

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11102

# Insegnare a leggere e a scrivere: strategie, pratiche, contesti

## Teaching to read and write: strategies, practices, context

Lerida Cisotto<sup>1</sup>

### Sintesi

L'articolo si focalizza su strategie e pratiche di insegnamento della literacy rilevate tramite un'osservazione a carattere etnografico. La ricerca, promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) nel periodo 2016-18, ha coinvolto diciotto classi prime di scuola primaria della realtà trentina. Tre le chiavi di lettura di maggior interesse emerse dall'analisi dei dati: la centralità della pratica didattica che supera le rigidità e le contrapposizioni dei metodi fonico-sillabico / globale per insegnare a leggere e a scrivere; l'attitudine a coltivare lettura e scrittura come abilità complesse, oltre la semplice padronanza strumentale e un approccio dialogico, partecipato e costruttivo agli apprendimenti di literacy che ne fonda l'autenticità.

**Parole chiave:** Alfabetizzazione emergente, Alfabetizzazione formalizzata, Strategie e pratiche di insegnamento della literacy, Approccio dialogico all'alfabetizzazione, Lettura e scrittura come abilità complesse.

### Abstract

The article focuses on literacy teaching strategies and practices detected through ethnographic observation. The research, promoted by Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) in the period 2016-18, involved eighteen primary school classes in Trentino. Three major interpretation keys emerged from the data analysis: the key role of the teaching practice, that overcomes the rigidity and contrasts of the phonic-syllabic/global methods used to teach reading and writing; the teaching of reading and writing as complex and not only instrumental skills and authentic approach to literacy learning that underpins its authenticity.

**Keywords:** Emergent literacy, Formalized literacy, Literacy teaching strategies and practices, Dialogic approach to literacy, Reading and writing as complex skills.

1. Università di Padova, Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata, lerida.cisotto@unipd.it

# 1. L'alfabetizzazione si trasforma

## 1.1. Dall'alfabeto ai molti alfabeti

Il tema caldo al centro dei dibattiti sull'alfabetizzazione (*literacy*, nel corrispondente inglese) è la trasformazione profonda in atto in tale processo. Inteso a lungo in un'accezione *strumentale e funzionale* (imparare a leggere, scrivere, far di conto quanto e quel che serve), l'alfabetizzazione si arricchisce di una spiccata *dimensione culturale* nei Programmi per la scuola primaria del 1985, che ne mettono in luce i processi cognitivi sottesi e gli aspetti di "entrata in una cultura". In quest'ottica, imparare a leggere e scrivere significa imparare a pensare: l'essere alfabetizzati fa cioè la differenza in termini di capacità di pensiero e comprensione delle espressioni culturali (Boscolo, 1997; Olson, 1994). Sul finire del secolo scorso, complici i cambiamenti socio-culturali e tecnologici in atto, il termine "literacy" è messo in discussione, poiché troppo connotato scolasticamente per dar conto delle molte sfaccettature sottese all'imparare a leggere e scrivere (Barton, Hamilton, Ivanic, 2000; Maybin, 2000). Cosa significa imparare a leggere e scrivere in contesti multiculturali e multilingue (Kostogriz, 2002)? Cosa significa imparare a leggere e scrivere con i media digitali (Dyson, 2016)? Come fare usi produttivi delle abilità di literacy nei contesti di vita? Cosa significa insegnare a leggere e scrivere nell'ottica di competenze di cittadinanza? In questo inquieto contesto prende corpo l'idea di *alfabetizzazione come processo distribuito*

nei molti luoghi e interstizi della vita quotidiana (Shultz, 2002). Parallelamente, si estende la portata semantica del termine: dalla voce singolare "literacy", al plurale "multiliteracies": *dall'alfabeto ai molti alfabeti* (Street, 2001).

Le suggestioni prima introdotte ricorrono nelle esperienze dei bambini, negli oggetti del quotidiano su cui investono tempo e attenzione ed emergono nei processi comportamentali e cognitivi con cui incontrano e imparano la parola scritta (Moje, 2000). I bambini sono parte delle trasformazioni in atto; ne è parte anche l'insegnante che, fin dai primi giorni di scuola, modella il proprio intervento in base alle convinzioni personali su lettura e scrittura (Gutierrez, 2000). L'idea forte a cui si ispira può essere la componente strumentale di tali abilità, oppure esse sono coltivate anche in dimensione culturale e come competenze di cittadinanza. Ogni concezione di alfabetizzazione è gravida di conseguenze didattiche, poiché porta con sé scelte e rifiuti, preferenze e metodologie. Il fatto è che *leggere e scrivere rappresentano la quintessenza delle competenze di cittadinanza*, in quanto processi che concorrono a formare delle attitudini (analisi, ragionamento, immaginazione, controllo, empatia, riflessione,...) destinate a divenire capacità di comunicazione e comprensione. La stessa etimologia dei due termini, accomunati dal suffisso "cum", include le componenti del dialogo e della reciproca appartenenza: dimensioni inerenti al processo di alfabetizzazione.

## 1.2. *La Literacy infantile*

I primi giorni di scuola sono segnati dal vivace fermento che accompagna i momenti importanti e il brusio operoso della classe è attraversato dalla trepida attesa dei bambini di imparare a leggere e a scrivere, così come sanno fare i grandi. Osservando il modo in cui essi si orientano in aula, si percepisce subito che alcuni hanno già instaurato un rapporto confidenziale con gli artefatti scritti: si lasciano attirare dai libri, li sfogliano incuriositi, traggono spunto dalla copertina per immaginare i racconti e si soffermano sulle scritte tentando letture inventate. Per altri, invece, libri e scritte sembrano essere niente più che parte anonima del corredo scolastico. Il diverso grado di attenzione di cui il bambino investe le scritte, ancor prima di conoscerle, lascia intuire il diverso rilievo a queste attribuito in ambito familiare e sociale. In contrasto con l'idea di *idoneità all'apprendimento dell'alfabeto* (Ferreiro, 2003), gli atteggiamenti dei bambini indicano come la storia di alfabetizzazione non inizi con l'insegnamento formale del codice. Di lì continua invece, filtrata dalle esperienze di cui essi sono stati resi partecipi nei contesti di vita.

Gli studi pionieristici di Bruner (1983) e prima quelli di Vygotsky (1980) hanno contribuito a far luce sulla ricchezza delle risorse attivate dal bambino nei primi incontri con le scritte, un potenziale che fatica, non di rado, a trovare accoglienza nei percorsi scolastici. Ispirandosi a questi studi, il gruppo ELL -Emergence of Language and Literacy - della University of British Columbia rimpro-

vera alla ricerca tradizionale il fatto di riferirsi a un *modello adulto di literacy*, descrivendone l'acquisizione in base al solo riconoscimento di lettere e parole. La concezione di literacy infantile è qualitativamente differente dalla literacy matura: essa si compone di una serie di abilità che ne attestano l'apprendimento anche a prescindere dalla padronanza del codice. Fra queste, la capacità di parlare intorno al linguaggio, di descrivere stati psicologici o di raccontare un evento al tempo passato. Diventare alfabetizzati è visto cioè come processo in stretta connessione con le pratiche e gli usi sociali della lingua scritta (Gee, 2000; Nystrand, 2002).

