

Laboratorio: i bambini e la lingua scritta nella scuola dell'infanzia

a cura di FRANCA ROSSI in collaborazione con www.infantiae.org

Presentazione

L'idea sviluppata in questo dossier dedicato al laboratorio della lingua parlata e scritta fa riferimento ai materiali di un percorso di formazione, durato dal 1999 al 2003, condiviso con un gruppo di insegnanti delle scuole dell'infanzia del comune di Padova, condotto da Franca Rossi, dell'Università "La Sapienza" di Roma e con il coordinamento organizzativo di Giuliana Truffa, dirigente dei Servizi scolastici del comune di Padova.

Gli insegnanti hanno assunto il ruolo di osservatori/partecipanti nelle attività proposte ai bambini relative all'area linguistica e in particolare al primo contatto con la lingua scritta.

Tutto il materiale utilizzato in questo dossier (prodotti dei bambini, trascrizioni delle interazioni verbali che hanno avuto luogo durante le attività) è stato raccolto, e in parte selezionato, dagli insegnanti stessi.

Le scuole dell'infanzia coinvolte sono: "Cremonese", "Girotondo", "Il Girasole", "San Bellino", "Sant'Osvaldo", "San Lorenzo da Brindisi", "Mago di Oz", "Madonna di Lourdes", "A. Rossi", "E. Wollemborg".

Il materiale raccolto rappresenta solamente una parte di un ben più corposo repertorio di esperienze, esempi di attività e riflessioni contenuto in un CD Rom, frutto della collaborazione fra il Settore dei Servizi Scolastici del comune di Padova, coordinato da Giuliana Truffa e "Infantiae.org" La Scuola per Posta".



Le conoscenze dei bambini sulla lingua scritta

I primi contatti del bambino con il codice della lingua scritta avvengono precocemente, nella routine delle attività quotidiane durante le quali i bambini sono continuamente a contatto con scritte – pubblicità, nomi sui prodotti, sui giornali eccetera – che sollecitano i loro sensi e li incuriosiscono. I bambini, inoltre, sono spettatori di attività quotidiane nelle quali gli adulti usano la lingua scritta: la mamma che scrive la lista per la spesa, il dottore che scrive la ricetta, il fratello più grande che legge l'e-mail eccetera.

Il fatto che il bambino non abbia la capacità di codificare e decodificare l'alfabeto non rende questi "incontri" poco interessanti per lui che, al contrario, si chiede "Che cosa vogliono dire questi segni?", "Cosa ci fanno i grandi?", "Come funzionano?", "Perché quando gli adulti guardano quei segni spesso "parlano"?".

Il bambino non solo si pone le domande, ma cerca attivamente delle risposte. Le risposte che si costruisce, pur essendo non "corrette" e "provvisorie", testimoniano la ricchezza, il rigore e la coerenza dei pensieri dei bambini in genere, la cui attività principale, secondo Jerome Bruner, è quella di capire e di spiegarsi il mondo.

Proprio per queste ragioni i primi tentativi di scrittura dei bambini, anche se non convenzionali e apparentemente bizzarri, non sono mai prodotti casuali, ma sono sempre il prodotto di ragionamenti e ipotesi riconducibili ai "livelli di concettualizzazione della lingua scritta", che il bambino elabora a proposito della scrittura. Tali livelli sono stati identificati da Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, le quali

alla fine degli anni Settanta sono state autrici di una ricerca i cui esiti sono presentati nel libro *La costruzione del sistema di scrittura nel bambino*.

Il lavoro di "ricerca" autonomo del bambino non sempre è riconosciuto e sostenuto all'interno della scuola, che invece dovrebbe rendere visibile il percorso del bambino e farlo proprio. Inoltre è proprio alle ipotesi dei bambini che dovrebbe collegarsi qualsiasi proposta didattica relativa all'insegnamento/apprendimento del codice scritto.

Come raccogliere le scritture spontanee

Nel progettare un percorso di familiarizzazione con la lingua scritta è importante iniziare dalla raccolta delle scritture spontanee dei bambini in modo da avere informazioni sul loro livello di concettualizzazione della lingua scritta. Per fare ciò si può utilizzare un'intervista individuale.

Si dà al bambino un foglio bianco e gli si chiede di scrivere "così come sa fare", e senza dare modelli da copiare, una lista di parole aventi una diversa lunghezza. (per esempio: FRIGORIFERO, CAMELLA, ZAINO, GOMMA, RE). Le parole devono essere nomi di oggetti concreti e vanno dettate al bambino una per volta.

Alla lista si può aggiungere anche la richiesta di scrivere una coppia di nomi con il diminutivo (GATTO/GATTINO) e il nome proprio.

È opportuno non cambiare foglio ad ogni parola, in modo che il bambino, mentre scrive, abbia visivamente a disposizione la scritta prodotta precedentemente.

Dopo che il bambino ha scritto il nome, gli chiediamo di leggere quello che ha scritto e di farci vedere con il dito esattamente dove sta leggendo.

La modalità di lettura va annotata dall'insegnante con una matita sotto la scritta del bambino, come negli esempi che seguono.

Un bambino, per scrivere la parola GATTINO, traccia tre lettere: A T Z. Se il bambino sulla sua scritta legge "gattino" tutto di seguito allora si traccia una linea continua sotto la scritta; la freccia si utilizza per indicare che la lettura è stata da sinistra a destra → A T Z. Se invece il bambino legge cercando una corrispondenza tra i suoni pronunciati e i segni scritti – corrispondenza che può essere sillabica, alfabetica, mista – allora si utilizza una linea segmentata come nei due esempi seguenti:

scrive A T Z oppure scrive A I Z
legge ga tti no gatti n o

Scheda riassuntiva

	Data intervista	Età	Esempi di scritte	Livello di concettualizzazione	Note
Tommaso	25 ottobre 2001	4.2	X T A (scrive) Ga tti no (legge)	sillabico	Era molto stanco, non ha voluto finire la prova
Andrea	27 ottobre 2001	5.6	Cr (scrive) Gattino (legge)	presillabico	All'inizio non voleva scrivere
.....

Come analizzare le scritture spontanee dei bambini

L'analisi delle scritte spontanee dei bambini permette agli insegnanti di individuare il livello di concettualizzazione sulla lingua scritta raggiunto dal bambino secondo le indicazioni delle ricerche di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Dopo aver analizzato tutte le scritte spontanee dei bambini della sezione e/o della classe si possono riportare le informazioni su una scheda riassuntiva.

Nell'analizzare le scritte prodotte da ogni bambino utilizziamo due tipi di informazione:

- la quantità e la qualità dei segni grafici (grafemi) che il bambino ha utilizzato nella scritta;
- la modalità di lettura, adottata dal bambino stesso, riguardo la scritta prodotta.

Vediamo ora insieme alcuni esempi di scritte riferite ai quattro livelli di concettualizzazione, raccolte e analizzate durante gli incontri di formazione con gli insegnanti.

1. Scritte di livello presillabico. Le scritte presillabiche, realizzate con caratteri sia convenzionali che non, si caratterizzano per il fatto che la quantità di segni grafici che il bambino utilizza non è determinata dalla quantità dei suoni che compongono la parola, ma da altri fattori, in genere le qualità dell'oggetto reale al quale la scritta si riferisce. Per esempio può accadere che nella scritta della parola "TRENO" il bambino utilizzi molte lettere perché "...il treno è molto lungo". In generale le scritte di livello presillabico:

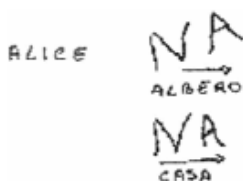
a. possono utilizzare uno pseudo-corsivo come fa Giacomo per scrivere ELEFANTE:

GIACOMO 
ELEFANTE

b. utilizzare uno/due segni (convenzionali e non) per ogni parola come nella scritta di Axel:

AXEL 
BANANA 
LAVATRICE 

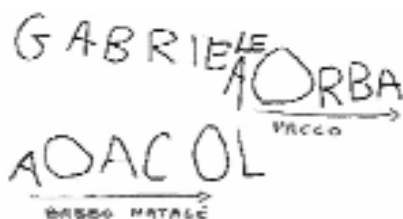
c. utilizzare la "scrittura a timbro", cioè sempre gli stessi segni, nello stesso ordine per scrivere parole diverse, ne sono un esempio le scritte di Alice:



d. utilizzare il principio della varietà interna e scrivere parole diverse con caratteri diversamente combinati come fa Gabriele:



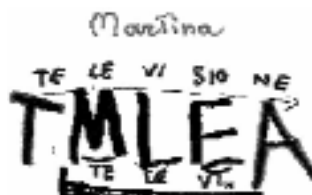
Guardando meglio le scritte di Gabriele (5 anni) è interessante notare che scrive correttamente il proprio nome, e questo fa supporre che sia alfabetico, ma nella scritta BABBO NATALE mostra in realtà di non avere il controllo della corrispondenza tra quantità di segni e quantità di suoni, pertanto la sue scritte sono presillabiche:



2. Scritte di livello sillabico. Nelle scritte di livello sillabico i bambini utilizzano la regola di tracciare un segno scritto per ogni sillaba della parola. A differenza delle scritte del livello precedente in questa fase i bambini concettualizzano che oralità e scrittura hanno un legame. Emanuele (5 anni) è sillabico iniziale e ancora non riesce a prevedere esattamente quanti segni scritti servono per scrivere TAVOLO. La lettura è utilizzata per il controllo della scritta, infatti, dopo aver letto, corregge riscrivendo la parola TAVOLO più corta:



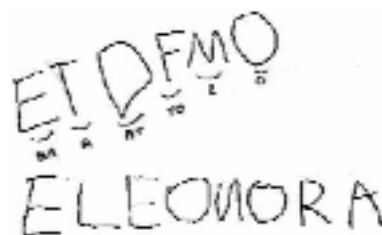
Martina (5 anni) si accorge, leggendo, che mancano delle lettere nella parola TELEVISIONE e le aggiunge, di colore diverso, sia all'inizio che alla fine della sua scritta:



Rocco (4 anni) è un esempio di sillabico che conosce le vocali. È sillabico convenzionale sulle vocali:



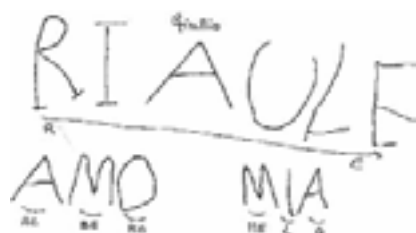
3. Scritte di livello sillabico-alfabetico. Nelle scritte sillabico-alfabetiche i bambini continuano ad utilizzare l'ipotesi sillabica (che ormai padroneggiano) e iniziano ad introdurre anche l'utilizzo della regola di corrispondenza alfabetica, cioè un grafema per ogni fonema della parola. Eleonora (4 anni) scrive il nome proprio correttamente ma nella scritta della parola BARATTOLO alcuni segni stanno per singoli fonemi, altri segni stanno per sillabe:



Anche 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:

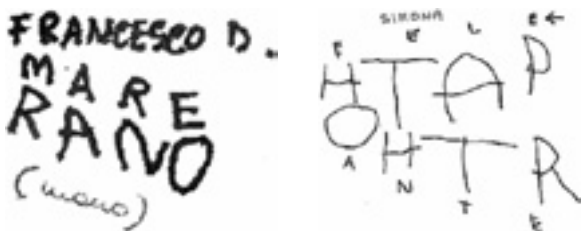


Giulio (4 anni) nella parola ALBERO è sillabico, nella parola MELA è sillabico-alfabetico. Nella parola RE emerge che, anche per i bambini che hanno un livello alto di concettualizzazione, la scrittura del monosillabo crea un conflitto perché contrasta con il principio della quantità minima, cioè con l'idea che per scrivere un nome siano necessari almeno tre segni:



4. Scritte di livello alfabetico. Nelle scritte di livello alfabetico i bambini controllano la corrispon-

denza tra quantità di segni e quantità di suoni e quindi scrivono una lettera o un segno per ogni suono (corrispondenza grafema-fonema) della parola. Sono esempi espressivi le scritture di Francesco e Simona (entrambi di 4 anni) i quali, pur utilizzando lettere non convenzionali, dimostrano di aver compreso che per scrivere un nome è necessario scrivere tante lettere quanti sono i fonemi:



Rientrano in questo livello anche le scritte che utilizzano i caratteri convenzionali, le scritte prodotte da chi "sa scrivere bene".

Conoscere il punto di vista dei bambini

Insegnante: quando scrive (la tua mamma) cosa scrive?

Giacomo: scrive...

Nicola: potrà scrivere "Caro ufficio, quando è che facciamo un po' di sciopero"
(due bambini della scuola "Il Girasole")

Quando i bambini arrivano nella scuola dell'infanzia si portano dietro storie con esperienze sulla lingua scritta molto diverse. La diversità è riconducibile alla frequenza e alla varietà delle esperienze e al livello di partecipazione dei bambini alle stesse. In particolare essi possono aver elaborato ipotesi diverse circa le funzioni dei testi scritti, la funzione degli atti di lettura e le condizioni che rendono "leggibile" un testo. Lo stesso per quanto riguarda i luoghi, i tempi, le modalità attraverso le quali si impara a leggere e scrivere.

L'insieme di queste ipotesi ed esperienze costituisce il "sapere prescolare" di un bambino.

Per conoscere le idee dei bambini si può utilizzare la tecnica dell'intervista.

Inizialmente l'intervista può essere realizzata individualmente, successivamente si possono riprendere alcune delle domande e delle risposte date dai bambini e riproporle nel contesto di una discussione in piccolo gruppo per focalizzare l'attenzione sulle differenze emerse tra le risposte.

Si può anche chiedere di rispondere attraverso un disegno (per esempio chiedendo: "Disegna una persona che hai visto scrivere/leggere").

Ipotesi di traccia per l'intervista

(Può essere consigliabile registrare le risposte dei bambini in modo da non perdere informazioni.)

- Conosci qualcuno che sa scrivere/leggere bene?
- Come fai a capire se una persona sa scrivere bene?
- Secondo te, come si impara a scrivere/leggere?
- Con che cosa si può scrivere?
- Cosa scrivono/leggono i grandi?
- Secondo te a cosa serve scrivere/leggere?
- Secondo te è importante saper scrivere/leggere? Perché?

L'analisi delle risposte fornite dai bambini ci permetterà di riflettere e di tener conto:

a. della presenza di stereotipie e idee consolidate: "si impara copiando le lettere"; "si impara da grandi in prima elementare"; "devi imparare prima a scrivere bene le lettere...";

b. delle opportunità che il contesto di vita extrascolastico ha offerto ai bambini di "vedere", sperimentare e quindi concettualizzare un uso sociale della lingua scritta.

Alcuni esempi.

Insegnante: ...allora a cosa serve scrivere?

Alessandro: per far vedere al papà che sa scrivere.

Marco: per vedere se uno dice "che schifo" allora lui scrive e allora vede che non è quello che diceva.

Insegnante: spiegati meglio Marco.

Marco: allora, se uno dice a un bambino "Che brutto che è il tuo disegno!", allora lui scrive, allora vuol dire che non aveva fatto quello che voleva lui.

Adriano: si scrive anche per scrivere le lettere di Natale.

(Scuola "E. Wollemborg")

Insegnante: ...la mamma e il papà scrivono? Che cosa scrivono?

Federico: gli inviti alle feste.

Tommaso: l'elenco della spesa.

Marco: la mamma corregge i compiti.

Marco Z.: la mia mamma scrive quando è al telefono (la mamma è pediatra)...

Marta: scrivono i documenti e per il lavoro che devono fare.

Tommaso: oppure quando non sanno un numero di telefono che sbagliano possono scriverlo su un foglio.

(Scuola "Sant'Osvaldo")

c. della frequenza e della tipologia di situazioni nelle quali i bambini sono stati coinvolti in attività d'uso della lingua scritta.

