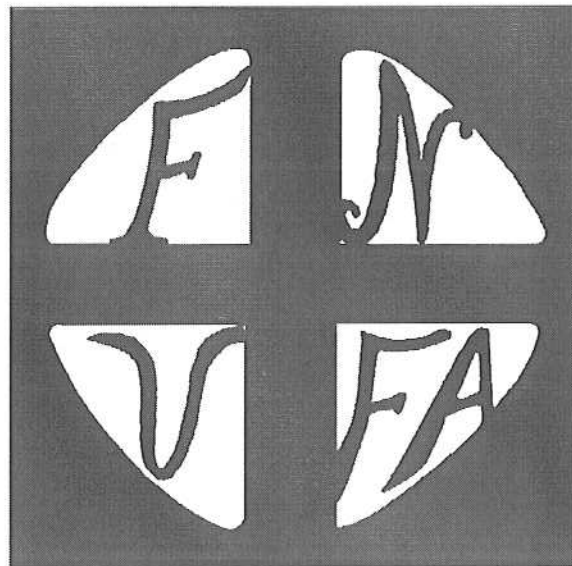


**BOLLETTINO**  
DELLA  
**FONDAZIONE NAZIONALE**  
**«VITO FAZIO-ALLMAYER»**

fondato  
da  
BRUNA FAZIO-ALLMAYER



ANNO XLI - N. 2 - LUGLIO-OTTOBRE 2012

# BOLLETTINO DELLA FONDAZIONE NAZIONALE «VITO FAZIO-ALLMAYER»

---

Direttore responsabile: Epifania Giambalvo

Direzione, redazione, amministrazione:

Via Sammartino, 134 - 90141 Palermo - Tel./Fax 091 6258423

I testi da pubblicare devono essere dattiloscritti. Dei libri da recensire vanno inviate due copie; di quelli da segnalare una copia.

Abbonamento 2012 Italia € 15,00; estero € 20,00; sostenitore € 50,00; da versare sul c/c Banco di Sicilia, Palermo filiale 99, n. 48453 o tramite assegno intestato alla Fondazione. Un fascicolo singolo: Italia € 5,00; estero € 8,00. L'abbonamento non disdetto entro il 31 dicembre di ogni anno si intende rinnovato per l'anno successivo.

## S O M M A R I O

ELENA MIGNOSI, *L'intervento psico-pedagogico all'interno dei servizi scolastici. Metodologie di counseling per i genitori*/3; ALBA G. A. NACCARI, *Un percorso formativo autobiografico dalla filosofia all'arte. Per una pedagogia olistica nell'adolescenza*/19; ELENA MIGNOSI, *Leggere e scrivere storie nella prima infanzia. Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e competenze intorno alla lingua scritta*/49; GIUSEPPA COMPAGNO, *La componente linguistica dei fenomeni migratori in Italia. Riletture pedagogiche e proposte di intervento*/81; CARMELA CHILLURA, *La specificità della dirigenza femminile in ambito scolastico*/121; LUCA INSALACO, *Trattamento giuridico dei simboli religiosi nell'Europa multiculturale*/133; NOTIZIARIO/153; NOVITÀ IN LIBRERIA/1555

*Stampato con il contributo dell' "Assessorato Regionale dei Beni Culturali e dell'Identità Siciliana. Dipartimento dei Beni culturali e dell'Identità Siciliana"*

*Comitato Scientifico*

Massimo Baldacci, Franco Cambi, Felix Etxebarria, Franco Frabboni, Mario Manno, Alessandro Mariani, Franca Pinto Minerva

*Comitato dei Referee*

Halima Belhandouz, Anna Bondioli, Daniela Sarsini, Simonetta Ulivieri.

ELENA MIGNOSI\*

## LEGGERE E SCRIVERE STORIE NELLA PRIMA INFANZIA

Percorsi e strategie educative per attivare motivazione e  
competenze intorno alla lingua scritta

### 1. IL PERCORSO VERSO LA *LITERACY*

A partire dalla fine degli anni '70, l'apprendimento della lettura e della scrittura è stato messo in relazione alle teorie sociocostruttiviste sull'apprendimento del linguaggio che considerano il bambino come un soggetto attivo nella comprensione del mondo che lo circonda, all'interno di una dimensione culturale e sociale. La competenza nella lingua scritta verrebbe costruita dal bambino attraverso un procedimento di ipotizzazione, condotto per prove ed errori, e volto ad individuare le regole del codice all'interno di un contesto interattivo in cui tale attività risulta funzionale e significativa<sup>1</sup>.

Secondo questa prospettiva il processo di alfabetizzazione è considerato nei termini di un *continuum* che inizia molto prima dell'acquisizione del codice alfabetico e che non si esaurisce con esso.

Nel periodo che precede la scoperta della relazione tra lingua scritta e lingua parlata il bambino attraversa, infatti, diverse fasi di ipotizzazione che cominciano intorno ai due-tre anni con la differenziazione tra disegno e scrittura e che procedono secondo una sequenza psicogenetica (Ferreiro, Teberosky, 1979; Pontecorvo, 1986, 1991; Zucchermaglio 1991). È da rilevare che l'attività di costruzione e interpretazione da parte del bambino si esplica su due piani, in

\* Vedi nota a p. 3.