La nuova prospettiva incrina l'*idea di alfabetizzazione come processo strettamente scolastico* e ne definisce un profilo composito, cui concorrono fattori strumentali, cognitivi, culturali, sociali, e distribuito lungo un *continuum* di competenza, dalla familiarizzazione che precede la scolarità fino agli usi maturi dell'età adulta. La literacy è perciò *fattore chiave dello sviluppo cognitivo*, grazie al quale si apprendono modi di conoscere e organizzare le esperienze, ma è anche *forma di socializzazione* (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006), poiché l'acquisizione della lingua scritta avviene in una rete di interazioni connotate dalla cultura. In breve, si guarda alla literacy come processo che scandisce e accompagna i diversi momenti della vita dell'uomo e ne sancisce l'appartenenza sociale.

## 2. I bambini imparano a leggere e a scrivere

### 2.1. *L'emergere dell'alfabetizzazione*

Imparare a leggere e a scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea del diventare grande, ma è atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio. La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dagli artefatti scritti in cui il bambino si imbatte nel quotidiano, quando manipola il telecomando o fissa lo sguardo su insegne e cartelli e ne interpreta a suo modo il significato. Nei contesti di vita attuali, sono molte le situazioni che giocano a favore dell'emergere precoce di conoscenze alfabetizzate, suscitando attese di competenza e una positiva disponibilità verso la lingua scritta. E' così spiccato - talora commovente - l'impegno del bambino prescolare a capire come funzionano i segni che si rincorrono l'un l'altro sulle pagine d'un libro, da aver catturato l'interesse degli studiosi fin dagli anni ottanta del secolo scorso. Alcuni autori (Ferreiro e Teberosky, 1979; Pontecorvo et al., 1999., Teruggi, 2003; Cisotto et al., 2011) hanno rilevato come i tentativi di conquistare la parola scritta non siano casuali o sporadici, ma rispecchino una costruzione concettuale che si sviluppa per fasi comuni a bambini di differenti lingue e culture: dalla prima distinzione della scrittura dal disegno (fase presillabica), all'intuizione che il segno grafico rappresenta il suono (fase sillabica), fino all'idea di una

corrispondenza stabile tra fonema e grafema (fase alfabetica). Altri studiosi hanno rivolto l'interesse ai *precursori di lettura e scrittura alfabetiche*: un insieme di fattori, raggruppati sotto la voce "*alfabetizzazione emergente*".

Nell'accezione attuale, *l'alfabetizzazione emergente* designa un insieme complesso di abilità, processi e atteggiamenti interdipendenti ritenuti precursori evolutivi di lettura e scrittura alfabetiche. Influiscono sul loro sviluppo le opportunità ambientali di tipo informale e le pratiche che mirano a incrementarli pur al di fuori di un quadro di istruzione formale (Tolchinsky, 2006). Ne sono componenti centrali: il *repertorio lessicale*, la *consapevolezza fonologica* - capacità di identificare i costituenti fonologici delle parole -, la *consapevolezza sintattica e semantica*, ossia la capacità di riconoscere la posizione appropriata di una parola in una frase e la formulazione di giudizi di accettabilità delle frasi, la *conoscenza intuitiva delle convenzioni della stampa, lettura e scrittura emergenti*, la *competenza notazionale e la motivazione al codice scritto* (Lonigan et al., 2000; Orsolini, 2000; Pinto et al., 2016).

Il paragrafo non si può chiudere senza l'accento a un filone attuale di ricerca: *la home literacy*. L'espressione si riferisce a pratiche familiari nel corso delle quali il bambino incontra la parola scritta e alla natura delle interazioni con cui l'adulto coinvolge il piccolo nelle prime esperienze. Le due dimensioni concorrono a definire *la qualità alfabetizzata del contesto familiare*, ampliandone la concezione ristretta di contenitore di materiali scritti secondo la quale è stato spesso descritto. Gli studi hanno posto l'accento sulle

*caratteristiche del discorso dei genitori* e sul modo in cui esse influenzano la literacy infantile: ad esempio, l'interdipendenza tra l'uso di un linguaggio analitico-riflessivo e la capacità dei bambini di adottare forme riflessive di discorso durante le attività ludiche svolte con i pari (Watson, 1996; Foy & Mann, 2003; Weigel, Martin & Bennett, 2006). Esaminando lo scambio adulto-bambino durante il racconto di storie e il gioco simbolico, Goldman (1998) ha trovato strette relazioni tra l'uso di un linguaggio cognitivo da parte dei genitori, come i nessi di coesione del discorso, e l'attitudine dei piccoli a utilizzare verbi riflessivi per descrivere stati psicologici (penso, desidero...) e a spiegare il gioco simbolico.

A partire da queste premesse e con accresciuta consapevolezza introduciamo *l'alfabetizzazione formalizzata*, non senza aver prima condiviso qualche riflessione sul ruolo specifico della scuola nel processo di alfabetizzazione.

## 2.2. *Lo specifico della scuola*

Si è sopra argomentato come il moltiplicarsi di occasioni in cui il bambino fa esperienza di lingua scritta porti con sé un apprendimento dislocato della literacy. Famiglia, media e artefatti culturali del quotidiano rendono, di fatto, *l'alfabeto una ricchezza a portata di mano*. Se il processo è incontrovertibile, come si caratterizza l'intervento della scuola? Diremo subito che sono plurimi gli spazi non ancora affollati che solo la scuola può abitare e costruire in modo significativo.

In primo luogo, *la scuola coltiva delle*

*aspirazioni per i bambini*: pur se piccoli, essa guarda lontano, al loro orizzonte, investendo su *traguardi a lungo termine*. L'apprendimento del codice è la prima tappa di un ampio progetto volto a indirizzare le capacità di lettura e scrittura verso le competenze di cittadinanza che H. Arendt (2009) ha qualificato come partecipazione responsabile alla vita civica, capacità di pensare, coscienza critica e attitudine a far sentire la propria voce, per contrasto con inettitudine e superficialità. Secondariamente, *la scuola privilegia apprendimenti formalizzati*: intenzionalità e progettualità implicano il ricorso a obiettivi, spazi e tempi dedicati. L'approccio sistematico mira a garantire a tutti - o alla maggioranza dei bambini - il conseguimento dei traguardi previsti riducendo gli insuccessi. La valutazione si carica così di significato formativo: lo scopo risiede nell'aiutare il bambino a stimare i propri progressi, a riconoscere le difficoltà e a cercare i modi per superarle: a intraprendere cioè la strada del miglioramento.

Ancora, *la scuola si prende cura del percorso*, non solo di prestazioni e risultati. Ciò significa vigilare gli sviluppi e gli ostacoli del processo, introdurre discrepanze cognitive al momento giusto, fare in modo che il bambino verbalizzi le operazioni mentali che sta compiendo per accrescerne la consapevolezza. L'implicazione reciproca nell'apprendimento accende complicità e alleanza didattica. Inoltre, *la scuola si prende cura di ogni allievo*: a fronte di percorsi standardizzati, essa crea e scrive gli interventi osservando le caratteristiche di ogni allievo e la storia dei suoi apprendimenti. Gli insegnanti

tendono a rispondere alle esigenze del bambino con soluzioni su misura, che consentano a ogni alunno di avere stampelle su cui poggiare per arrivare al traguardo: può essere il racconto di un'esperienza per creare familiarità con un concetto, o un ragionamento congiunto in cui l'insegnante supporta il bambino. Infine, *la scuola non conosce la parola «rifiuto»*: di fronte alle difficoltà non si arrende, cerca vie alternative per i bambini che faticano a collegare fonemi e grafemi e per quelli in cui lettere e suoni si confondono nella mente, per i bambini che tendono ad allontanarsi dalla lettura e per quelli che non ne hanno ancora scoperto il piacere. Ebbene: la scuola in questo rivela una certa caparbia, e l'ostinazione alla fine riesce quasi sempre a vincere inerzia e rassegnazione.