Tobia: anch'io ho scritto... qualche volta.
 Insegnante: una lettera?
 Tobia: sì, una lettera in una cartolina.
 Paolo: io ho mandato una cartolina via "miei" al computer.
 Insegnante: ma voi avete mai scritto una lettera?
 Giorgia: sì, a mia nonna ho mandato i saluti e abbiamo firmato io, mio fratello e la mamma.
 (Scuola "San Lorenzo da Brindisi")

La costruzione del codice scritto

Le ricerche sull'apprendimento del codice della lingua scritta iniziate da Ferreiro e Teberosky e realizzate in Italia da Pontecorvo, Pascucci, Zuccheromaglio ci hanno dimostrato che anche i bambini che non sanno scrivere pensano a proposito della scrittura e possono discutere sulla lingua scritta se gli adulti creano le condizioni adatte.

Pertanto il contesto scolastico deve essere in grado di ascoltare i pensieri dei bambini e sollecitare l'elaborazione dei pensieri stessi nel contesto del piccolo gruppo di pari. Ciò è possibile nelle attività di confronto di scritture spontanee e nelle attività di anticipazione del significato.

Le attività di confronto di scritture spontanee

Nella scuola dell'infanzia i bambini trovano spazio per autonome produzioni scritte, infatti è frequente vedere bambini che disegnano e firmano il proprio disegno, che scrivono nomi, piccole frasi eccetera, che mostrano con orgoglio agli insegnanti. Nella maggior parte dei casi si tratta di scritte non convenzionali, coerenti, però, con l'idea che il bambino si è costruita rispetto alla funzione e alle regole che i segni scritti seguono. Di conseguenza è importante offrire ai bambini la possibilità di elaborare le differenze tra le scritte in un contesto di piccolo gruppo guidato dall'insegnante. Ciò è possibile nelle attività di confronto di scritture spontanee, nelle quali le scritte non convenzionali prodotte dai bambini diventano oggetto di analisi e di confronto in piccolo gruppo.

In attività di questo tipo i bambini imparano che *scrivere non è copiare*, ma significa cercare la propria soluzione grafica coerente con la propria ipotesi sul funzionamento del codice alfabetico.

Come si realizza l'attività

L'attività si rivolge sempre ad un piccolo gruppo, massimo cinque bambini, eterogeneo rispetto ai livelli di concettualizzazione della lingua scritta. Si dà ad ogni bambino un foglio bianco formato A4 e una

penna. Si chiede al piccolo gruppo di scrivere una stessa parola (ognuno sul proprio foglio). Successivamente si chiede ad ognuno di far vedere agli altri come ha scritto e come legge i segni che ha scritto. La diversità delle scritte e le diverse modalità di lettura attiveranno una breve discussione tra i bambini per operare una scelta comune e consapevole della soluzione grafica più convincente, che non necessariamente sarà quella più vicina alla scritta convenzionale.

Esempio 1 – La complessità dell'organizzazione e della gestione dell'attività da parte dell'insegnante.

Partecipanti: Rebecca (anni 5.4), Francesca C. (anni 5), Alessia (anni 5), Francesca D. (anni 4.3), Caterina (anni 5), 2 insegnanti.

Contesto: dopo aver sviluppato il progetto sul Carnevale è nata l'esigenza di dover riordinare il materiale prodotto.

Abbiamo pensato di preparare delle grandi buste personali per contenere i lavori eseguiti dai bambini. Con i bambini abbiamo concordato che sopra ad ogni busta doveva essere scritta la parola CARNEVALE.



Trascrizione dell'interazione

1. Insegnante: ognuno di voi scrive sul foglio la parola: CARNEVALE, come è capace! (I bambini scrivono) Ora proviamo a leggere quello che avete scritto.
2. Francesca D.: le mie sono tutte (legge Carnevale)
3. Rebecca: (legge Carnevale)
4. Francesca C.: (legge Carnevale)
5. Alessia: (scrive) C.A.L.E.T.A.R. (legge) Carnevale
6. Caterina: (scrive) C.A.L.E.T.A.E.M. (legge) Carnevale
7. Francesca D.: il mio è meglio.
8. Rebecca: il mio è più lungo.
9. Insegnante: va bene scriverlo lungo? Tutte le parole hanno tante lettere o ci sono parole che hanno poche lettere?
10. Francesca D.: poche lettere e tante lettere.
11. Insegnante: CARNEVALE: è una parola lunga o corta?
12. Rebecca: è corta.

13. Tutti: è corta.
14. Francesca D. *legge...*: mi sbaglio sempre con ste lettere!
15. Insegnante: allora, CARNEVALE è una parola come CIRO?
16. Tutti: sì
17. Insegnante: di queste paroline quale vogliamo scrivere sopra la nostra bella busta?
Ognuno dei bambini propone la propria
18. Insegnante: sì, ma mi dovete dire perché la vostra è giusta.
19. Rebecca: la mia perché è più lunga.
20. Insegnante: ma se mi avete appena detto che CARNEVALE è una parola corta; allora, è lunga o corta?
21. Francesca D.: è corta!
Tutti affermano che la loro è giusta perché è corta
22. Insegnante: siete sicuri che CARNEVALE è una parola corta?
23. Alessia: *si mette a contare: 1,2,3,4,5,6,7,8*
25. Caterina: e io 1,2,3,4,5,6,7,8
26. Francesca C.: 1,2,3,4,5.
27. Francesca D.: 1,2,3,4,5,6,29
28. Insegnante: quale potrebbe essere quella giusta?...
30. Tutti: sì.
31. Insegnante: perché è più corta o perché ha le letterine che sembrano più giuste?
32. Caterina: perché ha le letterine più giuste.
33. Insegnante: allora non dipende da quanto è lunga o è corta?
34. Rebecca: perché il nome di CARNEVALE è corto e la sua scritta è corta!
35. Insegnante: siete d'accordo con Rebecca? La parola CARNEVALE è corta?
36. Tutti: sì.
37. Insegnante: cosa volete dire con "è corta"?
38. Tutti: che ha poche lettere.
39. Insegnante: come Ciro?
40. Francesca D.: CIRO è corta.
41. Insegnante: CARNEVALE è corta come CIRO?
42. Caterina: no, è un po' lunga.
43. Insegnante: proviamo a dirle battendo le mani?
44. Tutti: CI-RO, CAR-NE-VA-LE.
45. Caterina: CARNEVALE è più lungo di CIRO.
46. Francesca D.: io ne ho solo 7.
47. Insegnante: prova a rileggere ancora Francesca.
48. Francesca D.: C.A.N.A L.E.
49. Insegnante: avete sentito CARNEVALE?
50. Tutti: sì.
51. Caterina: sì, ma secondo me, manca qualche lettera.
52. Insegnante: secondo te, che lettera manca?
53. Caterina: ci manca la R.
54. Francesca D.: la faccio?
55. Insegnante: se tu lo ritieni necessario!
56. Francesca D.: aggiunge la R (CANALER).
57. Caterina: ma secondo me era in mezzo a quelle due lettere là!
58. Francesca D.: ma, adesso l'ho scritta, le faccio una croce?
59. Caterina: sì.
60. Francesca D.: scrive la R (CANALRE) e *CANCELLA CON UNA X LA LETTERA R FINALE*
61. Insegnante: è giusta adesso?
62. Tutti: sì.
63. Caterina: adesso c'è la R, prima non c'era, c'è la C che è giusta, c'è la A che è giusta.
64. Francesca D.: 2 ci sono di A (*rilegge*) C.A.N.A. L.R.E.
65. Caterina: ma c'è anche la R.
66. Insegnante: ci vuole anche la L sulla parola CARNEVALE?
67. Caterina: io non ho la L.
68. Alessia: io ho la L.
69. Francesca D.: si doveva lasciare.
70. Insegnante: la vuoi riscrivere sotto?
71. Francesca D.: scrive C.A.N.R.A.L.E
72. Insegnante: prova a leggere!
73. Francesca D.: (*legge*) CANRALE
74. Insegnante: va bene così?
75. Tutti: sì.
76. Insegnante: scriviamo così: CARNEVALE?
77. Tutti: sì.

