



Provincia autonoma di Trento  
Dipartimento della conoscenza  
Servizio istruzione  
Ufficio Infanzia

# La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia



a cura di

**Laura D'Odorico, Cristina Maronato, Franca Rossi,  
Lilia Teruggi, Angelica Zedda, Laura Zampini**

Ufficio Infanzia  
*Miriam Pintarelli* - Direttore

*Chiara Vegher*

Testi

*Laura D'Odorico, Cristina Maronato, Franca Rossi, Lilia Teruggi, Angelica Zedda,  
Laura Zampini*

© 2013 - Giunta Provincia autonoma di Trento  
Dipartimento della Conoscenza  
Servizio Istruzione  
Ufficio Infanzia

Stampa Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento  
Marzo 2013

---

## **Autori**

**Laura D’Odorico**, Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna psicologia dello Sviluppo e dei Disturbi del Linguaggio presso i corsi di laurea magistrale di Psicologia Clinica dello Sviluppo e Neuropsicologia e Psicologia dello Sviluppo e dei Processi Educativi. Da molti anni conduce ricerche sui precursori dello sviluppo del linguaggio nei primi anni di vita, sullo sviluppo lessicale e morfosintattico e sull’individuazione precoce dei disturbi di linguaggio.

**Cristina Maronato**, Psicologa dell’educazione lavora, come libera professionista, nell’ambito della riabilitazione dei disturbi specifici dell’apprendimento e del potenziamento nel ritardo cognitivo. è applicatrice del metodo Feuerstein P.A.S. per il potenziamento delle funzioni cognitive di base per gli apprendimenti. Svolge corsi di aggiornamento per insegnanti di scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, insegnanti di sostegno e corsi di specializzazione post laurea.

**Franca Rossi**, Ricercatore presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di Sviluppo e Socializzazione dell’Università “Sapienza” di Roma dove insegna “Psicologia dell’Istruzione”. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di alfabetizzazione e il ruolo dell’interazione sociale nei processi di apprendimento.

**Lilia Teruggi**, Professore Associato nel Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione Università degli Studi di Milano – Bicocca, dove tiene gli insegnamenti di Didattica della Lettura e della Scrittura. All’interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, è il responsabile scientifico del tirocinio dei futuri insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria. Ha svolto attività di formazione docente e di consulenza in diverse regioni e nel Cantone Ticinese in Svizzera.

**Angelica Zedda**, Dott.ssa in Filosofia, indirizzo Psicopedagogico. Insegnante di Scuola dell’Infanzia. Tutor della materia di Didattica della Lettura e della Scrittura della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Formatrice in corsi di aggiornamento per insegnanti di scuola dell’infanzia e scuola primaria.

**Laura Zampini**, Psicologa, attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il suo principale interesse di ricerca è l’acquisizione del linguaggio in bambini con sviluppo tipico ed atipico. È docente in corsi di aggiornamento ed in laboratori universitari relativi alla valutazione ed all’intervento nei disturbi evolutivi.

---

---

## Indice

|  |    |
|--|----|
| Presentazione  | 5  |
| 1. Le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia   | 9  |
| 2. Le prime fasi di acquisizione del linguaggio: produrre suoni, parole, frasi<br><i>Laura D'Odorico e Laura Zampini</i> | 12 |
| 3. Comprensione e produzione di narrative<br><i>Laura D'Odorico e Laura Zampini</i>                                      | 17 |
| 4. Imparare a conversare e discutere nella scuola dell'infanzia<br><i>Cristina Maronato e Franca Rossi</i>               | 23 |
| 5. I primi contatti con la lingua scritta nella scuola dell'infanzia<br><i>Lilia Teruggi, Angelica Zedda</i>             | 39 |
| 6. Lo sviluppo del linguaggio in situazioni che favoriscono il bilinguismo<br><i>Laura D'Odorico, Laura Zampini</i>      | 52 |
| Bibliografia   | 55 |

---

---

## Presentazione

Questa documentazione si propone quale strumento di lavoro per la programmazione delle attività nell'area linguistica nella scuola dell'infanzia. Il documento, rivolto agli insegnanti e ai coordinatori, si presenta come traccia di approfondimento e riflessione atto a sostenere il lavoro progettuale nella scuola dell'infanzia. È un lavoro scritto a più mani, in modo diretto dai formatori autori dei vari capitoli, che hanno accompagnato negli anni la formazione degli insegnanti nell'ambito del linguaggio sia negli incontri teorici sia in quelli pratici e, in modo indiretto, anche dagli insegnanti che hanno raccolto e messo a disposizione le documentazioni delle attività sperimentate con i bambini. Tali documentazioni sono state inserite nei diversi capitoli per focalizzare gli aspetti specifici delle proposte didattiche, per esempio l'importanza della scelta dei materiali, oppure il ruolo dello stile di conduzione dell'insegnante.

Il testo è organizzato in sei contributi.

Il primo offre una breve riflessione sulle competenze rilevanti dell'area linguistica che possono essere costruite nella scuola dell'infanzia.

Nei contributi successivi il lettore viene accompagnato in approfondimenti tematici che focalizzano competenze specifiche: l'area di acquisizione del linguaggio e in particolare l'acquisizione del lessico e della sintassi, l'area relativa all'acquisizione della competenza narrativa, delle competenze conversazionali e l'area relativa alla familiarizzazione con la lingua scritta.

Nell'ultimo capitolo si focalizza l'attenzione su una dimensione che sempre più caratterizza le aule scolastiche in generale e, in particolare, anche la scuola dell'infanzia, vale a dire la presenza di bambini bilingui e l'effetto di questa sull'acquisizione di una lingua.

In tutti i contributi la presentazione teorica viene contestualizzata nella pratica con proposte di attività che possono essere organizzate per i bambini e, in molti casi, accompagnata anche con documentazioni esemplificative raccolte dagli insegnanti. Nelle documentazioni molti degli insegnanti riconosceranno le riflessioni condivise negli incontri di formazione che sono riconducibili alle seguenti questioni metodologiche, condivise, peraltro, con le altre aree di formazione, quella della logico-matematica e quella sulla progettazione:

- l'importanza di proporre attività in piccolo gruppo in modo attivare la costruzione di conoscenza attraverso l'interazione sociale;
- la centralità, per la riuscita dell'attività, del ruolo dell'insegnante, in particolare la sua conduzione diversificata calibrata sugli scopi dell'attività;

la centratura dell'azione didattica più sui processi attivati e meno sui prodotti realizzati.



## 1. Le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia

Le competenze dell'area linguistica che possono essere costruite nel triennio della scuola dell'infanzia riguardano un ambito molto vasto che non si esaurisce con l'acquisizione di una lingua nei suoi aspetti multidimensionali (fonologici, sintattici, semantici e pragmatici), ma include l'abilità di utilizzare la comunicazione verbale per realizzare apprendimenti relativi a ambiti del sapere umano molto diversi tra loro.

In questa cornice è *"... evidente la centralità del linguaggio non solo come specifico campo di esercizio di una gamma molto ampia di competenze, ma i suoi nessi profondi e complessi con il pensiero ... Riconoscendo la centralità del linguaggio verbale nella comunicazione e nella costruzione della conoscenza, va ricordato che qualunque sia l'aspetto della lingua che è oggetto di analisi e interpretazione il linguaggio è un comportamento governato da regole di vario tipo a cui il bambino è socializzato molto precocemente e di cui si impadronisce con straordinaria rapidità, anche se non sa ancora descriverle..."* (Pontecorvo,1991 p.125).

Nella vita quotidiana gli adulti parlano per "fare cose diverse", ad esempio raccontare storie ed eventi personali, descrivere fatti accaduti, ricordare, chiedere informazioni, formulare ipotesi, spiegare fenomeni, convincere, negoziare, mettersi d'accordo ecc. È questa stessa complessità d'uso della lingua parlata che va sollecitata e sostenuta dagli insegnanti nelle esperienze quotidiane della scuola dell'Infanzia. Infatti, sperimentando i diversi usi della lingua parlata, i bambini imparano progressivamente a modulare la loro produzione verbale tenendo conto dello **scopo** comunicativo (es. convincere l'interlocutore piuttosto che raccontargli un evento personale), delle **caratteristiche dell'interlocutore** (es. persona che conosce o che non conosce i fatti di cui si sta parlando), dei **vincoli linguistici ed extralinguistici** che la situazione comunicativa impone (es. situazione formale o informale, pubblica o privata). Tutto questo ancora non basta a rendere un parlante competente dal punto di vista linguistico se, per competenza, intendiamo la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato. In questa accezione diventa rilevante l'elemento della consapevolezza e della specificità del contesto d'uso.

La dimensione della consapevolezza può essere costruita a partire dalla scuola dell'infanzia, può, infatti, accompagnare l'utilizzo di conoscenze e abilità linguistiche per realizzare i quotidiani scambi verbali che i bambini hanno tra pari e con gli adulti. Per questa ragione negli esempi di attività presentate nei diversi capitoli viene messa in primo piano proprio l'attivazione consapevole di abilità alla quale si arriva se l'adulto dedica un tempo per porre attenzione a ciò che si è fatto, a come lo si è fatto, a quali sono state le risorse umane e cognitive che hanno aiutato nella soluzione del compito. *"Chi o che cosa ti ha aiutato? Come hai capito che...? Spiega al compagno come sei riuscito a..."* sono tutte domande che attivano la costruzione della consapevolezza che trasforma le abilità in competenze. Le domande possono accompagnare l'attività in fase di realizzazione oppure trovare spazio alla fine della stessa.

---

L'altra dimensione della competenza è legata alla specificità dei contesti d'uso che trova nell'area linguistica una perfetta declinazione. Si tratta pertanto, di dare spazio ad una gamma variegata di situazioni comunicative, dalla conversazione in grande gruppo alla discussione in piccolo gruppo, dagli scambi spontanei tra pari agli scambi organizzati e condotti dall'insegnante, dalla narrazione al contatto con la lingua scritta, al contatto con altre lingue. Il contenuto rende i contesti d'uso della competenza ancora più specifici. Discutere di fenomeni scientifici non è la stessa cosa che discutere del significato di una scritta o del perché non siamo più amici. Possiamo, infatti, riconoscere abilità agite in ogni discussione a seconda del contenuto; nel caso dei fenomeni scientifici potrà trattarsi di mettere al centro della nostra osservazione le relazioni causa-effetto; nel caso della discussione sul significato di una scritta si tratterà di mettere al centro della nostra osservazione le caratteristiche di un sistema simbolico e di cercare conferme nel contesto extralinguistico; nel caso della discussione sull'amicizia si tratterà di mettere al centro i propri vissuti personali.

E l'insegnante? Per l'insegnante si tratterà di interpretare, in ogni situazione comunicativa, un ruolo di regia che non è mai lo stesso, perché le situazioni comunicative richiedono regie sempre diverse. Quando porre domande? Quando dare la risposta corretta ai bambini? Quando proporre una discussione sul galleggiamento, sull'equilibrio, sulla trasformazione della materia? Quando si può chiedere ai bambini di narrare storie senza il supporto delle figure? Sono tutte domande che non hanno una risposta in termini assoluti, la risposta va costruita considerando il contesto specifico e il livello di competenza dei bambini.

Una riflessione a parte merita la relazione tra competenza ed età. Anche se c'è una preferenza nel collocare l'acquisizione di competenze nell'età scolastica, tuttavia in generale vengono considerate come acquisizioni che si possono articolare nel corso di vita. Inoltre il contesto di acquisizione delle competenze include anche i contesti di vita quotidiana esterni alla scuola. Si parla (Ajello 2012), infatti, di competenze formali per riferirsi a quelle costruite nei contesti accademici, di competenze informali per quelle costruite in attività scelte liberamente - nel caso dei bambini es. le attività sportive che fanno nel pomeriggio - e, infine, di competenze informali per riferirsi a tutti gli apprendimenti che si realizzano nelle nostre esperienze quotidiane. È per queste ragioni che è impossibile identificare competenze per i tre livelli d'età dei bambini della scuola dell'infanzia.

Tuttavia, per supportare l'azione progettuale degli insegnanti, e solo a titolo esemplificativo, di seguito sono identificate le aree nella quali dovrebbe articolarsi una progettazione dell'area linguistica nel triennio della scuola dell'Infanzia. Le aree di intervento potrebbero includere le seguenti aree di competenza: la narrazione, la conversazione, la discussione, la lingua scritta, la riflessione metalinguistica. Esploriamole in dettaglio.

1. Nella scuola dell'infanzia diventare **narratori** competenti significa comprendere storie, ma anche produrre storie. In particolare la progettazione di quest'area potrebbe prendere in carico le seguenti abilità: comprendere le relazioni causa-effetto negli eventi delle storie, cogliere le relazioni temporali tra gli eventi delle storie, riconoscere lo schema delle storie, utilizzare le formule convenzionali tipiche delle storie, utilizzare strategie di lettura per tenere alta l'attenzione del pubblico dei pari, costruire inferenze.

Quali le attività pertinenti? Ascoltare storie narrate o lette dall'insegnante, ipotizzare il seguito di una storia interrotta, riempire una storia con gli episodi mancanti, riordinare sequenze illustrate disordinate. Altre attività possibili: "lettura" di un albo illustrato ad un piccolo gruppo di pari, narrazioni a catena, brevi conversazioni guidate dall'insegnante con domande che richiedono di fare inferenze a partire dal testo della storia.

2. Diventare competenti nelle **conversazioni** significa rispettare il turno di parola, intervenire con contributi dal contenuto pertinente, ascoltare il contributo degli altri, comunicare emozioni e sentimenti.

Quali le attività da proporre? Conversazioni in grande gruppo o in gruppo medio su esperienze e vissuti personali.

3. Partecipare in modi competenti alle **discussioni** significa argomentare il proprio punto di vista al gruppo dei pari, analizzare e valutare le ipotesi dei pari, porre e porsi domande su aspetti del problema di cui si sta discutendo.

Quali attività? Esclusivamente attraverso discussioni in piccolo gruppo su questioni problematiche di natura diversa.

4. Diventare competenti sulla **Lingua Scritta** nella scuola dell'infanzia significa diventare abili nell'ipotizzare il significato delle scritte tenendo conto sia delle informazioni linguistiche, ma anche delle informazioni extralinguistiche relative al contesto nella quale la scritta è inserita; concettualizzare il funzionamento del sistema di scrittura e la relazione tra oralità e scrittura; familiarizzare con la lingua scritta dei diversi generi testuali.

Quali le attività utili a tale scopo? Le attività di anticipazione del significato di scritte inserite in supporti (es. alimenti, giochi ecc.); attività di confronto di scritte spontanee in piccolo gruppo; dettatura di testi di genere diversi, in piccolo gruppo.

5. Acquisire competenze **metalinguistiche** significa imparare a riflettere sulla lingua, riconoscere il carattere convenzionale dei sistemi simbolici, stabilire una corrispondenza tra un segno e il suo significato, riconoscere e produrre rime e filastrocche, considerare la lingua come oggetto manipolabile.

Quali le attività specifiche? Giochi con le rime, produzione di filastrocche e manipolazione di filastrocche conosciute, trovare risposte agli indovinelli, giocare a trovare le frasi corrette e/o sbagliate sintatticamente e/o semanticamente.

## 2. Le prime fasi di acquisizione del linguaggio: produrre suoni, parole, frasi

**Laura D'Odorico e Laura Zampini**

### Dalla produzione di suoni alla produzione di parole

Lo sviluppo del linguaggio inizia molto precocemente, ben prima della comparsa delle parole. Prima di iniziare a parlare, è infatti necessario che il bambino sia in grado di produrre dei suoni al fine di comunicare qualcosa, come i propri bisogni o i propri stati interiori.