*Ma sono complessi e mutevoli i contesti in cui la scuola si muove*: primo fra tutti, l'eterogeneità spiccata delle classi, caratterizzate da plurilinguismo, alfabetizzazioni sincrone e nuovi standard linguistici; ma anche l'elevata percentuale di bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e il contatto giornaliero dei bambini con i media digitali, che sollecitano alcuni processi (intuizione, rapidità...) e ne silenziano altri: analisi, concentrazione, riflessione.

Nei punti descritti si esprime lo specifico insostituibile della scuola e il significato etimologico del termine. Il greco "skholé" - riferito dapprima al tempo libero in cui coltivare se stessi con la lettura e le arti -, passò poi a indicare il dialogo e la discussione e solo più tardi il luogo in cui tali pratiche si svolgevano: luogo che deve risuonare anche oggi delle

voci del dialogo. Se *imparare è partecipare a un dialogo*, insegnare è mettere gli alunni nella condizione di partecipare a tale dialogo e costruire insieme cultura. L'affermazione non è di principio: è gravida di effetti sul piano educativo, se, come dice Vygotskij (1980), le voci che ci hanno accompagnato nell'infanzia, interiorizzate, diventano la guida del nostro comportamento adulto.

### ***2.3. L'alfabetizzazione formalizzata***

L'espressione *alfabetizzazione formalizzata* si riferisce all'apprendimento di lettura e scrittura di testi alfabetici a seguito di specifici interventi di istruzione scolastica. Per comprendere la natura dei processi che si attivano nel passaggio tra alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata è utile il richiamo al *modello a due vie* (Cacciari, 2001; Harris & Coltheart, 1986). Esso prevede che, nell'acquisizione iniziale di lettura e scrittura, siano operanti due processi: *la via sublessicale* attiva l'immagine fonologica della parola scritta tramite la conversione grafema-fonema; *la via semantico-lessicale* coinvolge il riconoscimento di parole di cui sia stata già memorizzata la forma ortografica. La prima via - indiretta - interviene nel caso di parole non conosciute o di non-parole. Si ricorre invece alla via diretta per termini familiari, riconosciuti avvalendosi anche del significato. Un lettore esperto riesce perciò a leggere con rapidità una parola nota senza la decodifica analitica. Se il riconoscimento è ostacolato, come nel caso di parole strane o scritte in lingua straniera, interviene la via indiretta, in cui il lettore compone la

parola attivando la codifica analitica.

Alcuni autori propendono per l'ipotesi gerarchico-stadiale, in cui il passaggio da una strategia all'altra avviene con una successione di stadi regolari che si sviluppa in quattro fasi (Frith, 1985): la prima, *prealfabetica*, si basa sull'interpretazione di indizi visivi di una parola (ad esempio, la lunghezza), senza il riconoscimento di singole lettere. La fase successiva - *parzialmente alfabetica* - si basa su indizi fonetici: il bambino utilizza la conoscenza rudimentale del suono delle lettere per collegare i segni scritti alla pronuncia. In fase *pienamente alfabetica* si completa la corrispondenza segno-suono. In *fase lessicale* i termini familiari sono riconosciuti globalmente.

Si ritiene opportuno non soffermarsi in questa sede sull'illustrazione dei classici metodi per insegnare a leggere e scrivere in classe prima, ritenendo il tema già largamente conosciuto. E' possibile però trovarne un'analisi approfondita nel contributo di L. Cisotto (2017), nel volume a cura di M. Castoldi e M. Chicco (2017).

### 3. Imparare a leggere e a scrivere in classe prima: una ricerca in Trentino

#### 3.1. Domande, metodo e strumenti

Alcune questioni sopra introdotte sono state al centro di una ricerca promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e condotta in collaborazione con diciotto classi prime del Trentino negli anni 2016-'18<sup>2</sup>. Le

domande sottese all'indagine sono state le seguenti: Come imparano oggi i bambini a leggere e a scrivere? Quali pratiche didattiche sono messe in campo dagli insegnanti per far apprendere ai bambini a leggere e a scrivere? E con quali risultati?

Quando ci si accosta a un campo di indagine complesso come le pratiche per l'alfabetizzazione, c'è bisogno di andare oltre le parcellizzazioni artificiose e di affinare lo sguardo, rendendolo acuto, ecologico e attento alle relazioni. E' necessario capire come le pratiche didattiche sono agite in contesto, il modo in cui i bambini accolgono le proposte di lavoro e le forme preferenziali - di tipo metodologico, comunicativo e relazionale - adottate dall'insegnante nel condurre le attività. Tali ragioni hanno indotto il gruppo di ricerca a preferire un'osservazione *etnografica delle pratiche, basata su un metodo grounded* (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006) e condotta tramite gli strumenti tipici della ricerca qualitativa: l'intervista e il diario di bordo. Sorta di "guide per l'occhio" (Castoldi, 2016), essi sono strumenti a basso grado di strutturazione in cui prevalgono forme di registrazione che esprimono il potenziale osservativo in chiave processuale, olistica e biografica - annotazioni carta e matita e descrizioni narrative -. Sono anche *strumenti a elevato potenziale di inclusione*, poiché, in presa diretta o in retrospettiva, consentono di coniugare la visione d'insieme con il dettaglio, il primo piano con lo sfondo (Tacconi, 2016; Cisotto, 2019a).

Il *processo osservativo* è bottom-up: fatti e situazioni sono stati rilevati in modo fedele a come gli stessi si sono presentati, senza

2. L'equipe di ricerca era composta da P. Baratter, M. Castoldi, M. Chicco, L. Cisotto, D. Ianes, A. Martini, F. Rossi, G. Tacconi; in una fase successiva il gruppo si è allargato a quattro ricercatrici junior: G. Bartone, L. Carrieri, I. Mancini e P. Sangiorgi. Una presentazione analitica della ricerca e dei suoi risultati si può trovare in M. Castoldi e M. Chicco (a cura di), 2019a e M. Castoldi e M. Chicco (a cura di), 2019b.