Alcune riflessioni sull'attività

In questo esempio i bambini hanno scritto la parola CARNEVALE in cinque modi diversi; sono scritte pre-sillabiche quelle di Francesca C. e di Rebecca, sillabico-alfabetica iniziale quelle di Francesca D., Caterina e Alessia. L'eterogeneità tra i livelli di concettualizzazione dei bambini del gruppo è troppo ampia per potersi aspettare un confronto tra le ipotesi. Inoltre per due bambini del gruppo (Francesca C. e Francesca D.) leggere significa "dire" le lettere. Questo tipo di comportamento, che ritroviamo anche in altri esempi, è il risultato degli esercizi di riconoscimento delle lettere ai quali vengono sottoposti i bambini, nel contesto extrascolastico, per la preparazione alla prima elementare, in seguito alla convinzione che il primo passo fondamentale per imparare a leggere e a scrivere sia quello di imparare i suoni delle lettere. Rebecca (t. 8) coglie una differenza tra la sua scritta e quelle degli altri, la diversità di lunghezza. L'insegnante (t. 9) non aiuta il gruppo a confrontarsi con l'osservazione di Rebecca perché con le sue domande sposta l'attenzione sulla parola CARNEVALE, mentre sarebbe stato più opportuno un intervento del tipo "Avete sentito cosa ha detto Rebecca, cosa ne pensate?", oppure "Proviamo a rileggere le scritte? Guardiamo bene quando leggono i compagni". Successivamente sposta l'attenzione (t. 17) sulla

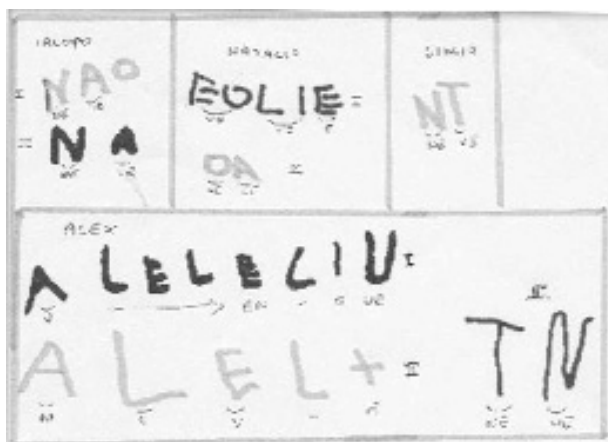
scelta della scritta da mettere sulle buste. Al turno 31 propone ai bambini una domanda che richiede loro un livello di analisi che solo Caterina e Francesca D. sono in grado di mettere in atto. Sarebbe stata una buona domanda per un gruppo di livello sillabico-alfabetico.

Questi sono alcuni degli "errori" più frequenti che si fanno le prime volte che si prova a realizzare l'attività. Per il gruppo di insegnanti, durante gli incontri di formazione, è stato fondamentale lavorare sulla documentazione delle prime esperienze, spesso quelle meno riuscite. Anche per questo ringraziamo ancora una volta gli insegnanti che hanno messo a disposizione di tutti anche le situazioni meno "perfette".

Esempio 2 – Un piccolo gruppo lavora sul confronto della quantità dei segni nelle scritte.

Dopo aver costruito un pupazzo di neve l'insegnante ha chiesto a quattro bambini di scrivere la parola NEVE.

Alex di 5 anni (alfabetico non convenzionale), Jacopo di 5 anni (sillabico), Natalia di 4 anni (presillabica avanzata), Giulia di quasi 5 anni (sillabica).



Trascrizione dell'interazione

1. Insegnante: adesso che avete finito di scrivere, uno alla volta proviamo a leggere con il dito quello che avete scritto. Inizia tu Jacopo!
2. Jacopo: NE (N) – VE (AO). (...)
7. Natalia: (*legge di seguito con il dito*) NEVE (EOLIE). (...)
10. Giulia: NE (N) – VE (T). (...)
14. Alex: N-E-E-E-EN-E-EVE (A-L-EL-E-L-IU).
15. Jacopo : mamma mia che lunga! (...)
19. Jacopo: è troppo lunga perché 1,2,3,4,5,6,7.....
20. Giulia: (*interrompendo Jacopo conta lei*) 1,2,3,4,5,6,7,8,9...
21. Alex: (*interviene ridendo*) 1,2,3,4,5,6,7,8.
22. Jacopo: otto!
23. Giulia: bisogna cancellarne un po'!

24. Jacopo: sì, sono tante!
26. Alex: adesso cambio (*riscrive*).
27. Giulia: io ho scritto bene? (*rilegge*).
28. Jacopo: sì, perché ce ne sono due, NE-VE.
29. Insegnante: e tu Jacopo, quante ne hai?
30. Jacopo: tre (NAO).
31. Insegnante: e allora?
32. Giulia: devi cancellare la O.
37. Insegnante: guardiamo insieme la scritta di Natalia...
38. Jacopo: NE-VE e no, bisogna arrivare a due lettere NE-VE, sì perché bisogna arrivare fin qua; (*legge di nuovo*) non doveva arrivare fin qua.
39. Natalia: beh, provo a cambiare.
40. Giulia: basta che non copi da me; scrivi con due lettere. (...)
50. Insegnante: Natalia, vuoi leggere tu intanto, visto che hai finito di scrivere?
51. Natalia: sì, NE (O) – VE (A).
52. Jacopo: è vero ha letto subito adesso!
53. Giulia: ne ha fatto due, ma non le ha copiate da me. (...)
57. Jacopo: noi tre abbiamo fatto bene, vedi? NE-V-E.
58. Insegnante: e Alex?
59. Alex: io ne ho più di tutti.
60. Jacopo: (*ridendo*) è vero, perché ne ha cinque.
61. Insegnante: e allora come facciamo?
62. Giulia: beh, lo rifacciamo, forse.
63. Insegnante: chi la deve rifare lui o voi?
64. Jacopo: no, noi no; io ne ho fatte due. *Tutti cominciano a contare le lettere che compongono la propria scritta*
76. Jacopo: la Giulia ha scritto giusto perché è da due e Alex ha sbagliato perché ne ha fatti cinque... NEVE (*legge*), ma fino a cinque! E no, bisogna fare forte NEVE (*legge in fretta fermandosi sulle prime due lettere scritte da Alex*) e no piano NE...VE (*copre con la lettura tutte le scritte di Alex*). (...)
86. Jacopo: e adesso sono tutte e quattro uguali.
87. Giulia: adesso si va bene! Sono tutte giuste perché sono da due.

Alcune riflessioni sull'attività

In questa attività la parola viene scritta dai bambini in quattro modi diversi, ma la prima differenza che il gruppo individua e analizza nelle scritte è quella della quantità di caratteri (t. 15). I bambini contano le lettere (t. 19/22) e concordano che otto sono troppe, decidono di cancellarne un po' (t. 23-24). Anche Alex corregge (utilizzando le lettere del suo nome), ma ha sempre più lettere di tutti, ed è Jacopo (t. 76) che, argomentando in modo convincente l'ipotesi sillabica, condivisa con Natalia e Giulia, riassume la conclusione del gruppo: "NEVE" si scrive con due (lettere). Alex corregge anche la sua scritta. Alla fine, quindi,

tutti i bambini concordano che le loro scritte sono ugualmente corrette, non ritengono importante che siano uguali e chiedono di non essere copiati.

Esempio 3 – Un esempio di gruppo attento alla qualità dei segni scritti.

Dopo l'uscita alla "casa delle farfalle" di Montegrotto i bambini sono stati invitati a scrivere la parola FARFALLE per il cartellone dei disegni.

Gruppo di bambini di 5/6 anni: Alex, Giulia, Jacopo, Massimiliano.

	Scritta iniziale	Scritta finale
Alex	EFF	AFE
Giulia	ALIERD	TEE
Jacopo	AHOOETI	AOI
Massimiliano	FFAM	EFA

Trascrizione dell'interazione

1. Insegnante: dobbiamo scrivere la parola FARFALLE per il vostro cartellone dei disegni (*i bambini scrivono guardandosi ogni tanto e coprendosi o coprendo quello che stanno scrivendo*).