La prima modalità vocale attraverso cui il bambino si esprime è il pianto, che è spesso legato a particolari condizioni fisiologiche, come la sensazione di fame. Fra i due e i quattro mesi di vita, però, il bambino inizia a produrre volontariamente dei suoni vocalici, soprattutto in situazioni di benessere, come ad esempio durante il contatto visivo con la madre. Inoltre, attorno ai 6 mesi di vita, il bambino comincia a "sperimentare" una serie di esercizi vocali che gli consentono di esplorare le possibilità del suo apparato fonoarticolatorio e di produrre le prime consonanti. In questa fase, detta lallazione canonica, il bambino produce i suoi primi suoni sillabici (ad esempio, "bababa", "mameme"). Inizialmente i bambini sono in grado di produrre anche suoni che non sono tipici della loro lingua madre, in seguito però tendono a produrre in misura sempre maggiore i suoni caratteristici della loro lingua.

Mediamente attorno ai 10/12 mesi i bambini iniziano a produrre le prime parole. Queste parole sono fortemente contestualizzate, in quanto entrano gradualmente nel vocabolario del bambino i termini che si riferiscono alle esperienze quotidiane che vive; sono frequenti, ad esempio, i nomi di familiari ("mamma", "papà", "nonna"...), i nomi di cibi e bevande ("pappa", "latte"...), ma anche le parole riferite a routine, come "grazie", "prego", "via", "non c'è più", che vengono apprese durante gli scambi quotidiani. È interessante notare come spesso i bambini utilizzino nelle prime parole dei *modelli articolatori* che hanno già avuto modo di sperimentare durante la fase della lallazione; ad esempio, se il bambino ha fatto pratica nella lallazione con la produzione della sillaba "ta" ("tatata") è probabile che le sue prime parole comprendano tale sillaba ("tato", "tata"...).

È importante segnalare che, nelle prime fasi di acquisizione, le eventuali variazioni nella pronuncia delle parole da parte del bambino non devono essere considerate come degli errori, ma come dei processi di *accomodamento fonologico*, che hanno il ruolo di semplificare la struttura della parola (ad esempio, dire "quetto" al posto di "questo").

Nel caso in cui le parole prodotte dai bambini fossero molto diverse dalla pronuncia corretta è meglio evitare di correggerli in modo diretto, ma è preferibile fornire loro la forma corretta della parola inserendola in una frase di risposta; ad esempio, se il bambino dice "efefante", l'adulto può intervenire dicendo "l'elefante ha le orecchie grandi, vero?". Questa modalità indiretta di correzione ha lo scopo

---

di sostenere gli sforzi comunicativi del bambino, evitando di scoraggiarlo o di renderlo insicuro nell'esprimersi.

I processi che il bambino deve mettere in atto per imparare ad utilizzare una parola sono molteplici. Prima di tutto è necessario che sia in grado di comprendere che cosa la parola significhi, poi deve capire in quale situazione questa può essere utilizzata.

Relativamente alla comprensione del significato, occorre sottolineare che i processi che portano alla consapevolezza di ciò che una parola significa sono estremamente complessi, infatti, spesso il contesto in cui una parola viene prodotta non è sufficiente a disambiguarne il significato; ad esempio, non è semplice effettuare una corrispondenza fra il nome e l'oggetto, se il bambino sente dire la parola "cane" mentre davanti a lui si sta svolgendo la scena di un cane che insegue una palla rossa che gli è stata lanciata da una signora. Per risolvere questo compito di individuazione del significato, il bambino fa ricorso ad una serie di capacità cognitive che lo aiutano a disambiguare la situazione. Innanzitutto il bambino ha delle aspettative su quello che una parola possa significare e sa che le parole si utilizzano per etichettare degli oggetti interi, prima che le parti che li costituiscono (*principio dell'oggetto*); il bambino sa anche che le parole si riferiscono non solo ad un unico oggetto, ma a tutti quelli con le medesime caratteristiche (*principio dell'estendibilità*) o che appartengono alla stessa categoria (*principio della categorizzazione*).

Il compito del bambino non è quindi semplicemente quello di fare un'associazione uno a uno fra una parola ed un oggetto, ma quello di comprendere l'intenzione comunicativa dell'adulto che sta pronunciando una determinata parola; per fare questo è necessario che il bambino sia in grado di seguire la direzione dello sguardo altrui e di spostare la propria attenzione sul medesimo oggetto.

Nel momento in cui il bambino acquisisce una parola, è però possibile che non ne abbia ancora appreso il corretto utilizzo. È frequente, infatti, che il significato che i bambini attribuiscono alle prime parole sia differente da quello che vi attribuiscono gli adulti. I fenomeni che occorrono usualmente sono quelli della sotto-estensione e della sovra-estensione; ad esempio, con il termine sotto-estensione ci si riferisce a quel fenomeno per il quale il bambino etichetta come "palla" solo ed unicamente la propria pallina, mentre con il termine sovra-estensione ci si riferisce a quel fenomeno in base al quale il bambino etichetta come "gatto" tutti i felini, compresi tigri e leoni.

## Dalle prime combinazioni di parole agli enunciati complessi

A partire dai 18 mesi circa, nello sviluppo del vocabolario dei bambini si verifica il fenomeno dell'esplosione del vocabolario, cioè un marcato incremento nel ritmo di acquisizione delle parole. Solitamente, a partire da questo momento i bambini iniziano a sperimentare la produzione delle prime combinazioni di parole. In queste prime combinazioni, i bambini accostano due termini in modo tale che il significato espresso dalle due parole unite sia diverso dal significato delle singole parole. Ad esempio, se il bambino dice "casa cane" guardando una cuccia, vuole indicare che quella è l'abitazione del cane e non semplicemente denominare due elementi presenti nell'ambiente.

Nel corso del secondo e terzo anno di vita, le prime combinazioni si arricchiscono in modo graduale, fino ad assumere la caratteristica di vere e proprie frasi complete anche dal punto di vista grammaticale. Ad esempio, la combinazione di parole "biscotto bimbo" prodotta da un bambino di 20 mesi, può svilupparsi nella frase "il bambino mangia un biscotto" prodotta a 30 mesi.

Un ulteriore sviluppo della competenza sintattica, cioè della capacità di formare delle frasi, lo si incontra a partire dai 3 anni, periodo in cui i bambini iniziano a produrre degli enunciati complessi, cioè frasi che contengono al loro interno più verbi. Ad esempio, dicendo "apro l'ombrello perché piove" il bambino esprime una relazione causale, oppure dicendo "ho rincorso il cane che scappava" specifica uno degli elementi della prima frase attraverso l'uso di una frase relativa. Lo sviluppo degli enunciati complessi occupa tutto il periodo dell'età prescolare, infatti, i bambini imparano gradualmente ad utilizzare le strutture sintattiche della loro lingua, arrivando ad acquisire la padronanza di queste costruzioni attraverso un processo lento e non lineare.

## Esempi di attività per favorire l'ampliamento del lessico e la capacità metalinguistica

### ***Favorire l'ampliamento lessicale***

Dato che prima di poter mettere insieme le parole per formare le frasi, il bambino deve conoscere un buon numero di termini, un primo aspetto su cui è importante lavorare all'interno della scuola dell'infanzia è il potenziamento delle competenze lessicali dei bambini. Al fine di ampliare il loro vocabolario, possono essere proposte diverse attività da mettere in atto in gruppo.

Un primo spunto operativo può essere realizzato durante l'attività di lettura di libretti illustrati in piccoli gruppi; durante la lettura della storia l'insegnante può, infatti, "saltare" alcune parole, non leggendole ma indicandole sul libretto ed aspettando che i bambini dicano il nome dell'oggetto indicato a completamento della storia (ad esempio, mentre leggono la storia del Principe Ranocchio, l'insegnante può leggere la frase "il principe venne improvvisamente trasformato in un..." e lasciare in sospeso la frase indicando l'immagine di un rospo sul libretto).

---

Un ulteriore spunto operativo è quello di proporre dei giochi di denominazione di immagini (ad esempio, cartoncini illustrati) o anche di piccoli oggetti. Durante questa attività, a turno ogni bambino si avvicina all'insegnante che gli mostra una figura e ne dice il nome a tutti i compagni; ovviamente in questa attività il compito fondamentale dell'insegnante è quello di proporre ai bambini delle immagini diversificate a seconda del loro livello di competenza lessicale, presentando ai bambini con minore ampiezza del vocabolario dei termini più semplici.

È possibile mettere in atto anche dei giochi di "completamento di frasi", durante i quali l'insegnante legge ai bambini delle frasi alle quali manca l'ultima parola ed il compito dei bambini è quello di completarle. È possibile svolgere questa attività con diversi tipi di frasi: alcune più specifiche, che possono essere completate da una sola parola (come "*la mamma prende la borsa e va a fare la...*" che deve essere completata con la parola "*spesa*"), altre più generali, che possono essere completate da ciascun bambino con una parola diversa (come "*oggi a merenda vorrei mangiare...*", oppure "*prendo un pennello e dipingo...*").

### **Sviluppare consapevolezza sull'uso delle parole**

Un aspetto su cui è interessante lavorare con i bambini in età prescolare è quello relativo alla consapevolezza sul significato e sull'utilizzo delle parole. Questo tipo di lavoro metalinguistico porta, infatti, a sviluppare delle buone competenze verbali, sia in termini di aumento dell'ampiezza lessicale, sia nella capacità di dialogare con l'adulto e con gli altri bambini. A partire dai 4 anni, i bambini iniziano a sviluppare delle *capacità metalinguistiche*, ovvero imparano a "parlare delle parole". In questo periodo, infatti, iniziano a "costruire" delle regole grammaticali (ad esempio, compiono delle *iperregolarizzazioni* come in "*Cappuccetto Rosso si perdò nel bosco*"), incominciano a cercare di dare una spiegazione ad alcune espressioni (ad esempio, "*Geniale vuole dire che è forte*") e anche a fare domande relative al linguaggio (ad esempio, "*come dicevo macchina quando ero piccolo?*").

Riflettendo sull'uso delle parole, è possibile individuare alcune proprietà della "parola":

- la *referenza*, cioè, le parole stanno per gli oggetti, le azioni, gli attributi (ad esempio, la parola "*mela*" indica un frutto tondeggiante);
- l'*estendibilità*, cioè, una parola può essere utilizzata per etichettare altri esemplari del referente originario e non per denominare elementi tematicamente collegati (ad esempio, si chiamano "*mucca*" gli animali che stanno nella stalla, ma non si chiama così il fieno che si trova nella stalla);
- l'*arbitrarietà*, cioè, il legame fra una parola e il suo referente è arbitrario (non c'è una regola che stabilisce che tavolo si chiami "*tavolo*");
- la *convenzionalità*, cioè, al fine di essere meglio compresi, occorre usare dei termini convenzionali, che sono adottati dalla comunità linguistica a cui si appartiene.

È possibile portare i bambini a riflettere sulle proprietà della parola, ad esempio, realizzando con loro un cartellone in collaborazione con tutti i bambini, di diverse

età, lingua e competenze lessicali. Le proprietà della parola possono essere così introdotte ai bambini:

- **Referenza:** scegliere un oggetto (ad esempio, CASA) ed attaccare l'immagine sul cartellone, scrivere sotto l'oggetto il nome in Italiano, in inglese e nelle lingue parlate dai bambini della classe. In questo modo i bambini possono capire che ogni cosa ha un nome e che una cosa può avere più nomi.
- **Estendibilità:** scegliere delle immagini simili a quella attaccata (altre CASE) e metterle vicine. In questo modo i bambini possono capire che più cose possono avere lo stesso nome.
- **Arbitrarietà:** la CASA si chiama così, ma avrebbe potuto chiamarsi in un altro modo. I bambini giocano ad inventare un nome di fantasia per la CASA. In questo modo possono comprendere che una cosa resta sempre la stessa cosa, anche se si cambia il suo nome.
- **Convenzionalità:** si sceglie uno dei nomi inventati dai bambini, su cui sono tutti d'accordo (ad esempio, si può fare una votazione per alzata di mano sui nomi proposti) e lo si scrive sotto alla casa. In questo modo i bambini possono capire che è necessario essere tutti d'accordo sui nomi delle cose.

Un secondo passaggio del lavoro prevede l'aggiunta di nuove immagini al cartellone, al fine di consolidare gli elementi appresi:

- **Referenza:** aggiungere altre due parole (ad esempio, FIORE e MATITA), attaccare le immagini sul cartellone e scrivere i nomi.
- **Estendibilità:** far attaccare ai bambini le immagini simili (i FIORI vicino al FIORE e le MATITE vicino alla MATITA).
- **Arbitrarietà:** far inventare a un bambino un nome per il FIORE, che viene detto di nascosto all'insegnante, e ad un altro bambino un nome per la MATITA, che anche in questo caso viene detto di nascosto.
- **Convenzionalità:** l'insegnante chiede ai bambini a quale oggetto si riferisca uno dei due nomi inventati. In questo modo i bambini scoprono la necessità di condividere il significato delle parole, dato che se il nome non è stato condiviso dal gruppo non può essere identificato.

Al termine di questo lavoro, è utile avviare una discussione con i bambini sull'uso della "parola", a tale proposito vengono fornite alcune domande esemplificative che possono stimolare il confronto fra bambini:

- Se chiamiamo "BEMBO" (nome inventato) un sasso, rimane ancora un sasso o diventa qualcos'altro?
- Se questo pupazzo è un "POLEIO" (mostrare, ad esempio, il disegno di un fantasmio con il cappello), come si chiama quest'altro pupazzo (mostrare il disegno di un fantasmio simile al precedente)?
- Se decidiamo che da oggi tutti i cani si chiamano GATTI, il mio cane come lo chiamo? E quelli della "Carica dei 101" cosa diventano? Sono ancora cani? Ma come li chiamo?"

---

### 3. Comprensione e produzione di narrative

*Laura D'Odorico e Laura Zampini*

#### Comprendere le storie

La capacità di comprendere un testo è fondamentale, dato che ampia parte della comunicazione umana è fondata sull'utilizzo di testi scritti o orali. A partire dal terzo anno di vita il bambino mostra di saper comprendere brevi sequenze di frasi e questa sua competenza si evolve progressivamente nel corso dell'età prescolare e della scuola primaria, fino a raggiungere la vera e propria comprensione di un testo. Comprendere un testo, infatti, non significa semplicemente capire le parole e le frasi che lo costituiscono, ma significa coglierne i significati rilevanti e tenerli in memoria in forma organizzata, in modo da poterli rievocare in un secondo momento.

Quando si ascolta una storia, le informazioni in entrata vengono codificate ed immagazzinate per il tempo necessario all'elaborazione, poi l'informazione elaborata passa nella memoria a lungo termine. È importante sottolineare come l'informazione non debba essere semplicemente immagazzinata, ma anche rielaborata, occorre, infatti, creare una *rappresentazione semantica* del testo, nella quale le informazioni vengono integrate con le conoscenze pregresse, cioè quello che si sa già (ad esempio, il bambino può capire meglio la storia di Cappuccetto Rosso, se è a conoscenza del fatto che il lupo è un animale pericoloso e che quindi sarebbe meglio evitare di incontrarlo nel bosco).

Un caso in cui è evidente come le conoscenze pregresse migliorino la comprensione del testo è dato dalla conoscenza di un particolare *script*, ovvero del modo in cui gli eventi si verificano in un determinato contesto (ad esempio, lo script "andare al cinema" prevede che si entri nel locale, si faccia il biglietto alla biglietteria, si aspetti l'apertura della sala e infine ci si siede a guardare il film); conoscere un particolare script consente, infatti di rievocare meglio la storia, perché gli elementi chiave dello script (comprare il biglietto, aspettare, guardare il film) vengono ricordati. Per i bambini di 4 anni gli script sono rigidi, nel senso che essi ritengono necessario che le cose seguano l'ordine canonico, invece a partire dai 6 anni gli script diventano più flessibili e i bambini imparano ad adattarsi all'informazione in entrata, anche nel caso in cui questa sia incongruente con le loro attese; iniziano quindi a capire che per essere interessante una storia deve contenere una violazione del normale svolgersi delle vicende (es. la storia del cinema diventa interessante se quella sera il bigliettaio assegna a tutte le persone la stessa poltrona).

