno analizzati i testi narrativi, argomentativi ed espositivi, che tracciano in modo esemplificativo il percorso di maturazione che conducono il piccolo scrittore all'*expertise*.

---

<sup>231</sup> La costruzione congiunta dell'apprendimento prevede la conquista graduale dell'autonomia da parte dello studente e il conseguente "smantellamento" dell'impalcatura esperta inizialmente allestita attraverso lo *scaffolding*: questo processo si definisce come *fading*.

<sup>232</sup> J. Britton et al., *The Development of Writing Abilities*, Macmillan Education, London 1975

<sup>233</sup> E. Werlich, *A text grammar of English*, Allen und Unwin, London 1976

#### 4.4.1 *Dalla narrazione ai testi narrativi*

Dal punto di vista psicopedagogico il testo narrativo viene studiato secondo due prospettive: la prima, di impostazione cognitivista, ha analizzato la struttura causale dei testi (in genere semplici perché costruiti ad hoc in funzione di verifiche sperimentali) e formulato le “grammatiche delle storie”; la seconda, di impostazione socio-culturale, si sofferma sui modi in cui i lettori reagiscono emotivamente, oltre che cognitivamente, testi narrativi letterari, considerandoli un mezzo di comunicazione tra l'autore e il lettore e di partecipazione di quest'ultimo ad una “comunità di discorso”. Questa seconda prospettiva ha delle ricadute dirette sul concetto di motivazione alla lettura ed fonda le sue radici sulle prime pratiche narrative, all'inizio solo orali, dei bambini in età prescolare.

Come è noto, il bambino di tre anni che entra nella scuola dell'infanzia ha già acquisito, attraverso l'interazione con gli adulti e con i pari, una serie complessa di abilità linguistiche: sa parlare di cose che conosce bene e che si sono più volte presentate alla sua esperienza; sa comunicare bene con l'adulto; comunica facilmente con gli altri quando gioca. Si avventura, inoltre, molto precocemente al discorso narrativo e assume molto presto una prospettiva narrativa; questo, in particolare, all'interno delle attività di lettura del libro condotte con l'adulto.

Il bambino familiarizza molto precocemente con il materiale narrativo, poiché vive in una società alfabetizzata e fin dai primi anni di vita si trova immerso in un mondo di narrazioni, quali: favole, storie, film, cartoni animati, ecc. La narrativa è, appunto, il genere testuale nel quale i bambini si sentono maggiormente competenti, e forse perché è, fra tutte, la prima forma testuale, sia orale che scritta, con cui vengono a contatto. La narrazione è una delle forme primarie e culturalmente più diffuse di organizzazione della conoscenza: la fortuna che questo genere ha incontrato nel tempo è dovuto proprio alla sua strutturazione ricorsiva e prevedibile che ricorda la sistematicità e l'impalcatura di una vera e propria grammatica. Proprio per questo i bambini riescono a memorizzare facilmente le storie che ascoltano o leggono.

Grazie alle ripetute esposizioni alle storie, i bambini costruiscono inconsapevolmente le loro prime conoscenze su aspetti importanti del testo: l'organizzazione strutturale (la grammatica della storia) e la coerenza (cioè la comprensibilità e non contraddittorietà dei significati espressi). Le abilità narrati-

ve in età evolutiva sono quindi un elemento di particolare interesse, in quanto rappresentano «l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte»<sup>234</sup>.

In termini più generali, la narrazione è stata posta al centro dell'attenzione degli psicologi a partire dalla distinzione proposta da Bruner<sup>235</sup> tra pensiero scientifico e pensiero narrativo, che costituisce un fondamentale strumento per la costruzione e la trasmissione di quella psicologia del senso comune con la quale gli esseri umani costruiscono e fanno durare le relazioni con gli altri.

La lettura di fiabe con l'adulto e l'ascolto di storie narrate rappresentano per il bambino strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo. Il bambino si appropria precocemente dello strumento narrativo e le prime forme testuali comprese, prodotte e scritte dai bambini sono appunto le narrazioni. L'ascolto di testi scritti potenzia le capacità linguistico-cognitive del bambino; favorisce non solo l'accrescimento delle capacità lessicali, ma anche di quelle sintattiche ed immaginative.

Affettività ed emozione stanno al cuore delle narrative, ma in quanto pratica culturale di ogni tempo, di ogni paese e gruppo sociale, i racconti sono anche strumenti di socializzazione e di sviluppo cognitivo: uno dei modi privilegiati con cui gli adulti si prendono cura dell'inserimento dei piccoli nella comunità di appartenenza. Infatti, tramite la finzione narrativa ogni storia illustra metaforicamente ruoli codificati e situazioni illecite, comportamenti consentiti e apprezzati e quelli devianti o conflittuali. Incontrando i personaggi delle storie, il piccolo impara a conoscere come funziona il mondo degli uomini e quello delle cose, apprende a riconoscere le emozioni e a nominarle, e si serve delle parole delle storie per parlare dei suoi pensieri e degli stati d'animo.

In altre parole, il bambino non si trova semplicemente ad assistere come osservatore alle vicende dei personaggi, ma entra in relazione con loro attraverso un processo di identificazione empatica.

Le narrazioni rappresentano delle esperienze di eventi caratterizzate da tre costanti: 1) possono essere esperienze vere o fittizie; 2) è presente lo scambio co-

---

<sup>234</sup> G. Pinto, L. Bigozzi, *Laboratorio di lettura e scrittura*, Erickson, Trento 2002, p. 33

<sup>235</sup> Bruner differenzia due modalità di pensiero: una *paradigmatica*, che ha importanza centrale nel pensiero logico-scientifico, ed una *narrativa*, cruciale per l'(auto)comprensione della mente come entità individuale e sociale, e per capire come essa si muove e si manifesta nel linguaggio, nella cultura e nella storia.

municativo fra scrittore/narratore e lettore/ascoltatore; 3) sono organizzate in strutture di conoscenza che sono familiari e prevedibili per chi legge.

Gli eventi di una storia sono in genere concatenati e distribuiti con un certo ordine sequenziale; la categoria fondamentale di ricostruzione è quella temporale, anche se non sono escluse altre componenti come le descrizioni. Una distinzione di base che è necessario fare è quella fra narrazione *non fictional*, che si riferisce ad eventi realmente accaduti, quali biografie o cronache, e narrazione *fictional*, in cui si riportano eventi immaginati o liberamente trasformati da chi scrive, come fiabe, racconti, novelle, ecc.

Il *punto di vista* è ciò che contraddistingue ogni narrazione (anche se è presente in modo particolare in quelle *fictional*). La scelta del punto di vista narrativo implica anche chi sarà il soggetto narratore e l'ampiezza di visione. La voce che narra può essere esterna al racconto, coincidendo con il suo autore, oppure interna ad essa, come quando l'enunciazione viene affidata al protagonista della storia<sup>236</sup>. Di solito il punto di vista si intuisce quasi subito, in base all'organizzazione dell'incipit. A sua volta il narratore esterno può manifestarsi attraverso reazioni, considerazioni, giudizi (narrazione soggettiva) o, al contrario, può rimanere nell'ombra, astenendosi da ogni forma di intrusione (narrazione oggettiva).

Come già detto, dal punto di vista strutturale il testo narrativo è cognitivamente meno elaborato poiché fa ricorso a schemi abbastanza prevedibili (soprattutto nella narrazione *fictional*). Rumelhart<sup>237</sup> e, successivamente, Stein e Glenn<sup>238</sup>, ipotizzarono una sorta di "grammatica" all'interno di ogni narrazione, una struttura invariante che si riscontra anche in altre culture: la presenza, nella *situazione iniziale*, di personaggi che svolgono una funzione reciprocamente complementare nella storia (protagonista, alleato, antagonista...), il subentro di una *complicazione* che modifica la situazione mettendo in moto la vicenda, la *peripezia* che fa seguito alla complicazione e che evidenzia la tensione verso il ribaltamento dell'equilibrio infranto, lo *scioglimento* o conclusione, che ripristina gli e-

---

<sup>236</sup> M. Della Casa, *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1994

<sup>237</sup> D.E. Rumelhart, *Notes on a schema for stories*, in D.G. Bobrow, A. Collins (a cura di), *Representation and understanding*, Academic Press, New York 1975

<sup>238</sup> N.S. Stein, C.G. Glenn, *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*, in R. Fredle (a cura di), *Advances in Discourse Process*, vol. 2, Ablex, Norwood (NJ), 1979, pp. 213-267

quilibri restaurando la situazione iniziale o introduce una situazione nuova. Di seguito un esempio di struttura elaborato da Stein e Glenn<sup>239</sup>:

Sfondo	1. C'era una volta un grosso pesce grigio di nome Alberto. 2. Egli viveva in uno stagno gelato al margine di una foresta
Eventi di inizio	3. Un giorno, Alberto nuotava attorno allo stagno 4. Improvvisamente scorse un grosso verme sulla superficie dell'acqua
Risposta interna	5. Alberto sapeva quale delizioso sapore hanno i vermi 6. Voleva mangiarlo per cena
Tentativo	7. Così nuotò molto vicino al verme 8. E poi lo morse
Conseguenza	9. Improvvisamente, Alberto venne gettato attraverso l'acqua in una barca 10. Era stato preso da un pescatore
Reazione	11. Alberto si sentì triste 12. Avrebbe voluto essere stato più attento

Come si vede, la struttura è costituita da alcune categorie di informazioni, connesse fra loro mediante relazioni logiche, che specificano l'influenza che l'evento di una categoria ha sugli eventi di quelle successive.

Non tutto questo schema può essere applicato alle narrative non *fictional*. Quando, infatti, si deve scrivere un testo di questa natura è molto importante la selezione dei fatti da riferire; da questa e dal diverso peso assegnato ai fatti discende la maggiore o minore ampiezza con cui essi vengono riportati, ovvero la sfasatura fra i tempi reali della storia e quelli della narrazione. La selezionare e la gerarchizzazione dei fatti rappresentano operazioni piuttosto complesse che richiedono capacità avanzate; scopo dell'intervento didattico dovrebbe essere quello di far conseguire queste capacità.

#### 4.4.2. Il testo argomentativo

Un testo argomentativo è «una forma complessa di discorso»<sup>240</sup>, un compito di scrittura più articolato e arduo di quello espositivo<sup>241</sup>, soprattutto nelle sue forme più evolute, in cui viene presentato non solo il proprio punto di vista su un

---

<sup>239</sup> Tratto da P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, p. 219

<sup>240</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, p. 262

<sup>241</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, p. 37

dato argomento, ma anche le obiezioni al punto di vista opposto. In un atto argomentativo le idee degli interlocutori si incontrano in modo logico e dialettico con lo scopo di convincere per ottenere il consenso altrui e confutare le affermazioni sostenute da altri.

L'argomentazione implica la messa in gioco di molteplici componenti: la capacità di mettere in relazione più concetti; le abilità linguistiche; le forme di anticipazione e presupposizione dell'opinione altrui; le espressioni modali; la padronanza dei processi di testualizzazione (nel caso del testo scritto). Anche per il testo argomentativo è possibile rivenire una sorta di impalcatura, uno schema che si ripete in modo ricorsivo:

1. la pretesa (*Claim*): asserzione di una opinione che si vuole sostenere
2. i dati (*Data*): fatti, prove, osservazioni che vengono riferiti per sostenere la posizione assunta
3. la garanzia (*Warrant*): regole generali, valori e canoni di giudizio socialmente condivisi
4. il fondamento della garanzia (*Backing for warrant*): la fonte a cui ci si appella per sostenere la validità della garanzia
5. il qualificatore modale (*Qualifier*): spesso avverbi modali per indicare il grado di forza della posizione assunta o della garanzia
6. la riserva (*Rebuttal*): indicazione di eccezioni in cui la regola non può essere assunta come vera

Un buon testo argomentativo in genere contiene una posizione che si è scelto di sostenere (con una serie di ragioni a favore e contro), la presa in carico della posizione che ad essa si oppone (con una serie di ragioni a favore e contro), le due posizioni sempre correlate tra loro sulla base di nuclei tematici. Queste condizioni implicano che questo genere testuale richiede uno sforzo cognitivo piuttosto importante. Ed in effetti, la produzione di un testo argomentativo più o meno complesso, sostenuto da una o più garanzie, che prenda in considerazione la contro-argomentazione, o presenti e sviluppi le possibili posizioni, compare tra i 15 e i 18 anni, a seconda del compito richiesto. Vi sono però alcuni fattori che condizionano la produzione del testo argomentativo: uno di questi è l'argomento, perché non tutti gli argomenti possono essere ugualmente discussi; un altro è il tipo di consegna: la presenza nel titolo di posizioni che possono essere sostenute da

diverse prospettive facilita la produzione di un testo più complesso; influiscono molto anche le conoscenze sull'argomento: il carattere "generale" o "personale" dell'argomento. La produzione di un testo argomentativo può essere facilitata dall'utilizzo di alcuni indici linguistici che servono per introdurre tesi, ragioni o esempi. Quelli che introducono una tesi/opinione/argomentazione sono, per esempio: *penso che, ritengo che, dal mio punto di vista sostengo che*, ecc.; per introdurre una tesi contraria/opinione contraria/contro-argomentazione si fa uso di: *tuttavia c'è chi sostiene, malgrado ciò altri ritengono*, ecc.