2. Insegnante: adesso, uno alla volta, provate a leggere quello che avete scritto. Comincia tu Alex.

3. Alex: far (F)-fal (F)-le (E)

4. Massimiliano: f (F)-f (F)-(A)-(M), no ho sbagliato perché qui c'è la emme (M), devo correggere.

5. Insegnante: allora cosa devi scrivere?

6. Massimiliano: farfalle di nuovo perché ho sbagliato.

7. Alex: ma non copiare da me. (...)

9. Giulia: far (A)- fa (L)- l (IE)- le (R)- e (D)

10. Jacopo: ma hai finito con la O.

11. Giulia: macché, questa è quella con la pancia (D), non la O. (*rilegge sottovoce*) Ma è sbagliato il mio perché qui (D) devo mettere la E. Adesso scrivo giusto. (*riscrive*)

12. Massimiliano: come si fa la E?

13. Giulia: così con tre lineette (*fa vedere la sua*) far (AL) falle (IERE)... adesso è giusto.

14. Insegnante: adesso prova tu a leggere Jacopo.

15. Jacopo: fa (AH)-rfal (OOE)-le (TI).

16. Insegnante: allora tutti avete scritto FARFALLE, ma chi ha scritto giusto?

17. Massimo: io, f (F)-a (A)-l (L)- le (E)... FARFALLE è giusto!

18. Jacopo: e sì, con la E,LE,LE... è giusto...

19. Giulia: sì è giusto! (...)

21. Alex: adesso leggo quello che ho scritto io che avevo cambiato far (A)-fal (E)-le.

22. Giulia: ma quella è rovescia (*indica la E di Alex*). (...)

28. Alex: *molto convinto di aver scritto giusto, continua ad alta voce a leggere la sua scritta sillabando FAR-FAL-LE...*

29. Giulia: la F e la A, quella di prima è l'inizio di farfalla.

30. Jacopo: FAR come A, la FA è uguale alla A.

31. Giulia: dunque c'è la A.

33. Jacopo: io ho scritto giusto. (*e legge Farfalle*)

34. Giulia: per me ha scritto giusto lui qua. (*indica Massimiliano*)

35. Jacopo: per me è giusta quella di Alex.

36. Massimiliano: no perché questa ne ha quattro (*indica la sua scritta*) e questa non è mica una lettera. (*indica la E sulla scritta di Alex*) (...)

38. Giulia: l'ha messa rovescia quindi non è giusta. (...)

40. Alex: sì. (*ma un po' imbronciato*)

41. Massimiliano: (*rivolto ad Alex*) non devi farne quattro, ne devi fare tre. (...)

47. Alex: far (A)-fal (L)-le (E).

48. Jacopo: adesso è giusto perché ha cominciato come me e la Giulia.

49. Giulia: ha tre lettere come questa e anche questa. (*indica le altre scritte precedenti di Alex*) (...)

51. Jacopo: la Fa come A e questa è la E, perché FARFAL-LE, ma non si fa così la E è sbagliata. (...)

53. Massimiliano: io posso provare a riscrivere, ma mi sembra che ho sbagliato ancora.

54. Insegnante: se volete potete cambiare, riscrivere...

55. Jacopo: io no, FAR-FALLE. (*rilegge*)

56. Giulia: io dico che è giusta la mia!

57. Jacopo: anch'io dico che è giusta la mia.

58. Insegnante: Massimiliano adesso che hai riscritto vuoi provare a leggere bene!

59. Massimiliano: E-F-A-L-E., farfalle.

60. Giulia: ma, ha vinto lui!

61. Jacopo: non è mica una gara questa! (...)

63. Insegnante: prova tu Jacopo a leggere la scritta di Massimiliano.

64. Jacopo: (*prova a leggere*) far (E)- fal (F)- la (A), bastano solo tre, non so...

65. Massimiliano: ma anche tu ne hai tante. (...)

67. Massimiliano: e allora riprova perché tutte sono sbagliate. (...)

70. Jacopo: io ho fatto con tre lettere. (...)

74. Jacopo: far (A)-fal (O)- le (I), Farfalle, sì è giusto.

78. Alex: far (A)- fal (L)-le (E).

79. Massimiliano: ma è rovescia sempre quella (L), la fa sempre rovescia.

80. Insegnante: dunque avete deciso che ci vogliono tre lettere per scrivere la parola FARFALLE, ma chi ha scritto giusto?

81. Tutti: la mia!!

82. Jacopo: no la mia perché far (A)-fal (O)-le (I).

83. Massimiliano: perché hai una O.

84. Jacopo: e... ci vuole anche la A e la O, tutte ci vogliono.

85. Massimiliano: ma la O... la mia è giusta. (*e legge*)

86. Giulia: la mia è giusta FAR-FALLA, ma... ma ci mancano quattro lettere per scrivere farfalle.

87. Jacopo: ma tu ne hai scritte tre e ci vogliono giusto tre... perché (*conta con le dita*) ...FAR-FAL-LE.

Alcune riflessioni sull'attività

Di questa interazione colpisce positivamente il fatto che tutte le scritte iniziali vengono "riviste" e corrette almeno tre volte e ciò testimonia gli effetti della familiarità dei bambini con l'attività; infatti nelle prime esperienze i bambini difficilmente pensano di poter riscrivere, di poter cambiare la scritta originaria.

La parola FARFALLE viene scritta in quattro modi diversi: presillabiche le scritte iniziali di Giulia, Massimiliano, sillabica la scritta di Alex, sillabico-alfabetica la scritta di Jacopo.

La prima lettura delle scritte attiva nel gruppo l'analisi degli aspetti qualitativi (t. 10-13; t. 22-47) delle scritte prodotte da ciascuno. Infatti Massimiliano (t. 4) dichiara di aver sbagliato in quanto si accorge di aver scritto una lettera (M) non compresa nella parola FARFALLE, corregge e riscrive tutte lettere che compongono la parola.

Jacopo contesta l'ultima lettera della scritta di Giulia (D) che non c'entra con il suono finale di FARFALLE. Ci sembra una sequenza significativa perché la conoscenza delle lettere e dei suoni corrispondenti viene usata da Jacopo in modo pertinente in quanto si appoggia su una consapevolezza sillabico-alfabetica.

Successivamente (dal t. 64) la discussione del gruppo si sposta sull'aspetto quantitativo ovvero prende in considerazione quante lettere servono per scrivere in modo corretto il nome FARFALLE.

Anche Jacopo, che inizialmente aveva usato tante lettere quante quelle contenute nella parola FARFALLE (t. 15) (facendo pensare ad un livello di concettualizzazione di tipo alfabetico), nel corso della discussione cambia idea e sostiene l'ipotesi della necessità di utilizzare tre lettere concordando con l'ipotesi di scrittura sillabica promossa dai compagni. Lo scambio che avviene all'interno del gruppo porta i bambini a condividere l'ipotesi sillabica e di conseguenza FARFALLA viene scritto alla fine con tre segni da tutti.

Le attività di anticipazione del significato

Leggere è un'attività complessa che non richiede solo il riconoscimento delle lettere e la pronuncia corretta dei suoni. Un lettore mentre legge cerca di anticipare il significato di un testo utilizzando anche informazioni extratestuali. Pure i bambini che non sanno leggere in maniera convenzionale possono imparare molto – divertendosi – dalle esperienze di

anticipazione del significato nelle quali cercano appunto i significati delle scritte. Nella ricerca sono aiutati sia dalle loro conoscenze sulle "lettere" sia dalle informazioni del contesto (copertina di un libro, disegni, immagini, scatole eccetera) nel quale le scritte sono collocate.

Nell'attività vengono coinvolti, in piccoli gruppi, bambini con livello di concettualizzazione della lingua scritta sillabico (cioè bambini che associano ad ogni segno-grafema una sillaba e che leggono, quindi, utilizzando una scansione sillabica), sillabico-alfabetico (cioè bambini che nella scrittura spontanea utilizzano un criterio misto: a ogni grafema associano a volte una sillaba, a volte un fonema) e bambini alfabetici purché non convenzionali, cioè che non sappiano scrivere correttamente.

L'obiettivo dell'attività non è quello di arrivare alla risposta corretta, ma quello di elaborare un'ipotesi comune attraverso il confronto nella discussione in piccolo gruppo.

Per i bambini che sono a un livello molto primitivo di concettualizzazione, i cosiddetti presillabici, l'obiettivo dell'attività sarà quello elementare, ma non banale, di arrivare ad essere convinti che quello che è scritto "vuole dire qualche cosa".

L'attività inizia a partire da una richiesta dell'insegnante, ma potrebbe essere anche di un bambino, che chiede: "Secondo voi cosa ci può essere scritto qui?" indicando una scritta ben precisa. La richiesta, così formulata, indirizza l'attenzione del gruppo su un'unica scritta; infatti se ogni bambino "leggesse" una scritta diversa non avremmo possibilità di confronto all'interno del gruppo.