La rappresentazione semantica del testo è più completa del testo stesso, perché contiene al suo interno non solo le informazioni esplicite, ma anche tutte le informazioni implicite che possono essere estratte tramite processi inferenziali. Ad esempio, la frase *"durante l'esame Mauro finì tutto l'inchiostro della penna"* implica che Mauro stia svolgendo un esame scritto, e quindi l'informazione *"la voce gli tremava nel rispondere alle domande del professore"* verrebbe interpretata come incongruente con il resto del racconto.

Ovviamente la capacità di creare una rappresentazione semantica del testo è un'abilità che il bambino sviluppa in modo graduale nel corso del tempo. È possibile riportare in modo schematico quello che avviene mediamente nello sviluppo tipico, tenendo comunque in considerazione la naturale variabilità individuale nel raggiungere le diverse tappe evolutive:

- a 3 anni si verifica un primo sviluppo della coerenza, ad esempio, il bambino capisce che l'omino che si sta vestendo che compare sulle diverse pagine del libretto è sempre lo stesso (*“Gianni si mette la maglietta, Gianni si mette i pantaloni, Gianni indossa il cappellino”*);
- tra 3 e 4 anni compaiono le prime relazioni temporali, sulla base delle quali il bambino comprende che gli eventi sono narrati nell'ordine di comparsa e vengono collegati fra loro da alcune parole (ad esempio, *“... e poi...”*, *“... e dopo...”*);
- dai 5 anni compaiono le relazioni causali, che consentono di dare una maggiore coerenza al testo, dato che forniscono un legame più forte rispetto a quello temporale. Ad esempio, se si comprende il concetto di causalità e si capiscono le motivazioni che portano un personaggio ad agire in un determinato modo, è più facile ricordare la seguente sequenza di azioni: *a. Guido entra in casa e scopre che è tutto buio, b. esce di nuovo, c. va al centro commerciale, d. compra una lampadina, e. torna a casa e sostituisce la lampadina che non funziona*;
- dai 6 anni aumenta la capacità di identificare le relazioni causali e quindi anche l'abilità di distinguere le informazioni rilevanti dalle informazioni non rilevanti. Queste ultime, infatti, possono essere dimenticate senza che la storia perda significato.

Numerosi sono i fattori legati alla comprensione del testo, fra questi rivestono particolare importanza il livello cognitivo del bambino, dato che solitamente i bambini più intelligenti hanno minori difficoltà nel comprendere i testi, e lo sviluppo del linguaggio, in termini di ampiezza del vocabolario, di conoscenza delle espressioni figurate (ad esempio *“fare un salto da qualcuno”* nel senso di *“passare a trovare qualcuno”*) e di competenze morfosintattiche, cioè di conoscenza della grammatica e della struttura delle frasi. Altri fattori implicati nella comprensione del testo sono la memoria, la capacità di inibire le informazioni irrilevanti (quelle che possono essere dimenticate) e l'abilità di compiere inferenze.

Quest'ultimo aspetto, la capacità di fare inferenze, è legato al fatto che non tutto quello che deve essere compreso è scritto esplicitamente nel testo. Il bambino deve, infatti, essere in grado di compiere due tipi di inferenze:

- le *inferenze a ponte*, che sono quelle che permettono di legare un pronome al nome a cui fa riferimento. Ad esempio, nel racconto *“Francesca lanciò la palla a Marta, ma dato che il tiro era molto forte lei non riuscì a prenderla”* il bambino deve capire che il pronome *“lei”* è riferito a Marta e non a Francesca;
- le *inferenze da integrazione*, che permettono di compensare una informazione mancante nel racconto, grazie alle conoscenze pregresse. Ad esempio, è possibile capire che nel racconto *“Marco e la sua famiglia stesero la coperta sull'erba ed aprirono il cestino con le provviste”* si stia svolgendo un picnic, solo

---

se il bambino è a conoscenza della modalità con cui si può svolgere un pranzo all'aperto.

Oltre al saper compiere delle inferenze, per comprendere una storia è importante che il bambino sappia riconoscere l'esistenza di una struttura sottostante; è utile poter prevedere che la storia sarà costituita da un inizio, da un intreccio e da un finale e prevedere che in essa compariranno dei personaggi e avranno luogo delle azioni. Le aspettative sul modello che la storia deve rispettare consentono, infatti, una migliore comprensione del testo ed una successiva rievocazione più coerente e meno confusa.

## Raccontare storie

Ai bambini viene solitamente chiesto di produrre due tipi di storie: la rievocazione di qualcosa che è stato loro raccontato o la narrazione di eventi personali. Nel primo caso la difficoltà del bambino sta nell'identificare e rievocare gli elementi importanti della storia, mentre nel secondo caso la difficoltà sta nel dover esplicitare gli elementi contestuali indispensabili affinché le persone che erano assenti comprendano quello che è successo.

Nel corso dell'età prescolare, le abilità di narrazione dei bambini hanno un notevole sviluppo, si passa infatti dal semplice elenco di qualcosa che si succede nel tempo al racconto di vere e proprie storie. Questa evoluzione può essere schematizzata in 4 diversi tipi di narrazione, che si caratterizzano per un crescente livello di complessità:

1. *cronache*: storie in cui manca un evento iniziale problematico, perché viene semplicemente riportata una sequenza di eventi collegati temporalmente (ad esempio, *"Il signore portò il suo cane a fare una passeggiata, poi hanno visto tante cose al parco e poi sono tornati alla loro casa felici"*. Matteo, 3 anni);
2. *episodi incompleti*: storie in cui c'è un evento iniziale seguito da una risposta, ma sono assenti degli eventi intermedi (ad esempio, *"Eravamo sul treno, poi il treno ha frenato e il mio papà è caduto, poi siamo scesi alla fermata giusta"*. Filippo, 4 anni);
3. *episodi minimi*: storie in cui sono narrati degli episodi intermedi che collegano la situazione iniziale problematica alla sua risoluzione (ad esempio, *"Tom inseguiva Jerry. Jerry però scappava veloce e facevano i disastri in cucina. E alla fine Jerry scappa in un buco piccolo e Tom si arrende"*. Sandra, 5 anni);
4. *episodi completi*: storie caratterizzate dalla sequenza problemi-tentativi-risoluzione, ma anche dalla presenza di reazioni e risposte emotive dei personaggi (ad esempio, *"C'erano i bambini sulla mongolfiera e poi si rompeva il filo della mongolfiera e i bambini avevano paura. Allora un signore, quello che la mongolfiera era sua, fece un salto in alto per riuscire a prendere l'altro filo. E allora li tirava giù e li salvava tutti"*. Giada, 5 anni).

Crescendo il bambino riesce a produrre racconti sempre più organizzati, in quanto dotati di maggiore struttura. In modo particolare, generalmente a partire dai 5 anni avviene il passaggio cruciale dalle cronache alle storie vere e proprie, dato che il

bambino inizia a percepire la necessità di inserire nei propri racconti un evento problematico ed i vari tentativi di risoluzione del problema, inizia quindi a comprendere l'esistenza della *struttura delle storie*. In linea generale la struttura delle storie prevede che un racconto contenga almeno un inizio, una situazione problematica, dei tentativi di risoluzione di tale situazione ed una conclusione. Mentre già a partire dai 3 anni i bambini sono in grado di esprimere la situazione iniziale e finale attraverso delle espressioni formulaiche tipiche del racconto di fiabe (ad esempio, *"c'era una volta"*, *"e vissero tutti felici e contenti"*), solo a partire dai 4/5 anni assume un ruolo fondamentale la parte centrale, ovvero quella problematica, della storia.

Con la crescita, aumentano anche il livello di coesione e coerenza delle storie raccontate. La coesione è data dall'aumento dell'uso dei connettivi, cioè delle congiunzioni che uniscono le parti della storia, anche se non sempre vengono utilizzati in modo appropriato nemmeno dai bambini di 5 anni, mentre la coerenza è data dalla maggiore capacità del bambino di mantenere la continuità tematica di quello che sta raccontando, cioè la trama del proprio racconto.

Un altro aspetto da tenere in considerazione nell'analisi delle narrazioni prodotte dai bambini in età prescolare è l'utilizzo del *lessico psicologico*, che segnala la capacità da parte del bambino di comprendere gli stati mentali dei personaggi della storia. Generalmente, le prime parole del lessico psicologico fanno la loro comparsa nel vocabolario del bambino attorno ai 20 mesi, età in cui è possibile per la maggior parte dei bambini riscontrare la produzione di alcune parole legate a stati percettivi (ad esempio, *guarda*), a stati volitivi (ad esempio, *voglio*) ed a stati mentali cognitivi (ad esempio, *so*, *per finta*).

Un notevole sviluppo del lessico psicologico si riscontra nel corso degli anni della scuola dell'infanzia ed è possibile notare come la frequenza di utilizzo di parole relative agli stati mentali aumenti con il passare del tempo.

È necessario, soprattutto, che il bambino sia in grado di comprendere gli stati mentali altrui prima di riuscire ad attribuirli ai personaggi delle storie che racconta. Solo a partire dai 5 anni i bambini riescono a collegare in modo stabile gli stati affettivi con gli eventi, riuscendo a tenere conto degli stati emotivi e mentali dei personaggi (emozioni, desideri, credenze...). Per citare un esempio a riguardo, è possibile confrontare le narrazioni che alcuni bambini della scuola dell'infanzia fanno relativamente ad un'immagine in cui sono raffigurati due bambini che vanno in bicicletta in salita. Un bambino davanti a questa immagine racconta *"I bimbi hanno la lingua fuori. Vogliono mangiare l'erba"* (Mattia, 3 anni). Un altro bambino narra *"Ci sono due bambini che trovano un cane e vanno in bici. Si stancano"* (Francesco, 5 anni). Infine, una bambina che dimostra di aver capito sia lo stato d'animo dei bambini (la stanchezza), sia la causa di tale stato (l'aver faticato nella salita), racconta *"Dopo vanno in bici e corrono. Ma dopo sono andati così veloci che si sono stancati"* (Sara, 5 anni).

In conclusione, dato che è stato rilevato come la capacità a 5 anni di narrare storie coerenti (mantenimento della trama), coese (con frasi unite da congiunzioni) e ben strutturate (che rispettino la struttura delle storie) sia legata alla successiva capacità di scrivere buoni testi al termine della prima classe della scuola primaria, è importante verificare se al termine della scuola dell'infanzia tali abilità siano o meno acquisite dai bambini.

---

## **Esempi di attività per favorire lo sviluppo della capacità di comprendere e narrare testi**

Obiettivo delle attività qui di seguito presentate è quello di migliorare la capacità dei bambini di capire e raccontare delle storie, portandoli a riconoscere la sequenzialità degli eventi, cioè il loro ordine temporale, e portandoli a scoprire la struttura sottostante alle storie. Nel progettare questo tipo di attività occorre sia tenere in considerazione il naturale evolversi delle abilità narrative nel corso dell'età prescolare, sia le relazioni esistenti fra la comprensione e produzione del testo e le abilità di riordinare in sequenza degli eventi.

### ***Comprensione e narrazione con supporto visivo***

Un'attività che può essere svolta con bambini di tutte le età è quella della comprensione del testo supportata da immagini. È possibile realizzare a tale scopo una serie di immagini, oppure selezionarle dalle figure dei libri illustrati, che rappresentino i passaggi chiave di una storia (situazione iniziale, problema, tentativi di risoluzione, conclusione).

In un secondo momento si possono distribuire le immagini fra i bambini, in modo che ciascuno abbia un pezzo della storia fra le mani. Con i bambini più grandi si potrà cercare di rimettere in ordine le varie parti della storia, mentre con i più piccoli, ci si limiterà a disporli nel corretto ordine. Una volta riordinati, i bambini avranno il compito di raccontare la parte della storia relativa all'immagine che hanno in mano. Grazie all'utilizzo di questo materiale concreto, anche i bambini più piccoli che hanno difficoltà nel rievocare la storia potranno partecipare alla *narrazione collettiva* della storia, dando il loro contributo in alcuni passaggi.

Con i bambini più piccoli, o con minori competenze narrative, è molto utile supportare il racconto di storie tramite l'utilizzo di immagini, che permettono al bambino di seguire gli avvenimenti principali della storia senza sovraccaricare la memoria e mantenendo la sequenzialità degli eventi. Si possono inoltre aggiungere delle "facilitazioni" all'interno delle immagini, ad esempio, aiutando i bambini nell'individuazione dell'elemento chiave di ogni scena, attraverso l'uso del colore, colorando cioè gli elementi fondamentali delle singole vignette.

### ***Narrazioni a catena***

Un tipo di attività proponibile a tutti i bambini, suddivisi per fasce di competenza, è quello della narrazione "a catena". In questa attività, l'insegnante racconta una storia ad un bambino, mettendosi in un'altra stanza o comunque in una zona separata dagli altri bambini, dopodiché, stando sempre in disparte, al bambino verrà chiesto di narrare ad un compagno la storia che ha appena ascoltato; il secondo bambino a sua volta la racconterà ad un altro compagno. Si procede a turno con i bambini (al massimo una decina alla volta), fino a quando l'ultimo bambino della catena narrerà la storia ascoltata ad un'altra insegnante, la quale fingerà di non averla mai ascoltata.

Al termine della "catena" la seconda insegnante racconterà la storia ascoltata in presenza di tutti i bambini che hanno partecipato. Al termine di quest'ultima narrazione, verrà avviata una discussione con i bambini al fine di capire le motivazioni che hanno generato alcune discrepanze fra la storia che ciascun

bambino ha raccontato e quella che è stata loro riportata al termine dell'attività. Scopo dell'attività è quello di portare i bambini a riflettere sulle loro abilità narrative (capacità metalinguistica), ragionando sulle possibili discrepanze o perdite di informazione che si possono verificare. Particolare attenzione può essere posta anche sul riconoscimento di quelli che sono gli elementi fondamentali e quelli superflui di una storia.

---

## 4. Imparare a conversare e discutere nella scuola dell'infanzia

***Cristina Maronato e Franca Rossi***

In questo capitolo l'attenzione si focalizza su due attività linguistiche, apparentemente simili, ma in realtà molto diverse tra loro, molto utilizzate nella scuola dell'infanzia e molto fertili per lo sviluppo delle competenze linguistiche dai 3 ai 6 anni: la conversazione e la discussione.

Si tratta della stessa attività? Che cosa imparano i bambini attraverso la partecipazione alle conversazioni e alle discussioni? Che cosa accade nelle conversazioni e nelle discussioni senza la presenza dell'insegnante? L'insegnante deve progettare e condurre in modo diverso le due attività? Sono queste alcune delle domande alle quali il capitolo intende offrire una risposta. Alcuni degli esempi di conversazioni e discussioni utilizzati nei paragrafi che seguono sono sequenze tratte dalle documentazioni raccolte dagli insegnanti durante la formazione in servizio.

### **Le conversazioni e le discussioni dei bambini senza l'insegnante**

Nella scuola dell'infanzia le conversazioni che hanno luogo tra bambini, senza la presenza dell'insegnante, rappresentano un'esperienza frequente, più che in altri ordini di scuola. Si tratta di conversazioni che accompagnano e sostengono i giochi dei bambini nei diversi angoli della sezione oppure negli spazi all'aperto della scuola, o ancora conversazioni che accompagnano attività quali il disegno, la costruzione di puzzle, ecc. Si tratta, in ogni caso, di occasioni nelle quali i bambini imparano in modi sempre più raffinati a "*fare cose con le parole*" (Austin 1987).