<sup>1</sup> Una tale prospettiva è stata adottata sulla base di ricerche condotte nell'ambito della psicolinguistica evolutiva di stampo neo-piagetiano (in particolare da E. Ferreiro ed A. Teberosky), nonché da psicologi dello sviluppo e pedagogisti anglosassoni (W. H. Teale, E. Sulzby, C. Snow, S. B. Heat et al.) e italiani (C. Pontecorvo, M. Orsolini, C. Zucchermaglio et al.). Si tratta di ricerche relative a culture alfabetiche, effettuate nel corso dell'ultimo quarto di secolo in molti paesi diversi (Sud America, Nord America, Canada, Europa ...). Non sono state condotte invece ricerche sistematiche sulle fasi di acquisizione di altri sistemi di scrittura.

quanto è relativa sia agli aspetti formali ed alle regole del codice alfabetico, sia ai contenuti dei testi scritti ed alla loro organizzazione<sup>2</sup>.

D'altro canto, la lettura e la scrittura chiamano in causa operazioni mentali complesse, inerenti da un lato alla comprensione e dall'altro alla elaborazione di testi (quali i processi inferenziali e di anticipazione, le conoscenze enciclopediche, le competenze metalinguistiche e metacognitive, i processi di pianificazione, etc.)<sup>3</sup>.

È da notare che tali operazioni non sono legate strettamente alla conoscenza del codice alfabetico, ma sono esercitate in modi e forme diverse già da bambini molto piccoli; la ricerca recente ha quindi portato a concepire i primissimi anni di vita come un periodo fondamentale per lo sviluppo di importanti cognizioni ed abilità rispetto alla *literacy*<sup>4</sup>.

Per quanto riguarda la lettura, il fatto che il linguaggio scritto sia costruito alfabeticamente è considerato del tutto irrilevante: i bambini cominciano a leggere nel momento stesso in cui capiscono che lo scritto rappresenta qualcosa<sup>5</sup>.

Secondo un tale approccio è molto importante ai fini di una futura padronanza della *literacy* che i bambini sviluppino una familiarità con dei veri testi ancor prima dell'acquisizione del codice alfabetico<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Sono due dimensioni esplorative diverse, ma parallele e strettamente interrelate.

<sup>3</sup> Cfr. Parisi, 1979. Per una sintesi sulle teorie relative alla lettura/comprendimento di testi, cfr. Levorato, 1988. Per quanto riguarda il piano della scrittura in una prospettiva psicoevolutiva, si fa riferimento a Ferreiro, Teberosky, 1979; Pontecorvo, Zucchermaglio 1989; Orsolini, Pontecorvo, 1991; Zucchermaglio, 1991.

<sup>4</sup> Il termine inglese *literacy* viene di solito preferito ai corrispettivi termini italiani, in quanto può essere riferito sia alla "condizione", sia al "processo" di familiarità con la lingua scritta (cfr. Pontecorvo, 1991). Il termine "alfabetizzazione" pone l'accento, tra l'altro, sull'acquisizione di abilità di decifrazione piuttosto che sulle complesse competenze coinvolte negli atti di lettura e in quelli di scrittura.

<sup>5</sup> Ricerche molto interessanti sono state condotte da Ferreiro, Teberosky, 1979, e da Ferreiro, 1985, a proposito della sequenza psicogenetica nel processo di ipotizzazione dei bambini in età prescolare relativamente al rapporto tra immagine e testo scritto. Di questo si parlerà più dettagliatamente nella parte quarta del presente articolo.

<sup>6</sup> Esperienze che coinvolgono lo sviluppo delle conoscenze/competenze relative alla lettura attraverso la individuazione/comprendimento di un "filo conduttore" in sequenze di immagini all'interno di libri di storie illustrati sono state condotte in

In particolare la lettura di libri di storie illustrati permette ai bambini di fare esperienza dell'atto di lettura e di compierlo prima di esserne del tutto competenti. Questa attività, infatti, consente da un lato di entrare in contatto con il linguaggio decontestualizzato, tipico dei testi scritti, fornendo la possibilità di imparare molte delle sue caratteristiche essenziali e dall'altro di compiere l'esercizio indipendente della lettura attraverso la "ripetizione" di libri familiari; tali "ripetizioni" rispecchiano l'interazione bambino/adulto nella lettura di libri di storie, ma sono anche "creative", nel senso che i bambini non si limitano a riproporre l'interazione, ma leggono in un modo nuovo e "costruttivo"<sup>7</sup>.

È stato rilevato, inoltre, che l'accesso (e la partecipazione) alla lettura di libri di storie durante il periodo prescolare costituisce per i bambini una fonte di informazione sul vocabolario e su altri aspetti del linguaggio (Snow e Goldfield, 1983; Snow, Nathan, Perlmann, 1985), sulle convenzioni di scrittura (Teale, Sulzby, 1987), sulla natura delle forme narrative (Heat, 1982, Snow e Goldfield, 1983), sul riconoscimento di elementi materiali del testo e del para-testo<sup>8</sup>.