Attraverso il testo argomentativo gli studenti vengono sollecitati a porre al centro della loro riflessione, al posto dei contenuti, l'obiettivo del testo, in vista del quale piegare e scegliere i contenuti stessi, ovvero sostenere la validità di una data posizione rispetto ad un'altra. Da questo punto di vista, questo genere testuale sembra rispondere all'esigenza, come abbiamo visto già paventata dal Cognitismo, dello spostamento di attenzione dal prodotto al processo, per cui importante non sarà quale ipotesi risulterà vincitrice ma il confronto costruttivo tra le due, la ricerca svolta, le strategie cognitive adoperate, il contributo dato da ogni alunno a favore dell'ipotesi sostenuta.

Più in generale, il confronto tra punti di vista e/o la contrapposizione tra differenti posizioni, avvicina maggiormente la scrittura alla vita quotidiana, nella quale siamo spesso sollecitati a prendere posizioni e abbracciare qualche schieramento. Basti pensare alla politica, alla religione ma anche alla filosofia ed alla scienza, che fondano le loro speculazioni sul "dibattito" stesso.

Anche sul piano disciplinare, in ultima analisi, emerge in tempi recenti l'idea del dialogo e del confronto come elemento fondante, per cui si è soliti definire la letteratura come un dialogo infinito tra vecchi e nuovi testi (intertestualità), oltre che tra lettore e scrittore; allo stesso modo le discipline umane possono dirsi scientifiche solo in virtù del confronto e della possibilità di confutare le ipotesi che via via vengono elaborate al loro interno; che dire poi del fatto che il confronto tra ipotesi diverse era tipico delle culture orali; oralità con cui questo genere testuale sembra dunque recuperare un legame.

In questo senso, la scelta del testo argomentativo, è anche dettata dal fatto che esso si presta a più di altri ad una serie di commistioni e riprende alcuni concetti fin qui sostenuti: la necessità di ancorare la pratica scolastica alla vita reale,



di recuperare la dimensione dialogica della scrittura (richiesta tra l'altro dalle *Indicazioni per il curricolo* del 2007), il superamento della rigida separazione tra oralità e scrittura, così come quella tra discipline diverse che invece possono contribuire, ognuno con la propria specificità, a portare argomenti a favore di una determinata tesi, come avviene nei dibattiti e nella vita reale.

Tra l'altro la dimensione "antagonistica" sembra oggi essere recuperata dalle nuove tecnologie, che producono a detta di molti una nuova cultura, ad oralità secondaria; si pensi alle arene televisive, ai *talk show*, ai cosiddetti processi mediatici che caratterizzano la realtà odierna e con cui i ragazzi si trovano a fare i conti ogni giorno ed ai quali devono urgentemente essere educati. L'abitudine al confronto può, oltretutto, trasformare gli apprendimenti in punti di vista, visioni del mondo favorendo un pensiero critico e una cultura dello "scambio", anche in un'ottica interculturale.

Sostenere una ipotesi significa, inoltre, ingegnarsi per trovare anche i termini più convincenti, come fanno gli avvocati nelle loro arringhe. Non solo; per sostenere con forza una tesi, i ragazzi devono averla fatta propria, averla rielaborata anche alla luce dei propri convincimenti mettendoci un *patos* che va ad incidere sulla motivazione, così facendo essa può andare a colorare la pratica scolastica con quelle tinte accese che solo la dimensione emotiva-affettiva, per molto tempo bistrattata dalla scuola, sa dare.

Motivazione, apprendimento situato, interdisciplinarietà, dialogicità, confronto e negoziazione sono dunque solo alcune delle parole chiave che vengono in mente parlando del testo argomentativo. Il suo impiego nella prassi scolastica in definitiva può finalmente favorire il necessario superamento di una didattica trasmissiva, isolazionista e decontestualizzata per lungo tempo dominante.

#### *Come realizzare un laboratorio sul testo argomentativo*

Il presente laboratorio rappresenta un'ipotesi per coinvolgere anche i bambini più piccoli della scuola primaria in un genere che richiede un carico cognitivo piuttosto elevato.

#### *Laboratorio: I personaggi delle storie a processo. Un percorso didattico per l'argomentazione*

### *Costituzione di piccoli gruppi di 4 corsisti:*

1. Brainstorming iniziale per rilevare le preconoscenze rispetto alle differenze di struttura tra il testo espositivo e quello argomentativo utilizzando i testi “L’importanza degli animali nella crescita del bambino” e “Animali in casa”. Discussione in plenaria
2. Attraverso una simulazione-gioco processare il personaggio di una storia per giungere al verdetto di assoluzione o colpevolezza:
  - Lettura istruzioni del gioco: il gioco prevede che vengano sottoposti a processo i personaggi delle storie. Bisogna decidere se questi personaggi hanno commesso un determinato reato. Accusa e difesa sono chiamate a sfidarsi davanti ad una giuria. Vince chi riesce a convincere la giuria. Si giocherà su tre storie.

### *Fase di pianificazione*

1. Conoscenza delle vicende in cui è coinvolto il personaggio e indagini preliminari.
  - Lettura della storia di Ber-Toldo
  - I partecipanti sono divisi in 3 gruppi: a) pubblici ministeri b) avvocati difensori c) giurati.
  - Ad ogni gruppo viene consegnata: una busta che contiene la formulazione del problema : il personaggio è colpevole o innocente?. Sono consegnate anche le deposizioni che ogni altro personaggio della storia pronuncia a favore o contro il personaggio indagato. La consegna è:
    - per I PP. MM. trovare le prove di colpevolezza e trascriverle su schede azzurre;
    - per gli avvocati difensori trovare prove di innocenza e scriverle su schede gialle;
    - per i giurati trovare prove di colpevolezza e di innocenza e trascriverle su schede azzurre e gialle.
2. Organizzazione del piano espositivo orale
  - Ai gruppi PP. MM. e Avvocati difensori viene chiesto di preparare l’arringa a difesa o ad accusa del personaggio organizzando le prove, scrit-

te precedentemente sulle schede. Al gruppo dei giurati viene chiesto di prendere in considerazione le prove trovate e studiare il caso. Per facilitare il compito della pianificazione orale viene fornita, a ciascun gruppo, una scatola in cui sono predisposti cartellini con scritti i connettivi. Le tessere mobili sono usate per essere facilmente più volte spostate tra le frasi al fine di giungere all'articolazione di un discorso coerente.

- PP, MM e avvocati difensori espongono oralmente la loro arringa davanti ai giurati che si appartano, discutono ed esprimono il verdetto di innocenza o di colpevolezza che viene comunicato da un portavoce.
- Il verdetto emesso dalla giuria è la tesi da sostenere nella sentenza finale da scrivere.

### 3. Organizzazione del piano di scrittura

- Viene predisposto un poster sul quale è rappresentato il personaggio indagato e la formulazione del problema. Il poster è diviso in due colonne sulle quali è trascritto rispettivamente: Ber-Toldo è innocente e Ber-Toldo è colpevole.
- PP, MM e avvocati difensori leggono le prove addotte per accusare e difendere e insieme viene deciso quali prove assumere nella scrittura della sentenza. Le prove scelte (scritte sulle schede azzurre e gialle) vengono spostate sotto le rispettive colonne del poster.
- Ogni gruppo trascriverà le prove su post-it ed eseguirà copia, in formato ridotto, del poster così da averlo come materiale su cui lavorare.
- Abbandonati i ruoli di PPMM, avvocati difensori e giurati, vengono costituiti nuovi gruppi per procedere alla scrittura della sentenza. Per facilitare l'organizzazione della stessa i gruppi hanno a disposizione le prove scritte su post-it e i cartellini mobili con i connettivi.

#### *Fase di trascrizione*

- Viene offerto, su poster, un modello di compito: la sentenza di un personaggio di un'altra storia (es. la matrigna di Biancaneve). Nella scrittura sono evidenziati con colori diversi: il problema, la tesi, gli argomenti a favore della tesi, antitesi, argomenti a favore dell'antitesi, confutazione e conclusione.

- Ogni gruppo ha il compito di scrivere la propria sentenza che deve essere costituita da tutte le parti del testo argomentativo, come da modello.
- Per la seconda e terza storia la scrittura viene richiesta individualmente

#### *Fase di revisione*

- Durante la scrittura, il gruppo o ognuno, se il compito è individuale, viene invitato a compiere operazioni di controllo e autoregolazione aiutato da supporti con funzione di memoria esterna, (cartoncini su cui è scritto, ad es: sto scrivendo le prove correttamente; l'ordine che ho dato alle prove è corretto; le frasi sono collegate...)
- Le sentenze scritte vengono lette ad alta voce.
- La revisione può essere svolta:
  - in plenaria con l'intero gruppo
  - a coppie, con lo scambio degli elaborati.

#### *4.4.3 Il testo espositivo*

Dal punto di vista psicopedagogico il testo *espositivo* (detto anche *informativo*) è quello che desta maggiore interesse, anche in considerazione delle numerose ricadute in ambito scolastico. Poiché lo scopo principale di questo genere testuale è quello di comunicare informazioni e idee, di insegnare qualcosa al lettore e non di divertire o raccontare, come invece fa il testo narrativo, è spesso associato con l'idea che comunemente si ha dell'apprendimento intenzionale. Per questo motivo è prevalentemente considerato in ambito scolastico<sup>242</sup>, poiché «comprende l'ampia e variegata gamma di testi finalizzati allo studio»<sup>243</sup>.

Si può far risalire alla seconda metà degli anni settanta il fecondo interesse nei confronti del testo espositivo, laddove diviene più stretto il legame fra ricerca psicologica sulla processazione del testo (*text processing*) e quella psicopedagogica sull'apprendere dal testo. Questo interesse si sviluppa a partire da numerosi fi-

<sup>242</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino 2007

<sup>243</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006. p. 209

loni di ricerca che hanno trovato nell'ambito dell'istruzione un contesto favorevole per la messa a punto di modelli per la comprensione e l'apprendimento di materiale complesso<sup>244</sup>: si ricordano, a tale proposito, gli studi di Kintsch e van Dijk che hanno portato alla formulazione di due modelli<sup>245</sup> e quelli della Meyer<sup>246</sup>. Questi modelli costituiscono il risultato del confronto e dell'integrazione di due approcci teorici alla comprensione del testo, particolarmente seguiti tra la fine degli anni settanta e i primi anni ottanta: quello *proposizionale*, in base al quale il significato di un testo può essere analizzato nelle sue unità semantiche che sono le proposizioni, e quello dei *modelli mentali*, il quale assume che, oltre alla rappresentazione proposizionale, il lettore elaborerebbe una rappresentazione mentale del testo sulla base delle conoscenze mantenute nella sua memoria a lungo termine<sup>247</sup>.

#### *Modelli di Kintsch e van Dijk (1978; 1983)*

Secondo il modello di comprensione di Kintsch e van Dijk del 1978<sup>248</sup>, il testo può essere diviso in unità di significanti, le proposizioni appunto, raggruppate in base ai fatti che espongono e organizzate in modo gerarchico in una *macrostruttura* (e cioè il discorso nella sua globalità): le proposizioni più rilevanti per una corretta comprensione si situano nella zona alta di questa gerarchia, le subordinate in livelli successivi (*microstrutture*). La ricostruzione della gerarchia del testo implica allora l'individuazione della proposizione più importante alla quale far seguire le subordinate sulla base degli argomenti in comune (sono gli scopi e le aspettative del lettore a fornire il criterio in base al quale stabilire cosa è ritenuto importante e cosa no)<sup>249</sup>. I due livelli (macrostruttura e microstruttura) sono coordinati nelle *macroregole*, che sono regole di corrispondenza semantica e garan-

---

<sup>244</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, op. cit.

<sup>245</sup> W. W. Kintsch, T.A. Van Dijk, *Toward a model of text comprehension and production*, in «Psychological Review», 85, 1978, pp. 363-94; T.A. VAN DIJK, W. KINTSCH, *Strategies of discourse comprehension*, Academy Press, New York 1983

<sup>246</sup> B.J.F. Meyer, *The organization of prose and its effect on memory*, North-Holland, Amsterdam 1975; *Prose analysis: Purposes, procedures, and problems*, in B.K. Britton, J.B. Black (a cura di), *Understanding expository text*, Erlbaum, Hillsdale 1985

<sup>247</sup> P. B. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, op. cit.

<sup>248</sup> W. Kintsch, T.A. Van Dijk, *Toward a model of text comprehension and production*, in «Psychological Review», 85, 1978, pp. 363-94

<sup>249</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, op. cit.

tiscono la coerenza del testo. Tali macroregole sono la *cancellazione* (viene applicata nel caso di ridondanze, ripetizioni e particolari insignificanti), la *generalizzazione*, attraverso la quale si sostituisce una sequenza di proposizioni con una proposizione che le contiene tutte, la *costruzione* che «consiste nel sostituire una sequenza con una proposizione di cui le proposizioni microstrutturali del testo rappresentano delle condizioni o delle conseguenze»<sup>250</sup>.