Nelle conversazioni autonome i bambini esplorano tanti argomenti diversi e mostrano di avere molte conoscenze organizzate in vere e proprie teorie sul mondo. È utile osservare con attenzione questo tipo di situazione per almeno quattro ragioni:

- a) per rendere visibili le competenze sommerse dei bambini;
- b) per individuare contenuti che, più di altri, interessano i bambini. Contenuti su cui tornare, anche a distanza di tempo, con conversazioni guidate dall'insegnante;
- c) per individuare contenuti su cui i bambini hanno espresso posizioni divergenti promettenti da riproporre in una discussione in piccolo gruppo mediata dall'insegnante;
- d) per cogliere le *regole* (es. aspetta/non aspetta, risponde/non risponde alle domande) implicite ed esplicite, i *ruoli* che i bambini stanno adottando nello scambio verbale (es. chi offre soluzioni, chi problematizza, chi avvia lo scambio ecc.) e le *dimensioni identitarie* che stanno costruendo anche attraverso la partecipazione alle conversazioni tra pari (io sono... lui è...; io so... lui sa...).

Per realizzare l'osservazione delle conversazioni tra bambini è importante scegliere gli strumenti di documentazione più efficaci per il nostro scopo e

selezionare i contenuti che riteniamo più promettenti da sviluppare con i bambini. Per quanto riguarda gli strumenti per la documentazione è da preferire l'utilizzo di registratori audio e di videocamere perché non richiedono la presenza dell'insegnante e risultano più affidabili rispetto alla scrittura carta-penna con la quale, per ovvie ragioni, non si riescono a fissare tutte le parole dei bambini.

Per quanto riguarda la selezione dei contenuti è necessario prima chiarirsi sul significato di "contenuto promettente". Un contenuto può essere "promettente" per ragioni diverse:

- ➔ perché sul quel contenuto i bambini hanno posizioni diverse e quindi posso utilizzare la divergenza come spazio per l'elaborazione delle idee e il cambiamento concettuale;
- ➔ perché quel contenuto riesce a coinvolgere bambini che di solito intervengono poco e quindi posso utilizzarlo come leva motivazionale per la partecipazione;

perché è un contenuto che intercetta un apprendimento su cui avevo progettato di lavorare con i bambini (es. l'interpretazione di un fenomeno scientifico, la produzione di un testo narrativo ecc.).

#### INTERESSI E BISOGNI DEI BAMBINI

Con il termine **interessi** ci riferiamo ai temi/argomenti oggetto delle conversazioni dei bambini. Possiamo considerare come indicatore di interesse **il tempo** che i bambini dedicano a conversare di un dato argomento, ma anche **la frequenza** con la quale tornano a parlare dello stesso argomento.

Ambienti naturali, esseri viventi, fenomeni fisici, funzionamento degli artefatti, eventi di cronaca, regole, lessico, eventi fantastici... questi sono solo alcuni dei contenuti su cui i bambini si soffermano con interesse nei loro discorsi.

Per quanto riguarda, invece, i **bisogni** possono essere distinti i **bisogni psicologici fondamentali** quali il bisogno di autonomia, il bisogno di sentirsi competenti, il bisogno di avere relazioni soddisfacenti con gli altri, dai **bisogni formativi**: es. comprendere le regole della partecipazione alle attività sociali, cogliere le relazioni tra gli eventi, usare il linguaggio per costruire il proprio pensiero. Sia i primi che i secondi rappresentano, guidano la progettazione di esperienze didattiche sensate per ogni singolo bambino.

Le interazioni spontanee dei bambini, senza la presenza dell'insegnante, sono caratterizzate anche dalla presenza di momenti di discussione. Sappiamo che le loro discussioni spontanee riguardano prevalentemente il possesso di oggetti, l'assunzione di ruoli nel gioco simbolico, oppure le modalità di compiere azioni, ma anche "...contenuti di apprendimento (ad esempio conoscenze sui numeri, problemi di equilibrio). Le giustificazioni fornite in una mossa oppositiva implicano quasi sempre l'appello a qualche norma sociale o regola morale. Quando si discute sul "fare", l'appello alle regole tende ad essere implicito, mentre quando si discute sui "fatti" (verità o falsità dell'affermazione), il riferimento alle regole viene molto spesso esplicitato" (Orsolini, 1986 p.41).

---

## Conversare e discutere

Abbiamo già detto che conversare e discutere sono due attività discorsive differenti. Possiamo riconoscere differenze negli **scopi**, nelle **abilità** messe in gioco, nella numerosità dei **partecipanti** e, infine, nelle **regole** di partecipazione. Entriamo nel dettaglio di ognuna.

Lo **scopo** della conversazione è, in generale, quello di condividere esperienze, racconti, emozioni, preferenze personali, lo scopo delle discussioni è, invece, quello di trovare un accordo, una soluzione a un problema su cui si hanno posizionamenti differenti.

Per quanto riguarda le **abilità** attivate nella conversazione possiamo riconoscere l'abilità di ascolto, di rispetto del turno di parola, l'abilità di parlare in pubblico, di selezionare contenuti pertinenti. Le abilità non vanno viste come prerequisiti necessari per partecipare all'attività, ma come capacità che si costruiscono proprio attraverso la partecipazione all'attività stessa. Per questa ragione non ha senso escludere dalla conversazione o dalla discussione i bambini di tre anni "*perché non sono ancora in grado di partecipare*".

Nella discussione, invece, vengono richieste, e nello stesso tempo costruite la capacità di formulare un'ipotesi interpretativa di un evento, la capacità di elaborare argomentazioni pertinenti a supporto della propria ipotesi, la capacità di analizzare la plausibilità di una spiegazione, capacità di mediare.

Per quanto riguarda la numerosità dei **partecipanti** possiamo identificare una differenza importante. Alla conversazione possono partecipare grandi gruppi di bambini -anche l'intero gruppo sezione- oppure gruppi di media numerosità (da 7 a 12 bambini). La discussione va, invece, proposta sempre ad un piccolo gruppo composto al massimo da sei bambini. Pertanto, mentre nella conversazione la numerosità del grande gruppo è una risorsa in quanto permette una ricchezza dei contenuti da ascoltare, nella discussione rappresenterebbe un ostacolo alla necessità di avere scambi rapidi e ripetuti tra gli interlocutori.

La possibilità di lavorare in piccolo gruppo va costruita nel tempo, perché mentre l'insegnante lavora con un gruppo di 4-6 bambini, il resto della sezione deve essere impegnato in una attività, preparata sempre dall'insegnante, ma che i bambini possono realizzare autonomamente.

Infine abbiamo differenze nelle **regole di partecipazione**: nelle conversazioni non si interrompe chi sta parlando, si aspetta il proprio turno di parola. Nelle discussioni si può interrompere il compagno che parla e di conseguenza non si aspetta il proprio turno di parola per intervenire.

Non dobbiamo preoccuparci circa la possibilità che i due sistemi di regole creino confusione nel bambino perché entrano in gioco in contesti molto diversi (grande gruppo e piccolo gruppo), pertanto i bambini rapidamente imparano a differenziare e ad adottare le regole di partecipazione caratteristiche dell'una e dell'altra attività. Proporre una discussione ad un grande gruppo, questo sì che può generare confusione nei bambini. **Le discussioni: una palestra per il pensiero e il linguaggio**

Ogni volta che utilizziamo una domanda per avviare una discussione con un piccolo gruppo di bambini possiamo aspettarci due tipi di sviluppo:

- a) le risposte dei bambini concordano e non emergono, quindi, opinioni differenti. Il gruppo, in questo caso condivide fin dalle prime battute (es. la lettura di un fenomeno), di conseguenza la discussione non si sviluppa, gli interventi dei bambini confermano quanto detto dai compagni e l'attività (cfr. es.1) si converte in una messa in comune di numerose informazioni che, però, confermano una lettura condivisa del fenomeno.

#### Esempio 1

1. *Ins.:* *Come fanno a volare gli aerei?*
2. *Viola:* *In picchiata, vanno giù di così (mostra il movimento con le mani), con le ruote, rullando.*
3. *Giulia:* *Sulla strada, sulla pista di atterraggio, di volo.*
4. *Tiziana:* *Vanno prima piano piano e poi veloce veloce e salgono in cielo così (alza le mani verso l'alto) veloci veloci.*
5. *Simone:* *Con quelli che girano...*
6. *Viola:* *... i motori.*
7. *Giulia:* *e con l'aria anche!*
8. *Viola:* *l'aria li aiuta a farli andare.*
9. *Simone:* *perché è pesante l'aereo*
10. *Viola:* *...e l'aria è leggera e ce n'è così tanta che riesce ad alzarlo un po'!*
11. *Giulia* *...a sostenerlo in aria.*
12. *Viola:* *le ali lo aiutano a planare, a stare un po' dritti*
13. *Giulia:* *e alle curve girano un po' con le ali, le aiutano, volevo dire*
14. *Simone:* *l'aria alza le ali.*

- b) dalle prime risposte dei bambini emergono punti di vista divergenti sui quali far soffermare il ragionamento e il confronto del gruppo. In questo caso l'insegnante deve aiutare il gruppo ad analizzare le diverse risposte, a selezionare le argomentazioni più convincenti per il gruppo. Spesso le differenze tra le risposte restano inesplorate dai bambini e la discussione stenta a svilupparsi, è qui che la mediazione dell'insegnante è indispensabile. Nell'esempio che segue (es.2) appare subito una divergenza di opinioni tra Tania e Gaia che può essere importante da riproporre all'attenzione di tutto il gruppo "Ah! Tania dice che..., mentre Gaia dice... che ne pensate?"

---

## Esempio 2

1. *Ins.: L'acqua che c'è nel mare da dove arriva?*
2. *Tania: dai rubinetti*
3. *Ins.: dai rubinetti, dice Tania*
4. *Tania: anche dalla piscina e dai ruscelli*
5. *Ins.: dai rubinetti, dalla piscina e dai ruscelli*
6. *Gaia: l'acqua del mare viene dai fiumi*

- c) La divergenza di opinioni è l'elemento che sostiene una discussione, solitamente i bambini non sanno elaborare la divergenza, di conseguenza è importante far sperimentare comportamenti verbali che consentono una elaborazione delle divergenze e la costruzione di una risposta condivisa. In questo caso le spiegazioni, le argomentazioni a supporto di una posizione rappresentano una strategia efficace.

## Le conversazioni guidate dall'insegnante

Conversare in gruppo con la guida dell'insegnante rimanda ad una pratica molto diffusa nella scuola dell'infanzia, spesso realizzata quotidianamente, nella quale gruppi di bambini, di frequente l'intero gruppo sezione, si siedono in cerchio per condividere momenti di vita (che cosa avete fatto domenica? Come avete trascorso le vacanze), per raccontare eventi eccezionali (come avete festeggiato il vostro compleanno?) per socializzare preferenze individuali (qual è il vostro gioco/cibo/storia preferita?).

Queste esperienze permettono al bambino di imparare ad **ascoltare gli altri**, nello specifico a rispettare il turno di parola, quindi ad aspettare. Imparano, inoltre, a **parlare in pubblico**, a gestire cioè in modo efficace il tono della propria voce, la postura, la direzione dello sguardo, imparano, infine, a **controllare l'ansia e l'esuberanza**, scoprendo il piacere di condividere con gli altri il racconto delle proprie esperienze e/o dei propri pensieri. Mentre a cinque anni possiamo aspettarci che un bambino possa gestire una attesa di 20-25 turni di intervento e pertanto può partecipare a situazioni di grande gruppo, per i bambini più piccoli l'attesa può risultare molto frustrante, di conseguenza è più opportuno proporre conversazioni in gruppi con numerosità media (10-12 bambini).

Nell'esempio 3 a partire da una domanda dell'insegnante - in questo caso una domanda che richiede una libera associazione - ogni bambino esprime il proprio pensiero. Si tratta di una conversazione nella quale è interessante scoprire le diverse immagini di "amicizia" che ogni bambino verbalizza. Le diverse immagini non possono essere messe in discussione, sono tutte legittime. Non vanno spiegate, le associazioni hanno motivazioni squisitamente personali.

### Esempio 3

1. *Ins.:* A cosa vi fa pensare l'amicizia?
2. *Silvia:* Amicizia è darsi dei bacetti.
3. *Laura:* Quando si va in giardino e non si deve fare male agli altri.
4. *Alice:* Correre insieme e darsi la mano.
5. *Davide:* Anche avere un compagno a cui dare la mano.
6. *Greta:* Sai maestra, un amico ti lascia vincere  
(...)
7. *Ins.:* Ci dite chi è il vostro amico preferito e perché è proprio lui?
8. *Andrea:* Il mio è Stefano, mi piace giocare con lui.
9. *Pietro:* (alzando la mano) Mi è venuto in mente cos'è l'amicizia: andare da qualche parte con la macchina insieme. Puoi andare al mare o in vacanza... e poi i miei amici preferiti sono Andrea e Vincenzo.

Nell'esempio 4 la domanda dell'insegnante sollecita nei bambini la rievocazione di un episodio vissuto accompagnato dalla tristezza.

### Esempio 4

1. *Ins.:* Vi ricordate quando vi siete sentiti tristi?
2. *Attilio:* Sì, quando dovevo andare ai gonfiabili, ma era chiuso e allora ero triste.
3. *Leti:* Ero triste quando al mare le giostre erano chiuse.
4. *Diana:* Quando un amico mio se ne va.
5. *Giovanni:* Quando i gonfiabili erano chiusi.
6. *Elena:* Quando mia sorella mi disturba e mi arrabbio, quando metto a posto le bambole e lei le disordina.
7. *Diana:* Anche io mi arrabbio quando la mia sorellina mi disturba.

---

## Le discussioni in piccolo gruppo guidate dall'insegnante

Le discussioni in piccolo gruppo richiedono all'insegnante -in fase di progettazione- una attenta scelta dell'oggetto della discussione e una capacità di condurre e sostenere lo scambio all'interno del gruppo. Proviamo a percorrere in dettaglio tutti gli aspetti progettuali attraverso esempi di discussioni raccolti durante la formazione con gli insegnanti.

**Primo esempio:** discutere in piccolo gruppo per costruire il significato del titolo nella copertina di un albo illustrato.

### **Cosa imparano i bambini partecipando a questa attività?**

- a. ad osservare bene e a descrivere in modo attento la copertina messa a disposizione
- b. a far riferimento alle proprie conoscenze (*Cosa so già su...? Che esperienza ho rispetto a...?*)
- c. a cogliere e utilizzare informazioni testuali ed extratestuali (quali sono gli aspetti più importanti... quali quelli più marginali?)
- d. a formulare ipotesi (Se... allora...)
- e. a confrontare idee diverse (*"Paolino ha detto... mentre io penso... Francesca pensa invece..."*)
- f. a spiegare e a giustificare agli altri le proprie idee
- g. a trovare un accordo (ricercare e condividere una soluzione comune).

L'elenco proposto corrisponde a ciò che realmente si realizzerà nel corso dell'attività? Proviamo a verificarlo.

Lo scopo dell'attività proposta è ipotizzare il titolo del libro. I bambini, naturalmente non devono saper leggere, ma possono possedere delle conoscenze più o meno avanzate riguardo al codice scritto e a come si può provare a leggere parole (cfr. capitolo 5). Il materiale è la copertina di un libro con scritte (lettere e numeri) e immagini (figure e simboli).

Una prima domanda che l'adulto dovrà porsi sarà: "Quale copertina scegliere?"