Anche per quanto riguarda la scrittura, varie ricerche hanno evidenziato la possibilità di mettere in atto prima dell'acquisizione da parte dei bambini di una capacità di scrittura autonoma, un intervento di familiarizzazione con gli specifici problemi connessi alla composizione di un testo scritto, considerato una parte importante e qualificante del processo di alfabetizzazione (Sulzby, 1991; Zucchermaglio e Scheuer, 1991; Zucchermaglio 1991).

Italia già a partire dall'asilo nido (cfr. Cardarello, 1988,1995; Mantovani, 1988, 1989).

<sup>7</sup> Cfr. Teale, Sulzby, 1987; Snow, Goldfield, 1983; Snow, Nathan, Perlmann, 1985. Si veda anche *infra*, par. 3.

<sup>8</sup> Diverse ricerche sugli effetti della familiarità con i libri illustrati in età prescolare (Clark, 1985, Mignosi, 1993, Cardarello, 1995) sembrano, ad esempio, confutare le acquisizioni nell'ambito della psicologia cognitiva secondo cui al di sotto dei 5/6 anni i testi scritti non vengono considerati come prodotti dell'attività umana dietro ai quali c'è un autore, poiché è ipotizzabile una difficoltà sia a concepire diverse "intenzionalità comunicative", sia ad immaginare tutte le fasi che intercorrono tra l'invenzione di una storia e un prodotto finale: la stampa, le figure, etc. (cfr. Sempio Liverta O., Marchetti A., 1995).



In una tale prospettiva lo scrivere è inteso come una “costruzione di testi”, in cui non è tanto importante il mezzo con cui si produce un testo scritto, quanto il fatto che il testo abbia una sua permanenza e su di esso si possa ritornare (Pontecorvo, 1991).

E. Sulzby (1991) ha osservato come, a prescindere dal loro livello di ipotizzazione sul codice alfabetico, i bambini in età prescolare “recitano” i propri testi scritti in maniera stabile (nel senso che ogni rilettura contiene lo stesso contenuto e secondo lo stesso ordine). L'autrice considera quindi importanti indicatori della concettualizzazione del bambino sulla lingua scritta anche il linguaggio con cui il bambino compone la storia e le sue riletture.

Tra le pratiche educative atte a favorire l'acquisizione delle competenze sulla lingua scritta assume un ruolo centrale la dettatura di storie (individuale, in coppie e/o in piccolo gruppo) ad un adulto “scriba” che trascrive esattamente tutto ciò che gli viene dettato (cfr. Pontecorvo, Zucchermaglio, 1989; Orsolini, Devescovi, Fabretti, 1991; Pontecorvo, 1991; Zucchermaglio, 1991).

Attraverso tale attività il testo prodotto diventa un oggetto stabile su cui i bambini anche in età prescolare hanno la possibilità di ritornare (attraverso la rilettura da parte dell'adulto) e di riflettere, focalizzando l'attenzione sulla sua struttura e sulle sue forme linguistiche.

Dalle ricerche finora condotte sembrerebbe comunque che aspetti cruciali della costruzione del testo scritto, quali in particolare l'uso della citazione e le procedure di coesione, comincino ad essere acquisiti non prima dei 5 anni (cfr. Orsolini, 1991; Orsolini, Devescovi, Fabretti, 1991).

## 2. LA MEDIAZIONE SOCIALE E CULTURALE

Il processo di acquisizione della lettura e della scrittura ripropone la questione del rapporto tra sviluppo e apprendimento, richiamando la riflessione di Vygotskij (1929; 1931) sulla stretta interrelazione dei piani di sviluppo naturale e culturale nel processo di formazione della personalità biologico-sociale del bambino. La lingua scritta è infatti sia un “artefatto” sia un “medium” culturale e, mentre da un lato il trasferire la lingua parlata nella scrittura è un processo guidato da norme consapevolmente inventate e chiaramente formulabili (Ong,

1982) da un altro richiede (e determina) lo sviluppo di abilità e modalità di pensiero connesse al tipo di medium (Olson, 1979). Il bambino nel “percorso di costruzione” delle proprie competenze alfabetiche ha pertanto bisogno di interagire con contesti socio-culturali entro cui possa fare una vasta gamma di esperienze con i processi della lingua scritta e con i suoi diversi usi e funzioni. L’acquisizione della *literacy* chiama dunque in causa le teorie sul ruolo della mediazione culturale e sociale nei processi di apprendimento.

Tra le diverse posizioni teoriche che sottolineano il ruolo dell’interazione sociale nella costruzione delle conoscenze, si evidenziano due principali filoni di ricerca: quelli relativi alla “psicologia sociale genetica” afferenti alla tradizione piagetiana (Doise, Mugny, 1981, Mugny, Carugati, 1985, 1987) e quelli che si rifanno alla scuola vygotskiana (Damon, 1984, Rogoff, Lave, 1984; Wertsch, 1985; Bruner 1983, 1986, 1990).