sovrapposizione di categorie preordinate. L'osservazione è stata svolta in tre periodi dell'anno scolastico: a ottobre, febbraio e maggio, secondo un calendario concordato con gli insegnanti, in modo da poter cogliere l'andamento delle attività nel farsi quotidiano. Per ogni classe sono stati redatti sei protocolli osservativi, due per ciascuno dei tre periodi. La forma *del diario giornaliero* si è rivelata la più adatta a registrare episodi e attività a livello "macro", ossia, di andamento generale del lavoro in classe, e a livello "micro", dei dettagli e delle reazioni dei bambini. Allo scopo di concordare e affinare i criteri in base ai quali trasformare le osservazioni qualitative in dati trattabili da sottoporre a lettura e interpretazione funzionali alla ricerca, in via preliminare è stata effettuata l'analisi di contenuto (Bolasco, 1998; Losito, 1993) di sei protocolli osservativi. Mediante ripetuti scambi tra i membri del gruppo, è stato poi elaborato un *sistema di codifica dei dati*: a partire dall'analisi dei protocolli, si sono individuate otto macro-categorie o campi osservativi ritenuti interessanti ai fini dell'indagine e, per ciascuna, sono state definite le sottocategorie o articolazioni interne. Il lavoro di attribuzione di categorie ai concetti o nuclei tematici ricorrenti nei diversi protocolli è stato realizzato manualmente attraverso fasi successive di lettura e rilettura, secondo le indicazioni metodologiche dell'approccio *ex post* che le induce a partire dai testi stessi (Tuzzi, 2003). Secondo questo approccio, le categorie vengono definite a partire da quanto contenuto nel materiale raccolto: da esso si cerca di estrarre le tematiche rilevanti, ottenendo come risultato una griglia concettuale

strutturata "in base ai dati". Campi osservativi e sottocategorie sono stati denominati con *indicatori* che sono diventate le *voci-etichetta della griglia di codifica* in base alla quale sono stati organizzati i dati raccolti tramite l'insieme dei protocolli osservativi. Per ogni macro-categoria si sono registrati: *frequenza, tipologia, durata, presenza / assenza* con cui una certa attività, pratica o strategia si è verificata.

### 3.2. Strategie per la prima alfabetizzazione

Le strategie didattiche sono state il cuore dell'osservazione in classe ed è facile intuirne la ragione: in quanto incarnano l'aspetto della scelta, le strategie adottate dall'insegnante ne rivelano l'intenzionalità educativa, ma, in controluce, fanno emergere anche le credenze sui processi dell'insegnare-apprendere, sia esplicite e dichiarate, sia sottese e tacite: il modo in cui egli intende la mente degli allievi, le relazioni sociali fra gli alunni, l'idea del proprio ruolo, la concezione dell'errore, la funzione della valutazione, il significato attribuito al clima di classe, ecc. *Osservare le strategie dell'insegnante al lavoro* dice molto sull'impostazione del curriculum, sugli obiettivi perseguiti, sulle aspettative nutrite verso gli allievi (Schön, 1993).

La macro-categoria "*Strategie Didattiche*" è stata articolata in cinque sottocategorie, definite da indicatori espressi in termini di polarità, ossia le estremità opposte secondo le quali può presentarsi una certa azione didattica: ciò per poter rilevare differenze fra le pratiche, pur nella consapevolezza che la descrizione bipolare è una forzatura. A seguire



si riportano le cinque sottocategorie dell'area Strategie Didattiche con i rispettivi indicatori di riferimento.

- a. *Strategie dirette all'autonomia degli alunni*: interventi che aprono ai bambini spazi e tempi di iniziativa o, viceversa, che tendono a mantenere la gestione delle attività quotidiane sotto la guida dell'insegnante. La registrazione è avvenuta secondo le due polarità:
  - *insegnamento eterodiretto con prevalente guida da parte dell'insegnante*; ne sono indicatori: la forma gerarchica della conversazione, la conduzione frontale della classe per tutto il tempo-lezione e l'inibizione delle iniziative degli alunni;
  - *insegnamento autodiretto con assunzione di iniziativa da parte degli allievi*; fra gli indicatori: la forma distribuita della conversazione, la valorizzazione di interventi e saperi dei bambini, ad esempio, le letture e le scritture spontanee, la costruzione condivisa di piani di lavoro.
- b. *Processi cognitivi attivati*: la voce dà evidenza a strategie che fanno appello ai processi di costruzione della conoscenza e di scoperta di funzionamento del codice da parte dei bambini, o, viceversa, che tendono a sottovalutare tale processo; a seguire le due polarità:
  - *pratiche trasmissive*: la predominanza del discorso dell'insegnante, la mancata risposta dell'insegnante a iniziative e domande dei bambini, la tendenza a ostacolare le interazioni fra pari;
  - *strategie euristiche*: conversazione clinica per far emergere preconcenze, il rispecchiamento e la riformulazione, il dialogo e la discussione per costruire insieme conoscenza.
- c. *Natura di compiti e attività*: la loro tipologia influenza le operazioni cognitive da attivare per l'esecuzione; ne sono state registrate le caratteristiche in base a due polarità:
  - *compiti di tipo esecutivo*: chiusi e strutturati con richieste di routine esecutive, ricorso a schede preordinate e a procedure basate su consegne che lasciano poco margine all'intervento attivo da parte del bambino;
  - *compiti di tipo rielaborativo*: compiti aperti e a debole strutturazione, la cui esecuzione richiede l'intervento dei bambini, inviti a formulare ipotesi su argomenti e problemi e a sviluppare riflessioni sull'attività in corso.
- d. *Ancoraggio al contesto*: la voce qualifica l'intervento che collega le attività di literacy al contesto esperienziale dei bambini, o, viceversa, che sviluppa attività standardizzate e su temi lontani dai loro contesti di vita; le due polarità sono:
  - *procedimento astratto*: sviluppo delle attività basato in prevalenza su compiti da eseguire; introduzione di argomenti e conoscenze senza il supporto di facilitatori; richieste introdotte da consegne senza esempi o modellamento;
  - *procedimento situato*: ricorso alla narrazione o ai racconti di esperienze per motivare le attività; utilizzo di

esempi, immagini o altro materiale per facilitare la comprensione.

- e. *Attenzione al contesto d'apprendimento*: ci si riferisce in questo caso al contesto generale, cui concorrono il clima di classe, i bisogni dei bambini, la loro motivazione, i tempi di attenzione, l'insorgere di eventi critici nel corso dell'attività didattica...
- *presenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento*: incoraggiamento e feedback personalizzati, monitoraggio delle attività; risposte a richieste di aiuto da parte dei bambini; pause ludiche per intervallare attività didattiche; richiami al senso di responsabilità;
  - *assenza di segnali di attenzione al contesto di apprendimento*; fra gli indicatori: feedback generalizzato; valutazione basata in prevalenza su prestazioni; prolungata attività didattica senza pausa; prevalenza di un approccio normativo nel richiamo al rispetto di regole.

### 3.3. *L'osservazione in classe: profili emergenti*

Le osservazioni delle strategie didattiche sono state registrate in termini di presenza/assenza o frequenza con cui gli episodi intervenivano nel tempo lezione. Sui punteggi ottenuti sono state effettuate l'analisi descrittiva e quella fattoriale. Ne vedremo le tendenze generali; per dati specifici si rimanda ai volumi 1 e 2 a cura di M. Castoldi e M. Chicco (2019) in cui la ricerca è stata presentata.

Alla voce *Strategie rivolte all'autonomia*

*dell'allievo* sul totale degli interventi di literacy prevale l'*Insegnamento Eterodiretto* -IE- 82,1%, dove l'insegnante guida lo svolgersi delle attività per la quasi totalità del tempo osservato. L'*Insegnamento autodiretto* -IA- registra il 17,8%. Lo sbilanciamento tra i due punteggi a favore del primo è comprensibile se si considera il periodo in cui le osservazioni sono state svolte - avvio scuola primaria -, la conoscenza ancor poco approfondita dei bambini da parte dell'insegnante e la natura delle conoscenze da apprendere: il codice alfabetico. In fase iniziale, un percorso sistematico, graduale, vigilato rappresenta un contesto rassicurante. Tanto più che della sistematicità e gradualità si avvantaggiano soprattutto i bambini in difficoltà. Di qui, la preferenza per forme di lavoro strutturate; via via che la competenza alfabetica dei bambini si rafforza, si affievolisce la preoccupazione per la padronanza del codice e iniziano a farsi strada strategie più confidenti sull'iniziativa dei bambini. L'ipotesi trova conferma nell'analisi dei dati scorporata per i periodi: nella maggior parte delle classi, guida e controllo diminuiscono tra la prima e l'ultima osservazione: a ottobre 88% I.E. e 12% I.A.; a maggio 78% I.E. e 21% I.A.