Ricerche successive degli stessi autori<sup>251</sup> hanno dimostrato che, nel ricordo di brani, le frasi situate nella parte alta della gerarchia sono ricordate meglio di quelle subordinate; sulla base di queste evidenze fu ipotizzato un modello di comprensione del testo definito di “costruzione –integrazione” che evidenzia come la comprensione sia un processo a più livelli: un primo superficiale, in cui le informazioni utilizzate sono di tipo linguistico; un secondo proposizionale, che considera l’aspetto legato ai concetti e al significato del brano; un terzo in cui avviene la rappresentazione mentale delle situazioni descritte nel testo (*modello situazionale*) e che può essere fortemente influenzato dalle conoscenze pregresse del lettore. L’organizzazione gerarchica del testo impone al lettore uno sforzo di elaborazione che gli consente di crearsi una rappresentazione mentale di ciò che legge; in base a questo modello il testo è costruito in modo strategico ed è chi legge che deve, quindi, individuare le informazioni importanti in base ai suoi scopi e organizzarle in una rete di significati coerente (questa ricerca può essere resa possibile anche grazie alle *inferenze* recuperate dalla memoria a lungo termine oppure create *ex-novo*<sup>252</sup>.

#### *Modello di B.F. Meyer (1975)*

Così come gli autori precedentemente incontrati, anche la Meyer concorda sull’organizzazione gerarchica della prosa e sulle relazioni implicite fra gli elementi che la costituiscono, ma il suo interesse si è focalizzato in particolare sul rapporto fra la struttura di un brano e quanto di quel brano viene ricordato dopo la lettura. L’autrice sostiene che un brano può essere considerato come una proposizione complessa scomponibile in proposizioni più semplici legate reciprocamente

---

<sup>250</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell’apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, p. 195

<sup>251</sup> T.A. Van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, Academy Press, New York 1983

<sup>252</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*.

da alcune relazioni. Ciascuna proposizione sarebbe composta da un predicato, che può essere *lessicale* o *retorico*, e dai suoi argomenti. I predicati retorici sono quelli che determinano l'organizzazione generale del testo e possono essere di tre tipi: *paratattici* (se mettono in relazione due argomenti posti sullo stesso livello nella struttura del contenuto), *ipotattici* (nel caso in cui stabiliscano un rapporto di subordinazione di uno o più argomenti rispetto ad uno superordinato) e *neutri* (quando possono avere entrambe le forme). I predicati retorici che determinano soprattutto l'organizzazione del testo sono cinque: covarianza, confronto, collezione, descrizione, risposta<sup>253</sup>. L'attenzione della Meyer si è soffermata anche sulla presenza di congegni linguistici e testuali di *segnalazione* che influenzano la comprensione di testi espositivi<sup>254</sup>, quali la sintesi che conclude un brano, l'utilizzo di termini che evidenziano il punto di vista di chi scrive (come, ad esempio "purtroppo", "sfortunatamente", ecc), l'anticipazione della struttura di un brano al suo inizio, l'anticipazione di informazioni presentate più avanti nel testo. Queste segnalazioni guidano «il lettore "per mano" aiutandolo a dipanare le relazioni interne al testo e facendo convergere l'attenzione sulla sua impostazione generale»<sup>255</sup>.

Non essendo la struttura del testo espositivo caratterizzata quanto quella del testo narrativo (si pensi, ad esempio, alle "grammatiche" delle storie di Rumelhart<sup>256</sup>, e Glenn e Stein<sup>257</sup>), la ricerca psicopedagogia si è focalizzata soprattutto sui "vincoli" relativi alla processazione, quali illustrazioni<sup>258</sup>, congegni tipografici e obiettivi, e sulle strategie messe in atto dal lettore per controllare i processi di comprensione. In questi anni viene così messa in luce la dimensione strategica dell'apprendere dal testo, poiché gli studi sull'elaborazione del testo proseguirono

---

<sup>253</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, op. cit.

<sup>254</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, op. cit.

<sup>255</sup> Ivi, p.111

<sup>256</sup> D.E. Rumelhart, *Understanding and summarizing brief stories*, in D. Laberge, S.J. Samuels (a cura di), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Erlbaum, Hillsdale 1977

<sup>257</sup> N.S. Stein, C.G. Glenn, *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*, in R. Freedle (a cura di), *Advances in Discourse Process*, vol. 2, Ablex, Norwood (NJ), 1979, pp. 213-267

<sup>258</sup> Levin (1989, cit. in Boscolo, 1997) afferma che, dal punto di vista cognitivo, le illustrazioni assolverebbero a quattro funzioni fondamentali: *decorativa* (quando non hanno effetti cognitivi, ma riempiono la pagina senza influire sulla processazione dell'informazione), *rappresentativa* (quando indirizzano l'attenzione del lettore su un elemento del testo), *organizzativa* (quando aiutano il lettore a cogliere connessioni e relazioni fra i diversi elementi) e *interpretativa* o *esplicativa* (quando mostrano il funzionamento di un sistema e i nessi causali che caratterizzano un processo).

parallelamente a quelli relativi alla metacognizione e, in particolare, alle abilità di studio.

Il testo espositivo ben si presta a concettualizzare la natura strategica e metacognitiva dei processi di comprensione e di scrittura in quanto, a differenza delle prose narrative, in cui la sequenza ideativa si articola secondo piani di tipo temporale e causale, i rapporti fra le informazioni sono soprattutto di tipo logico. Oltre a questo, in genere gli argomenti sono poco familiari al lettore, sono spesso formulati in forme astratte e decontestualizzate; tutto questo rende difficile non solo il riconoscimento di incoerenze, ma anche la costruzione di una rappresentazione corretta del testo<sup>259</sup>.

Come afferma Britton<sup>260</sup>, la caratteristica del testo espositivo è quella di costruire una struttura nella mente del lettore, e affinché questa struttura sia corretta, deve essere lo stesso testo a fornire al lettore i concetti, le idee e le istruzioni su come organizzare la struttura. Un effetto di facilitazione alla comprensione di un testo di tipo espositivo è garantito dalla sintesi che, in genere, precede i capitoli di un libro, così come da alcune segnalazioni tipografiche (ad esempio titoli, sottotitoli, sottolineature, grassetto). Le facilitazioni, però, sono insufficienti se il lettore non contribuisce in modo *attivo* alla comprensione, codificando le “istruzioni” evidenti e individuando quelle implicite, integrando le istruzioni lacunose o assenti, ricorrendo alle proprie conoscenze per colmare eventuali *gap* nell’esposizione. A tale riguardo, notevole importanza rivestono gli *organizzatori anticipati*<sup>261</sup> che garantiscono l’acquisizione di nuovi significati attraverso l’interazione della nuova conoscenza con concetti appresi in precedenza, come una sorta di impalcatura alla quale ancorare le idee espresse in un brano.

L’organizzazione di contenuto degli argomenti di studio nei libri di testo viene esplicitata da cinque fondamentali categorie espositive: definizione, descrizione di attributi, descrizione di predicati, classificazione, esemplificazione<sup>262</sup>.

---

<sup>259</sup> R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura*, op. cit.

<sup>260</sup> cit. in Boscolo, 1997

<sup>261</sup> D.P. Ausubel, *The use of advanced organizers on learning and retention of meaningful material*, in «Journal of Educational Psychology», 51, 1960, pp. 267-272; *The psychology of meaningful learning*, Grune & Stratton, New York 1963

<sup>262</sup> L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione*, op. cit.



### *Come realizzare un laboratorio sul testo espositivo*

Questo laboratorio rappresenta un'ipotesi progettuale e non la rendicontazione di un lavoro effettuato sul campo. Per questa ragione si è scelto di non strutturare il percorso sulla modalità del diario di bordo e di non ricorrere alla narrazione di tutte le attività in prima persona personale. Lo sfondo teorico utilizzato è rappresentato dal modello dei processi di scrittura di Hayes e Flower (1980) e dal costrutto dell'apprendistato cognitivo di Brown et al. (1989).

La scelta dell'argomento "I social networks" per l'elaborazione del testo espositivo è stata determinata da diversi motivi: potrebbe risultare motivante in quanto abbastanza conosciuto, soprattutto fra gli adolescenti (e, come sappiamo dagli studi di Hidi e McLaren del 1990 e 1991, il grado di conoscenza di un argomento influisce in modo positivo sulla qualità del prodotto, mentre l'interesse può facilitare la ricerca di idee e informazioni nella memoria); offre il pretesto per discriminare in modo critico le informazioni provenienti da diverse fonti non sempre scientifiche e accreditate (quali quelle tratte dalla rete); può aiutare a scoprire le diverse funzionalità di un ambiente virtuale altrimenti utilizzato solo per momenti di svago.

#### *Parte prima: condizioni di contesto e tempi*

*Classe di riferimento:* il laboratorio è pensato per studenti dell'ultimo anno di una scuola secondaria di I grado. Lo scopo principale sarà quello di fornire ai soggetti strumenti cognitivi, metacognitivi e procedurali validi per affrontare in modo positivo e senza ansia l'elaborato previsto per l'esame di fine ciclo (diversi istituti prevedono la preparazione di una tesina o di un breve *saggio*). Lo scopo secondario, ma non per questo meno importante, sarà quello di stimolare e infondere negli studenti uno stile di studio impostato sulla scientificità e la ricerca di rigore metodologico, un'attitudine alla documentazione e alla verificabilità delle fonti che li renderà maturi per affrontare i successivi percorsi di studi.

*Materiali:* Fogli A4, cartelloni, *post it*, materiale di cancelleria, raccoglitori ad anelli per custodie plastificate (serviranno per conservare tutto quanto servirà per la costituzione di un portfolio personale dello studente).

*Testi – cavia:* per le esercitazioni relative alla costruzione di mappe concettuali, riassunti e saggi, saranno utilizzati nella prima fase del laboratorio (quella nella quale prevarrà l'apprendistato cognitivo) il brano "L'importanza dell'istruzione" e

i quattro brani relativi a “La crisi del ’29” contenuti in piattaforma e utilizzati nel laboratorio del modulo 3 “Presenza di appunti e scrittura di un testo espositivo”, e cioè quelli tratti da:

1. C.E. Rol, *Ricostruire il passato, Corso di storia per la scuola media*, Edizioni Capitello, Torino, 1997
2. G.De Rosa, A.Cestaro, *Nel tempo*3, Minerva Italica, Mi, 1989, pp. 282
3. A.Caramaica, E.Bartolomeo, *I passi dell'uomo*3, Loffredo Editore, Na, 1997, pp.91-92
4. P.Aziani, M.Mazzi, *Storia, strumenti, metodi, problemi* 3, Principato, Mi, 1990, pp.294-295

Per le attività di elaborazione del saggio saranno utilizzati dei brani relativi al *topic* scelto e scaricabili dalla rete:

1. Gianandrea G., Casali D., *Elementi teorici per la progettazione dei Social Network*, <http://ibridazioni.com/2007/09/25/elementi-teorici-per-la-progettazione-dei-social-network>
2. La rete sociale, [www.wikipedia.it](http://www.wikipedia.it)
3. Facebook, [www.wikipedia.it](http://www.wikipedia.it)
4. Twitter, [www.wikipedia.it](http://www.wikipedia.it)
5. L. De Biasi, *I limiti del social network*, <http://lucadebiase.nova100.ilsole24ore.com/2007/11/i-limiti-dei-so.html>
6. Immagini in formato PNG a costituire le illustrazioni del testo espositivo.

*Supporti di facilitazione:* computer, videoproiettore, stampante, software WinCmapTools\_v418 (o in alternativa Supermappe ideato dalla cooperativa Anastatis)

*Setting:* per questo genere di laboratorio si consiglia un’aula computer, o comunque una postazione di lavoro in grado di accogliere piccoli gruppi (2 o 3 studenti) che dovranno condividere un pc, possibilmente collegato in rete.

*Tempi:* il laboratorio potrebbe essere svolto nel corso dell’anno, anche durante le ore curricolari, magari diventando intensivo verso la fine dell’anno scolastico, in vista della preparazione all’esame finale. Potrebbero essere sufficienti 6 attività per un totale di 24 ore (3 mesi).

*Parte seconda: modulo di orientamento al laboratorio di scrittura*

*Obiettivo 1: coinvolgere i ragazzi nell'allestimento del laboratorio*

Prima dell'avvio del laboratorio sarà consegnato agli studenti un faldone, che costituirà il *portfolio personale*, per raccogliere i lavori man mano prodotti: questionari di ingresso, fogli A4 con sopra stampate le strategie di autoregolazione dei processi (da costruire insieme al docente) e le strategie di autoistruzione, lavori in bozza e lavori completati. Il portfolio potrà rispecchiare la stessa struttura del laboratorio, e cioè un modulo di orientamento, poi i testi prodotti.

Gli studenti saranno invitati a raccogliere testi, articoli di riviste e quotidiani, contributi rinvenuti in rete (in termini sia di brani che di immagini, tabelle, schemi da utilizzare per l'elaborazione del saggio). La raccolta da loro effettuata sarà posta al vaglio del docente che opererà un'azione di filtro e fornirà indicazioni funzionali ad una buona documentazione.