Ecco alcuni consigli per operare una buona scelta. I bambini non devono conoscere il libro, quindi dobbiamo evitare libri già letti in altre occasioni. La copertina del libro deve mostrare immagini interessanti e accattivanti, in grado di attirare e sostenere l'attenzione motivandoli così a partecipare all'attività.

Il titolo e le immagini non devono essere troppo scontate, ma neanche troppo particolari perché gli **indizi** (testo, immagini e altri simboli) presenti sulla copertina, devono poter essere utilizzati dai bambini per **formulare** delle **buone ipotesi**.

Facciamo un esempio di **complessità risolvibile**: quale fra queste due copertine scegliereste per l'attività?



La seconda copertina ha le caratteristiche giuste per permettere ai bambini di formulare buone ipotesi, frutto di un ragionamento condiviso con i pari. Il titolo, infatti, contiene un nome che si riferisce ad un oggetto concreto e coerente con l'illustrazione.

### **Spiegare l'attività ai bambini: le consegne iniziali**

Una volta scelto il materiale è utile soffermarsi sulle consegne iniziali da dare ai bambini per svolgere l'attività ponendoci la domanda: "Come posso iniziare l'attività e/o la discussione?" Chiarire ai bambini **cosa** dovranno fare e **come** permetterà loro di partecipare e di mettere in gioco le abilità che l'attività vuole sollecitare. Dobbiamo prenderci tutto il tempo necessario senza dare nulla per scontato. I bambini non sanno sempre come procedere e il *come* è un obiettivo importante. Solo se capisco come sono giunto a dare la risposta, potrò farlo in altre occasioni: il confronto all'interno del gruppo per ipotizzare il titolo è la vera conquista (le scritte ma saprò come organizzarmi per ipotizzarne il significato).

Facciamo un esempio che riguarda l'attività proposta:

**Consegne per il gruppo:** *"Oggi vi mostrerò la copertina di un libro che poi vi leggerò, ma non vi dirò come s'intitola la storia. Vogliamo provare ad indovinare insieme il titolo dalla storia? Lo so che non sapete leggere come gli adulti, ma proviamo lo stesso. Guardate bene la copertina del libro e ditemi secondo voi quale può essere il titolo della storia. Mi raccomando bambini dovete dirmi tutto quello pensate perché è importante per scoprire il titolo".*

L'insegnante ha dato consegne chiare: l'attività prevede di indovinare il titolo della storia guardando la copertina. Rassicura i bambini rispetto ad una competenza che sanno di non avere (leggere) come gli adulti e mostra interesse per quello che i bambini potranno dire.

Per primi dobbiamo credere che l'attività proposta sia possibile e utile ai bambini, anche se i bambini non risolvono o risolvono parzialmente il compito (indovinare il titolo della storia). È un'occasione preziosa per esercitare delle abilità.

---

È importante, anche, partire da quello che i bambini sanno. I bambini posseggono idee e conoscenze, frutto della loro personale esperienza, che utilizzeranno per interpretare l'attività proposta. È fondamentale, per esempio in questo caso, chiedere, se sanno cos'è un titolo, se si di spiegarlo ai compagni e come possiamo provare ad indovinare. Il nostro ruolo è quello di ascoltare i bambini per chiarire le loro idee e aiutarli a capire bene come impegnarsi nell'attività, rispondendo ad eventuali richieste di spiegazione.

Rispetto alla **consegna iniziale** quale spiega meglio ai bambini quale sarà l'attività?

1. *Secondo voi cosa c'è scritto qui* (indicando il titolo del libro)? (consegna chiara).
2. *Facciamo un gioco per capire cosa sia questa scatola.* (In verità non vogliamo capire il contenuto della scatola, ma provare a capire cosa c'è scritto, con questa consegna focalizziamo l'attenzione dei bambini sul contenuto).
3. *Chi mi sa dire di cosa si tratta?* (consegna troppo generica, lascia un enorme spazio vuoto i bambini possono dire e fare qualunque cosa).
4. *Facciamo un gioco, guardate la scatola e ditemi cosa vedete.* (ok per cominciare invitando il bambino ad osservare, ma poi abbiamo bisogno di una seconda consegna).
5. *Osservate questa scatola, secondo voi cosa c'è qui dentro e cosa c'è scritto fuori?* (consegna confondente, a quale domande deve rispondere il bambino?)

Anche in una attività di discussione su un altro tipo di contenuto, es. scientifico, possiamo fare la stessa analisi delle consegne iniziali e chiederci "Quale delle seguenti domande ha più probabilità di avviare un confronto all'interno del gruppo"?

1. Bambini, secondo voi perché alcuni oggetti galleggiano e altri no? (consegna chiara).
2. *A che cosa vi fa pensare il Natale?* (la domanda richiede di produrre un'associazione, le associazioni sono del tutto personali e non ne esiste una giusta e una sbagliata, di conseguenza il contenuto proposto non solleciterà nessuna divergenza di opinioni).
3. Secondo voi gli animali sognano? (alla domanda così formulata è sufficiente rispondere con un "sì" o con un "no", poi abbiamo bisogno di una seconda consegna per attivare il confronto all'interno del gruppo).

### **Le parole non sono neutre: come condurre l'attività**

Condurre una discussione con i bambini è una competenza che si costruisce nel tempo, attraverso una costante autoformazione. In generale il ruolo dell'insegnante è quello di favorire un clima in cui i bambini possano **esprimere ciò che sanno** (anche sbagliare, senza sentirsi valutati), **ascoltarsi** e **aiutarsi**. L'insegnante deve condurre (no dirigere) l'attività per **mediare** consapevolmente l'apprendimento dei bambini.

**Mediare** significa porsi tra il materiale/l'esperienza proposta e il bambino guidandolo per raggiungere l'obiettivo/i dell'attività. L'insegnante deve offrirsi come modello al bambino. Ciò è possibile solo se **sperimentiamo** l'attività dall'interno (sappiamo come condurla e partecipiamo insieme ai bambini), **sospendiamo personali convinzioni ed aspettative** (o almeno cerchiamo di esserne consapevoli), **ci manteniamo flessibili** (modifichiamo le nostre proposte adattandole alle esigenze dei bambini, seguiamo il filo dei pensieri dei bambini all'interno della proposta).

Registrare e riascoltarsi permette di monitorare gli effetti dei propri interventi sul gruppo. Senza avere l'illusione che esista una modalità di conduzione "perfetta", possiamo individuare interventi che, più di altri, sostengono il confronto tra i bambini e aiutano il gruppo nel processo di costruzione della risposta.

Vediamoli in dettaglio:

*rispecchiamento*: ripetere fedelmente gli interventi dei bambini che possono far avanzare la discussione perché ad es. identificano un'informazione rilevante

*problematizzare*: interventi che spingono il gruppo a pensare su qualcosa che è stato appena detto, es. "Ah sì! È così che accade?"

*rimandare al gruppo* le domande del singolo bambino: "Secondo voi come...?"

*sollecitare la ricerca di accordo* del gruppo: "Siete d'accordo con quello che ha detto Giacomo?", "Dovete mettervi d'accordo"

*sollecitare l'esplicitazione* delle ragioni: "Perché? Come fa la luna a..."

Allo stesso tempo possiamo riconoscere interventi che **non aiutano** lo sviluppo della discussione:

*imbeccare*: "allora la spugna galleggia perché è legge..."

*valutare* le risposte dei bambini: chiudono la discussione sia giudizi negativi "Ma che dici?", "Non è così", sia giudizi positivi "Giusto", "È proprio così, bravo!"

*correggere* le risposte dei bambini, sia per quanto riguarda la formulazione linguistica "Non si dice...", sia per quanto riguarda la correttezza del contenuto

Osserviamoci durante la conduzione dell'attività: Cosa potevamo dire e non abbiamo detto o potevamo dire meglio?

1. *Ins.: Ho portato da casa una scatola che adesso vi farò vedere e che chiaramente contiene qualcosa. Adesso bambini osservate bene tutto quello che vedete: il disegno, le scritte, i numeri.*



2. *Sophia: Quello è Barilla*
3. *Ins : Cioè?*
4. *Sophia: Quello della pasta.*
5. *Andrea: Sì è la marca.*
6. *Ins.: Qua cosa c'è scritto? (l'insegnante indica la scritta bavette n°13)*
7. *Sophia: Spa...ghe...tti. Questa è la e.*
8. *Axel: No perché non sono tondi.*
9. *Ins.: Cioè?*
10. *Axel. Questi non sono tondi ,guarda.*
11. *Andrea: È vero però sono lunghi, allora sono spaghetti.*
12. *Ins.: Siete tutti d'accordo con Andrea?*

Perché dobbiamo trovare l'accordo con Andrea?

Attenzione a chiedere l'accordo su ciò che ha detto un solo bambino, senza prima aver preso in considerazione le idee di tutti i bambini. Si rischia di far riflettere i bambini su un aspetto della risoluzione del problema scelto da noi. Prima è importante riformulare e rispecchiare ciò che hanno detto tutti i bambini per aiutarli ad ascoltare e utilizzare tutto ciò che stanno osservando (giusto o sbagliato dal nostro punto di vista che conosciamo la risposta corretta: i bambini la stanno cercando, questo è l'obiettivo del compito).



1. *Ins.: Secondo voi cosa c'è scritto qui?*
2. *Asia: è molto difficile perché io non so leggere.*
3. *AnnaD.: Anch'io non so leggere, so leggere solo il mio nome.*
4. *Ins.: Anche se non sapete leggere guardiamo queste parole e decidiamo insieme cosa c'è scritto.*
5. *Asia : PIZZA*
6. *Anna V.: Questo è il numero 4*
7. *Ins.: Perché c'è il numero 4, cosa vuol dire ?*

## **Numeri sì parole no**

Sembra lecito fare domande sulla conoscenza che i bambini hanno dei numeri, ma abbiamo paura ad utilizzare le loro conoscenze rispetto al codice scritto. Pizza e 4 sono entrambe situazioni da far esplorare ai bambini per formulare una buona ipotesi. Prendere in considerazione quello che dice solo un bambino dà un messaggio sbagliato a chi comunque ha provato a dire qualcosa ("Quello che ho detto io non è importante, non va bene...lo decide l'insegnante cosa è importante")

L'insegnante invita i bambini a osservare la scatola:

1. *Andrea: Io vedo tante lettere.*
2. *Carla: Anch'io!*
3. *Lucio: Io la A*
4. *Michele: E io la T due volte!*
5. *Ins.: Sì, avete ragione! Bravi!" "Vedete anche qualcos'altro?"*
6. *Franca: Ci sono anche dei numeri!" "Due!"*
7. *Marta: Sì, ma sono attaccati!"*
8. *Lucio: È vero! 1 e 1*
9. *Andrea: È 21!*
10. *Lucio: No! È 11!*
11. *Ins.: Sì, è 11. Ma perché c'è questo numero?*

## **Sì è 11, ma perché...?**

Sarebbe stato interessante ragionare sull'errore di Andrea prima di chiedere una spiegazione funzionale del numero. Andrea non deve solo ricordare la risposta corretta di un altro bambino ma comprendere il motivo del suo ragionamento errato per non sbagliare di nuovo.

Torniamo al nostro esempio di attività con la copertina del libro (pag 29). Una strategia utile per decidere come guidare il bambino è quella di sperimentare l'attività ponendoci il problema: "Come posso indovinare il titolo di un libro osservando la copertina, se non so leggere? Osservando bene la copertina? Solo le immagini? Anche le scritte? In che modo? Quali indizi sono necessari per fare una buona ipotesi? Insomma devo provare a mettermi nei panni del gruppo per prevedere quali risorse può utilizzare e come posso guidarlo passo per passo, in modo che sperimenti la procedura più efficace.

Partiamo dall'osservazione del materiale messo a disposizione. Le immagini, se abbiamo scelto bene la copertina, dovrebbero far pensare al contenuto del libro dando delle buone indicazioni sul possibile titolo. In questo modo i bambini, anche se non sanno leggere, possono fare un buon lavoro di anticipazione di significato che è un prerequisito importante sia per la comprensione di un testo che per la lettura (quando decifriamo le parole, ci aiuta molto la conoscenza del contesto di lettura).

---

Analizziamo un esempio di scambio tra bambino e insegnante, durante l'osservazione della copertina.

Bambino: *C'è un uovo dentro ad un nido.*

Insegnante: ***E poi...***

Dire semplicemente "E poi..." è un buon intervento per sollecitare i bambini a **continuare l'esplorazione** così da raccogliere tutti gli indizi possibili. È importante stimolarli ad osservare bene, perché non stiamo cercando di ottenere solo la risposta corretta, ma vogliamo abituare il bambino ad osservare bene tutto perché è fondamentale per formulare una buona ipotesi. Se i bambini colgono aspetti rilevanti delle immagini, non è detto che siano consapevoli di ciò che hanno colto e della sua rilevanza. Potrebbe essere semplicemente un caso e in situazioni più complesse potrebbero non riuscire a cogliere con un'osservazione superficiale tutti gli elementi utili per produrre una ipotesi di titolo.

Non dobbiamo mai dimenticare che per costruire la risposta corretta dobbiamo far cogliere ai bambini come procedere. Inoltre "E poi..." è un suggerimento migliore di "Guarda meglio", perché non implica nessun giudizio ("Forse non sto guardando abbastanza bene"), ma suggerisce di continuare a guardare ("Forse c'è qualcosa che ancora non ho visto").

Se il gruppo concentra l'attenzione solo su un tipo di indizi per esempio le immagini, cosa potremmo dire?

Insegnante: **Vedete solo figure?**

In questo modo stimoliamo i bambini verso **dettagli che non hanno osservato**, per esempio la presenza di scritte e altri simboli. "Vedi solo figure?", pone il bambino in un ruolo attivo di ricerca visiva, diversamente dal dire: "Perché non guardi (dicendo cosa guardare)" che relega il bambino in un ruolo passivo, di attesa del suggerimento, della risposta corretta data sempre dall'insegnante. Insegniamo, inoltre, ai bambini a sfruttare tutti gli indizi: immagini, scritte, simboli.

E se proprio i bambini hanno bisogno di ulteriore aiuto per l'esplorazione meglio dire: "Guarda un po' qua...che cosa sarà...?", come se volessimo scoprirlo insieme.

Quando i bambini hanno esplorato bene il materiale a disposizione arriva il momento di decidere su cosa basare le proprie ipotesi.

Concludere l'attività è altrettanto importante delle fasi precedenti. Serve ai bambini a comprendere ciò che è accaduto (cosa ho imparato). Sarebbe importante scegliere un aspetto rilevante dell'attività (per es. aver capito che è importante...) aiutando i bambini a generalizzare la strategia anche in altre situazioni.

Mentre conduciamo un'attività ci sono alcune domande che ci poniamo spesso. Proviamo a darci delle risposte.

*Se vediamo i bambini in difficoltà quali aiuti dare nel corso dell'attività?*

Ricordiamo che indovinare il titolo della storia osservando la copertina, per esempio, è l'occasione per i bambini di **acquisire e migliorare le strategie** che servono per svolgere quella l'attività.

Non dobbiamo dare aiuti, preoccupati di ottenere la risposta corretta, ma aiutare i bambini ad allenarsi in alcune importanti operazioni mentali, i veri obiettivi da raggiungere:

1. Osservare bene
2. Cogliere e utilizzare indizi
3. Formulare ipotesi coerenti con ciò che hanno osservato
4. Confrontare idee diverse
5. Spiegare le proprie idee
6. Trovare un accordo

Offriamoci ai bambini come modello (Io proverei a fare...) e continuiamo a stimolarli a osservare, cogliere indizi, formulare ipotesi, confrontarsi, spiegare le proprie idee e trovare un accordo.

Per stimolare i bambini quali domande aiutano ad impegnarsi bene nell'attività?