I bambini esplicitano le loro ipotesi ("per me c'è scritto...") e l'insegnante chiede loro di "leggere con il dito" per far vedere anche agli altri dove/come leggono. Quest'ultima è una richiesta importante perché solo attraverso la lettura i bambini possono iniziare la verifica di ogni loro ipotesi e di conseguenza discutere per scegliere l'ipotesi più convincente che, non necessariamente, sarà quella corretta.

Il materiale che si può utilizzare è vario: libretti, scatole di cracker, pacchetti di caffè, scatole dei giochi, confezioni delle merendine eccetera; vanno tutti bene perché sono materiali reali e familiari al bambino.

Esempio di attività – Leggere la scritta sulla copertina di un libro.

Partecipanti all'attività: gruppo di bambini nella fase sillabica e sillabico-alfabetica. Enrico (5 anni e mezzo), Elena (6 anni), Jenny (5 anni e mezzo), Adriano (4 anni e mezzo), Sofia (5 anni).

Materiale utilizzato: libro cartonato con un titolo scritto in stampato maiuscolo MUH e con disegni di alcuni animali da cortile.

Nell'esempio che segue, a un piccolo gruppo di

bambini l'insegnante ha proposto di leggere una scritta (MUH) posta sulla copertina di un libro di figure di animali. Anche se la scritta scelta dall'insegnante non permette di anticipare molto il significato perché fa riferimento al verso di un animale, nel corso dell'interazione i bambini, pur non arrivando alla lettura corretta, mettono in atto un processo di analisi della scritta che tiene conto sia degli aspetti grafici della scritta stessa, sia della coerenza con il contesto in cui la scritta è inserita, nonché della coerenza semantica delle ipotesi formulate. Tutti processi che mette in atto anche il lettore esperto!

Inizialmente (t. 2-7) tutti i bambini, ad eccezione di Elena, ipotizzano che ci sia scritto MUCCA – ipotesi coerente con il contenuto dei disegni – tuttavia le strategie di lettura utilizzate dai bambini sono differenti, sillabiche (Adriano e Jenni) e sillabico-alfabetiche (Enrico).

Dopo la lettura le ipotesi iniziali iniziano a diversificarsi; Sofia (t. 10) cerca di far stare la lettura di ANATROCCOLO in M-U-H ed Elena (t. 11) le fa osservare che "... non può starci". L'ipotesi ANATROCCOLO viene pertanto scartata.

Jenny (t. 13) ipotizza che ci sia scritto CANE, Elena concorda mentre Enrico continua a sostenere che sia scritto MUCCA.

Elena (t. 19) fa notare che manca una lettera e anche Enrico (t. 24), forse a malincuore, dice CANE.

L'unico a portare avanti la sua tesi iniziale è Adriano che spiega ai compagni (t. 28) perché non possa esserci scritto CANE.

Adriano, inoltre, riconosce il valore sonoro convenzionale delle lettere (t. 42).

Alla fine tutti concordano con l'ipotesi sostenuta da Adriano.

Trascrizione dell'interazione

1. Insegnante: proviamo a capire il titolo di questo libro. Cosa ci sarà scritto? (*indica la parola MUH*)
2. Enrico: mucca c'è scritto, M-U-ACCA. (*e indica le lettere M,U,H*)
3. Elena: sì, mucca (*legge*) M-U-A (M,U,H).
4. Enrico: no, M-U-C (M,U,H) mucca.
5. Jenny: e sì, perché c'è la mucca qui (*e indica il disegno*) MU-CCA (MU H).
6. Insegnante: e secondo te Adriano?
7. Adriano: MU CCA. (*e indica MU H*)
8. Sofia: sì, c'è scritto mucca se l'ha detto lei. (*indica Elena*)
9. Elena: non l'ho detto io, c'è scritto M-U-A.
10. Sofia: beh, però, forse, c'è scritto anatroccolo (*e legge con il dito cercando di farla stare nella parola MUH*) A-NA-TRO-CCO-LO.
11. Elena: ma non vedi? (*legge*) A-NA-TRO (M U H) anatro e le altre dove le metti?
12. Enrico: c'è scritto mucca.

13. Jenny: forse c'è scritto cane (*e legge con il dito*) CA-NE (MU H).
 14. Elena: (*anche lei prova a leggere*) C-A-NE (M U H), (poi riprova) CA-N-E.
 15. Enrico: no, mucca!
 16. Elena: cane (*e legge*) CA-N-E (M U H); (*rilegge*) CA-N-E (M U H).
 17. Insegnante: allora è scritto cane?
 18. Enrico: mucca! (*legge*) M-U-C (M U H).
 19. Elena: muc? (*si mette a ridere*) Ci manca U, ne manca un'altra. (*indica lo spazio dopo la H*)
 20. Insegnante: cosa manca?
 21. Elena: manca un'altra lettera, allora non è scritto mucca, è scritto cane.
 22. Jenny: (*legge*) CA-A-NE (M U H).
 23. Insegnante: allora Enrico cosa dici tu, è scritto mucca o cane?
 24. Enrico: (*non tanto convinto*) Cane (*legge*) C-A-N (M U H).
 25. Insegnante: siamo tutti d'accordo che è scritto cane?
 26. Tutti (*tranne Adriano*): sì.
 27. Insegnante: perché Adriano non sei d'accordo?
 28. Adriano: perché non c'è scritto cane, non c'è la enne qui, c'è la acca.
 29. Elena: ma neanche mucca perché non finisce con questa lettera (H) finisce con la emme.
 30. Sofia: no, con la rotonda.
 31. Enrico: con la A.
 32. Adriano: no, c'è scritto mucca.
 33. Insegnante: allora, visto che siete tutti d'accordo, riproviamo a rileggere uno alla volta per capire chi ha ragione, cosa c'è scritto?
 34. Sofia: (*legge con il dito*) CA-NE (MU H).
 35. Elena: (*legge con il dito*) CA-N-E (M U H).
 36. Jenny: (*legge con il dito*) CA-A-NE (M U H).
 37. Enrico: (*legge con il dito*) C-A-C (M U H).
 38. Adriano: (*legge con il dito*) MU-CA (MU H).
 39. Insegnante: quale sarà la parola giusta?
 40. Tutti: cane.
 41. Adriano: mucca.
 42. Adriano: perché c'è la H e la M e la U e c'è scritto mucca (*e legge*) MU-CCA (MU H).
 43. Sofia: secondo me c'è scritto CANE.
 44. Elena: perché sono tre le lettere del cane (*e legge*) CA-N-E (M U H) e allora c'è scritto cane.
 45. Jenny: CA-NE-E (M U H).
 46. Enrico: (*legge insieme ad Elena*) C-A-NE (M U H).
 47. Adriano: però anche in mucca ci sono tre M-U-CA (M U H).
 48. Sofia: allora non si capisce cosa c'è scritto e c'è emme, u, e acca.
 49. Insegnante: allora cosa c'è scritto?
 50. Sofia: cane.
- Anche gli altri bambini dicono cane, ma Adriano resta della sua idea e dice mucca.*

51. Insegnante: facciamo così, proviamo a vedere quale di queste due parole sta in queste lettere. (*indica la scritta*)

51. Elena: forse c'è scritto gatto (*prova a leggere*) GA-T-O. (*indica la scritta*)

52. Sofia: gatto.

53. Jenny: no, ci manca la O allora è scritto cane.

54. Enrico: ma qui c'è la acca (H).

55. Insegnante: e allora?

56. Enrico: allora c'è scritto mucca.

57. Elena: ma questa non è la CA.

58. Sofia: CA c'è sul cane.

59. Jenny: sì, (*legge*) CA-NE (MU H).

60. Elena: CA-N-E (M U H) no, perché finisce con la NE. E questa non è la NE. MU-C-A (M-U-H) no, neanche mucca, perché finisce con la A.