*Obiettivo 2: rilevare le preconcoscenze degli studenti riguardo alle caratteristiche di un testo espositivo e riguardo alle competenze di scrittura.*

In base alle Indicazioni per il Curricolo, nella sezione Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di I grado, gli studenti dovrebbero essere in possesso delle conoscenze in merito ai diversi generi testuali e dovrebbero avere acquisito le competenze necessarie per strutturare i diversi tipi di testo in base alle situazione contingente. La realtà però ci mostra che non sempre questo è vero. A tale scopo sarà necessario predisporre un questionario per rilevare se gli studenti siano in grado di padroneggiare un testo espositivo e per individuare anche le loro convinzioni riguardo alla scrittura, su loro stessi come scrittori e sulle loro eventuali difficoltà di fronte alla richiesta di un compito di scrittura.

Per la prima rilevazione si procederà alla costruzione di un questionario *ad hoc*, oppure si mostreranno diversi testi (un brano di storia, un racconto, un telegramma, la ricetta del tiramisù, il bugiardino di un farmaco, ...) e si chiederà agli studenti di evidenziare le caratteristiche di ciascuno di questi; per la seconda rilevazione ci si servirà di questionari già predisposti e contenuti all'interno del testo "Cisotto L., *Scrittura e metacognizione*, Erickson, Trento 1998" (vedi allegato 1).

Altri questionari, contenuti sempre nello stesso testo, potrebbero essere somministrati alla fine del percorso laboratoriale, e utilizzati quindi come post-test per rilevare eventuali modificazioni nelle conoscenze e convinzioni degli studenti.

Per quanto riguarda l'insegnante, questi provvederà alla formulazione di un decalogo per la conduzione del laboratorio di scrittura, che conterrà una serie di auto-istruzioni da rivedere in itinere, come quello indicato nel seguente riquadro:

#### **Riquadro 1**

##### **Decalogo dell'insegnante per la conduzione del laboratorio di scrittura**

1. L'intero percorso avrà come impianto teorico il modello di Hayes e Flower (1980)
2. Stabilire un contratto con gli studenti per definire tempi e modalità
3. Condividere con gli studenti obiettivi e criteri di valutazione
4. Attivare momenti di discussione per favorire la metacognizione e l'autoregolazione
5. Fare uso di facilitazioni procedurali per alleggerire lo sforzo cognitivo
6. Rinforzare sempre positivamente i traguardi raggiunti
7. Rendicontare attraverso un diario le attività ed evidenziando le strategie efficaci e quelle meno funzionali
8. Prevedere la condivisione dei lavori di tutti i gruppi, per favorire il confronto e la discussione
9. Creare un portfolio per la raccolta dei materiali di ciascuno studente
10. Predisporre un report per illustrare agli studenti il percorso effettuato e per, eventualmente, divulgarlo.

#### *Predisposizione della rubrica di valutazione*

L'intero percorso laboratoriale sarà verificato a partire da alcuni indicatori presenti nelle *Indicazioni per il curricolo*. Si considereranno innanzitutto i traguardi per lo sviluppo delle competenze richieste a questo livello di scolarità, per poi individuare gli obiettivi di comprensione, di rielaborazione e di produzioni che li soddisfano. La valutazione potrebbe essere determinata dal raggiungimento o meno degli obiettivi (vedi tabella 7):

**Tabella 6**

Prospetto riassuntivo per la valutazione			
Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di I grado	Obiettivi di apprendimento		
	Obiettivi di comprensione	Obiettivi di rielaborazione	Obiettivi di produzione
Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.	Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura	Utilizzare criteri e strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva	Scrivere testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale. Scrivere testi dotati di coerenza e organizzati in parti equilibrate fra loro  Rispettare le convenzioni grafiche: utilizzo dello spazio, rispetto dei margini, titolazione, impaginazione.  Servirsi di strumenti per la raccolta e idee (liste di argomenti, mappe, scalette)
Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.		Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.	Scrivere sintesi (lineari e non lineari, ad esempio sotto forma di schemi) di testi letti e ascoltati e saperle poi riutilizzare per i propri scopi.
Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.			Scrivere testi utilizzando programmi di videoscrittura e curando l'impostazione grafica e concettuale.
Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori; riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.		Scrivere testi di forma diversa sulla base di modelli sperimentati	Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a: situazione, argomento, scopo, destinatario, registro

### *Obiettivi specifici*

Le attività previste nel laboratorio di scrittura del testo espositivo saranno articolate in modo da soddisfare i seguenti *obiettivi specifici*:

- essere in grado di utilizzare adeguate strategie di documentazione
- saper rinvenire le proprie matrici cognitive riconoscendo le informazioni già in possesso sull'argomento
- essere in grado di fare ricorso a più testi per raccogliere le informazioni
- saper prendere appunti
- saper organizzare le informazioni in forma gerarchica
- riuscire ad organizzare il testo in paragrafi e sottoparagrafi
- saper utilizzare i predicati retorici (covarianza, confronto, collezione, descrizione, risposta)
- essere in grado di fare uso delle funzioni espositive per esprimere le relazioni tra gli elementi di contenuto

- saper rielaborare in forma orale e scritta per produrre riassunti (attraverso cancellazione, generalizzazione, costruzione) oppure saggi brevi (mantenendo coerenza e coesione tra le informazioni provenienti da diverse fonti)
- riuscire a fare uso di frasi di segnalazione (prima presenterò, poi... In primo luogo...)
- saper riconoscere e utilizzare immagini e illustrazioni
- essere in grado di riconoscere e utilizzare un lessico specifico per la concettualizzazione (definizioni, esemplificazioni)

*Dalla comprensione alla produzione: descrizione delle attività*

*ATTIVITÀ n. 1 (2 ore): orientamento.*

L'attività che dà inizio all'intero percorso sarà di familiarizzazione e orientamento: servirà per negoziare con gli studenti obiettivi, metodologie e tempi, stabilire l'organizzazione dei gruppi (che saranno disposti dall'insegnante in modo da favorire un equilibrio fra i soggetti e stimolare non solo un apprendimento collaborativo, ma anche il *peer tutoring*).

Durante l'incontro sarà consegnato un faldone (che diventerà *portfolio personale* dello studente) per raccogliere tutti i materiali che verranno prodotti e le diverse istruzioni e indicazioni che saranno, comunque, anche scritte ed evidenziate su poster affissi nell'aula-laboratorio.

Gli studenti saranno aiutati dall'insegnante a scoprire una serie di strategie per l'autoregolazione dei processi di scrittura (vedi riquadro 2) e a scriverle su fogli (da conservare nel portfolio) e su poster.

## Riquadro 2

### Strategie per l'autoregolazione dei processi cognitivi

- 1. Darsi istruzioni:** *verbalizza le istruzioni, ad esempio: "Devo organizzare bene le idee prima di cominciare", "Devo ricordarmi di controllare volta per volta se il testo è coerente", ecc.*
- 2. Richiamare alla mente i consigli ricevuti in precedenza:** *non essere impulsivo e non procedere per prove ed errori, datti un po' di tempo per riflettere prima di cominciare.*
- 3. Chiedere consigli procedurali:** *non avere paura di chiedere spiegazioni, poni domande a me o ai tuoi compagni e fai lo stesso con chi ti chiede consigli su come procedere.*
- 4. Darsi dei feedback per proseguire e auto-apprezzare i propri progressi:** *prendi nota di ogni volta che hai utilizzato una strategia favorevole, premiati quando hai lavorato bene, ripetiti che hai lavorato bene e con impegno.*
- 5. Automonitorare e auto valutare il proprio lavoro:** *poniti degli obiettivi raggiungibili e verifica di averli raggiunti; se non riesci verifica di non essere stato troppo frettoloso nelle conclusioni o di avere trascurato degli aspetti importanti.*
- 6. Lavorare tenendo a mente gli obiettivi del compito e personali:** *prova a porti degli obiettivi personali (non solo didattici) che siano importanti e realistici e impegnati per raggiungerli senza ansia.*
- 7. Di fronte a un compito mal riuscito, considerarlo un tassello per raggiungere un buon risultato:** *non è un fallimento, ma un'occasione per fare meglio la prossima volta.*
- 8. Allenarsi a resistere alla fatica mentale e non rinunciare alle prime difficoltà:** *è come superare un livello di un gioco alla Play Station, non ti attira questa sfida? Puoi vincerla se ti impegni.*

Naturalmente l'insegnante si impegnerà per mostrare le strategie in azione, non limitandosi solo a descriverle ma, attraverso il dialogo metacognitivo, ne spiegherà il funzionamento e chiarirà le applicazioni, promuovendo negli studenti la consapevolezza dei loro processi di pensiero.

*ATTIVITÀ n. 2 (2 ore): verifica dei prerequisiti e degli organizzatori anticipati.*

Nel secondo incontro si entrerà nel merito del laboratorio di scrittura e si verificheranno le idee degli studenti sulla scrittura e su loro stessi come scrittori.

Si somministreranno i quattro questionari auto valutativi tratti dal testo "Scrittura e metacognizione"(vedi allegato n.2):

1. Che cosa sai sulla scrittura?

2. Che tipo di scrittore sei?
3. Quali sono le tue difficoltà di scrittura?
4. Quali pensi che siano le cause delle capacità e difficoltà di scrittura?

Dopo aver fatto questo si verificherà il grado di conoscenza degli studenti in merito ai diversi generi testuali: si chiederà loro di riconoscere le caratteristiche di un testo espositivo rispetto ad altri testi, al fine di rinvenire le tipiche categorie espositive (definizione, descrizione di attributi, descrizione di predicati, classificazione, esemplificazione).

*ATTIVITÀ n. 3 (2 ore + 2 ore): dall'idea alla prima bozza. La pianificazione*

A questo punto del percorso verrà proposto un argomento (potrebbe essere, per esempio, “l'importanza dell'istruzione” presente in piattaforma) e si chiederà agli studenti di esprimere tutte le idee che questo stimola in loro (fase di *brainstorming*). Le idee verranno confrontate prima fra i membri dello stesso gruppo e poi fra i diversi gruppi. L'insegnante offrirà un modello su come procedere definendo gli obiettivi (*cosa scrivere, per chi scrivere e perché scrivere*) e comincerà a cercare delle idee insieme agli studenti, per poi mettersi da parte. Le idee verranno man mano trascritte o alla lavagna o su *post it* e in un secondo momento si penserà alla loro selezione, per conservare fra tutte solo quelle fondamentali. Se le idee risultano insufficienti si potranno cercare informazioni in altre fonti, come libri, giornali, e brani tratti dalla rete che l'insegnante avrà opportunamente predisposto, introducendo una *facilitazione procedurale* che consisterà nell'evidenziare con colori diversi tutti i periodi che compongono il brano, per agevolare la richiesta successiva che sarà quella della predisposizione di un piano di scrittura (come da esempio seguente).



### Importanza dell'Istruzione

L'umanità non ha mai visto andare a scuola un numero di bambini così alto quanto oggi, nel corso della sua storia. Eppure, un'istruzione di qualità accettabile rimane un sogno ancora per troppi bambini nel mondo. Sono oltre 120 milioni i bambini ai quali è negato il fondamentale diritto all'istruzione di base, e in oltre metà dei casi si tratta di bambine.

Avere accesso alla scuola primaria è molto più che imparare a leggere, scrivere e far di conto. In un paese dove la maggioranza delle persone è povera, le nuove generazioni rappresentano la ricchezza più importante e la migliore speranza di spezzare la catena che collega ignoranza, povertà, sfruttamento e sottosviluppo.

In una scuola a misura di bambino i più giovani apprendono, oltre alle nozioni basilari che li salvano dall'analfabetismo, competenze e comportamenti che serviranno loro nel corso di tutta la loro esistenza. La storia insegna che nessuna società è mai uscita dal sottosviluppo senza un investimento nell'istruzione dei bambini e dei giovani. Per questo l'istruzione è considerato un diritto umano fondamentale e uno dei più importanti fra gli otto Obiettivi di Sviluppo del Millennio sanciti nel 2000 dall'Assemblea Generale dell'ONU. Garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine la possibilità di frequentare per intero almeno il ciclo dell'istruzione primaria e di ricevere insegnamenti di qualità è il modo più efficace per conseguire anche gli altri traguardi del terzo millennio, quali l'eliminazione della fame, della povertà e degli ostacoli che frenano uno sviluppo umano sostenibile per tutti gli abitanti del pianeta.

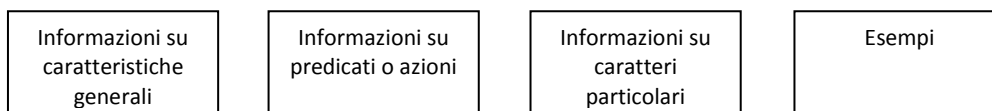
L'UNICEF è da sempre in prima linea nell'impegno globale per garantire il diritto all'istruzione per tutti, con particolare attenzione per le bambine, ed è protagonista di un'azione incessante per tradurre questo principio in progetti concreti in tutti i 156 paesi in cui opera.

(Tratto dal sito: [www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/229](http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/229))

Dopo questa fase si chiederà agli studenti di trovare per ciascuno dei periodi colorati delle parole chiave che possano rappresentarli e di scriverli su *post it* che si uniranno agli altri precedentemente raccolti (in questo modo si comincia ad introdurre una delle attività successive che riguarderà la presa di appunti per la scrittura di un riassunto).

