

PAROLE, SEGNI, IMMAGINI, LETTURA, LETTO-SCRITTURA, ALFABETI

di Franca Rossi¹

Discussione delle esperienze

Le quattro esperienze presentate nel *workshop* ci permettono di focalizzare alcuni temi interessanti per chi deve costruire un curriculum di lingua.

Mi piace pensare al curriculum verticale di lingua, che è parte del titolo del nostro workshop, da una doppia prospettiva; quella del bambino, per il quale imparare una lingua significa, come affermava Austin (1987), *imparare a fare cose con le parole*, e quella dell'insegnante chiamata a organizzare contesti che permettano ai bambini di *fare cose con le parole*. Creare, quindi, le condizioni affinché i due processi, quello dell'insegnamento e quello dell'apprendimento si intreccino in modo armonico, è la complessità che i costruttori di curriculum devono affrontare.

Nel curriculum di lingua, in particolare, il passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria è una transizione particolarmente calda nella quale spesso vengono sottolineati più gli aspetti di discontinuità (la scuola dell'infanzia non deve..., nella scuola primaria i bambini devono arrivare che sanno...) che quelli di continuità. Ad esempio i prerequisiti per l'apprendimento della lettura e della scrittura declinati nei loro aspetti di coordinazione occhio-mano, di lateralizzazione, di discriminazione dei fonemi ecc. hanno spesso contribuito ad accentuare la discontinuità degli apprendimenti in questo ambito. A questo proposito vale la pena di mettere in primo piano il *sapere* che i bambini costruiscono nei tre anni di scuola dell'infanzia prima di iniziare l'apprendimento formale della lettura e della scrittura nella prima classe della primaria. Alcune domande possono aiutarci a rendere visibili i loro saperi: sono disponibili a scrivere come sanno fare loro oppure chiedono solo di copiare? Quando scrivono come sanno fare loro, come scrivono? Che tipo di legame ipotizzano tra fonemi e grafemi? Di fronte a un testo scritto che tipo di significati elaborano? Di quali informazioni tengono conto? Per quanto riguarda l'oralità: quanto diversificano la loro comunicazione verbale tenendo conto dello scopo comunicativo (es. convincere l'interlocutore piuttosto che raccontargli un evento personale)? In che misura tengono conto delle caratteristiche dell'interlocutore (es. persona che conosce o che non conosce i fatti di cui si sta parlando)? Quanto considerano i vincoli linguistici ed extralinguistici che la situazione comunicativa impone (es. situazione formale o informale, pubblica o privata)?

La presentazione dell'esperienza "Osservare, comprendere, potenziare" delle colleghe dell'I.C. Almese – I.C. S. Ambrogio del Piemonte mette a tema una questione importante, l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle competenze linguistiche e il rigore metodologico necessario se si vogliono elaborare degli strumenti per conoscere meglio cosa sanno e cosa fanno fare i bambini con la lingua orale e scritta. È importante che investimenti in questo senso non siano realizzati esclusivamente per i gruppi di 5 anni in uscita, ma per tutti i bambini, perché il rischio è che si leghi in modo esclusivo lo sviluppo delle conoscenze e delle capacità all'età anagrafica.

La presentazione del progetto "Storie in scatola", realizzato in Toscana dalla Scuola dell'infanzia "Barca a Vela" (I.C. Di Vinci) ci permette di fare una riflessione sulla costruzione della competenza narrativa, diversi gli aspetti interessanti di questa esperienza:

1. Il ruolo di *scaffolding* dell'adulto nella costruzione della narrazione intorno al manufatto (la scatola) costruito dal bambino.