Poniamo **domande che abbiano più di una risposta giusta**, perché stimolano a pensare prima di rispondere e **domande di processo** che incoraggiano il bambino a pensare al proprio pensiero. Per esempio:

- *Come facevi a saperlo?*
- *Come sei riuscito a scoprirlo?*
- *Secondo te qual è il problema?*
- *Come possiamo scoprirlo ?*
- ***Si è giusto ma come fai a saperlo?***
- *Sai dirmi come hai fatto?*
- *Raccontami cosa hai fatto...*

È preferibile fare **domande** o dare **spiegazioni**?

Se poniamo le **domande giuste** aiutiamo i bambini a scoprire da soli le risposte. Per esempio **chiedere spiegazioni** sulla risposta data (giusta o sbagliata che sia) permette ai bambini di capire come si può arrivare a dare la risposta: *“Come mai pensi che il titolo possa essere...?”* È meglio evitare di rispondere noi alle nostre stesse domande facendolo solo quando il bambino ha fatto del suo meglio per risolvere il problema da solo.

Cosa dire quando i bambini danno risposte “sbagliate”?

Dobbiamo pensare che le **risposte giuste o sbagliate** sono comunque preziose occasioni per imparare. Il nostro ruolo è quello di aiutare i bambini a capire cosa è giusto o sbagliato in una risposta e capire come dare la risposta giusta. È importante accettare qualunque risposta e incoraggiare il gruppo a pensarci meglio

***Cosa può capitare se non riflettiamo bene durante la progettazione dell'attività?***

Rispetto alla **chiarezza dell'obiettivo**: non è la stessa cosa chiedere:

- Decidiamo insieme cosa c'è scritto su una scatola di un prodotto commerciale.
- Capiamo cosa contiene una scatola di un prodotto commerciale.

Sono due obiettivi interessanti ma diversi e i bambini metteranno in gioco abilità diverse per risolvere il problema che gli proponiamo (nel primo caso:interessarsi alle scritte presenti sulla scatola impegnandosi a capire cosa c'è scritto, nel secondo caso:capire cosa contiene una scatola utilizzando indizi di diverso tipo dove la scritta è uno dei tanti)

Rispetto alla **scelta dei materiali**: quale scelta permette al bambino di fare ipotesi plausibili e verificabili?



Non dobbiamo complicarci la vita, perché ciò che è scontato per un adulto non lo è per un bambino che sta imparando.

Provare a leggere **Fette biscottate integrali** grazie anche alla presenza di una chiara immagine permette al bambino di:

- utilizzare il contesto (immagini)
- verificare la sua ipotesi provando a leggere con il dito
- scoprire la presenza di 2 o più parole, parole lunghe o corte, qualche lettera che già conosce

perché per fare una buona ipotesi devo usare sia le immagini che le scritte e verificare ciò che ho detto (provare a leggere con il dito). Può fare altrettanto con la scatola di zucchero?

### **Per concludere...che cosa resta delle discussioni?**

Ogni volta che proponiamo una discussione ad un piccolo gruppo di bambini sono diversi gli aspetti che possiamo valutare e mettere in primo piano o sullo sfondo delle nostre osservazioni.

*Una prima dimensione* riguarda la **partecipazione** in termini strettamente quantitativi. Ci sono sempre bambini che parlano molto, altri che intervengono poco o per niente. Nel tempo possono verificarsi cambiamenti improvvisi, bambini che erano sempre intervenuti intervengono meno e al contrario chi non parlava mai inizia farlo. Per questa ragione è interessante “monitorare” con rigore la

partecipazione da un punto di vista quantitativo quantificando gli interventi di ogni bambino del gruppo.

*Una seconda dimensione* prende in considerazione la qualità degli interventi dei bambini, non tanto in termini di correttezza o pregnanza del contenuto quanto piuttosto in termini di modalità di pensiero attraverso il ragionamento verbale. Come? Alcuni comportamenti verbali ci permettono di dire che un determinato bambino ha una partecipazione centrale oppure periferica rispetto alla discussione.

*Interventi che rendono riconoscibile un contributo importante per lo sviluppo della discussione*

- 1. Rispecchiare interventi di altri bambini**
- 2. Completare/Ampliare gli interventi di altri bambini**
- 3. Argomentare il proprio disaccordo e/o accordo**
- 4. Introdurre elementi/ipotesi nuove**
- 5. Porre domande ai compagni e/o all'insegnante**

*Interventi che rendono riconoscibile un contributo debole per lo sviluppo della discussione*

- 1. Rispondere si/no**
- 2. Ripetere quanto detto da altri**
- 3. Opporsi senza argomentare**
- 4. Esprimere accordo con le posizioni di altri senza argomentare**
- 5. Divagare**

---

## 5. I primi contatti con la lingua scritta nella scuola dell'infanzia

***Lilia Teruggi, Angelica Zedda***

I bambini nella realtà odierna entrano in contatto precocemente con la cultura scritta sia attraverso la presenza di oggetti (libri, contenitori, insegne, etichette, giochi, ecc.) che contengono scritte, sia attraverso persone, all'interno e fuori dal contesto familiare, che usano la lingua scritta. Ciò consente ai bambini di porsi delle domande e costruirsi delle idee rispetto al funzionamento di questo oggetto culturale, molto prima dell'ingresso alla scuola primaria. Infatti, è possibile osservare bambini molto piccoli che "provano a fare i compiti come i fratelli", che "scrivono la lista della spesa" oppure che "leggono una storia conosciuta seguendo il testo scritto".

Quando possiamo dire che un bambino inizia a scrivere e a leggere?

Così come nello sviluppo del linguaggio orale, quando un bambino comincia a produrre le prime parole con chiara intenzionalità comunicativa riteniamo che stia parlando, allo stesso modo dovremmo considerare come scrittura e lettura le prime produzioni scritte (scarabocchi, pseudolettere) e i racconti seguendo un testo, ai quali il bambino attribuisce un significato. I bambini, infatti, scrivono per dire qualcosa a qualcuno e "leggono" perché pensano che le lettere servano per comprendere. I bambini non scrivono e leggono solo quando hanno imparato il codice, combinando e decifrando lettere in modo convenzionale, ma lo fanno molto prima attraversando diverse fasi che li portano in modo graduale, a seconda delle esperienze con tale oggetto culturale, a comprenderne il reale funzionamento e, nel caso della lingua italiana, la corrispondenza fonema/grafema quale raggiungimento di tale competenza.

### **Il processo di concettualizzazione della scrittura**

#### ***Differenziazione tra disegno e scrittura***

In una prima fase, i bambini distinguono il disegno dalla scrittura, cioè realizzano un tracciato diverso per disegnare rispetto a quello che usano per scrivere. Corredano i loro disegni di produzioni scritte che indicano generalmente il nome di quanto disegnato. In queste prime produzioni appaiono per lo più linee continue e spezzate, serie di pallini, trattini, astine, bastoncini, o pseudolettere ai quali, se viene loro richiesto, attribuiscono il significato di quanto rappresentato.

Inoltre, in tali scritte i bambini non controllano né la quantità né la qualità di segni utilizzati: scrivono segni staccati l'uno dall'altro o tracciati continui fino ai limiti del foglio, senza variare sostanzialmente il tipo di segni prodotti.

Nella fig.1, Victoria (3;7) ha preparato la lista degli invitati alla sua festa di compleanno scrivendo con un tracciato continuo i nomi degli amici che intende invitare e il nome proprio sotto al disegno di se stessa. Matteo (4;6), nella fig.2, ha prodotto con pallini, astine e pseudolettere i nomi dei protagonisti della storia di Cappuccetto Rosso.

Analogamente, di fronte a un testo, i bambini rivolgono la loro attenzione alle scritte facendo scorrere il dito sui grafemi attribuendo un significato pertinente all'immagine corrispondente al supporto/contenitore nel quale sono inserite.



Fig. 1

Fig.2

### **Differenziazioni all'interno del proprio sistema di scrittura**

In questa seconda fase i bambini cercano di differenziare le loro produzioni scritte a seconda di quello che intendono o devono scrivere stabilendo dei criteri di validità e leggibilità propri. Tali criteri si possono individuare in diverse ipotesi, intendendo con tale termine delle idee originali che i bambini si costruiscono e che guidano le loro produzioni scritte.

Una prima ipotesi che si può individuare è definita di quantità minima, ossia l'idea che una scritta per essere considerata tale e di conseguenza leggibile deve avere un numero minimo di segni/grafemi, generalmente non meno di tre. Infatti, a confronto con parole scritte composte da due lettere, i bambini affermano che: "non ci sono abbastanza lettere... non si leggono" (Lorenzo 3;5), "sono solo due...troppo poche per leggere" (Martina 4;8) .

Un'altra ipotesi che i bambini elaborano è quella di varietà interna, in altri termini una scritta deve essere costituita da una combinatoria di segni/grafemi differenti affinché sia riconosciuta come parola, come sostiene Giusi (3;7) di fronte alla scrittura realizzata dalla sua compagna Daniela (3;5):

"Non va bene! Devono essere scambiate, scambiate: la 'ci', la 'b', la 'a'... Altrimenti ti dicono: tu non sai scrivere!" (fig.3)

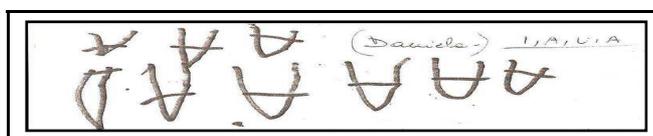


Fig.3

Nelle produzioni infantili di questa fase, come nell'esempio della fig.3, si può osservare un'evoluzione per quanto riguarda i segni prodotti. Infatti, appaiono chiaramente staccate fra loro lettere o pseudolettere appartenenti al sistema di scrittura italiano. Generalmente le prime lettere che i bambini tracciano sono presenti nei loro nomi propri, come nella figura 4 sottostante, nella quale Emma (4;3) per scrivere la parola Torino produce una scritta dove predominano delle "pseudo" E.

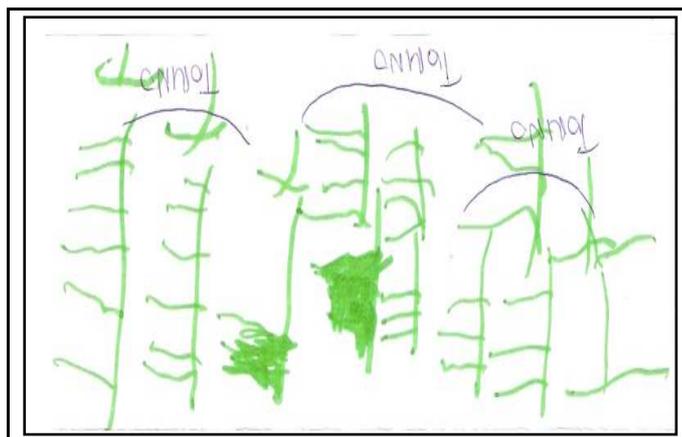


Fig.4

Le ipotesi di quantità e di varietà interna hanno un enorme rilievo poiché guideranno il bambino in tutto il processo di concettualizzazione della lingua scritta, consentendogli di differenziare le sue produzioni scritte, sia attraverso l'aumentare o il diminuire il numero di lettere, sia attraverso il variare la combinatoria di lettere all'interno della stessa parola e tra le diverse parole. Negli esempi che seguono, Rebecca (5;3) produce una lettera per bambini di un'altra scuola dell'infanzia facendo corrispondere ad ogni riga una parola che varia per quantità e per qualità di lettere. Invece, Ilaria (5;7) produce un avviso per i genitori facendo corrispondere ad ogni riga un sintagma, coordinando le stesse ipotesi.

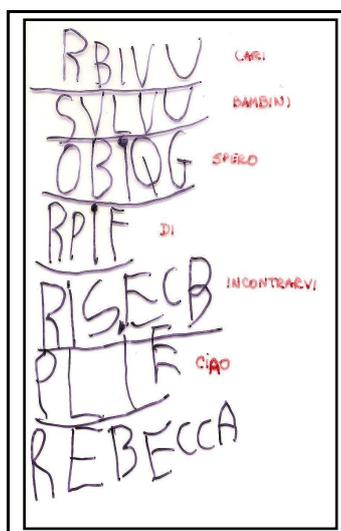


Fig. 5

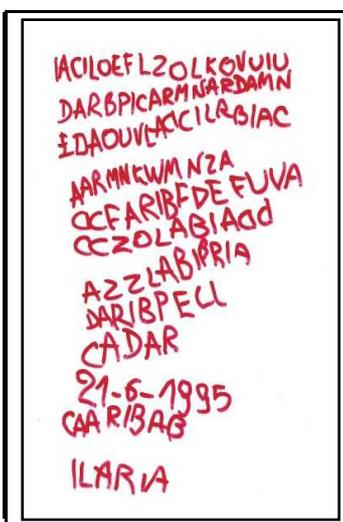


Fig. 6

In questa fase, come si può rilevare dalla lettura che le due bambine hanno realizzato, non vi è alcun rapporto tra oralità e scrittura (tranne che per i nomi propri che riconoscono e scrivono in modo autonomo), cioè le lettere utilizzate non si rapportano ai fonemi corrispondenti, pur conoscendo in alcuni casi il nome delle lettere prodotte.

### Scoperta del rapporto tra oralità e scrittura

In questa fase i bambini coordinando le ipotesi costruite nella fase precedente, cominciano a stabilire un rapporto tra quello che scrivono e quello che dicono, che si può osservare nel momento in cui per scrivere utilizzano qualche grafema corrispondente alla sillaba o al fonema pronunciato, e/o nel momento in cui rileggono la scritta prodotta cercano di far corrispondere parti della scritta a parti della parola pronunciata.

Nell'esempio sottostante, fig. 7, Luca (4;9) ha scritto un elenco di nomi di animali e nella lettura fa corrispondere una sillaba pronunciata ad ogni grafema, che in alcuni casi coincide con la vocale o la consonante della parola in questione.

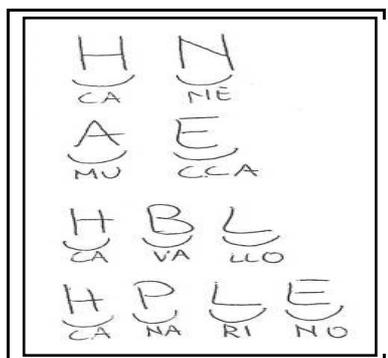


Fig.7

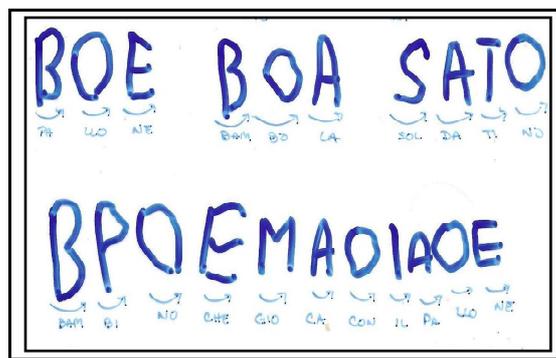


Fig.8

Successivamente, i bambini sono in grado di guidare le loro produzioni in modo sempre più preciso rapportando la quantità e la qualità delle sillabe, attraverso il contare sillabe e lo scegliere grafemi pertinenti come si può vedere nella figura 8. In questo caso Marco (5;5) ad ogni sillaba pronunciata fa corrispondere un grafema della sillaba corrispondente scritta e, ad es., per il trisillabe bambola ha scritto tre grafemi producendo una B per la sillaba BAM, una O per la sillaba BO ed una A per la sillaba LA. Scrive tutti gli altri vocaboli: pallone, soldato e la frase "il bambino che gioca con il pallone" con la stessa rigidità.