La fase successiva, quella della predisposizione del piano, richiederà l'organizzazione delle idee all'interno di una mappa concettuale<sup>263</sup>, in modo da evidenziare delle relazioni di significato fra queste.

Una delle cose più difficili in questa fase potrebbe essere quella di riuscire ad individuare i criteri per raggruppare le informazioni: una ulteriore facilitazione procedurale è rappresentata dall'evidenziare (sempre sui fogli del proprio portfolio e ben visibili su cartelloni affissi) i diversi criteri per ciascun genere testuale, come, ad esempio, nel testo espositivo e mettere in evidenza in maniera analoga i diversi passaggi compiuti per l'organizzazione, come suggerito sempre nel testo "Scrittura e metacognizione" (p. 93):



<sup>263</sup> Alla fine della scuola secondaria di I grado gli studenti dovrebbero avere sufficiente dimestichezza con le mappe concettuali, e discriminare una struttura a grappolo da una semplice elencazione di idee.

## Procedura per l'organizzazione

RICERCA DI IDEE

TRASCRIZIONE  
PROVVISORIA

DOCUMENTAZIONE  
RACCOLTA IDEE

DEFINIZIONE  
OBIETTIVI

ORGANIZZAZIONE  
PENSIERI

1. Ricava dal titolo informazioni di contenuto e di genere testuale
2. Recupera dalla memoria a lungo termine le informazioni e le idee che ti vengono in mente sull'argomento
3. Trascrivi su post it le idee recuperate. In questa fase non preoccuparti dell'ordine da dare alle informazioni, né della forma o delle parole: la prima trascrizione provvisoria serve solo a liberare la memoria di lavoro dalla preoccupazione di trattenere le idee
4. Controlla se le righe trascritte sono sufficienti: puoi raccoglierne altre da libri, giornali, ecc. e fare anche di queste una trascrizione provvisoria
5. Chiarisci gli scopi del testo: "Che cosa scrivere", "Perché scrivere", "Per chi scrivere".
6. Comincia ora a lavorare sui pensieri trascritti seguendo queste regole:
  - definisci dei criteri per raggruppare le informazioni
  - scarta per il momento le informazioni che non rientrano nei gruppi che hai formato; non buttarle però, perché potrebbero servirti successivamente
  - studia i collegamenti tra le informazioni che hai inserito in ogni gruppo
  - prova a cambiare più volte l'ordine dei pensieri, finché trovi la soluzione migliore
  - studia i collegamenti tra i vari gruppi che hai formato
  - decidi l'ordine da seguire nella trascrizione delle parti

*ATTIVITÀ n. 3 (2 ore + 2 ore): dalla bozza alla stesura del testo. La trascrizione*

Per questa attività ci si propone di fare acquisire agli studenti quei processi che sono necessari ad una buona trascrizione: la costruzione della coerenza testuale; la coesione, intesa come collegamento fra le parole e le parti del testo; la tessitura della trama testuale, l'appartenenza al genere, l'interazione con il lettore.

Riprendendo il brano "L'importanza dell'istruzione" si chiederà agli studenti di scomporre il testo nei diversi periodi che lo compongono per ottenere dei paragrafi (ricordiamo che ogni periodo aveva un colore diverso, quindi non dovrebbe essere difficile effettuare la paragrafazione) e di dare a ciascuna parte il

titolo più rispondente a chiarirne il significato. I titoli *costituiranno la base logica* del testo, ovvero la *coerenza globale*, e per questo dovranno essere organizzati sulla base della struttura tipica di un testo espositivo. Dopo aver fatto questo si passerà a comporre le diverse frasi che si riferiscono ad un unico nucleo tematico, inserendo anche le idee emerse durante la fase di *brainstorming* della precedente attività. In questo modo si provvederà a garantire la *coerenza locale*. I passaggi finora effettuati consentiranno all'insegnante di mostrare anche come eseguire una sintesi, ricorrendo alla scheda Cornell (*fig. 29*).

<p><b>Zona B</b></p> <p><b>1.L'istruzione diritto negato</b> - Diritto - milioni di bambini, - bambine</p> <p><b>2. Nei paesi poveri</b> - nuove generazioni - catena ignoranza - povertà</p> <p><b>3.Importanza della scuola</b> - investimento - competenze</p> <p><b>4. Sconfitta della fame e povertà</b> - sviluppo umano</p> <p><b>5. Unicef</b></p>	<p><b>Zona A</b></p> <p>L'istruzione rimane un sogno per molti bambini al mondo. A 120 milioni di bambini viene negato il diritto all'istruzione, di cui gran parte bambine</p> <p>L'accesso alla scuola è molto più che imparare a leggere, scrivere, far di conto. Nei paesi poveri: le nuove generazioni possono spezzare la catena che collega ignoranza, povertà, sfruttamento e sottosviluppo.</p> <p>L'istruzione è un investimento per uscire dal sottosviluppo Permette di acquisire competenze e comportamenti per l'esistenza</p> <p>Garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine la possibilità di frequentare <b>almeno il ciclo dell'istruzione primaria</b> è il modo più efficace per conseguire anche l'eliminazione della fame, della povertà Promuove uno sviluppo umano sostenibile</p> <p>L'Unicef si impegna a garantire il diritto all'istruzione per tutti.</p>
<p><b>Zona C</b></p> <p><i>Sintesi: L'istruzione è un diritto diffuso, che però viene negato a milioni di bambini, soprattutto bambine. ma l'accesso alla scuola è un investimento per il futuro delle nuove generazioni, soprattutto nei paesi poveri: permetterà loro di acquisire competenze che consentiranno la sconfitta della fame e della povertà, creando uno sviluppo umano sostenibile. L'unicef si impegna nel garantir questo diritto.</i></p>	

**Figura 29**

Per la ricerca della coesione l'insegnante potrebbe fornire dei cartoncini contenenti alcune elementi linguistici con funzione di legame, per favorire le relazioni tra le frasi del testo: preposizioni e congiunzioni (avversative -MA- e causali -PERCHÈ- ); snodi logici causali, finali, temporali, ipotetici... (SE...ALLORA-DUNQUE- PERCIÒ- SEBBENE- BENCHÈ- QUINDI- PERTANTO...); avverbi di luogo (Lì- Là- QUI- QUA- DA QUESTA PARTE- FUORI- IN ALTO- A DESTRA...) e di tempo (INTANTO-MENTRE-IN QUEL FRATTEMPO-POI-FINO A); nomi con

funzioni di avverbi per stabilire legami di tempo (ALLA FINE-DA ULTIMO-IN PRECEDENZA-IN PRIMO LUOGO- IL GIORNO DOPO- L'ANNO PRIMA...); avverbi ed espressioni che esprimono una valutazione (PURTROPPO- MAGARI- FINALMENTE- SFORTUNATAMENTE- SICURAMENTE...). I cartoncini saranno custoditi nel faldone di ogni studente per essere disponibili all'occorrenza.

La tessitura della trama testuale prenderà corpo con l'*incipit* e la conclusione, ed anche in questo caso l'insegnante dovrebbe provvedere a facilitare l'esecuzione mostrando una serie di esempi con il videoproiettore, oppure scrivendo anche questi su cartoncini da conservare.

L'ulteriore suggerimento che l'insegnante potrà dare sarà quello di trascrivere tutti i termini a bassa frequenza d'uso, ovvero quelli specifici per il tipo di argomento e per il genere testuale, trovarne il significato e costituire un mini-dizionario personale da inserire nel portfolio.

Il tipo di testo che trascriveranno dovrà rispondere all'esigenza di chiarezza espositiva, per mantenere alta l'attenzione del lettore.

*ATTIVITÀ n. 4 (2 ore 2 ore): dal testo intenzionale al testo reale. La revisione*

Gli studenti dovranno ora rileggere e controllare il testo prodotto o in via di composizione, per verificare se corrisponde a quanto si voleva comunicare ed eventualmente apportare delle modifiche. Per motivi didattici la fase di revisione sarà affrontata all'interno di una specifica attività, ma l'insegnante chiarirà che questo processo è ricorsivo, piuttosto che conclusivo, quindi gli studenti dovranno sempre rileggere e controllare sia durante il momento della pianificazione, che durante la trascrizione.

Verranno guidati nella rilettura ricorsiva e in quella analitica e lenta per rilevare errori, lacune, ridondanze o incongruenze; nel controllo degli aspetti linguistici, della coerenza globale e di quella locale, della testualità; dovranno valutare la chiarezza e l'efficacia comunicativa (ciascun gruppo potrebbe leggere agli altri per verificare se il testo comunica effettivamente ciò per cui è stato elaborato); dovranno correggere apportando le opportune modifiche (cancellazioni, aggiunte, sostituzioni, cambiamenti d'ordine, integrazioni, correzioni del: a) piano linguisti-

co, b) piano di scrittura, c) piano di testualità, d) livello di comprensibilità, e) livello di efficacia comunicativa.

Poiché l'automatizzazione di tutte le fasi può risultare complicato, può essere utile mettere in evidenza le istruzioni (scrivendole su manifesti e su fogli da conservare nel portfolio) che ogni studente dovrebbe seguire per fare una buona revisione del testo scritto (fig. 30),

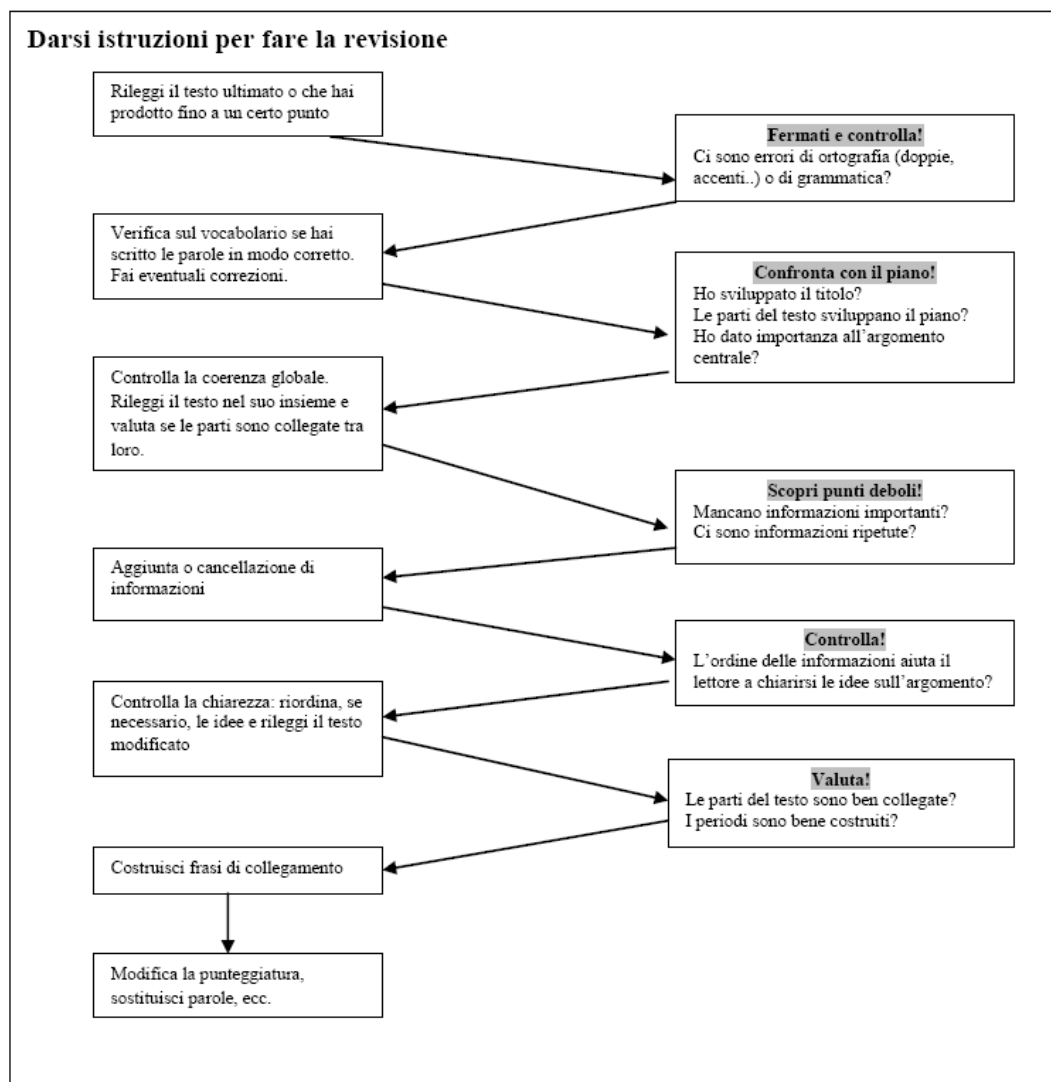


Figura 30

*ATTIVITÀ n. 5 (2 ore + 2 ore): elaborazione di un nuovo testo espositivo.  
L'importanza della documentazione*

In questa attività si ripeteranno tutte le procedure incontrate precedentemente, ma apportando una variazione: l'insegnante proporrà la costruzione del testo espositivo utilizzando diverse fonti (vedi allegato 2). Per agevolare l'operazione, consiglierà di leggere prima i testi e poi di evidenziare i periodi che compongono i brani con diversi colori, come nell'attività precedente, ma rispettando una legenda: un colore diverso per ciascuna categoria espositiva. Si individueranno i paragrafi e le parole chiave per ciascuno di essi, e si procederà con la strutturazione della scheda Cornell, come fatto in precedenza. A partire da questa si produrrà una mappa concettuale con il software WinCmapTools\_v418: le parole chiave costituiranno i diversi nuclei concettuali, in relazione tra loro attraverso le parole legame scritte nei cartoncini e custodite dagli studenti. Dalla mappa si arriverà poi alla sintesi, mentre l'elaborazione del saggio verrà reso possibile a partire da tutte le frasi raccolte e riunite sotto la stessa categoria testuale nella sezione B della scheda Cornell.