In analogia con il prevalere dell'interazione verticale insegnante-alunni, nell'area 2 *Processi cognitivi implementati dalle pratiche didattiche*, la forma *trasmissiva* riporta un punteggio maggiore 68,5%: l'insegnante occupa molta parte del tempo lezione con la spiegazione, gestisce i turni di parola, limita le interazioni tra pari sul processo: l'intervento è progettato cioè per la *gestione frontale della classe*. L'espressione connota pratiche

che propongono attività uniformi per tutti e una scarsa attitudine a differenziare l'intervento didattico in risposta ai diversi modi di imparare. Sottesa vi è l'idea di apprendimento come processo omogeneo nei tempi, nei modi e nel percorso. La differenziazione didattica avviene spesso con riferimento *al tempo*, concesso in misura maggiore ai bambini in difficoltà. I processi resi possibili da forme trasmissive sono l'ascolto, l'esecuzione, l'insorgere di distrazioni quando si prolunga la richiesta di attenzione. Il valore delle *strategie euristiche* è 31,5% : i bambini sono sollecitati a esplicitare preconcoscenze, a condividere esperienze, formulare ipotesi, a darsi aiuto reciproco. Ma l'aspetto più interessante è l'impegno dell'insegnante a trasformare il carattere episodico e autobiografico delle esperienze in apprendimenti formalizzati, con particolare riguardo a letture e scritture spontanee. Da inizio a fine anno aumenta la percentuale di strategie euristiche -Eu- e diminuisce quella di pratiche trasmissive -Tr-: a ottobre 29% Eu e 71% Tr.; a maggio 41% Eu. e 59% Tr. La differenza è 12% in più per le strategie euristiche e 12% in meno per le pratiche trasmissive. Ciò significa che la conoscenza degli alunni e la condivisione di esperienze hanno reso gli insegnanti meno preoccupati per la prestazione e interessati al processo. L'implicazione dei piccoli richiede competenza, fatica e immaginazione per progettare percorsi plurali e cercare *il terreno di incontro tra il quotidiano e i mondi della scuola*. Infine, non si può ignorare lo scarso valore rilevato alla voce *metacognizione*, ossia per strategie con cui i bambini sono chiamati a riflettere sui processi in atto. La

letteratura ne attesta l'importanza (Boscolo, 1997; Cornoldi, 1995), ma sembra che gli insegnanti ne conoscano poco gli effetti, oppure ritengano i bambini di classe prima troppo piccoli per essere coinvolti.

Nella terza area, i *Compiti esecutivi* riportano un punteggio maggiore 65,7%, rispetto a quelli elaborativi 34,23%. I primi includono compiti strutturati con funzione esercitativa, ad esempio, la copiatura di grafemi, il dettato di lettere, sillabe o parole, la ripetizione di fonemi, ecc. Per compiti di tipo elaborativo si intendono quelli che implicano un'attività costruttiva da parte del bambino, ad esempio l'auto-dettatura di lettere/sillabe, la composizione autonoma di frasi e dei primi testi, la comprensione, il riordino di scene e/o il completamento di una storia. Va da sé che la fase iniziale è rivolta a far acquisire la padronanza del codice: l'esercizio per fissare gli apprendimenti è intrinseco all'alfabetizzazione, processo che, da un certo punto in poi, richiede il consolidamento degli automatismi di base, ad esempio, di associazione grafema-fonema e schemi percettivi e fino-motori, per alleggerire il carico cognitivo di codifica, decodifica e scrittura a mano. Sottratto ad abilità di base, l'impegno può essere diretto ad abilità complesse: la lettura come comprensione e la scrittura come composizione. Le pratiche degli insegnanti che propongono compiti elaborativi sono tese a rendere i bambini partecipi, aprendo loro margini di costruzione e invenzione. I compiti, presentati in forma aperta e di problem-solving, stimolano a immaginare e esplicitare quanto accadrà dopo, a cercare l'analogia tra la nuova situazione e le regole già apprese.

Anche in fase iniziale, tali insegnanti sembrano guardare oltre la padronanza strumentale del codice, presentando gli aspetti tecnici, prassici e percettivi del codice in simultanea con il funzionamento incardinato in atti di lettura e scrittura. La conoscenza dell'alfabeto corre così parallela sul piano tecnico, procedurale e di uso: in breve, i bambini non stanno imparando il codice alfabetico, ma la lingua e il suo potere generativo.

Le aree 4 e 5 - "Ancoraggio al contesto" e "Attenzione al contesto di apprendimento" - hanno un andamento meno polarizzato rispetto alle precedenti. Nella prima si registra di certo una tendenza favorevole al carattere astratto 60,6%, ma la differenza con il valore dell'approccio situato 39,4% è meno marcata. Le pratiche situate si connotano per l'attitudine a creare occasioni di incontro tra gli apprendimenti informali e quelli formali, tra

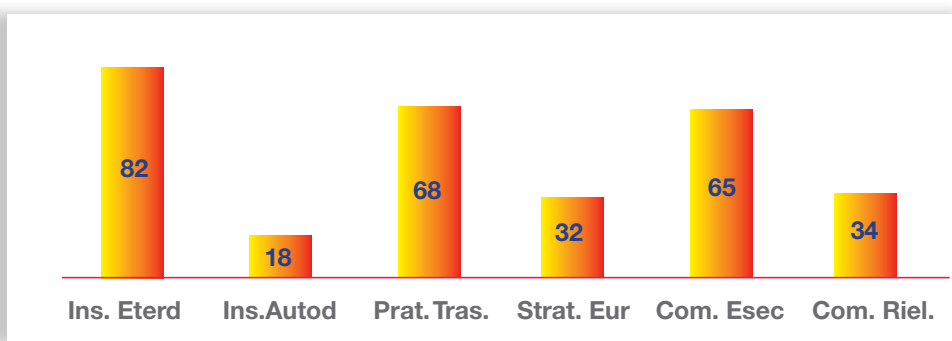


Fig. 1 - Variabili a confronto: insegnamento autodiretto/eterodiretto, strategie euristiche/pratiche trasmissive, compiti esecutivi/elaborativi.

La Fig. 1 riporta i valori % delle variabili illustrate, da cui emerge coerenza tra i punteggi nelle due polarità: punteggi alti e di valore simile confluiscono nell'insegnamento eterodiretto, in pratiche trasmissive e in compiti esecutivi. Punteggi bassi, di valore simile convergono specularmente nelle strategie euristiche, nell'insegnamento autodiretto e in compiti elaborativi. La convergenza bipolare dei dati delinea qualcosa di diverso rispetto alla lettura delle singole variabili: la coerenza con cui si polarizzano i valori delle caratteristiche distintive di ciascuna di esse lascia ipotizzare differenze nelle pratiche didattiche che sottendono credenze diverse rispetto all'apprendimento dei bambini, al ruolo dell'insegnante e alla natura della disciplina.

l'aspetto concettuale e quello esperienziale. Di qui, il ricorso a strategie di dialogo e scaffolding intese anche in funzione motivazionale, ad esempio, il ricorso alla narrazione per introdurre nuove conoscenze, per promuovere la comprensione degli argomenti, lo sviluppo di attività didattiche a partire da esperienze raccontate dai bambini, l'utilizzo di esempi o immagini per facilitare l'apprendimento. E' proprio questa, forse, la ragione per cui la differenza in quest'area è meno vistosa che in altre: gli insegnanti di classe prima sono attenti al quotidiano dei bambini, impegnati a semplificare concetti, anziché a darne spiegazioni astratte, sono solerti nell'accompagnare i piccoli nella progressiva conquista della lingua scritta, orgogliosi quando i bambini scoprono

nell'alfabeto *la ricchezza a portata di mano*.