I primi pongono l’accento sul ruolo del conflitto socio-cognitivo all’interno del processo di ristrutturazione del sapere (per cui lo sviluppo cognitivo avviene nel bambino mentre questi partecipa ad interazioni sociali che sono strutturanti soltanto nella misura in cui esse suscitano un conflitto di risposte tra i partecipanti).

I secondi, rifacendosi alle ipotesi di Vygotskij (1931, 1934), secondo cui ogni funzione psichica superiore appare prima sul piano sociale e poi su quello psicologico, sottolineano come le interazioni sociali sollecitino l’interiorizzazione delle strutture cognitive e facilitino la soluzione di problemi consentendo al bambino di procedere nella sua “area di sviluppo potenziale”<sup>9</sup> e, parallelamente, rilevano come ogni processo di attribuzione di significato si configuri sempre come interno ad un sistema culturale di interpretazione<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Come è noto, Vygotskij sostiene che l’area di sviluppo potenziale del bambino è definita dalla “differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l’aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un’attività indipendente” sottolineando quindi che “l’unico buon insegnamento è quello che precorre lo sviluppo” (in *Antologia di scritti*, a cura di Meccacci, trad. it., 1983, pp. 255-277).

<sup>10</sup> Rileva in proposito J. Bruner: “Il nostro modo di vivere adattandoci alla cultura dipende da significati e concetti condivisi, e nello stesso modo dipende dalle



Per quanto riguarda l'Italia, le ricerche si sono principalmente rivolte ad interpretare i processi di interazione tra bambini e tra bambini ed adulti in contesti scolastici naturali, analizzando diffusamente sia le modalità attraverso cui si esplica il sostegno sociale offerto dall'insegnante, sia il ruolo della interazione tra pari nei processi di apprendimento all'interno di contesti educativi<sup>11</sup>.

Particolarmente interessanti sono le indagini condotte sullo sviluppo delle competenze narrative ed argomentative attraverso la discussione tra coetanei a partire da un libro di storie condiviso e sulle possibilità, offerte da tale attività, di riflettere intorno al testo scritto e di sviluppare le proprie competenze metalinguistiche e metacognitive grazie alla articolazione del proprio pensiero in rapporto a quello degli altri (Orsolini, Pontecorvo, 1989; Pontecorvo, 1993).

## 2.1 IL RUOLO DELL'ADULTO

In base alla prospettiva fin qui esposta, il ruolo dell'adulto nel processo di alfabetizzazione assume una importanza fondamentale.

La lettura di libri da parte dell'adulto costituisce un momento significativo da un punto di vista affettivo e relazionale e veicola, fin dai primi mesi di vita del bambino, vissuti positivi relativamente all'attività in sé.

Grazie e attraverso la mediazione dell'adulto, inoltre, il bambino ha accesso ad un gran numero di diversi usi e funzioni della lingua scritta e la natura delle interazioni con/sul testo scritto hanno effetti significativi sulle conoscenze, sulle strategie e sugli atteggiamenti nei confronti della lettura e della scrittura.

In una tale direzione si collocano anche le ricerche longitudinali sullo sviluppo della *literacy* condotte su diversi bambini a partire dai due anni di età, attraverso l'osservazione sistematica della loro interazione con un genitore intorno a dei libri di storie illustrati (Snow,

modalità del discorso, altrettanto condivise, che servono a negoziare le differenze di significato e di interpretazione" (1990, trad. it. 1992, p. 29).

<sup>11</sup> Si vedano in particolare L. Camaioni (1978; 1980; 1982), C. Pontecorvo (1986; 1991; 1993); M. Orsolini, C. Pontecorvo (1989), C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (1991).

Goldfield, 1983, Teale Sulzby, 1987), nonché le ricerche condotte in ambito educativo sulle diverse competenze degli alunni in relazione ai diversi stili di conduzione delle attività di lettura da parte degli insegnanti (Teale, Martinez, 1991).

D'altro canto, ai fini di un incoraggiamento dell'esplorazione e della elaborazione nei confronti della lingua scritta, risulta centrale il comportamento comunicativo adoperato dall'adulto nella relazione col bambino.

In particolare appare di notevole importanza la tecnica del "rispecchiamento verbale", proposta da C. Rogers in ambito psicoterapeutico (1957, 1964) e utilizzata in numerose ricerche in ambito scolastico a partire dall'asilo nido (cfr. Lumbelli, 1981, 1988, 1994).

La ripresa a specchio, un atto con cui l'insegnante ripete o riformula il contributo dell'allievo astenendosi da ogni valutazione, sia positiva che negativa, svolge un ruolo fondamentale sia sul piano psico-emotivo che sul piano cognitivo. Da un lato essa fa sì che l'interlocutore si senta riconosciuto e capito come persona e quindi motivato a continuare l'interazione e, nello specifico del contesto educativo, ad apprendere; dall'altro sollecita una riformulazione ed una espansione del proprio pensiero e delle proprie conoscenze anche a livello metacognitivo, grazie alla possibilità di ritornare e riflettere su quanto già espresso<sup>12</sup>.