Tutti i lavori prodotti verranno confrontati e commentati (e, naturalmente, conservati nel portfolio di ogni studente).

*ATTIVITÀ n. 6 (2 ore + 2 ore): ripetizione delle procedure precedenti, ma in modo autonomo.*

Quando tutte le procedure saranno state sufficientemente automatizzate, l'insegnante chiederà a tutti i gruppi di scegliere un argomento e di procedere con la documentazione, cercando informazioni in libri, nelle riviste e sul web, e di portare poi a scuola quanto trovato. Le fonti saranno sottoposte al vaglio dell'insegnante, sia per verificarne la veridicità, che per valutarne il grado di complessità.

L'allegato 3 contiene una serie di brani relativi all'argomento ipoteticamente scelto dagli studenti, e cioè "i social networks", a partire dai quali ciascun gruppo dovrà strutturare un saggio, ma questa volta in modo autonomo.

Alla fine del percorso, l'insegnante opererà una valutazione per verificare il raggiungimento degli obiettivi specifici e di quelli di apprendimento (vedi rubrica di valutazione).

Per verificare se, invece, sono avvenuti dei cambiamenti nelle credenze degli studenti, riguardo alla scrittura, a loro stessi come scrittori e alle loro difficoltà di scrittura, saranno somministrati altri quattro questionari contenuti nel testo “Scrittura e metacognizione”, e cioè:

1. Questionario 1A: Che cosa hai imparato sul compito di scrittura?
2. Questionario 2A: Che tipo di scrittore sei diventato?
3. Questionario 3A: Quali sono le tue difficoltà di scrittura?
4. Questionario 4A: Quali pensi siano le tue capacità e difficoltà di scrittura?

#### **4.5 Orientamento motivazionale e scrittura**

Uno dei problemi maggiormente avvertiti dagli insegnanti è quello della motivazione alla scrittura. Questa difficoltà è spesso determinata dal non sapere in realtà cosa sia la motivazione, dal ritenere questo aspetto come qualcosa di pertinenza assoluta dello studente, una sorta di attributo che si può, al massimo, coltivare proponendo argomenti interessanti e secondo modalità ludiche. Un primo tentativo potrebbe allora essere quello di togliere un po' di ambiguità dal termine *motivazione*, provando a delineare i diversi approcci teorici che ne sottolineano l'indeterminatezza: la *learning theory* offre come strumento per conservare e potenziare la motivazione il rinforzo, la *teoria delle motivazioni intrinseche* (anni settanta) privilegia il *problem solving* e l'apprendimento per scoperta, la *teoria della motivazione al successo* giustifica la permanenza del bisogno primario dell'individuo alla conoscenza con i motivi della personalità e le dinamiche scolastiche (incentivi, gratificazioni e frustrazioni).

Questi tre approcci rimandano a tre tipi di motivazione: incentrata sul *rinforzo estrinseco* (l'apprendimento è visto come mezzo per uno scopo), sul *compito* (apprendere è un'attività che ha valore di per se stessa), sull'*io* (apprendere è un'attività che consente all'allievo di apparire bravo o di non apparire incapace). Covington, nel tentativo di superare queste fratture, introduce l'espressione “cognizioni motivate”, intendendo con questa che la cognizione è guida e filtro di emozioni ed affettività nel comportamento motivato, ma è a sua volta da queste influenzata.

Queste analisi hanno portato alla sostituzione del termine *motivazione* (troppo generico) con *orientamento motivazionale* che meglio rende conto del fatto che il comportamento motivato non è più dato da *needs* (bisogni) o da *drives* (spinte, pulsioni) ma è un insieme di fattori cognitivi e affettivi<sup>264</sup>.

Un compito fondamentale dell'istruzione dovrebbe essere quello di dare e conservare nell'allievo il gusto di imparare, cioè una motivazione ad apprendere autonoma rispetto ai premi e ben separata dal bisogno individuale di distinguersi per merito e di evitare brutte figure. È, tuttavia, altrettanto vero che il gusto dell'imparare va perseguito come obiettivo realistico, che implica la considerazione delle dinamiche motivazionali che accompagnano e talvolta inibiscono il più genuino interesse allo studio.

L'esigenza di evitare dicotomie rigide e schematismi emerge, del resto, anche dagli studi attuali sulla motivazione, in cui il dominante approccio *cognitivista* o *sociale-cognitivo* ha contribuito a superare la separazione tra i processi informativi e motivazionali focalizzando l'attenzione sull'intreccio di fattori *cognitivi*, *affettivi* e *motivazionali* che costituiscono l'*orientamento motivazionale* dell'individuo. Dagli studi attuali emerge, inoltre, il superamento della tradizionale separazione tra *motivazione intrinseca* e *motivazione estrinseca*, tra l'apprendere per il gusto di apprendere e apprendere per obbligo o premio. Tale distinzione, per la verità, rimane; ciò che perde è il carattere di opposizione mentre vengono messe in evidenza le connessioni e le interazioni<sup>265</sup>.

Non è quindi semplice per l'insegnante riuscire a perseguire nei propri studenti quell'orientamento motivazionale che permette loro di diventare scrittori competenti. Anche laddove la proposta di argomenti interessanti riuscisse a far presa, egli sa bene che non esisterà desiderio di scrivere così forte da riuscire ad alleggerire l'impegno, anche gravoso, connesso a questa attività.

In realtà, diversi studi<sup>266</sup> hanno indagato sull'effetto che l'interesse per un argomento può avere sulla produzione di testi, e hanno riscontrato che l'interesse

---

<sup>264</sup> E. Ciccia, *Aspetti motivazionali, metacognitivi e strategici delle abilità di studio*, in A. Valenti (a cura di), *I percorsi formativi. Tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano Editore, Napoli 2007

<sup>265</sup> A. Valenti, *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, op. cit.

<sup>266</sup> S. Hidi, W. Baird, *Interestingness: A neglected variable in discourse processes*, in «Cognitive Science», 10, 1986, pp. 174-194; S. Hidi, J. McLaren, *The effect of topic and theme interestingness on the production of school exposition*, in H. Mandl, E. De Corte, S.N. Bennet, H.F. Friedrich (a cura di), *Learning and Instruction*, II, Pergamon Press, Oxford 1990



sembra interagire con il livello di conoscenza relativo all'argomento di cui si chiede di scrivere: «mentre un argomento interessante sembra produrre una maggiore ricerca di idee e di informazioni e una più profonda elaborazione, tale attivazione può essere ostacolata dalla scarsa conoscenza dell'argomento stesso, laddove, se l'argomento è ben noto, l'interesse è minore. In altre parole i due fattori sembrerebbero bilanciarsi, e questo spiegherebbe come un “tema” interessante possa produrre, a parità di abilità dei soggetti che scrivono, risultati qualitativamente simili a un “tema” noioso»<sup>267</sup>.

I risultati di queste ricerche hanno delle ricadute didattiche notevoli: assegnare argomenti interessanti è sì positivo, poiché assicura perseveranza e impegno da parte di chi svolge il compito. Resta, però, un momento isolato e non garantisce che l'orientamento motivazionale nei confronti della scrittura si mantenga sempre alto in altre situazioni di apprendimento.

Scrivere non dovrebbe essere un'attività fine a se stessa, qualcosa da destinare ad un momento valutativo e che riflette un esercizio di stile o l'esposizione di conoscenze inerti; dovrebbe, al contrario, essere sempre l'occasione per una elaborazione e una chiarificazione dell'esperienza. L'esperienza di scrittura collaborativa è il terreno più appropriato per questa elaborazione per una serie di ragioni: non solo perché è realizzata in collaborazione, ma anche perché l'intervento dell'insegnante, mettendo in risalto il contributo degli allievi, esercita un fattore di protezione importante nei confronti delle inevitabili frustrazioni cui una prestazione individuale conduce. Ed aiutare gli allievi ad affrontare e superare le difficoltà è già di per sé motivante.

C'è un altro aspetto che condiziona la motivazione alla scrittura, e pone in evidenza lo stretto rapporto esistente fra aspetti cognitivi e quelli affettivi dell'apprendimento: la percezione di se stessi come scrittore e le idee e le convinzioni riguardo all'attività dello scrivere. Lo studente non scrive solo per sé, ma sa che il suo prodotto sarà sottoposto a valutazione; ha sperimentato nel corso della sua carriera scolastica che «la produzione di un testo è costellata di insidie»<sup>268</sup>, che l'errore è ben evidenziato dalle correzioni dell'insegnante e per questo ha appreso ad adeguarsi agli standard richiesti, nell'assoluta convinzione che, comun-

---

<sup>267</sup> P. Boscolo, *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, p. 24

<sup>268</sup> Ivi, p. 25

que, per scrivere bene, bisogna essere “portati” per la scrittura. Questo tipo di convinzione entitaria che lo studente ha riguardo la scrittura, spesso è il risultato di un atteggiamento o di uno stile didattico che affronta lo scrivere come un’attività che mette alla prova varie abilità dello studente, non solo quella dello scrivere, ma l’intelligenza in generale. La richiesta di “togliere tutto quello che c’è sul banco” e di lasciare solo il foglio bianco e la penna, non fa altro che confermare nello studente la convinzione che per scrivere è necessario avere esclusivamente una efficientissima memoria semantica.

Si evidenzia spesso una grande sfasatura fra la motivazione alla lettura e quella alla scrittura; non è raro incontrare lettori appassionati che però fuggono dalle attività di scrittura. Questo può accadere perché, nel caso della lettura, può suscitare interesse un tipo di materiale che offre un collegamento con le esperienze personali; nella scrittura, invece, bisogna creare dei testi, contando solo sulle proprie idee e sui pochi supporti curricolari. «Se a questo si aggiungono la natura solitaria dell’attività, il feedback non immediato e il timore della valutazione si può ben comprendere perché lo scrivere non eserciti sugli studenti grande attrattiva»<sup>269</sup>.

In sintesi, si possono prendere in considerazione quattro ambiti cruciali di intervento per sostenere la motivazione a scrivere<sup>270</sup>:

1) è importante alimentare credenze positive verso questa attività, in modo che lo studente non la viva come un’attività minacciosa;

2) bisognerebbe evitare che l’attività di scrittura venisse utilizzata solo in funzione della verifica, incoraggiando, al contrario, la scrittura per obiettivi autentici e in contesti reali;

3) è necessario fornire sempre dei supporti e delle facilitazioni procedurali per equilibrare il rapporto fra difficoltà del compito e capacità degli allievi, in virtù del concetto vygotkijano di *sfida ottimale*;

4) puntare sulla scrittura come opportunità di apprendimento, piuttosto che come risultato di questo, ha delle ricadute positive sull’ansia da prestazione dello studente, e contribuisce a creare un ambiente emotivamente favorevole nel quale egli può operare ri-scoprendo il piacere verso lo scrivere come attività in sé.

---

<sup>269</sup> L. Cisto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, p. 275

<sup>270</sup> R. Bruning, C. Horn, *Developing Motivation to Write*, in «Educational Psychologist», 34, 2000, pp. 25-37

## PROSPETTIVE APERTE

La componente motivazionale dello scrivere, le convinzioni di se stessi come scrittori, le credenze relative all'attività di scrittura sono temi di grande interesse e di importante impatto applicativo in tutti gli ordini di scuola, ma in particolare in quelli di grado superiore. L'attività di scrittura sembra essere, fra le attività scolastiche, quella che più rapidamente perde di interesse, soprattutto con il progredire dell'età, quando le scritture assumono un carattere più "accademico" e meno espressivo e comunicativo.

Nello studente adolescente, infatti, è possibile che le convinzioni riguardo allo scrivere (e riguardo a se stessi come scrittori) si siano cristallizzate al punto da avere assunto le caratteristiche di uno stile che può influire, in vario modo, non solo sulle attività scolastiche, ma anche sulle scelte future.

Le credenze (*belief*), secondo una posizione costruttivista, sono costruzioni mentali attraverso le quali l'individuo, inconsapevolmente, organizza la propria esperienza e funzionano da filtro tra l'individuo che apprende e la conoscenza. La loro dimensione affettiva e valutativa tende a caratterizzare ciò che una persona crede di sapere riguardo ad un determinato campo, a prescindere dal riscontro oggettivo con la realtà. Le ricerche su questo aspetto sono, attualmente, ancora esigue, ma gli studi finora effettuati hanno fatto emergere due assunti: il primo è che il modo in cui gli studenti concettualizzano la scrittura influisce sul loro atteggiamento verso di essa (e questa a sua volta influenza le prestazioni); il secondo è che gli studenti affrontano lo scrivere attraverso un approccio che può essere definito *bipolare*: profondo *vs* superficiale. Di grande rilievo sono gli studi condotti da Ellen Lavelle, una studiosa inglese che ha costruito e validato un questionario dei processi di scrittura di studenti universitari (*Inventory of Writing Processes in College Composition*), costituito da 74 item relativi a cinque fattori: alcuni sono riconducibili alla dimensione profonda (elaborazionista, riflessivo-revisionista, procedurale), altri alla dimensione superficiale (spontaneo-impulsivo, bassa auto-efficacia)<sup>271</sup>.