61. Insegnante: allora cosa ci sarà scritto?

62. Sofia: (*riprova sottovoce*) MU-C-A (M U H) è scritto mucca!

63. Adriano: sì, perché c'è la M e la U e anche la H.

64. Jenny: no, è scritto cane (*legge*) CA-NE (MU H).

65. Enrico: è scritto M-U-C (M U H) e allora mucca.

66. Adriano: ti avevo detto che era mucca.

Dai discorsi ai testi in lingua scritta

È molto diffusa l'idea che i bambini possano iniziare a lavorare con i testi scritti solo a partire dalla scuola elementare, quando hanno ormai imparato a scrivere in modo convenzionale. Una tale posizione si basa sulla convinzione che l'*ideazione* dei contenuti di un testo e la relativa *trascrizione* in lingua scritta debbano essere fatte dalla stessa persona. Pertanto non potremmo parlare di produzione di testi scritti prima della fine della prima elementare. La scrittura di un testo, però, è un'attività complessa che richiede diverse operazioni, tra queste anche la capacità di trascrivere che implica la conoscenza di un sistema di scrittura. Tuttavia può non essere l'operazione da considerarsi fondamentale. Infatti risultano altrettanto importanti la scelta dei contenuti, l'individuazione delle forme linguistiche appropriate per comunicare i contenuti in una forma scritta comprensibile, la revisione del testo che implica anche l'assunzione del punto di vista del destinatario del testo stesso.

A questo punto possiamo riproporre il quesito: "Bambini che non sanno scrivere possono produrre un testo scritto?".

La risposta è sì; se l'insegnante si fa carico dell'operazione della trascrizione, assumendo il ruolo di scriba, allora 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.

Di fronte a una reale necessità di scrittura di un testo (per esempio: chiedere al Sindaco di far riparare la scuola, raccontare alla compagna malata gli ultimi fatti accaduti a scuola, spiegare come si è fatto un dolce, avvisare i genitori della riunione eccetera) i bambini sono motivati a concordare cosa scrivere e come scriverlo e a dettarlo all'insegnante-scriba. Il risvolto pedagogico di queste esperienze risiede nel fatto che i bambini familiarizzano con i testi, con le differenze tra lingua orale e lingua scritta e imparano, inoltre, attraverso il confronto in piccolo gruppo, a negoziare i contenuti del testo e la scelta delle forme linguistiche più appropriate quando si deve comunicare in "lingua scritta".

L'attività di dettare all'insegnante-scriba

Quando si parla di dettatura l'immagine che ci viene in mente più di frequente è quella di un insegnante che detta, per esempio, i compiti alla sua classe, oppure un insegnante che detta un avviso per i genitori che tutti i bambini scrivono sul proprio diario. Queste due semplici immagini mettono in risalto una prima caratteristica dell'attività di dettatura, il fatto che qualcuno ordina a qualcun altro di scrivere. Ogni parola che viene dettata veicola l'ordine "scrivi esattamente quello che ti sto dicendo".

Chi detta parla, ma i suoi messaggi hanno tutte le caratteristiche della lingua scritta perché sono "detti" per essere scritti.

Infine chi detta si rivolge allo scriba, ma contemporaneamente deve rappresentarsi anche il destinatario del testo che a volte è presente, come nel caso di dettatura della consegna dei compiti, e a volte no.

Per tutte queste caratteristiche la dettatura è un'attività in cui oralità e scrittura hanno intrecci complessi. Cosa succede se sono i bambini a dettare?

Se chiediamo a dei bambini che non sanno scrivere di dettare un testo sicuramente poniamo loro una richiesta che, almeno all'inizio, non è familiare, di cui possono non comprendere il significato. Infatti, nelle prime esperienze analizzate con gli insegnanti, è stato subito evidente che per i bambini:

a. dettare è equivalente a dire, raccontare... ("io parlo e tu, insegnante, decidi cosa scrivere di tutte le cose che dico");

b. i ritmi e i tempi della dettatura non sono diversi da quelli del parlato utilizzato nelle conversazioni;

c. la dettatura viene interpretata come un'attività individuale, anche se la maestra li ha messi insieme intorno a un tavolo per scrivere una lettera, una storia... "ognuno detta un pezzetto e gli altri ascoltano". Perché l'insegnante-scriba?

Se l'insegnante si propone come scriba può sostenere i bambini nella elaborazione del significato dell'attività di dettatura. In particolare attraverso le riletture può facilitare nel gruppo il processo di

appropriazione del testo (“Ve lo rileggo, perché solo voi potete decidere se e come andare avanti”) rimandando al gruppo la responsabilità dello sviluppo del testo stesso.

Con interventi del tipo “Aspettate, dettate piano altrimenti non riesco a scrivere” può aiutare i bambini a rappresentare e a gestire le differenze tra i tempi del parlato e i tempi necessari per scrivere.

Infine può sollecitare nel gruppo l’elaborazione della differenza tra ciò che viene detto per “ideare” e “costruire” un testo e ciò che viene detto per essere scritto.

Riassumendo l’insegnante-scriba può permettere, anche a chi ancora non sa scrivere, di scrivere un testo.

Esempi di costruzione in piccolo gruppo di testi di regole e procedure

I testi che si riferiscono a regole e procedure hanno lo scopo di facilitare e/o permettere al lettore di fare qualche cosa nel migliore dei modi.

Anche nella scuola dell’infanzia i testi di regole sono parte dell’esperienza dei bambini. Si pensi ai foglietti con le modalità d’iscrizione alla scuola, alle istruzioni sui comportamenti in situazioni di pericolo, alle regole per accedere e utilizzare la mensa, la biblioteca, la palestra, alle modalità d’uso del telefono. Si pensi anche alle istruzioni per montare i giochi nuovi, acquistati per la sezione, oppure a quelle per montare i giochi contenuti nelle merendine consumate quotidianamente dai bambini.

Di conseguenza i testi di regole e procedure possono essere proposti ai bambini anche nelle richieste di produzione.

Per i bambini è divertente e sollecitante ricostruire e dettare procedure che conoscono bene perché realizzate ogni giorno, per esempio i giochi di squadra, oppure in quanto esperienze alle quali tutti hanno partecipato: la realizzazione di una ricetta, della cartapesta per costruire le maschere eccetera. Risulta divertente anche individuare le regole e le modalità d’uso di uno spazio della scuola, per esempio il bagno, l’angolo dei giochi, la mensa, il giardino.

La mediazione dell’insegnante si rivela fondamentale per facilitare nel gruppo sia la ricostruzione della sequenza cronologica delle azioni sia la scelta di forme linguistiche che possano in qualche modo garantire la comprensibilità del testo per chi dovrà comprendere ed eseguire la procedura senza conoscerla.

Esempio: scrivere le regole per stare in giardino.

Partecipanti: gruppo di sei bambini (Marco, Lorenzo, Francesco, Gianluca di 5 anni. Giulia e Giorgia di 4 anni).

Durata dell’attività: 30 minuti.

Dopo aver fatto attività di giardinaggio l’insegnante

ha proposto una discussione insieme ai bambini su quali potevano essere le cose da fare per garantire alle piante e ai fiori una tranquilla e duratura presenza nelle aiuole della scuola. Si è stabilito che oltre a dare loro dell’acqua bisognava evitare di “toccare” con mani e piedi e si è quindi deciso di scrivere un cartello per comunicare a tutti queste regole.

Nella prima parte i bambini elencano con una serie di “non” le azioni da non compiere in giardino (t. 4/35). La prima versione del testo assume la forma di una lista di divieti:

- non strappare le piante
- non tirare il pallone
- non andargli sopra
- non si pesta
- non lanciarli...

Nonostante le tre riletture (t. 10, 20 e 25) del testo effettuate a breve distanza l’una dall’altra e la sollecitazione (t. 27) offerta al gruppo dall’insegnante, i bambini non apportano alcuna revisione al testo, non prendono nemmeno in considerazione l’ipotesi di cambiare qualcosa nel testo. Francesco (t. 40) solleva il problema della comprensibilità da parte dei piccoli che non sanno leggere e il gruppo individua la soluzione nell’uso del disegno che può illustrare i comportamenti vietati.

Il gruppo discute (t. 59/70) per condividere quali siano i destinatari reali del testo, dapprima escludono “i grandi”, che però alla fine vengono inclusi, insieme ai bambini, tra i possibili fruitori dell’avviso.