Nell'area 5 *Attenzione al contesto d'apprendimento*, il termine *contesto* si riferisce all'ambiente generale di apprendimento cui concorrono il clima di classe, i bisogni e la motivazione dei bambini, i tempi di attenzione, le regole esplicite e implicite della vita di classe, il ruolo agito dall'insegnante e le interazioni con gli alunni (Selleri, 2016). La categoria è articolata, di difficile definizione. Ma la convinzione che questi aspetti giochino un ruolo importante ha indotto a non trascurarli, pur limitando il raggio d'osservazione alla presenza di segnali di attenzione alla vita di classe, cioè verso gli aspetti che concorrono a connotare *l'ambiente d'apprendimento* in termini *supportivi*, in cui prevalgono la didattica inclusiva e la cura verso i bambini. Ne sono indicatori: le risposte personalizzate alle richieste di aiuto, l'incoraggiamento, i feedback, il monitoraggio delle attività, il ricorso ad ancoraggi motivanti, la solerzia nel cogliere segnali di stanchezza dei bambini, il richiamo al senso di responsabilità... Si tratta di un insieme di fattori che possono influenzare il rapporto dei bambini con la conoscenza, nonché la motivazione e l'impegno con cui essi vi si dedicano. Il dato generale esprime una percentuale non trascurabile: 58,9%: come dire, che la maggior parte degli insegnanti si prodiga per rendere il clima del contesto classe accogliente, inclusivo, improntato al senso di benessere.

### 3.4. *Dall'analisi fattoriale: un costrutto di sintesi*

Per individuare l'esistenza o meno di un

fattore riassuntivo di differenti strategie didattiche si è effettuata l'*analisi fattoriale esplorativa*. L'obiettivo era quello di esplorare se gli indicatori relativi a differenti strategie didattiche facessero emergere una qualche coerenza tipica di un certo modo di lavorare in classe. Partendo dagli indicatori, sono stati selezionati: strategie di insegnamento auto-diretto, strategie euristiche, compiti rielaborativi, approccio situato, strategie metacognitive, attenzione al contesto d'apprendimento. Si è ipotizzato che tali strategie coesistano in un contesto di apprendimento e siano riassumibili in un'unica *struttura latente*. Esse dovrebbero indicare cioè uno stile coerente di insegnamento, o preferenza nella scelta e nell'utilizzo delle strategie. La Tab. 1 riporta i *coefficienti di correlazione tra le strategie*. Tutti gli indicatori, a eccezione dell'attenzione al contesto, risultano essere fortemente correlati. I coefficienti di correlazione, nella maggioranza dei casi, sono superiori a 0.45; spicca la forte correlazione tra alcuni indicatori: 0.84 tra attività di tipo elaborativo e strategie euristiche, 0.73 tra metacognizione e approccio situato, indicando una forte multicollinearità fra gli indicatori. Data la debole correlazione tra attenzione al contesto e gli altri indicatori, si è escluso tale indicatore dall'analisi.

I risultati dell'analisi fattoriale suggeriscono l'esistenza di un *unico concetto latente*, che da solo spiega il 65% della varianza totale dei cinque indicatori. La seconda colonna in Tab. 2 riporta i *factor loading* che stimano *la correlazione tra i singoli indicatori e il fattore latente*. Tutti gli indicatori sono fortemente correlati con il fattore e i coefficienti di correlazione variano tra 0.69 per strategie autodirette a

	Autodiretto	Euristico	Rielaborativo	Situato	Metacognitivo	Att. Cont. App.
Autodiretto	1					
Euristico	0.58	1				
Ri-elaborativo	0.48	0.84	1			
Situato	0.45	0.54	0.57	1		
Metacognitivo	0.33	0.46	0.47	0.73	1	
Attenzione contesto ap.	0.03	-0.05	-0.16	0.14	0.23	1

Tab. 1 - Correlazione tra gli indicatori.

0.87 per strategie euristiche. La terza colonna riporta la proporzione di varianza di ogni indicatore che non viene spiegata dal fattore. Per tutti gli indicatori, con la sola eccezione di quello relativo a strategie autodirette, il fattore spiega più del 50% di varianza. L'analisi fattoriale consente di comporre le dimensioni in una sintesi dominata da un fattore forte: le *strategie centrate sullo studente*. Guardando al suo tratto distintivo lo denomineremo: **ap-proccio dialogico-incrementale**. In accordo con Pask (1988) per il quale "imparare è partecipare ad un dialogo", l'espressione dà risalto a pratiche basate sul carattere esplorativo dell'imparare, in cui gli alunni sono stimolati a impiegare le proprie risorse per costruire conoscenza, più che per

riprodurla. L'insegnante sfida la competenza attuale dei bambini e, appellandosi al potenziale di apprendimento, la dirige in territorio nuovo (Vygotsky, 1980). Lo sfondo dell'azione didattica è un contesto classe dialogico-partecipativo, in cui i bambini possono esprimersi e mettere la loro voce.

## 4. Interventi efficaci e prospettici

### 4.1. Oltre il metodo: centralità della pratica

Dopo l'analisi delle strategie, è opportuno ricomporre lo sguardo di sintesi e la prima questione su cui porre l'attenzione riguarda i

	Factor loading	Varianza non spiegata (uniqueness)
Autodiretto	0.69	0.52
Euristico	0.87	0.25
Rielaborativo	0.86	0.27
Situato	0.82	0.32
Metacognitivo	0.74	0.45

Tab. 2 - Analisi fattoriale: factor loading tra gli indicatori e il fattore e varianza non spiegata di ogni indicatore.

*metodi per insegnare a leggere e a scrivere* in classe prima. Intorno al tema è in corso un vivace dibattito, alimentato sia dagli echi della letteratura d'oltralpe, soprattutto di matrice francese, sia dal preoccupante aumento di bambini con disturbo specifico di apprendimento, aspetti questi che rendono l'insegnante prudente nell'adozione di approcci ispirati al metodo globale. Entrando nel merito, la ricerca francese coordinata da R. Goigoux (2015), da cui ha preso le mosse l'indagine nelle classi del Trentino, ricorda che non esiste uno studio comparativo dei metodi che abbia stabilito la superiorità di uno rispetto agli altri. *La variabile metodo è troppo grossolana e difficile da definire*: non è dunque rilevante per identificare i differenti effetti dei metodi sugli esiti d'apprendimento. Lo studio ha coinvolto un vasto campione di scuole, ma non ha riscontrato differenze marcate fra i risultati degli alunni seguiti con il metodo fonico-sillabico o con il globale. L'efficacia di pratiche rivolte all'analisi fonologica dei fonemi prima di introdurre i grafemi e di quelle che introducono in simultanea i grafemi e i valori sonori si è rivelata analoga.