---

<sup>271</sup> E. Lavelle, *Development and validation of an inventory to assess processes in college composition*, in «British Journal of Educational Psychology», 63, 1993, pp. 489-499

Questi studi stimolano una interessante ipotesi di ricerca: il miglioramento delle capacità di produzione scritta potrebbe modificare l'atteggiamento degli scrittori scadenti nei confronti della scrittura. Nella misura in cui essi hanno la possibilità di partecipare ad attività significative e di essere aiutati nelle difficoltà, possono sviluppare un atteggiamento positivo verso la scrittura e una migliore percezione di se stessi in quanto scrittori<sup>272</sup>; questo atteggiamento, a sua volta, avrebbe un effetto positivo sul rendimento nella scrittura<sup>273</sup>.

Pertanto, le intenzioni future sono principalmente tre:

- 1) adattare il questionario di Lavelle al contesto italiano allo scopo di rilevarne validità e attendibilità;
- 2) indagare sulle credenze relative alla scrittura degli studenti di scuola secondaria di secondo grado e di quelli universitari;
- 3) ipotizzare degli interventi didattici che abbiano effetti positivi sulla produzione scritta degli studenti in difficoltà, soprattutto sugli aspetti di coesione, organizzazione del testo, ricchezza di idee, e sulla loro percezione di competenza nello scrivere, al fine di incrementare il loro orientamento motivazionale verso la scrittura.

---

<sup>272</sup> S. Hidi, P. Boscolo, *Motivation and writing*, in C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research*, Guilford, New York 2006, pp. 144-157

<sup>273</sup> Pajares F., Valiante G., *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development*, in C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (a cura di), *Handbook of writing research*, Guilford, New York 2006, pp. 158-170

## BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Come scrivo come leggo. La prima educazione linguistica*, Infantiae.org, Roma 2005

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV)*. Washington, DC 1994

ANDRICH MIATO S., MIATO L., *Apprendimento della lettura strumentale: due CD-ROM per promuovere le abilità visive e metafonologiche*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 10, n. 4, aprile 2005, pp. 489-506

ARINA S., STELLA G., *Memoria di lavoro e apprendimento della lettura. Ruolo delle ortografia nelle lingue a diversa consistenza*, in «Dislessia», vol. 7, n. 3, 2010, pp. 257-270

ASTINGTON J.W., HARRIS P.L., OLSON D.R., *Developing Theories of Mind*, Cambridge University Press, New York 1988

AUSUBEL D.P., *The use of advanced organizers on learning and retention of meaningful material*, in «Journal of Educational Psychology», 51, 1960, pp. 267-272; *The psychology of meaningful learning*, Grune & Stratton, New York 1963

BADDLEY A.D., HITCH G., *Working Memory*, in G.H. BOWER (a cura di), *The Psychology of Learning and Motivation: Recent Advances in Research and Theory*, vol.8, Academic Press, New York 1974, pp. 47-90

BALDI S., NUNZI M., *Le difficoltà di apprendimento della scrittura: la disgrafia*, in VALENTI A. (a cura di), *I percorsi formativi. Tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano Editore, Napoli 2007, pp. 163-170

BEREITER C., *Development in writing*, in L.W. GREGG e E.R. STEINBERG (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale 1980, pp. 73-93

BEREITER C., SCARDAMALIA M., *From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process*, in R. GLASER, (a cura di), *Advances in instructional psychology*, II, Erlbaum, Hillsdale 1982

BEREITER C., SCARDAMALIA M., *Research in written composition*, in M. Wittrock (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, American Educational Research Association, MacMillan, New York 1986

BEREITER C., SCARDAMALIA M., *The psychology of written composition*, Erlbaum, Hillsdale 1987

- BERNARDELLI A., PELLEREY R., *Il parlato e lo scritto*, Bompiani, Milano 1999
- BERNINGER V.W., CARTWRIGHT A.C., YATES C.M., SWANSON H.L., ABBOTT R.D., *Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades*, in «Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal», 1994, n. 6, pp.161-196.
- BERNINGER V.W., VAUGHN K., ABBOTT R., ABBOTT S., ROGAN L., BROOKS A., REED E. e GRAHAM S., *Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition*, in «Journal of Educational Psychology», 1997, n.89, pp. 652-666.
- BIGOZZI L., ACCORTI GAMANOSI B., *Un curriculum basato su verifiche empiriche di efficacia*, in G. PINTO, L. BIGOZZI (a cura di), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Erickson, Trento 2002
- BOCCHI G. E CERUTI M., *Prefazione. Le molte invenzioni della scrittura*, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002
- BOSCOLO P. (a cura di), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino 2007
- BOZZO M.T., PESENTI E., SIRI S., USAI C., ZANOBINI M., *Test CEO- Classificazione degli errori ortografici*, Erickson, Trento 2000
- BRADLEY L., BRYANT, P.E., *Rhyme and reason in reading and spelling*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1985
- BRITTON J. et al., *The Development of Writing Abilities*, Macmillan Education, London 1975
- BRIZZOLARA, D., CASALINI, C. SBRANA, B., CHILOSI, A.M. E CIPRIANI, P., *Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico di linguaggio*, in «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 3, 1999, pp. 465-488
- BROTINI M., *Le difficoltà di apprendimento: come affrontare disgrafie, disortografie, dislessie, discalculie*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2000
- BROWN A., CAMPIONE J.C., *Inducing flexible thinking: A problem of access*, in M. FRIEDMAN, J.P. DAS e N. O'CONNOR (a cura di), *Intelligence and learning*, Plenum, New York 1981

- BROWN J.S, COLLINS A., DUGUID P., *Situated cognition and the culture of learning*, in «Educational Researcher», 18, 1989, pp. 32-42
- BRUNER J.S., *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Armando Editore, Roma 1987
- BRUNER J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- BRUNER J.S., OLVER R.R., GREENFIELD P.M. *et al.*, *Studies in cognitive growth*, Wiley, New York 1966
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967
- BRUNING R., C. Horn, *Developing Motivation to Write*, in «Educational Psychologist», 34, 2000, pp. 25-37
- CARDARELLO R. e CHIANTERA A., *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta. Atti della giornata di studio IRPA Bologna, 8- 9 Aprile 1988*, La Nuova Italia
- CARDARELLO R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Scandicci 1995
- CATARSI E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2007
- CERAMI V., *Consigli a un giovane scrittore. Narrativa, cinema, teatro, radio*, Garzanti, Milano 2002
- CHANDLER M., FRITZ A.S., HALA S., *Small-Scale Deceit: Deception as a Marker of Two-, Three-, and Four-Years-Old's Theory of Mind*, in «Child Development», vol. 60, n. 6, 1989, pp. 1263-1277
- CICALESE A., *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci Editore, Roma 2007
- CICCIA E., *Aspetti motivazionali, metacognitivi e strategici delle abilità di studio*, in VALENTI A. (a cura di), *I percorsi formativi. Tra analisi teoriche e proposte educative*, Luciano Editore, Napoli 2007
- CISOTTO L. e GRUPPO RDL, *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento 2009
- CISOTTO L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carrocci, Roma 2006
- CISOTTO L., *Costruire le competenze linguistiche*, La Biblioteca Pensa Multi-Media, 2007

- CISOTTO L., *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci, Roma 2005
- CISOTTO L., *Scrittura e metacognizione*, Erickson, Trento 1998
- CISOTTO L. e GRUPPO RDL, *Un curriculum per l'alfabetizzazione integrato fra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Atti del VI Congresso SIRD "Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture", (a cura di G. Domenici, R. Semeraro), Monolite, Roma 2009, pp. 131-144
- COLTHEART M., *Cognitive Neuropsychology and the study of reading*. In *Attention and performance XI.*, Erlbaum, Hillsdale 1985
- COLTHEART M., *Lexical access in simple reading tasks*, in G. UNDERWOOD (a cura di), *Strategies of information processing*, Academic Press, London 1978
- CORNOLDI C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007
- CORNOLDI C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999
- CORNOLDI C., MIATO L., MOLIN A., POLI S., *PRCR-2/2009. Prove di prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura*, Giunti O.S., Firenze 2009
- CUNNINGHAM, A.E., STANOVICH, K.E., *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*, in «Developmental Psychology», 33, 1998, pp. 934-945
- D'ALESSANDRO P., *Critica della ragione telematica*, LED, Milano 2002
- D'ALESSANDRO P., *Ermeneutica del testo e pensiero nella Rete*, in *Internet e la filosofia*, a cura di D'ALESSANDRO P., Milano, LED, 2001
- DE BENI R., CISOTTO L., CARRETTI B., *Psicologia della lettura e della scrittura*, Erickson, Trento 2001
- DE KERCKHOVE D., *A theory of Greek Tragedy*, in «Sub-Stance», University of Wisconsin, Madison 1981
- DELLA CASA M., *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1994
- DENNY J.P., *Il pensiero razionale nella cultura orale e la decontestualizzazione nell'alfabeto*, in D.R. Olson e N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995



DENNY J.P., *Locating the universals in lexical system for spatial deixis*, in «Papers from the Parasession on the Lexicon», Chicago Linguistic Society, 1978, pp. 74-84

DIXON-KRAUSS L. (a cura di), *Vygotskij nella classe, Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Erickson, Trento 2000

FEDELI D., *Didattica delle funzioni esecutive. Parte prima: le funzioni esecutive a scuola. Una panoramica introduttiva*. in «Psicologia e scuola», XXVIII, n.136, 2007a, pp. 36-46

FERRARIS A.O., BELLACICCO D., COSTABILE A., *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari 2005

FERRERIO E. e TEBEROSKY A., *La costruzione della lingua scritta*, Giunti-Barbera, Firenze 1985

FERREIRO E., PONTECORVO C., MOREIRA N., HIDALGO I.G., *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze 1996

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

FORMISANO M., PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C., *Guida alla lingua scritta*, Editori Riuniti, Roma 1997

FRITH U., *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in PATTERSON K., MARSHALL J.C., COLTHEART M. (eds.), *Surface dyslexia*, Routledge and Kegan Paul, London 1985

GELB I., *A Study of Writing*, Chicago University Press, Chicago 1963

GIOVANARDI ROSSI P., MALAGUTI T., *Valutazione delle abilità di scrittura*, Erickson, Trento 1994

GODART L., *L'invenzione della scrittura. Dal Nilo alla Grecia*, Einaudi, Torino 1992

GOODMAN L., *The development of initial literacy*, in H. GOLEMAN e A. OBERG, *Awakening to literacy*, Heinemann Educational Books, London 1984

GOODMAN Y.M., *Children coming to know literacy*, in W. H. TEALE, E. SULZBY, *Emergent Literacy. Writing and reading*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1986

GOODY J., *Introduzione. la scrittura: società e individuo*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002

GOODY J., *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1977

GREGG N., MATHER N., *La valutazione dinamica delle abilità di scrittura*, in «Difficoltà di apprendimento», vol. 10, n.1, 2004, pp. 21-40

HAARMANN H., *Modelli di civiltà a confronto nel mondo antico: la diversità funzionale degli antichi sistemi di scrittura*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002

HALLIDAY M.A.K., *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, University Park Press, Baltimora 1978

HALLIDAY M.A.K., *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1992

HAYES J.R., FLOWER L.S., *Identifying the organization of writing processes*, in L.W. GREGG, E.R. STEINBERG (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, Hillsdale 1980, pp. 4-30

HAYES J.R., NASCH J.G., *On the nature of planning in writing*, in C.M. LEVY e S. RANSDELL (a cura di), *The science of writing*, Erlbaum, Hillsdale 1996, pp. 29-55

HIDI S., BAIRD W., *Interestingness: A neglected variable in discourse processes*, in «Cognitive Science», 10, 1986, pp. 174-194

HIDI S., BOSCOLO P., *Motivation and writing*, in C. MACARTHUR, S. GRAHAM, J. FITZGERALD (a cura di), *Handbook of writing research*, Guilford, New York 2006, pp. 144-157

HIDI S., J. MCLAREN, *The effect of topic and theme interestingness on the production of school exposition*, in H. MANDL, E. DE CORTE, S.N. BENNET, H.F. FRIEDRICH (a cura di), *Learning and Instruction*, II, Pergamon Press, Oxford 1990

HILLIS A., *Models of Reading Process*, in A. HILLIS (a cura di), *The Handbook of Adult Language Disorder*, Psychology Press, Philadelphia 2002

JOB R., *Il processo di lettura e i suoi disturbi*, in «Età evolutiva», 18, 1986, pp. 50-57

JUEL, C., *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades*, in «Journal of Educational Psychology», 80, 1988, pp. 437-447