Una volta avviato questo processo il passo successivo sarà quello di scoprire che all'interno della sillaba orale possono essere presenti più fonemi. Ciò comporta la produzione di scritture di tipo sillabico-alfabetico, come nella figura 9. In quest'esempio Pamela (5;4) per ogni sillaba scrive o uno o entrambi i grafemi corrispondenti alla sillaba della parola.

La scoperta della corrispondenza tra grafema e fonema conduce il bambino ad una scrittura di tipo alfabetico, nella quale ad ogni suono corrisponde una lettera come nella fig.10.

---

Le scritture di Alessandro rappresentano il punto di arrivo di un lungo percorso che lo ha portato alla scoperta della regola fondamentale del sistema di scrittura, e al contempo rappresenta il punto di partenza di un nuovo processo che dovrà considerare gli aspetti ortografici dello stesso sistema.

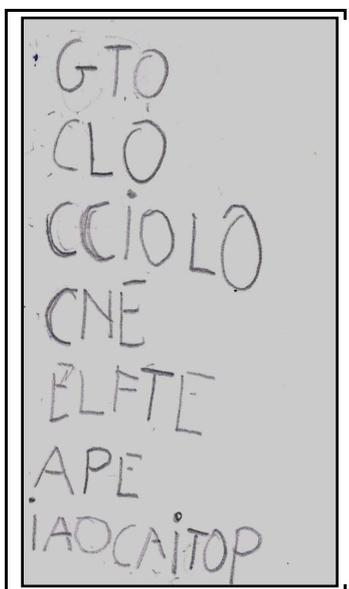
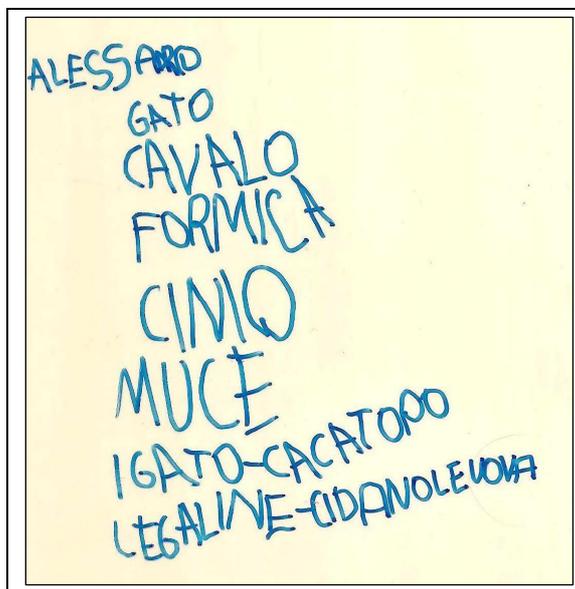


Fig.9



10

Fig.

### Esempi di attività

Per quanto riguarda la scrittura, sono significative tutte quelle occasioni che la quotidianità scolastica offre per sperimentare situazioni di scrittura di senso: avvisi per le famiglie, inviti a feste o manifestazioni della scuola, richieste di materiali..., che permettano ai bambini di pensare a testi con destinatari reali dai quali possano aver riscontro.

Tali situazioni possono essere realizzate sia attraverso la scrittura spontanea dei bambini (individuale, a coppie, in piccolo gruppo), sia attraverso la scrittura dell'insegnante che si pone come "scriba".

### ***Proporre a un piccolo gruppo di bambini di scrivere una didascalia per un elaborato da esporre.***

In questo caso le diverse competenze dei bambini vengono condivise per raggiungere lo scopo. In tale situazione è fondamentale che il gruppo sia composto da bambini che non siano troppo distanti per competenze in lingua scritta, perché non ci siano incomprensioni, in altre parole un bambino che produce grafismi primitivi fatterà ad interagire con un bambino in fase sillabica.

### ***Proporre a coppie di bambini dei cartoncini per scrivere delle etichette da apporre sui contenitori di giochi o materiali.***

Una volta prodotte le scritte, l'insegnante può sceglierne alcune da confrontare in modo da avviare delle discussioni nelle quali i bambini possano ragionare sulla quantità e la qualità dei grafemi tracciati, sul fatto che ad un stesso significato dovrebbe corrispondere uno stesso significante...

***Proporre a un piccolo gruppo di bambini di dettare all'insegnante un avviso ai genitori.***

In questa situazione i bambini sono alleggeriti dal carico materiale della scrittura e devono concentrarsi esclusivamente su quanto devono dire perché il messaggio sia efficace. Contemporaneamente, osservando l'insegnante che scrive possono trarre numerose informazioni sulla scrittura: il tempo necessario per scrivere è maggiore e più lento rispetto al parlare, possono vedere che in italiano si inizia a scrivere sul foglio in alto a sinistra e si scrive sempre da sinistra a destra. Lo scrivere e il rileggere in itinere dell'insegnante consente ai bambini di decentrarsi, di porsi dalla parte del lettore e selezionare le informazioni necessarie.

## **Il processo di concettualizzazione della lettura**

Così come quando scrivono, i bambini "leggono" molto prima di saper decodificare le scritte, cercando di comprendere cosa vogliono dire le lettere attraverso processi di coordinazione tra testo e contesto (immagini, contenitori, supporti). Questi processi vengono, inoltre, integrati con le loro conoscenze pregresse sulla funzione dei testi con i quali entrano in contatto (le ricette servono per fare le torte, i libri raccontano, nei giornali ci sono le notizie, i cartelli stradali "servono ai guidanti per non fare incidenti", ecc.). Di conseguenza, quando i bambini si accostano ai testi scritti realizzano delle anticipazioni, delle previsioni sul possibile significato.

Il processo di lettura viene definito come un processo di coordinazione di informazioni visive (quelle presenti nel testo: lettere, immagini, impaginazione grafica, ecc.) e non visive (quelle provviste dal lettore: esperienze pregresse, competenze linguistiche, scopo della lettura, ecc.) dall'obiettivo di raggiungere il significato del testo. Due sono i meccanismi attivati: l'anticipazione e la decifrazione. Attraverso il meccanismo dell'anticipazione, di tipo psicolinguistico-cognitivo, il lettore formula ipotesi sul potenziale significato; mentre attraverso il meccanismo della decifrazione, di tipo linguistico-percettivo, il lettore collega le informazioni grafiche (lettere, sillabe e/o parole) a quelle foniche. Favorendo l'anticipazione si promuove nei lettori la creazione di aspettative di senso conducendoli alla lettura significativa, mentre favorendo la decifrazione si promuove la lettura strumentale, subordinando la comprensione ad una fase successiva.

Il meccanismo dell'anticipazione è di particolare rilievo nei bambini durante la prima alfabetizzazione perché consente loro di capire il senso della lettura, cioè lo scopo del testo, il potenziale destinatario così come il possibile contenuto.

Ad esempio, di fronte alla pagina di un libro (fig.11), pur non conoscendo la lingua possiamo capire: di quale tipo di testo si tratti (un testo scientifico che descrive come è fatto un orso) e quale sia la funzione delle frecce (descrivere le diverse parti del corpo dell'orso). Per poter affermare ciò attingiamo a tutte le nostre esperienze pregresse ed enciclopediche e potremmo "leggere" e comprendere tale testo pur non decifrando il sistema scrittura.



Fig.11

Analogamente, si comportano i bambini della scuola dell'infanzia che non hanno ancora acquisito il codice, prendono in considerazione il testo che hanno davanti cercano di fare delle anticipazioni rispetto al testo e alle immagini attingendo a tutte le conoscenze che hanno in merito. È possibile, infatti, osservare bambini della scuola dell'infanzia nell'angolo libri della sezione che "leggono" seguendo con il dito il testo scritto e mostrando le immagini ai compagni, così come hanno visto fare dai loro insegnanti. In tali situazioni i bambini hanno ben chiaro che quello che leggono deve avere senso e rapportarsi con le immagini.

Offrire occasioni in cui i bambini possano far esperienze con diversi tipi di testi, esplorandoli, commentandoli, facendo ipotesi sul possibile contenuto, è una delle funzioni della scuola dell'infanzia. Ciò consentirà agli alunni di poter ampliare le loro conoscenze rispetto alla cultura scritta.

Le ricerche in ambito psicogenetico hanno indagato le diverse modalità con le quali i bambini si accostano ai testi scritti. In una prima fase i bambini ritengono che il significato del testo sia interamente dipendente dal contesto. Pertanto, davanti all'etichetta dell'acqua minerale sosterranno che sia scritto "acqua" o "bottiglia" in tutte le scritte (Fig.12), oppure nelle scritte presenti nei giochi affermeranno che ci sia scritto il nome dell'oggetto (ad esempio nella scritta "made in Cina" sulla base di un'automobilina, Pietro (4;2) afferma sia scritto "macchina").

Questo forte centramento nel contesto (immagine, supporto materiale, ecc.) è rinforzato da una delle prime ipotesi infantili: l'ipotesi del nome, che porta i bambini a pensare che ciò che è scritto nei testi siano i nomi degli oggetti che li contengono.

Le immagini, corredate di parole o frasi, costituiscono dunque le informazioni utilizzate dai bambini per anticipare il possibile contenuto della scritta.

I bambini, in questo caso, non hanno ancora scoperto che la scrittura traduce in segni il linguaggio verbale, ma pensano che sia un altro modo di rappresentare gli oggetti.



Fig.12

1. Luca: *Qui, guarda, ci sono delle lettere!*
2. Ins.: *È vero! E cosa ci sarà scritto?*
3. Davide: *“acqua” magari*
4. Carlotta: *C'è scritto “bottiglia”, nel cervello mi è venuto così! E le lettere servono per scrivere bottiglia!*
5. Ins.: *Siete d'accordo anche voi? C'è scritto bottiglia?*
6. Davide: *No, c'è scritto “acqua”, la bottiglia la vedi!*
7. Carlotta: *Anche l'acqua la vedi, perché è trasparente questa plastica!*
8. Davide: *O se no c'è scritto “acqua naturale”, così lo sai!*

Successivamente, i bambini inizieranno a considerare alcune caratteristiche del testo scritto, in particolare il numero di frammenti (lettere, parole, linee) come si può osservare nel frammento di conversazione che segue.

L'insegnante propone a un gruppo di bambini di 4 e 5 anni la pubblicità di "Nutella" (che riporta nell'immagine un barattolo di Nutella aperto con una fetta di pane spalmato, sopra un tagliere di legno con due spighe di grano e tre fiori (margherite). Sopra l'immagine c'è scritto il seguente testo: Che mondo sarebbe senza Nutella.

1. Ins.: *Secondo te (rivolta a Roberta) cosa c'è scritto sotto la Nutella? (indica Ferrero)*
2. Roberta: *C'è scritto che “si può mettere anche sul pane”...*
3. Mattia: **No, perché quello (indica Ferrero) è corto e l'altro (riferendosi a quello anticipato da Roberta) è lungo.**
4. Ins.: *Allora cosa pensate che ci sia scritto qui? (indica la scritta in alto: Che mondo sarebbe senza Nutella).*
5. Francesca: *“Nu-tel-la” (toccando tutte le parole) oppure c'è scritto “pane”...*
6. Emilia: **No perché pane non è così lungo, ne ha solo una (riferendosi alla quantità di parole).**

---

Nel frammento sopra riportato si può notare come Mattia e Emilia prendano in considerazione la lunghezza del testo per contestare le ipotesi di anticipazioni fatte dai loro compagni. Infatti, Mattia mette in relazione la frase anticipata da Roberta (“si può mettere anche sul pane”), eccessivamente lunga, con il testo indicato (Ferrero); mentre Emilia partendo dalle anticipazioni di parole fatta da Francesca (Nutella e pane), fa riferimento al bisogno di emettere un enunciato più lungo.

La considerazione degli *aspetti quantitativi* del testo viene solitamente accompagnata dall'analisi degli aspetti o caratteristiche *qualitative*, ovvero sia la pertinenza delle lettere o parole utilizzate, come nell'esempio sottostante.



Fig.14

1. Giulia(5a): *No, non può esserci scritto né “uovo di Pasqua” e né “ovetto”!*
2. Ins.: *Perché?*
3. Giulia: *Perché inizia con la <B> e la <P>*
4. Pietro: *“Nuove sorprese”*
5. Giulia: *No perché all’inizio non c’è la <N>*

Gli interventi fatti da Giulia rivelano una chiara attenzione verso le lettere iniziali delle parole scritte nell’etichetta della confezione dell’uovo di Pasqua: rifiuta le anticipazioni fatte in precedenza (“uovo di Pasqua” e “ovetto”) perché le iniziali delle parole “dette” non corrispondono con le iniziali delle parole “scritte” (Buona Pasqua), così come rifiuta per lo stesso motivo l’anticipazione fatta da Pietro (“nuove sorprese”). La considerazione degli aspetti quantitativi e qualitativi del testo è la fase più avanzata del processo di lettura prima di arrivare alla lettura convenzionale, ma come si può notare dai frammenti precedenti ciò che guida i lettori è la ricerca di significati coerenti con il contesto grafico e/o materiale.

Dal punto di vista didattico sono molto importanti le attività di lettura da parte dell’insegnante così come le attività nelle quali i bambini provano a “interpretare” i testi scritti, basandosi sulle informazioni ottenute dal testo e dal suo contesto così come dalle loro esperienze e conoscenze pregresse.

## **Esempi di attività**

Lettura ad alta voce dell'insegnante: non solo di testi letterari (fiabe, storie, filastrocche, ecc.) ma anche altre tipologie testuali: testi di contatto (avvisi, comunicazioni, lettere, messaggi, e-mail, ecc.), testi regolativi (ricette, regole di giochi, istruzioni varie), testi espositivi (testi informativi di natura scientifica, storica, ecc.). Queste situazioni consentono ai bambini non solo di osservare il modello dell'adulto lettore (come si legge ad alta voce, come si ricerca un'informazione, come si sfogliano i libri, ecc.), ma anche di cogliere i tipi di contenuti e il registro dei diversi generi discorsivi. In breve, consentono bambini di immergersi nella cultura scritta.

Lettura da parte dei bambini: situazioni di anticipazione nelle quali i bambini ipotizzano il possibile contenuto di un testo. Generalmente, partendo dall'esplorazione di un testo scritto (albi illustrati, manifesti, biglietti, pubblicità grafica, contenitori di alimentari, ecc.) consistente nell'analisi dell'immagine e/o del contenitore, viene richiesto ai bambini di anticipare "cosa pensano possa essere scritto". A seconda del testo preso in esame gli interventi degli insegnanti possono orientare le osservazioni dei bambini verso differenti aspetti. Inoltre, quando i bambini anticipano il testo è fondamentale che venga chiesto loro di "leggere" con il dito dove è scritto quanto ipotizzato, in modo che considerino sia gli aspetti quantitativi, sia gli aspetti qualitativi del testo scritto.

- ✓ Albi illustrati: soffermandosi sulla copertina e/o pagine interne e, dopo aver analizzato l'immagine, ipotizzare il possibile titolo o la trama della storia.
- ✓ Pubblicità: dopo aver osservato l'immagine la grafica del testo e la seguente lettura dell'adulto richiedere quale sia la sua funzione.
- ✓ Fumetto: a partire dalla ricostruzione degli eventi dei personaggi richiedere di ipotizzare il possibile dialogo.

## **Il nome proprio**

Il nome proprio è la prima parola scritta con la quale i bambini si confrontano ed ha un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento della lettura e della scrittura. Il nome proprio ci appartiene fin dalla nascita, fa parte della nostra identità e ci permette di essere distinti come persone nella società. Le prime scritture del nome proprio avvengono, il più delle volte, in famiglia ma, è nella scuola dell'infanzia che la scrittura di tale vocabolo si stabilizza e, anzi, si ritiene che la scritta convenzionale sia una competenza che il bambino deve raggiungere prima dell'ingresso alla scuola primaria. Il nome proprio, inoltre, è una fonte di informazione e costituisce il primo repertorio grafemico per scrivere altro. Nella scuola dell'infanzia il nome proprio scritto, generalmente, in stampato maiuscolo e accompagnato da disegni o fotografie per contraddistinguere e riporre effetti personali, può essere sfruttato come fonte di apprendimento e di riflessione in vari momenti routinari della giornata scolastica quali: appello, distribuzione degli incarichi, firma dei propri elaborati...