Tale strategia interattiva si rivela molto efficace nel far fronte alle situazioni di svantaggio in cui l'alunno in difficoltà ha bisogno sia di accrescere la propria motivazione e di non subire frustrazioni, sia di raggiungere precisi obiettivi cognitivi. Nei confronti dell'allievo svantaggiato "Il rispecchiamento garantisce il rispetto dei suoi bisogni sia cognitivi che affettivi (...) e consente di conciliare tale rispetto

<sup>12</sup> Il rispecchiamento si rivela particolarmente adatto anche in contesti di piccolo e grande gruppo al fine di stimolare l'interazione sociale tra gli allievi e, utilizzato selettivamente, nel facilitare processi di co-costruzione delle conoscenze (Lumbelli, 1988, 1994, Zucchermaglio, Formisano, 1988). Inoltre, in una dimensione di ricerca, consente una traduzione nella pratica comunicativa delle ipotesi e delle intenzioni degli insegnanti e, consequenzialmente, una osservazione, un'analisi ed una valutazione del comportamento comunicativo dell'adulto in relazione agli obiettivi educativi (Lumbelli, 1982, 1988).

con le finalità educative che nella realtà concreta della comunicazione a scuola appaiono spesso irrimediabilmente contrastanti” (Lumbelli, 1994, p. 75).

### 3. QUALI LIBRI SCEGLIERE PER I BAMBINI PICCOLISSIMI?

Relativamente al genere di testi da utilizzare, per quanto riguarda la prima infanzia, sono particolarmente indicati i testi narrativi, sia per il loro coinvolgimento della sfera emotivo-affettiva (e quindi del piano motivazionale), sia per le loro caratteristiche strutturali (che consentono di esercitare/sviluppare abilità linguistico-cognitive, connesse in particolare con la comprensione nei processi di lettura)<sup>13</sup>.

Sembra che la mente umana sia particolarmente adatta alla comprensione ed alla produzione di testi narrativi, tanto che è stata ipotizzata l'esistenza di un “pensiero narrativo”, basato sulla predisposizione dell'essere umano a dare forma e senso al proprio agire (Bruner, 1990; 1995)<sup>14</sup>.

La narrazione implica una modalità di pensiero diversa dalla soluzione dei problemi o dalla descrizione. Levorato (1988), riassumendo le indicazioni comuni alle diverse proposte provenienti dalla linguistica testuale, individua le caratteristiche del genere narrativo nella organizzazione, temporale e causale, di sequenze di azioni umane o di personaggi animati<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> C. Pontecorvo (1991, p. 144) sottolinea che è particolarmente importante considerare che “per il bambino, già a partire dai due anni e in particolare nel momento dell'entrata nella scuola dell'infanzia, l'impegno in un'attività narrativa di qualche tipo e il tipo di discorso che su di essa si può articolare, costituiscono motivanti e centrali contesti di esercizio di abilità linguistiche e cognitive attraverso cui si viene introdotti alle peculiarità della cultura scritta” (Cfr. anche Sulzby, 1991; Cardarello, 1995).

<sup>14</sup> Nota C. Lavorato (2000, p. 9): “La tendenza a comunicare i significati che cogliamo nell'esperienza umana, a mettere in relazione il passato col presente, a proiettare il presente nel futuro, a rappresentare gli individui come soggettività dotate di scopi, piani, valori e legami si esprime attraverso la narrazione. Essa costituisce una risposta ad un bisogno fondamentale dell'essere umano (...) il bisogno di ricondurre l'esperienza umana a sistemi di significato condivisi dagli individui e validi per interpretare la realtà”.

<sup>15</sup> C. Feldman (1991) differenzia, in proposito, il testo narrativo dal testo scien-

I testi narrativi costituiscono una delle esperienze più precoci della vita: le favole e le storie rappresentano, infatti, per il bambino uno degli strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo, nonché delle caratteristiche delle azioni umane, del sistema di norme e valori propri della cultura in cui vive. Le storie costituiscono, inoltre, per i bambini un'occasione di sistematizzazione delle proprie conoscenze e delle proprie credenze, ma anche un aspetto rilevante dell'espressione del proprio mondo immaginario.

La comparsa del discorso narrativo svolge un ruolo importante nello sviluppo del bambino anche da un punto di vista psicologico: per Stern (1985) essa coincide con l'avvento del linguaggio e comporta la possibilità di maturare la capacità di narrare la propria storia e di modificare l'immagine di sé<sup>16</sup>. Secondo Bettelheim (1976) le storie forniscono al bambino dei suggerimenti in forma simbolica circa il modo di affrontare le difficoltà della vita e lo aiutano ad affrontare i problemi legati alla crescita attraverso un processo di identificazione con i personaggi. Esse assumono anche la funzione di scarica delle tensioni e di proiezione di esperienze interiori e di vissuti salienti. Altri autori sottolineano l'aspetto metaforico delle storie e la possibilità che esse offrono ai bambini di entrare in contatto con le proprie emozioni e di elaborarle in "maniera indolore", grazie alla "distanza" che si crea tra il piano della realtà e quello simbolico (Mills, Crowley, 1986)<sup>17</sup>.