Quando l’insegnante invita il gruppo a riflettere sul significato delle frasi che hanno dettato (t. 71) inizia il processo di revisione del testo: le frasi vengono maggiormente esplicitate (t. 87/95) e il gruppo decide di aggiungere informazioni. Si eliminano anche le frasi che, anche se con parole diverse, ripetono divieti già scritti (t. 108/121); quando non si è sicuri, la riletture dell’insegnante aiuta a prendere la decisione definitiva (t. 111, t. 122).

Trascrizione dell’interazione

1. Insegnante: facciamo questo cartello per dire ai bambini di non...

2. Giulia: strappare le piante.

3. Insegnante: allora voi mi dettate cosa vogliamo scrivere e io scrivo. Cosa scrivo?

4. Bambini (*in coro*): di non strappare le piante.

5. Insegnante: basta così?

6. Marco: no ancora... Di non tirare il pallone.

7. Giulia: non andargli sopra.

8. Gianluca: non si pesta.

9. Lorenzo: non lanciarli.

10. Insegnante: piano... allora ho scritto: non strappare le piante,... non tirare il pallone,... non si pestano,... poi cosa devo scrivere?

11. Lorenzo: non si lanciano.

12. Beatrice: non si tira la terra sopra.
 13. Lorenzo: non si strappano.
 14. Marco: non tirare.
 15. Francesco: non si tolgono.
 16. Gianluca: non si strappano i petali.
 17. Giulia: non si strappano le foglioline.
 18. Francesco: non si calpestano.
 19. Giulia: non si strappano le radici.
 20. Insegnante: aspettate un momento che rileggo quello che mi avete dettato. (*rilettura*) Così va bene?
 21. Giulia: non si strappano le radici.
 22. Beatrice: non si strappano tutti i fiori.
 23. Lorenzo: non si fa la pipì sopra e non si strappano i fiori.
 24. Francesco: la cacca neanche.
 25. Insegnante: adesso rileggo tutto e dobbiamo decidere se queste cose che abbiamo scritto possono essere capite da tutti i bambini. (*rilettura*) Così è chiaro?
 26. Bambini: sì, sì.
 27. Insegnante: siete sicuri? C'è qualcosa che dobbiamo cambiare, oppure togliere o aggiungere?
 28. Gianluca: non si lanciano i giochi sopra.
 29. Marco: non tirare il pallone... No, l'ho già detto.
 30. Lorenzo: non si sposta la terra sopra.
 31. Gianluca: non si tagliano.
 32. Lorenzo: non si spezzano.
 33. Marco: così sono morti tutti.
 34. Beatrice: non si scava.
 35. Giorgia: non si scava sotto la terra altrimenti escono.
- Silenzio*
36. Insegnante: questo cartello dove lo mettiamo?
 37. Marco: sull'albero.
 38. Francesco: in giardino.
 39. Gianluca: sui fiori.
 40. Francesco: no sul muretto. Però non va bene perché i bambini piccoli non capiscono, non sanno leggere.
 41. Insegnante: allora come dobbiamo fare?
 42. Gianluca: dobbiamo fare un disegno.
 43. Francesco: dobbiamo dirglielo cosa c'è scritto.
 44. Insegnante: allora dobbiamo leggerglielo?
 45. Gianluca: no, bisogna fare un disegno.
 46. Insegnante: di che cosa il disegno?
 47. Gianluca: di quello che abbiamo scritto.
 48. Insegnante: di tutte queste cose che abbiamo scritto?
 49. Bambini: sì, sì...
 50. Insegnante: ma se io leggo così (*l'insegnante rilegge tutto*), i bambini capiscono di cosa stiamo scrivendo?
 51. Gianluca: no.
 52. Francesco: no
 53. Insegnante: e allora?
 54. Gianluca: disegniamo un fiore.
 55. Giulia: dobbiamo disegnare le cose che abbiamo scritto.
 56. Francesco: no, dobbiamo disegnare un prato e i bambini che non vanno a toccare i fiori.
 57. Beatrice: oppure possiamo disegnare dei fiori che stanno lì (*indica l'aiuola*). Alcuni.
 58. Insegnante: ma noi questo cartello lo facciamo solo per i bimbi o anche per le mamme e per i papà?
 59. Giulia: per le mamme e per i papà no, loro lo sanno già che non si devono strappare.
 60. Gianluca: e poi loro sanno leggere.
 61. Lorenzo: solo per i bambini.
 62. Insegnante: allora solo per i bambini?
 63. Marco: no anche per i grandi.
 64. Lorenzo: no.
 65. Giulia: per i piccoli.
 66. Beatrice: anche per i medi.
 67. Insegnante: voi siete sicuri che se noi scriviamo così tutte queste cose i bambini capiscono?
 68. Lorenzo: sì.
 69. Marco: no.
 70. Francesco: se facciamo il disegno sì.
 71. Insegnante: abbiamo scritto non strappare le piante, che cosa vuol dire?
 72. Beatrice: che non si strappano i fiori.
 73. Insegnante: ma le piante o i fiori?
 74. Beatrice: le piante.
 75. Francesco: le piante sono i fiori.
 76. Giulia: no.
 77. Lorenzo: scriviamo non strappare i fiori.
 78. Giulia: le piante sono delle piantine che fanno nascere i fiori, i fiori si comprano sai.
 79. Giorgia: le piante quando le compri che hanno i fiori mica si sono seccate...
 80. Giulia: i fiori si comprano.
 81. Francesco: guarda che i fiori crescono eh...
 82. Giulia: si comprano eh...
 83. Beatrice: i fiori si possono comprare e anche farli crescere...
 84. Insegnante: allora scriviamo come dice Lorenzo: "Non strappare i fiori e non tirare il pallone". Cosa vogliamo dire?
 85. Giulia: che non si tira il pallone nelle piante.
 86. Insegnante: ma noi abbiamo scritto solo: "Non tirare il pallone". Va bene così?
 87. Gianluca: no, perché si deve scrivere non tirare il pallone sulle piante.
 88. Beatrice: altrimenti capiscono che non si deve tirare il pallone sulla montagna... oppure sul campo...
 89. Insegnante: "non si pestano" che cosa vuoi dire?
 90. Beatrice: che mettono i piedi sopra.
 91. Insegnante: dove?
 92. Bambini: sui fiori.
 93. Insegnante: noi abbiamo scritto solo: "Non si pestano".

94. Gianluca: dobbiamo aggiungere non si pestano i fiori.
95. Insegnante: "non si lanciano".
96. Gianluca: vuoi dire non si strappano e poi si lanciano.
97. Beatrice: "non si lanciano i fiori".
98. Insegnante: "non si strappano".
99. Lorenzo: ...i fiori.
100. Insegnante: "non tirare".
101. Francesco: non si tira il pallone addosso ai fiori.
102. Insegnante: aspetta che rileggo. (*rilettura di tutte le proposte dettate dai bambini*)
103. Francesco: non tirare il pallone.
104. Giorgia: se si tira il pallone si rovinano.
105. Gianluca: ma lo avevamo già scritto.
106. Beatrice: allora togliamo.
107. Insegnante: perché lo togliamo?
108. Francesco: perché l'abbiamo già scritto prima.
109. Insegnante: "non si tolgono".
110. Beatrice: "non si tolgono i fiori".
111. Insegnante: abbiamo già scritto non si tolgono i fiori? Aspettate che rileggo. (*rilettura*)
112. Francesco: l'abbiamo già detto perché non si strappano i fiori, è come dire che non si tolgono i fiori.
113. Gianluca: cancelliamo perché non si strappano è come dire che non si tolgono.
114. Giulia: cancelliamo.
115. Insegnante: "non si strappano".
116. Giulia: già detto.
117. Insegnante: allora?
118. Bambini: cancelliamo.
119. Insegnante: "non si calpestano".
120. Gianluca: no, già detto.
121. Giulia: no... no.
122. Insegnante: allora rileggo. (*Rilettura*)
123. Francesco: già detto.
124. Giulia: sì, già detto.
125. Beatrice: no, calpestano è come se li mettano...
126. Francesco: se li pestano allora già detto.
127. Insegnante: allora?
128. Francesco: allora cancelliamo.
129. Insegnante: "non si strappano le radici, non si fa la pipì sopra, non si fa la cacca", lasciamo così? *I bambini stanno in silenzio*
130. Insegnante: allora provo a rileggere. (*Rilettura*) ■