Le argomentazioni trovano riscontro nelle tendenze emerse nella ricerca del Trentino, dove *il lavoro in classe supera l'ancoraggio dogmatico al metodo*: laddove le pratiche si orientano verso il fonico-sillabico si rileva anche una didattica tesa a superare le debolezze intrinseche al metodo: meccanicismo, astrattezza, addestramento. L'introduzione dei fonemi è incardinata a storie, racconti ed esperienze dei bambini al fine di rendere significative le nuove conquiste, ricorre l'approccio ludico per alleggerire il meccanismo

insito nell'esercizio. Succede l'analogo quando il richiamo è al metodo globale: pratiche che, fin dall'inizio, presentano frasi o parole significative per l'acquisizione del codice e che stimolano l'autonomia dei bambini, sono anche tenacemente rivolte a introdurre correttivi per non incorrere nei limiti rimproverati al metodo: primi fra tutti, la scarsa attenzione alla corrispondenza fonema-grafema e un percorso poco organico e poco strutturato. Tra i correttivi più frequenti: la puntualizzazione della pronuncia dei fonemi, il ricorso all'esercizio per fissare gli automatismi di base, la precisione nella ricerca di corrispondenza fonema-grafema. In breve, gli insegnanti in classe rivelano pratiche guidate da una forma di consapevolezza che li stimola a intrecciare con intenzionalità e saggezza gli aspetti positivi dei due orientamenti metodologici, per facilitare l'apprendimento del codice e renderlo avvincente.

L'andamento non parallelo tra metodo dichiarato e pratiche didattiche agite diventa così un punto di forza. Viene allora da pensare che il discorso sul metodo concepito secondo la classica distinzione sia male impostato e che, *nella ricerca sull'alfabetizzazione*, risulti più interessante **il concetto di pratica didattica** (Lave, 1996), più adatto a descrivere le differenze nel lavoro in classe. Osservando la pratica quotidiana, emerge l'attitudine dell'insegnante ad adattare le attività didattiche allo stile di apprendimento del bambino, a cogliere il clima della classe, a interpretare le reazioni degli alunni. L'insegnante non fa mistero delle sue scelte: comunica ai bambini di vederli stanchi, chiede loro di mantenere viva la concentrazione

ancora per pochi minuti e promette di cambiare presto attività proponendo compiti meno impegnativi. Le maestre sanno che i bambini hanno tempi ridotti di attenzione, hanno bisogno di variare attività e di muoversi di tanto in tanto. La pratica quotidiana alterna quindi compiti a elevato impegno cognitivo con pause ludiche e di rilassamento, ad esempio, riprodurre la forma delle lettere con il proprio corpo o “scrivendole” in mezzo al sale. In tal modo, i bambini imparano a gestire la propria stanchezza. Suscita una certa sorpresa il fatto che alcune attività, spesso repute noiose e ripetitive, possono invece piacere ai bambini e dare un senso di sicurezza. Il dettato, ad esempio, è vissuto nella maggior parte delle classi come attività divertente: i bambini la attendono con gioia e la richiedono con più frequenza. È chiaro che, in tal caso, gioca un ruolo importante l'insegnante, che evita di stigmatizzare l'errore e suggerisce strategie che aiutano il bambino a non ripeterlo in futuro.

## ***4.2. Oltre la codifica e la decodifica: lettura e scrittura come abilità complesse***

Fra gli aspetti di interesse attestati dalla ricerca, vi è l'efficacia di pratiche che, fin dall'inizio, situano l'acquisizione del codice nell'ambito di lettura e scrittura come abilità complesse, andando oltre la visione gerarchica: prima il codice, poi il suo impiego nei testi. Va richiamata qui la distinzione tra *abilità di base e abilità complesse* (Simone, 1978), il cui sviluppo implica processi in parte autonomi. *Le abilità di base* riguardano la *componente strumentale* della lingua

- grafismo, ortografia, rapidità e correttezza in lettura, ecc. - che viene automatizzata in genere nei primi anni di scolarità, tramite lo sviluppo fonologico, morfologico e lessicale. *Le abilità linguistiche complesse* investono la *componente cognitiva* e sono la lettura come comprensione e la scrittura come produzione di testi, entrambe a elevato costo cognitivo, poiché esigono l'attivazione simultanea e coordinata di molti processi. Nell'elaborazione di testi entrano in gioco processi di ordine superiore (Lumbelli, 2009, Cardarello, 2012) che guidano la costruzione di una rete di significati e la connessione tra le strutture linguistiche tramite relazioni logiche tra le parole e le parti del testo. A differenza delle prime, le abilità complesse non possono essere automatizzate e la loro acquisizione è suscettibile di perfezionamento continuo. Gli studi mettono in guardia dalla *visione riduttiva di lettura e scrittura come abilità centrate sul codice* (Goigoux, 2015): la prima non può essere guardata come semplice somma di decodifica e comprensione orale; l'analogo vale per la scrittura, non riconducibile al processo di trascrizione come somma di codifica e parlato (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006). La sottolineatura assume rilievo soprattutto per le implicazioni sul piano didattico. Quando il focus è sul codice, vi è il rischio che la componente strumentale, l'unica di fatto visibile, sovrasti i processi cognitivi sottesi, processi che, per loro stessa natura, rimangono impliciti. Un altro aspetto riguarda la precocità con cui i bambini si mostrano capaci di comprendere e costruire testi. Già a partire dai 4 anni di età, essi sono in grado di costruire una rappresentazione mentale



dei testi ascoltati, di fare una narrazione coerente, di produrre inferenze e di rispondere a domande inferenziali (Bertolini, 2013). Ma c'è di più: tali abilità, rilevate in bambini alla fine della scuola dell'infanzia, si sono rivelate forti predittori delle capacità di lettura e scrittura negli anni successivi (Pinto *et al.*, 2016).

Le pratiche didattiche risultate efficaci nel corso della ricerca sono quelle in cui l'avvio al codice si colloca in un contesto di esperienze e interazioni dense di significato per i bambini, dove il consolidamento di codifica e decodifica si integra con processi di comprensione e ideazione. La rilettura delle voci dei diari tramite lo sguardo osservativo di sintesi concorre a esemplificare il modo in cui è possibile lavorare su abilità linguistiche complesse fin dalla classe prima. Come si caratterizzano allora le pratiche di insegnanti che, guardando oltre la padronanza strumentale del codice, adottando un'ottica prospettica nell'insegnare a leggere e a scrivere? In primo luogo, essi coltivano un'idea di lettura e scrittura come abilità con spessore cognitivo e stimolano i bambini a fare altrettanto. Quando propongono compiti per la decodifica richiedono la lettura ad alta voce, ma se il *focus è sulla comprensione*, incentivano la lettura silente, in modo tale che il carico cognitivo sottratto alla decodifica possa essere diretto a capire il testo; supportano i bambini nella costruzione del significato dei testi letti e, gradualmente, li attrezzano per compiere inferenze in autonomia, offrono occasioni plurime per fare esperienze di testi di vario tipo, coltivano la lettura ad alta voce e la riflessione sulla lettura, condividono idee sulle storie lette, insegnano ai bambini come col-

legare le informazioni dei testi a conoscenze personali, sono interessati a capire come il bambino funziona durante la lettura (Goi-goux, 2015). *Dal punto di vista della produzione* accade l'analogo: curano l'emergere della testualità tramite la narrazione, invitano i bambini a raccontare storie, oralmente o in forma scritta, fornendo indici di narrazione da utilizzare a inizio (C'era una volta..) o fine storia, praticano la costruzione collaborativa dei testi per rendere evidenti i processi di composizione, coltivano il repertorio lessicale e rivolgono inviti ai bambini a dettare storie ai compagni.