Per quanto riguarda il piano cognitivo, i testi narrativi, più che qualunque altro tipo di testo, presentano una organizzazione strutturale e riproducono uno schema ben definito, composto da categorie

tifico, ritenendoli due forme di espressione, o generi, che si applicano rispettivamente a due forme fondamentali della vita conoscitiva: il primo riguarderebbe l'azione umana, mentre il secondo il mondo inanimato.

<sup>16</sup> A. Bondioli (1996) rileva come la comparsa del linguaggio verbale consenta un fondamentale passaggio dal "vissuto" alla "rappresentazione" e determini quindi la nascita di una nuova capacità di oggettivare il Sé, cioè di guardare a se stessi da nuove prospettive, di produrre "versioni" dell'esperienza. Nota inoltre che il linguaggio non modifica soltanto il senso del sé, ma rende possibile anche il rapporto con l'altro e la comunicazione interpersonale.

<sup>17</sup> Le storie, in questo senso, danno la possibilità di attivare un'*area transizionale* di esperienza in senso winnicottiano (Winnicott, 1971<sup>a</sup>).

convenzionali e da regole di formazione (Levorato, 1988)<sup>18</sup>. Essi stimolano pertanto la curiosità e l'attività mentale del bambino, mantenendo sempre un certo equilibrio tra la prevedibilità (legata allo schema) e la sorpresa (legata ai contenuti), sollecitando inferenze ed anticipazioni<sup>19</sup>.

Prima dell'acquisizione del codice alfabetico è possibile stimolare la costruzione di conoscenze intorno alla lettura attraverso libri di storie, illustrati e corredati da una parte scritta, in cui sia possibile seguire il filo narrativo attraverso la sola sequenza delle immagini. I libri illustrati, oltre a motivare maggiormente i bambini a seguire la lettura da parte dell'adulto, consentono loro di ripetere da soli l'atto di lettura e di scambiare informazioni, pareri, ipotesi sulla storia, sul rapporto testo/immagine, sulle caratteristiche della parte scritta, etc. in coppie o in piccolo gruppo (cfr. Mantovani, 1988, 1989; Cardarello 1989, 1995).

L'uso di libri illustrati pone comunque problemi di diverso ordine, coinvolgendo specifiche abilità e conoscenze relativamente alla lettura/comprendimento delle immagini e al rapporto immagine/testo scritto e, parallelamente, chiamando in causa le caratteristiche formali e di contenuto dei libri stessi.

La lettura di un "libro di figure che racconta una storia" è, infatti, un atto complesso, che implica la necessità per il bambino di affrontare alcuni "nodi problematici" e di compiere una serie di passaggi connessi alla comprensione dei disegni (e quindi delle regole del codice iconico, culturalmente convenzionali) e alla loro sequenza narrativa.

<sup>18</sup> Come sottolinea C. Lavorato (1988, p. 45) "La struttura narrativa sembra costituire il modo più appropriato per rappresentare sequenze di azioni, poiché rispecchia intimamente le caratteristiche dei fatti che denota: sequenze di azioni umane ordinate temporalmente e connesse casualmente".

<sup>19</sup> È molto interessante in proposito notare che molti testi narrativi illustrati per bambini in età prescolare si strutturano intorno a delle *routines*, ad argomenti familiari, o a degli *scripts* all'interno dei quali vengono inseriti degli elementi di "novità" (ad es. la storia della giornata del piccolo aereo, o del coniglietto che non trova la propria casa ...). Ciò ha sia una valenza linguistico-cognitiva, sia una valenza affettiva e psicologica e forti ricadute sul piano della motivazione. Tali contenuti, rappresentando un "condiviso", possono inoltre costituire ottimi "oggetti" di discussione fra pari.



Tra i più significativi citiamo, ad esempio, il riconoscimento di *oggetti e personaggi* (e il rapporto figura-sfondo); il riconoscimento del *movimento*, delle *azioni* che il movimento segnala ed una comprensione dello *scopo* di tali azioni; il riconoscimento della *relazione spaziale* che lega tra loro più elementi; la successione di tipo *temporale* e la *consequenzialità* (sia di tipo fisico, sia legata alla dimensione psichica)<sup>20</sup>.

Il processo di ipotizzazione da parte del bambino, relativamente al rapporto tra immagine e testo scritto e, conseguentemente, anche alla struttura del testo ed alle regole formali del codice alfabetico, pur se viene stimolato e facilitato dalla fruizione di libri illustrati corredati da "parti scritte", non può prescindere quindi dalla comprensione di ciò che le immagini significano e raccontano. È evidente, inoltre, che il piacere della lettura è collegato alla possibilità di riconoscere e ripercorrere autonomamente una storia.

Quanto detto rimanda, di conseguenza, alla necessità di scegliere per i bambini più piccoli libri che abbiano caratteristiche tali da favorire e facilitare le "capacità di lettura" prima dell'acquisizione del codice alfabetico. In relazione ai problemi evidenziati, ad esempio, può essere importante che le figure non siano troppo schematiche o troppo complesse, che non vi siano "immagini parziali" di difficile interpretazione<sup>21</sup>, che la consequenzialità tra le immagini sia evidente e senza "salti", che il testo scritto non sostituisca le parti illustrate ma le "accompagni", che i contenuti delle storie siano vicini al mondo esperenziale dei bambini ed ai loro bisogni emozionali, che siano rispettati gli schemi tipici della struttura narrativa<sup>22</sup>.