2. Il ruolo della *scrittura dell'insegnante*, delle narrazioni prodotte dai bambini. Scrivere ciò che i bambini narrano, non è solo una strategia per fissare i loro racconti, è anche un modo per introdurre i bambini alla complessa differenza tra oralità e scrittura. Quando l'adulto si sofferma a scrivere le parole dei bambini, in questo caso brevi narrazioni, dà loro la possibilità di familiarizzare con una lingua diversa da quella utilizzata nella comunicazione orale. Se l'insegnante scrive ciò che il bambino dice quest'ultimo si rende conto che oralità e scrittura hanno p.e. tempi diversi. Si tratta quindi di una

¹ Università di Roma, Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni 2012.

esperienza molto promettente sul piano linguistico a patto che l'insegnante rilegga molto spesso il testo scritto, chiedendo al bambino conferme (*Ora te lo rileggo, ascolta bene. Va bene scritto così o vuoi cambiare qualcosa?*), perché altrimenti il rischio è che la scrittura dei pensieri dei bambini sia una faccenda solo dell'insegnante.

3. È importante anche la possibilità di alternare produzioni narrative squisitamente individuali a produzioni narrative di carattere collaborativo, costruite insieme con i pari nel contesto del piccolo gruppo. I due contesti di produzione (individuale versus sociale) sollecitano apprendimenti diversi e non sono, pertanto, intercambiabili. Argomentare, porsi domande, negoziare una scelta, esprimere accordo o disaccordo con posizioni diverse dalle proprie, sono tutti apprendimenti che possono realizzarsi solo attraverso l'interazione all'interno di un piccolo gruppo di pari che discute, p.e. per concordare un testo narrativo.

Nell'esperienza delle colleghe della scuola dell'infanzia dell'Istituto comprensivo "Giancarlo Siani" di Sant'Angelo a Cupolo (Benevento) intitolata "I linguaggi creativi e l'educazione alla legalità nella scuola dell'infanzia" ritengo molto interessante, e quindi da valorizzare in un curriculum di lingua, la questione dell'imparare a vedere le cose da diversi punti di vista e la consapevolezza che i significati degli eventi quotidiani vengono costantemente costruiti attraverso interpretazioni negoziate socialmente. Di conseguenza solo confrontando le diverse prospettive posso arrivare a comprendere meglio un singolo evento.

Pertanto, nelle esperienze didattiche di questo tipo, l'insegnante deve dare valore e spazio al processo di negoziazione che i bambini, se opportunamente guidati dall'adulto, imparano a gestire in modo competente.

In cosa si sostanzia una opportuna guida dell'insegnante? Nel porre poche domande, di natura aperte, nel dare tempo per la costruzione di risposte, nel non dare risposte, nel rimandare al gruppo i dubbi, le problematizzazioni che emergono, nel rispecchiare quegli interventi che il gruppo non ha colto o che non sono stati presi in considerazione, nel non valutare gli interventi dei bambini (anche quelli corretti!), nell'accettare in modo autentico le interpretazioni costruite dal gruppo, anche se sono lontane dalla conoscenza convenzionale degli adulti.

Infine l'esperienza sul tema del "Tempo" realizzata dalla Scuola dell'infanzia di via dell'Officina dell'Istituto comprensivo "XX Settembre" di Rimini. Dalla loro presentazione usciamo ancora più convinti di quanto sia promettente sul piano dell'apprendimento lavorare su progetti complessi, distesi nel tempo, che investono in modo forte nella costruzione di artefatti che poi vengono, dai bambini stessi, spesi in contesti sociali autentici dentro e fuori dalla scuola.

Esperienze presentate nel workshop:

1. "A spasso nel Tempo", Scuola dell'infanzia di via dell'Officina, I.C. "XX Settembre" di Rimini.
2. "Storie in scatola", Scuola dell'infanzia "Barca a Vela", I.c. di Vinci (Firenze).
3. "I linguaggi creativi e l'educazione alla legalità nella scuola dell'infanzia", Scuola dell'infanzia dell'Istituto comprensivo "Giancarlo Siani" di Sant'Angelo a Cupolo, Benevento.
4. "Osservare, comprendere, potenziare", I.C. Almese – I.C. S. Ambrogio e altre fuori rete, Piemonte.