Vi sono ancora due aspetti degni di nota che distinguono interventi efficaci e prospettici: il primo riguarda l'*approccio metacognitivo*, ossia l'attitudine dell'insegnante a stimolare, tramite input metacognitivi, la riflessione sul funzionamento del codice, sui traguardi che il bambino conquista e sui processi messi in campo; ad esempio, egli chiede ai bambini di confrontare fenomeni linguistici simili per ricavare una regola, oppure li invita a verbalizzare il processo e le operazioni che stanno alla base di un compito bene o mal riuscito. C'è di più: l'insegnante rivolge tale attitudine alla riflessione anche verso se stessa e le pratiche didattiche: è dall'elaborazione riflessiva che scaturisce la consapevolezza delle criticità, cui fa seguito, spesso, il desiderio e l'impegno a migliorare. In quest'ottica, la pratica, unita alla riflessione, assume carattere trasformativo (Mezirow, 2003). Il secondo aspetto riguarda una variabile che l'economia di questo contributo non consente di approfondire, ossia l'*intreccio coerente e sinergico tra pratiche disciplinari e pratiche trasversali*,

rivolte quest'ultime alla gestione delle classe. E' forse superfluo sottolineare come, di fatto, uno stile partecipato e costruttivo di insegnamento della literacy implichi un clima di classe imperniato sulle pratiche del dialogo, dell'inclusione e dell'accoglienza.

In ultima analisi, si può sostenere che l'efficacia del lavoro condotto in classe per insegnare a leggere e a scrivere è frutto di una saggia *orchestrazione tra pratiche di tipo trasversale e pratiche disciplinari*, agite entrambe sul versante della riflessione e del pensiero strategico.

## Bibliografia

---

- Arendt, H.** (2009). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Barton, D., Hamilton, M., Ivanic, R.** (Eds.). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Bertolini, C.** (2013). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: Ed. Junior.
- Bolasco, S.** (1998). *Metodi per l'analisi statistica dei dati testuali*. Roma: CISU.
- Boscolo, P.** (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: Utet.
- Bruner, J. S.** (1983). *Child's Thalk: learning to use language*, trad. it. (1989). *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando.
- Cacciari, C.** (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R.** (2012). Processi cognitivi e competenze del lettore. In R. Cardarello e A. M. Contini (cur.), *Parole, Immagini, Metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 19-53). Bergamo: Ed. Junior.
- Castoldi, M.** (2016). Documentazione e valutazione. In M. Castoldi e L. Cisotto (cur.), *Diventare insegnanti* (pp. 325-384). Roma: Carocci.
- Castoldi, M., Chicco, M.** (cur.). (2019). *Imparare a leggere e a scrivere. Efficacia delle pratiche di insegnamento – vol. 1 e 2. Rapporto di ricerca*. Trento: IPRASE.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Cisotto, L.** (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L.** (2017). Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico e educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 13-28). Trento: IPRASE.
- Cisotto, L., Mancini, I., Rossi, F., Sangiorgi, P.** (2019). Osservazioni in classe: metodo, esiti, riflessioni. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), op. cit., pp. 101-190.
- Cisotto, L., Polato, E., Farnea, B., Vergani, V.** (2011). *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C.** (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
-

- Dyson, A. H.** (2016). *Child Culture, Schooling and Literacy*. N.Y.: Taylor & Francis.
- Ferreiro, E.** (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina Ed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1979). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Foy, J. G., & Mann, V.** (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, pp. 59-88.
- Frith, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Petterson, J. Marshall, M. Coltheart (cur.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gee, J. P.** (2000). *The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social*. In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, op. cit.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goigoux, R.** (cur.). (2015). *Lire et Ecrire. Rapporto di ricerca*. Lione, FR: Institut Francais de l'Education.
- Goldman, L. R.** (1998). *Child's play: Myth, mimesis and make-believe*. London: Routledge.
- Gutiérrez, K.** (2000). *Teaching and learning in the 21<sup>st</sup> century*, "English Education", 32(4), pp. 290-298.
- Harris, M., & Coltheart, M.** (1986). *Language Processing in Children and Adults*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Kostogriz, A.** (2002). *Teaching literacy in multicultural classroom: Towards a pedagogy of "Thirdspace"*. Paper presentato alla Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, 1-5 dicembre.
- Lave, J.** (1996). Teaching, as learning, in practice. In *Mind, Culture and Activity*, 3, pp. 149-16
- Lonigan, J., Burgess, R., Anthony, L.** (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. In *Development Psychology*, 36, pp. 596-613.
- Losito, G.** (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli
- Lumbelli, L.** (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Maybin, J.** (2000). *The New Literacy Studies: Context, intertextuality and discourse*. In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic, op. cit., pp. 197-209.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nystrand, M.** (2002). Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Group. In E. Barton e G. Stigall (cur.), *Discourse Studies in Composition* (pp. 377-392). Hampton Press, Inc.
- Olson, D. R.** (1994). *The world on paper*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Orsolini, M.** (cur.). (2000). *Il suono delle parole*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pask, G.** (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning styles. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). N.Y-Londra: Plenum Press.
- Pinto, G., Accorti Gamannossi, B., & Camilloni, M.** (2016). Percorsi di alfabetizzazione emergente. La competenza notazionale. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Trento: Iprase.

- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D.** (1999). *Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta*. In C. Pontecorvo (cur.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 9-39). Bologna: Il Mulino.
- Schön, D. A.** (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo
- Schultz, K.** (2002). Looking across Space and Time: re-conceptualizing literacy learning in and out of school. In *Research in the Teaching of English*, 36, pp. 356-389.
- Selleri, P.** (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci
- Simone, R.** (1978). Scrivere, Leggere e Capire. In *Alfabetismo e cultura scritta*, 13, 38 (2), pp. 666 – 682.
- Street, B. V.** (2001). Literacy 'events' and literacy 'practices'. Theory and practice in the New Literacy studies. In K. Jones e M. Martin-Jones, (Eds.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice* (pp. 17-35). Philadelphia: John Benjamins.
- Tacconi, G.** (2016). Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative. In M. Castoldi e M. Chicco (cur.), *Imparare a leggere e a scrivere* (pp. 139-171). Trento: Iprase.
- Teruggi, L.** (2003). Il processo di concettualizzazione della scrittura nei bambini sordi. In L. Teruggi (cur.), *Una scuola, due lingue* (pp. 319-39.). Milano: Franco Angeli.
- Tolchinsky, L.** (2006). The emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 83-95). New York, London: The Guilford Press.
- Tuzzi, A.** (2003). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S.** (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Watson, R.** (1996). Talk about text: literate discourse and metaliterate knowledge. In K. Reeder, J. Shapiro, R. Watson, H. Goelman (Eds.), *Literate apprenticeship: The emergence of language and literacy in the preschool years* (pp. 81-100). Ablex: Norwood.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., Bennett, K. K.** (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), pp. 357 - 378.