Il primo approccio al nome proprio scritto avviene, spesso, come copia da modello e i bambini, come evidenziato da diverse ricerche, riconoscono e scrivono il nome proprio in tempi diversi attraverso strategie differenti come per qualsiasi altro

---

vocabolo. Alcuni bambini riconoscono il loro nome dalla lettera iniziale o da quella finale che, di conseguenza, sono anche i grafemi che riproducono per primi. A queste strategie iniziali si aggiungono altri aspetti quali la lunghezza, la ripetizione di alcune lettere, lettere del cognome puntate per i casi di omonimia, lettere straniere, l'essere nomi composti, la somiglianza di alcuni grafemi ad oggetti (es. la lettera O la ruota, la S come il serpente) che influenzano e determinano tale apprendimento. Il nome proprio aiuta a riconoscere i valori sonori convenzionali e l'ordine in cui si scrivono. Infatti in una prima fase, i bambini ritengono che le lettere che compongono il loro nome gli appartengano in modo esclusivo e, di conseguenza, essendo quei grafemi solo loro possono anche combinarli in maniera differente tanto il significato non cambia. Sono necessarie specifiche attività di riflessione per comprendere che il loro nome ha delle lettere in un ordine ben preciso, che non può essere alterato, altrimenti cambia il significato. Le ricerche sull'apprendimento del nome proprio hanno rilevato livelli di concettualizzazione analoghi a quelli sulla scrittura in generale, (vedi cap. 5) che dipendono dalle occasioni che i bambini hanno di confrontarsi e riflettere.

### Esempi di attività

Predisporre un contenitore nel quale siano presenti dei cartoncini con i nomi propri di tutti i bambini della sezione che possano essere usati come modello per copiare il proprio nome per contrassegnare un elaborato, per scrivere il nome proprio nella spazio riservato al prestito libri. I cartellini dei nomi propri possono essere corredati di velcro per essere apposti su un eventuale pannello delle presenze o degli incarichi previsti per la giornata/settimana. In entrambe le situazioni l'insegnante può cogliere situazioni di analisi e confronto nelle quali i bambini possano ampliare le competenze sui grafemi, possano scoprire che il nome è composto da una combinatoria di lettere in un determinato ordine.



Successivamente si possono programmare le seguenti attività di riflessione che possono nascere dalle precedenti attività, quindi sempre in situazioni in cui abbia senso scrivere il nome proprio, affinché non si riducano ad esercizi di scrittura sterili.

- ✓ Predisporre un foglio in un angolo della sezione nel quale i bambini possano ogni mattina segnare la loro presenza. I bambini in tale attività quotidiana possono scrivere il nome proprio in modo spontaneo oppure copiarlo.

- ✓ Presentare ai bambini cartoncini di nomi di bambini della sezione con visibili solo lettera iniziale e finale come:

M \_ \_ \_ A (Marta)

M \_ \_ \_ A (Maria)

In questo caso si possono scrivere le lettere mancanti per scoprire che le stesse lettere in posizione iniziale e finale possono appartenere a più bambini.

- ✓ Presentare ai bambini cartoncini in cui siano visibili solo lettere centrali ripetute che possano per es. appartenere a MATTEO e MATTIA come:

\_ \_ T T \_ \_

In questo caso la lettera T ripetuta può essere un forte indizio per scoprire a chi possono appartenere e inoltre possono scoprire che le lettere hanno una posizione ben precisa e, che basta cambiare un solo grafema, in questo caso -E- con -I- per cambiare nome.

- ✓ Presentare cartoncini con stesse lettere in posizione diversa come Enrico e Jacopo:

\_ \_ \_ \_ C O

\_ \_ C O \_ \_

In questo caso i bambini potranno scoprire che lettere uguali ma in posizione diversa danno luogo a nomi diversi.

- ✓ Presentare cartoncini con nomi di diversa lunghezza e stesse lettere in posizione iniziale e finale come:

M \_ \_ \_ A (Maria)

M \_ \_ \_ A \_ \_ \_ \_ A (Mariangela)

In questo caso i bambini potranno osservare e scoprire parti di nomi uguali e considerare la lunghezza come criterio di riconoscimento.

- ✓ Chiedere ai bambini di scrivere il loro nome (per contrassegnare un elaborato) e poi richiedere la lettura segnalata per offrire spunti di analisi e riflessione.



---

## 6. Lo sviluppo del linguaggio in situazioni che favoriscono il bilinguismo

*Laura D'Odorico, Laura Zampini*

### Lo sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui

In generale, si definisce “bilingue” una persona che conosce due lingue e sa parlare ciascuna di esse tanto bene quanto un monolingue. Il bilinguismo è molto diffuso, infatti, si stima che metà della popolazione mondiale sia bilingue, o addirittura plurilingue, nel caso in cui abbia una completa padronanza di più di due lingue. Occorre sottolineare come esistano diversi tipi di bilinguismo:

- *bilinguismo precoce simultaneo*, in cui le due lingue vengono introdotte contemporaneamente, entro i primi 3 anni di vita;
- *bilinguismo precoce consecutivo*, in cui la seconda lingua viene introdotta dopo i 3 anni;
- *bilinguismo tardivo*, in cui la seconda lingua viene introdotta dopo i 6 anni.

I casi di bilinguismo equilibrato, nei quali cioè le due lingue sono ugualmente sviluppate, sono molto rari e solitamente si verificano solo se i genitori parlano due lingue diverse. Tale equilibrio perdura in genere fino all’inserimento nel contesto scolastico, dato che da quel punto in poi le competenze cognitive si svilupperanno prevalentemente nella lingua parlata a scuola. Nel momento in cui si genera una perdita dell’equilibrio, una delle due lingue diventa “*dominante*”, ma non sempre la lingua dominante resta la stessa, infatti, le abilità linguistiche in una lingua e nell’altra possono essere soggette a temporanei progressi o regressioni a seconda dei mutamenti nell’ambiente linguistico. Ad esempio, per un bambino figlio di persone immigrate, l’interruzione dell’input in una delle lingue durante lunghi periodi di vacanza nella terra di origine può portare ad una temporanea e parziale perdita delle competenze acquisite nella seconda lingua.

Occorre inoltre sottolineare che i processi di acquisizione delle due lingue sono correlati ed intrecciati a numerosi fattori cognitivi e sociali. Ad esempio, da recenti studi emerge come i bambini bilingui abbiano migliori capacità metacognitive, ovvero una migliore abilità di riflettere sulla lingua; in modo particolare, questi bambini svilupperebbero una migliore comprensione dei concetti di arbitrarietà e convenzionalità della parola. Non tutti i tipi di bilinguismo sono però uguali, esistono infatti delle differenze sostanziali a seconda del momento evolutivo in cui viene introdotta la seconda lingua.

Nel caso del *bilinguismo precoce simultaneo*, il bambino ha modo di ascoltare ed imparare entrambe le lingue da subito, dato che fra 0 e 3 anni viene esposto con elevata frequenza all’input nelle due lingue. Generalmente questo avviene nei casi in cui il bambino ha due genitori che parlano due lingue diverse ed in cui ciascun genitore utilizza la propria lingua madre nel rivolgersi al bambino.

Nei bambini con bilinguismo precoce simultaneo, lo sviluppo fonologico (cioè i suoni che il bambino sa distinguere e produrre) è più avanzato rispetto ai bambini

---

monolingui, infatti, essendo esposti da subito a più lingue, hanno la capacità di distinguere un maggior numero di contrasti fonetici (ad esempio, per un bambino monolingue cinese è impossibile distinguere il fonema /r/ dal fonema /l/).

Lo sviluppo lessicale dei bambini con bilinguismo precoce simultaneo è caratterizzato, invece, da una asincronia nello sviluppo delle due lingue, dato che le diverse categorie di parole hanno diversi momenti di acquisizione nelle varie lingue (ad esempio, in francese, i “verbi” entrano prima a far parte del vocabolario del bambino, mentre i “nomi di cose” vengono acquisiti prima nella lingua inglese); inoltre, il ritmo di sviluppo è diverso nelle due lingue. Occorre sottolineare come nel valutare l’ampiezza lessicale di un bambino bilingue sia necessario considerare il numero delle parole possedute nelle diverse lingue, infatti, il repertorio di parole ha ampiezza simile a quello dei monolingui, ma prendendo in considerazione entrambe le lingue contemporaneamente; pertanto, l’indice di rischio a 24 mesi per una maggiore possibilità di sviluppare un disturbo del linguaggio è fissato ad un vocabolario inferiore a 50 parole complessive.

Per quanto riguarda lo sviluppo morfosintattico, ovvero del modo in cui le parole vengono messe insieme a formare le frasi, può capitare che i bambini bilingui mischino le due lingue, utilizzando in una stessa frase elementi appartenenti alle due lingue (ad esempio, “*voglio cookie*” per “*voglio il biscotto*”); questo fenomeno può essere dovuto a due motivi: da una parte può essere generato dall’abitudine familiare a mettere insieme le due lingue nei dialoghi in famiglia, dall’altra parte la mancanza di vocaboli in una lingua porta all’uso dei termini corrispondenti nell’altra lingua (questo accade generalmente nelle prime fasi di acquisizione). Già a 24 mesi, comunque, al di fuori del contesto familiare, questi bambini sanno adattare la lingua utilizzata a quella dell’interlocutore.

Il *bilinguismo precoce consecutivo* si sviluppa, invece, nei casi in cui il bambino ha modo di acquisire la seconda lingua fra i 3 e 6 anni ed è il caso riscontrabile con maggiore frequenza nella scuola dell’infanzia; questo avviene quando il bambino ha una notevole esposizione alla nuova lingua perché figlio di immigrati appena arrivati in Italia, oppure perché figlio di immigrati, nato in Italia, ma che fino all’ingresso nella scuola non ha avuto contatti sostanziali con la lingua italiana (a parte la televisione o i limitati scambi che ha occasione di ascoltare fra le persone che incrocia nella vita quotidiana). In questi casi, le due lingue rappresentano aspetti diversi della vita del bambino: mentre la lingua materna rappresenta la cellula familiare (cioè, l’origine, le tradizioni, i legami affettivi), la seconda lingua rappresenta l’apertura alla società (cioè la possibilità di integrazione). Pertanto, i fattori sociali assumono un ruolo fondamentale nell’acquisizione della seconda lingua. Dati gli stretti legami fra sviluppo sociale ed apprendimento della seconda lingua, il bambino estroverso ha possibilità di apprendere più rapidamente la nuova lingua.

Esistono due stili di apprendimento:

- uno *stile espressivo*, in cui il bambino impara prima le parole “relazionali”, come le routines (“*grazie*”, “*prego*”, “*basta*”...) e le formule (“*non c’è più*”...), che è caratterizzato da un apprendimento dell’uso della lingua generalmente più rapido,
- uno *stile referenziale*, in cui il bambino impara prima i nomi delle cose, che è caratterizzato da un incremento del vocabolario più rapido.

La strategia solitamente utilizzata dai bambini per imparare la seconda lingua è costituita dalle seguenti fasi:

- il bambino parla la propria lingua con gli altri, anche se gli altri non lo capiscono (nei bambini più piccoli questa fase dura più a lungo);
- il bambino utilizza la comunicazione non-verbale (mimica e gesti). Questa è una fase apparentemente silente, in realtà è il momento in cui il bambino "assorbe informazioni sulla lingua" (in questa fase il silenzio non è segnale di una difficoltà di integrazione sociale);
- il bambino utilizza un linguaggio telegrafico (cioè usa una parola alla volta), in modo simile a quello che avviene nell'acquisizione della prima lingua;
- uso di *espressioni formulaiche*, cioè di espressioni ricorrenti. È importante che il bambino inizi ad utilizzare delle formule fisse (ad esempio, "dai", "finito"... ) per due motivazioni fondamentali: da una parte, anche se il bambino non comprende la lingua, l'utilizzo di frasi fisse consente di unirsi al gruppo e di farsi accettare dagli altri, dall'altra parte l'uso di formule fisse consente di ricevere le repliche degli altri e quindi offre una possibilità maggiore di imparare;
- il bambino estrae delle regolarità dalla lingua, ovvero riconosce delle espressioni ricorrenti (ad esempio, "è mio gioco", "è mio palla");
- il bambino impara a formare delle frasi ben strutturate (ad esempio, "è mio il biscotto").

Anche durante l'acquisizione della seconda lingua è, comunque, importante che i bambini continuino a parlare la loro lingua materna, perché le due lingue sono interdipendenti; infatti, la seconda lingua si sviluppa solo se la prima continua a progredire, inoltre la lingua madre deve essere un "terreno fertile" per permettere alla seconda di instaurarsi, occorre cioè aver raggiunto un livello base di competenza nella lingua madre, prima di poterne acquisire un'altra.

L'ultima tipologia di bilinguismo è quella detta *bilinguismo tardivo*, in cui i bambini apprendono la seconda lingua dopo i 6 anni, ad esempio in seguito ad un trasferimento in un nuovo stato. La difficoltà in questo caso risiede nel fatto che l'apprendimento della seconda lingua non è più "automatico", al bambino infatti non basta semplicemente ascoltare e provare a produrre ciò che sente, dato che notevoli risorse cognitive devono essere impiegate in questo processo.

Il rischio principale in questi casi è che la lingua madre venga abbandonata o relegata al solo contesto familiare, a favore della nuova lingua che risulta indispensabile per l'integrazione. In realtà, è fondamentale che la lingua madre venga mantenuta, sia per non perdere la propria appartenenza culturale, sia perché il saper padroneggiare due lingue porta a diversi vantaggi cognitivi. Inoltre, non è consigliabile utilizzare una lingua diversa da quella materna in casa, poiché questo avrebbe delle ripercussioni sullo sviluppo cognitivo, dato che il pensiero verrebbe privato di uno strumento già acquisito, e dato che il ruolo educativo dei genitori risulterebbe impoverito a causa dell'utilizzo di una lingua mal padroneggiata.

---

## Bibliografia

### Capitolo 2

CARRAVIERI E. (2006), *Confrontare e classificare. Indicazioni per un percorso cognitivo-lessicale*, Franco Angeli, Milano.

D'ODORICO L. (2005), *Lo sviluppo linguistico*, Laterza, Bari.

SCOPESE A.M. & VITERBORI P. (2008), *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio*, Carocci, ROMA.

### Capitolo 3

LEVORATO M.C. & ROCH M. (2007) TOR 3-8. *Valutazione della comprensione del testo orale*, Organizzazioni, Speciali, Firenze.

PONTECORVO C., MORANI R., ROSSI F. (2012), *Altro che storie. Pratiche di lettura a scuola*, Edizioni Infantiae.org, Roma.

### Capitolo 4

AUSTIN J.L. (1987) *Come fare cose con le parole*, Marietti, Milano.

ORSOLINI M. (1986) *Guida al linguaggio orale*, Editori Riuniti, Roma.

PONTECORVO C. (1991) (a cura di) *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Roma.

PONTECORVO C. (a cura di) (2006) *DAP: discorso e Apprendimento*, Edizioni Infantiae.Org, Roma.

### Capitolo 5

FERREIRO E. (2003), *Alfabetizzazione, teoria e pratica*, Raffaello Cortina, Milano.

PASCUCCI M. (2006), *Come scrivono i bambini*, Carocci, Roma.

### Capitolo 6

ABDELILAHBAUER B. (2008) *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina, Milano.