Parallelamente, come è già stato rilevato, assume un ruolo cru-

<sup>20</sup> Per ulteriori approfondimenti relativamente a questi aspetti, si veda Mantovani, 1988; Cardarello, 1988, 1989, 1995.

<sup>21</sup> Come è noto, infatti, è difficile per i bambini piccoli immaginare che le figure possano "continuare" al di là dello spazio grafico, o che oggetti o persone coperti da altri oggetti in primo piano non siano raffigurati nella loro interezza (si veda il fenomeno della "trasparenza" descritto da Oliverio Ferraris, 1978).

<sup>22</sup> Cfr. Galda, Pellegrini, 1985; Lavorato, 1988; Ardito, Mignosi, 1995. Per un esempio concreto di scelte operabili relativamente ai libri illustrati si veda il paragrafo successivo.



ciale, sia sul piano delle conoscenze e delle strategie che su quello motivazionale, la mediazione culturale dell'adulto e, quindi, le modalità comunicative e le scelte esplicative attuate nel proporre la lettura di libri illustrati ai bambini<sup>23</sup>.

#### 4. UNA BIBLIOTECA PER I BAMBINI: UN PROGETTO DI RICERCA-AZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DI UN QUARTIERE A RISCHIO DI PALERMO

Negli anni scolastici dal 1998 al 2001, la scrivente ha ideato, coordinato e condotto in qualità di "esperto esterno" un progetto di Ricerca-Azione sullo sviluppo delle competenze e abilità di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare in un Circolo Didattico di un quartiere a rischio socio-economico della città di Palermo.

Poiché da numerose ricerche nazionali ed internazionali tra le cause della correlazione tra la condizione di deprivazione socio-economico-culturale e le difficoltà incontrate nel processo di alfabetizzazione è stata individuata la quasi totale assenza nell'extrascuola di esperienze significative di lettura e scrittura, il progetto si è collocato esplicitamente nell'ottica del recupero e della prevenzione dello svantaggio relativamente all'acquisizione della *literacy*<sup>24</sup>.

Si è trattato di un intervento complesso, basato su un'ottica ecosistemica e strutturato in funzione di una progressiva autonomizzazione del sistema scolastico. In tale prospettiva, sono stati coinvolti in ogni fase del progetto tutti gli "attori del sistema" (dirigente scolastico, insegnanti, famiglie). Il percorso di lavoro si è caratterizzato, per quanto riguarda *il primo anno*, in una formazione intensiva agli insegnanti e in un breve momento esperienziale nelle classi al fine di consentire

<sup>23</sup> Cfr. Snow, Goldfield, 1983; Lumbelli, a cura di, 1988; Teale, Martinez, 1991.

<sup>24</sup> Cfr. Pontecorvo, Pontecorvo 1986; Lumbelli, a cura di, 1988; Cardarello, Chiantera, a cura di, 1989; Pontecorvo, Tassinari, Camaioni, 1990; si vedano anche i risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL su *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo* (in Lucisano, a cura di, 1994). A tali risultati pervengono anche le ricerche condotte negli Stati Uniti da Snow e Goldfield (1983) e da Tale e Sulzby (1987), secondo cui il poter fruire della lettura da parte dell'adulto e di avere accesso personalmente ai libri nella prima infanzia è positivamente correlato con l'apprendimento della lettura e il successivo rendimento scolastico.

una connessione tra teoria e prassi; per quanto riguarda *il secondo anno*, nella messa a punto e nell'attuazione di un progetto per gli alunni della scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola primaria e in una formazione in servizio degli insegnanti (attraverso incontri sistematici in piccolo gruppo *in itinere*); per quanto riguarda *il terzo anno*, nella supervisione in gruppo agli insegnanti (che hanno progettato ed attuato autonomamente l'intervento) e nella valutazione finale dell'intero percorso triennale in funzione anche del proseguimento dell'esperienza<sup>25</sup>.

Nelle pagine che seguono, al fine di stabilire un collegamento con quanto esposto precedentemente si prenderà in considerazione, a scopo esemplificativo, il Progetto del secondo anno per la scuola dell'infanzia; ci si soffermerà in dettaglio sui "Laboratori di biblioteca" e si esporranno i risultati della prova riguardante le ipotesi (e le conoscenze) dei bambini di *tre anni* relativamente al rapporto tra immagine e testo scritto nei "libri di storie illustrati".