KELLOGG R.T., *Analisi dell'arte infantile*, Emme Edizioni, Milano 1979

KELLOGG R.T., *A model of working memory in writing*, in C.M. LEVY, S. RANSDELL (a cura di), *The science of writing*, Erlbaum, Hillsdale 1996

KINTSCH W., VAN DIJK T.A., *Toward a model of text comprehension and production*, in «Psychological Review», 85, 1978, pp. 363-94;

VAN DIJK T.A., KINTSCH W., *Strategies of discourse comprehension*, Academy Press, New York 1983

LAVELLE E., *Development and validation of an inventory to assess processes in college composition*, in «British Journal of Educational Psychology», 63, 1993, pp. 489-499

LEWIN R., *In the Age of Mankind*, Smithsonian Books, Washington 1988

LONIGAN C., ANTHONY J.L., DYERS S.M., COLLINS K., *Evaluation of a Language Enrichment Program for Preschool-Aged Children from Low-Income Back-Grounds*, in «Association for the Advancement of Behaviour Therapy Abstract», 2, 1995, pp. 365

LONIGAN C.J., BURGESS S.R., ANTHONY J.L., *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study*, in «Developmental Psychology», 36, 2000, pp. 596-613

LUMBELLI L.(a cura di), *Incoraggiare a leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1988

LURIJA A.R., *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1977

MAILES CH.K., *Early Civilization of the Old World. The formative histories of Egypt, the Levant, Mesopotamia, India and China*, Routledge, London-New York 1999

MARSH G., FRIEDMAN M., WELCH V., DESBERG P., *A cognitive-developmental theory of reading acquisition*, in MacKinnon G.E., Waller T.G. (eds.), *Reading research: advances in theory and practice*, vol.3, Academic Press, New York 1981

MASCHIETTO D., VIO C., *Acquisizione delle competenze alfabetiche ed ortografiche di lettura e di scrittura: proposte per un modello evolutivo*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», a. II, n. 1, aprile 1998

MESULAN M.M., *Overview of human frontal lobes*, in D.T. STUSS, R.T. KNIGHT (a cura di), *Principles of frontal lobe function*, Oxford University Press, New York 2002, pp. 8-30

MEYER, B.J.F., *The organization of prose and its effect on memory*, North-Holland, Amsterdam 1975; *Prose analysis: Purposes, procedures, and problems*, in B.K. BRITTON, J.B. BLACK (a cura di), *Understanding expository text*, Erlbaum, Hillsdale 1985

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre 2007, pp. 36-37

- MITHEN S., *L'arte preistorica e I fondamenti cognitivi della scrittura*, in BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di), *Origini della scrittura. Genealogia di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano 2002
- MOLIN A., POLI S., *Pronti per la prima. Analisi e attenzione visiva nelle prime fasi di apprendimento della lettura e della scrittura*, Giunti Scuola, Firenze 2009
- MONIGHETTI I., *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 113
- MORGANTI A., *I disturbi della letto-scrittura. Conoscere, riconoscere, intervenire*, in «Psicologia e scuola», anno 29°, n. 3, 2009, pp. 33-41
- MOZZETTI M., CARRELLATI M., *Scuola, infanzia, autonomia*, Franco Angeli, Milano 2000
- NETCHINE-GRYNBERG G. E NETCHINE S., *La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant*, in «Enfance», 42, 1989, pp. 101-110
- NINIO A., BRUNER J.S., *The achievement and antecedent of labelling*, in «Journal of Child Language», vo. 3, 1978, pp. 1-15
- NORMAN D.A., SHALLICE T., *Attention to action: Willed and automatic control of behavior*, in R.J. DAVIDSON, G.E. SCHWARTZ, D. SHAPIRO (a cura di), *Consciousness and Self-Regulation*, vol.4, Plenum Press, New York 1986, pp. 1-18
- NYSTRAND M., *A social-interactive model of writing*, in «Written Communication», 6, 1989, pp. 66-85
- NYSTRAND M., *The role of context in written communication*, in R. HOROWITZ, S.J. SAMUEL (a cura di), *Comprehending oral and written language*, Academic Press, San Diego 1987
- NYSTRAND M., *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*, Academic Press, Orlando 1986;
- OLSON D.R., *Culture, technology and intellect*, in RESNICK L.B. (a cura di), *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale 1976
- OLSON D.R., *L'alfabetizzazione come attività metalinguistica*, in D.R. OLSON E N. TORRANCE (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, 1995, pp. 263-283
- OLSON D.R., *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press 1994

- OLSON D.R., TORRANCE N.G. (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995
- OLSON D.R., TORRANCE N.G., *Writing and criticizing text*, in KROLL B.M., WELLS G. (a cura di), *Explorations in the development of writing*, Wiley, Chichester 1983
- ONG W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *The ICD-10 Classification of Mental Disorders and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva 1992
- ORSOLINI M., *Imparare a leggere*, in PONTECORVO C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 145-172
- ORSOLINI M., *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in ORSOLINI M. e PONTECORVO C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 13-28
- PAJARES F., VALIANTE G., *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development*, in C. MACARTHUR, S. GRAHAM, J. FITZGERALD (a cura di), *Handbook of writing research*, Guilford, New York 2006, pp. 158-170
- PAPAGNO C., *Come funziona la memoria*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003
- PASCOLETTI C., *La scrittura 2 e prove TS*, TecnoScuola, Gorizia 1992
- PASCOLETTI C., *La scrittura e i suoi errori*, Giunti Scuola, Firenze 2010
- PASCUCCI M., *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, Carrocci Faber, Roma 2005
- PAULESU E., McCRORY E., FAZIO F., MENONCELLO L., BRUNSWICK N., CAPPA S.F., COTELLI M., COSSU G., CORTE F., LORUSSO M., PESENTI S., GALLAGHER A., PERANI D., PRICE C., FRITH C.D. e FRITH U., *A cultural effect on brain function*, in «Nature Neuroscience», vol. 3, 2000, pp. 91-96
- PERKINS R.V., *The evolution of culture and grammar*, Ph.D. Dissertation, State university of New York at Buffalo, 1980
- PIAGET J., HINELDER B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris 1948
- PIERCE C.S., *Collected Papers of Charles Sander Pierce*, vol. 2, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1960
- PINTO G., BOMBI A.S., *Sistemi simbolici e notazione figurativa*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 115-144

- PINTO G., BIGOZZI L., *Laboratorio di lettura e scrittura*, Erikson, Trento 2002
- PINTO G., *Il suono, il segno, il significato*, Carocci, Roma 2003
- PIUMINI R., SALMASO V., *Riccioli d'oro e i tre orsi*, Edizioni EL, San Dorigo della Valle 2008
- PLATONE, *Fedro*, LIX, pp. 561-562
- PLAZA M., COHEN H., *The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children.*, in «Brain Cognition», 53, 2002
- PONTECORVO C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore, Roma 2004
- PONTECORVO C., *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*, in M. ORSOLINI, C. PONTECORVO (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 29-53
- PONTECORVO C., FABBRETTI D., *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*, in C. PONTECORVO (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999
- PONTECORVO C., *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze 1989
- PONTECORVO C., *Una scuola per bambini*, La Nuova Italia, Scandicci 1990
- PURCELL-GATES, V., *Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge*, in «Reading Research Quarterly», 31, 1996, pp. 406-428
- PRATELLI M., *Disgrafia e recupero delle difficoltà grafo-motorie*, Erickson, Trento 1995
- PREMACK D. e WOODRUFF G., *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind?*, in «Behavioral and Brain Science», vol. 1, pp. 516-526, 1978
- REEDER K., SHAPIRO J., GOLEMAN H., *From Communication to Literacy*, in Idd. (a cura di), *Literate Apprenticeship: The Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years*, Ablex, Norwood 1996
- REEDER K., SHAPIRO J., GOLEMAN H. (a cura di), *Literate Apprenticeship: The Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years*, Ablex, Norwood 1996

- RENFREW C., *Before Civilization. The radiocarbon devolution and prehistoric Europe*, Penquin Books, London-New York 1973
- RESNICK L.B., *Education and Learning to think*, National Academic Press, Washington D.C 1987a
- ROSSI F., (a cura di), *Foai. Bambini e lingua scritta nella scuola dell'infanzia*, AA.VV., Cofanetto cd-rom, *Come scrivo come leggo*, Edizione Infantiae.org, Roma 2005
- RUMELHART D.E., *Notes on a schema for stories*, in D.G. BOBROW, A. COLLINS (a cura di), *Representation and understanding*, Academic Press, New York 1975
- RUMELHART D.E., *Understanding and summarizing brief stories*, in D. LAMBERGE, S.J. SAMUELS (a cura di), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Erlbaum, Hillsdale 1977
- SARTORI G., JOB R., TRESSOLDI P.E., *Batteria per la valutazione della dislessia e della disortografia evolutiva in età evolutiva*, OS, Firenze 1995
- SARTORI G., *La lettura. Processi normali e dislessia*, Il Mulino, Bologna 1984
- SCALISI T.G., ORSOLINI M., MARONATO C., *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*, Edizioni Kappa, Roma 2003
- SCAVETTA D., *Le metamorfosi della scrittura. Dal testo all'ipertesto*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- SCRIBNER S., COLE M., *Literacy without schooling: testing for intellectual effects*, in «Harvard Educational Review», 48, 1978, pp. 448-461
- SÉNÉCHAL M., LEFEVRE J.A., *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, in «Child Development», 73, 2002, pp. 445-460
- SEYMOUR P.H.K., ARO M., ERSKINE J.M., *Foundation literacy acquisition in European orthographies*, in «British Journal of Psychology», vol. 94, pp. 143-174
- SEYMOUR P.H.K., MACGREGOR C.J., *Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments*, in «Cognitive Neuropsychology», 3, 1, 1984, pp. 43-83
- SPARKS R. L., *Orthographic awareness, phonemic awareness, syntactic processing and working memory skill in hyperlexic children*, in «Reading and Writing», 17, 2004, pp. 359-386

- STEIN N.S., GLENN C.G., *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*, in R. FREDLE (a cura di), *Advances in Discourse Process*, vol. 2, Ablex, Norwood (NJ), 1979, pp. 213-267
- STELLA G., BIANCARDI A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino in età prescolare. Analisi delle scritture spontanee dei bambini sordi*, in ORSOLINI M. e PONTECORVO C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991
- STELLA G., NARDOCCI F., *Il bambino inventa la scrittura. L'alfabetizzazione in una prospettiva Piagetiana*, Franco Angeli, Milano 1992
- STRUIKSMA A.J.C., *Bases for effective reading*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1980
- SULZBY E., *Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta*, in ORSOLINI M. e PONTECORVO C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 57-75
- TEALE W.H., SULZBY E. (a cura di), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Ablex, Norwood (NJ) 1986
- TEMPLE C., *Developmental dysgraphias*, in «The Quarterly Journal of Experimental Psychology», 38A, 1986, pp. 77-110;
- TEMPLE C., *Foop is still Floop: a six year follow-up of phonological dyslexia and dysgraphia*, in «Reading and Writing: an interdisciplinary Journal», 2, 1990, pp. 209-221.
- TERRENI A., CORCELLA P.R., TRETTI M.L., TRESSOLDI P.E., CORNOLDI C., *Test IPDA- Questionario Osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento 2002
- TOLCHINSKY LANDSMANN L., *Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto*, in M. ORSOLINI e C. PONTECORVO (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp.149-171
- TRESSOLDI P.E., CORNOLDI C., *Batteria per la valutazione della scrittura e della competenza ortografica nella scuola dell'obbligo*, Organizzazioni Speciali, Firenze 2000
- TRESSOLDI P.E., *I disturbi della scrittura*, in S. VICARI e M.C. CASELLI (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 191-201
- TRESSOLDI P.E., SARTORI G., *Neuropsicologia della scrittura in età evolutiva*, in SABBADINI G. (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna 1995



TRESSOLDI P.E., CORNOLDI C., *Dislessia e disturbi della scrittura*, in CORNOLDI C. (a cura di), *Difficoltà e disturbi dell' apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 77-97

TRISCIUZZI L., *L'apprendimento della scrittura: sviluppo percettivo secondo Piaget*, in FILOGRASSO N., TRAVAGLINI R. (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano 2007, pp. 27-48

TRYPHON A., VONÈCHE J., *Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, Giunti, Firenze 1998, p. 150

VALENTI A., *Le nuove frontiere della pedagogia speciale*, Periferia, Cosenza 2007

VAN DIJK T.A., KINTSCH W., *Strategies of discourse comprehension*, Academy Press, New York 1983

VYGOTSKIJ L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge-London 1978

VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze 1976

WERLICH E., *A text grammar of English*, Allen and Undwin, London 1976

WHITEHURST G.J., *A Structural Model of the Role of Home Literacy Environment in the Development of Emergent Literacy Skill in Children from Low-Backgrounds*, Paper presented at the Annual Convention of the Educational Research American Association, New York 1996

WHITEHURST G.J., LONIGAN C., *Child development and Emergent Literacy*, in «Child Development», n. 3, 1998, pp. 848-872

ZIEGLER J.C. E GOSWAMI U., *Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions*, in «Developmental Science», vol. 9, 2006, pp. 429-436

ZUCCHERMAGLIO C., *Gli apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna 1991