Il Progetto, attuato nell'a.s. 1999-2000, ha coinvolto tutti i bambini frequentanti 5 sezioni di scuola dell'infanzia statale, ha avuto la durata di un intero anno scolastico ed è stato fondato sulle seguenti *ipotesi di ricerca*:

- L'esposizione sistematica a testi scritti (letti dall'insegnante e "riletti" dai bambini da soli, in coppie e in piccolo gruppo) e la possibilità di creare dei testi scritti (attraverso l'insegnante-scriba ed "attività di costruzione" individuali, a coppie e in piccolo gruppo) offre ai bambini stessi la possibilità di riflettere sul testo, sulla sua struttura e sulla sua realizzazione a livello linguistico-formale e, quindi, di svi-

<sup>25</sup> Per quanto riguarda l'approccio ecosistemico cfr. Bronfenbrenner U., 1979; per la prospettiva di riferimento sulla Ricerca Azione cfr. Gentile C. M., 1988; Becchi E., Vertecchi B., a cura di, 1992, 7<sup>a</sup> ed. Poiché non è l'oggetto di questo articolo, non mi dilungherò sulle modalità di coinvolgimento delle famiglie; ritenendolo però un aspetto fondamentale (soprattutto in situazioni di svantaggio socio-culturale), ho comunque voluto inserire in appendice il questionario attraverso il quale non solo abbiamo raccolto informazioni sugli alunni, ma abbiamo anche sostenuto l'attivazione in prima persona dei genitori all'interno del progetto (si veda infra l'Appendice, in particolare, la parte "C").

luppare le proprie competenze linguistico-cognitive relativamente sia alla dimensione orale che a quella scritta e di cominciare a differenziare i diversi registri dei due sistemi simbolico-culturali (Zucchermaglio, 1991).

- Avere inoltre una conoscenza degli stessi libri ed avere vissuto e costruito a partire da essi delle esperienze insieme, favorisce la discussione tra pari e la riflessione intorno al testo scritto come “oggetto stabile” (Orsolini, Pontecorvo, 1989; Pontecorvo, 1991, 1993), nonché l’uso di un linguaggio particolarmente ricco e complesso, di alcune fondamentali mosse conversazionali e di alcuni atti comunicativi quali le spiegazioni (French, Lucariello, Seidman, Nelson, 1985).

- Sul piano metodologico l’utilizzazione di peculiari modalità interattive da parte dell’insegnante sia intorno al testo scritto, sia relativamente al piano relazionale e comunicativo e l’utilizzazione del conflitto cognitivo e della interazione/discussione tra pari, sono funzionali agli apprendimenti linguistico-cognitivi.

- L’approccio teorico a cui si fa riferimento (con i suoi risvolti sul piano didattico-educativo) si rivela particolarmente efficace nel far fronte alle difficoltà di apprendimento di lettura e scrittura legate a situazioni di grave svantaggio socio-culturale.

### ***Obiettivi del progetto***

- a) Osservazione e analisi dello sviluppo dei livelli di concettualizzazione dei bambini tra i 3 e i 5 anni relativamente alla lingua scritta.
- b) Osservazione e analisi degli effetti di una familiarizzazione con testi narrativi illustrati sulle conoscenze dei bambini relativamente al rapporto tra immagine e testo scritto.
- c) Osservazione e analisi delle caratteristiche e dello sviluppo delle competenze narrative dei bambini nei primi anni della scuola dell’infanzia con particolare attenzione alla comprensione/composizione di testi scritti.
- d) Definizione di un contesto educativo tale da favorire lo sviluppo delle competenze dei bambini relativamente alla lingua scritta ed alla comprensione e composizione di testi narrativi.

### ***Strumenti di verifica e valutazione***

In funzione degli obiettivi delineati sono stati proposti ai bambini diversi strumenti di verifica e di valutazione sia all'inizio che alla fine dell'anno scolastico<sup>26</sup>.

Sono stati pertanto utilizzati:

- a) Il "Protocollo Stella", una griglia di analisi dei livelli di ipotizzazione sulla lingua scritta e delle competenze metalinguistiche dei bambini (in Dionisi, Fracasso, a cura di, 1994)<sup>27</sup>.
- b) Le "prove di biblioteca", uno strumento messo a punto per individuare il livello di ipotizzazione relativo al rapporto tra immagini e testo scritto ed alle funzioni di quest'ultimo a partire dai risultati delle ricerche di E. Ferreiro e A. Teberosky (1979)<sup>28</sup>.
- c) Uno strumento per l'analisi delle storie messo a punto ed utilizzato da Pontecorvo, Zucchermaglio (1989), per le produzioni di bambini prescolari a livello individuale e da Zucchermaglio, Scheuer (1991), per le produzioni di bambini prescolari anche in piccolo gruppo<sup>29</sup> ed il modello della "grammatica delle storie" di Stein e Glenn (1979), per quanto riguarda in particolare l'analisi della struttura narrativa.

### ***Il "laboratorio di biblioteca"***

Per i bambini di scuola dell'infanzia, è stata attivata una "biblio-

<sup>26</sup> Trattandosi di un progetto di Ricerca Azione, in cui è fondamentale la dimensione processuale, sono importanti anche tutte le modalità di verifica *in itinere*, quali le osservazioni sistematiche degli insegnanti, i "prodotti" dei bambini, la registrazione quotidiana di quanto si fa e di quanto "accade" (lasciando spazio anche all'imprevisto ...).

<sup>27</sup> Si tratta di prove strutturate da G. Stella, al fine di verificare se i bambini si trovino in fase pre-convenzionale, sillabico-non convenzionale, sillabico-alfabetica o alfabetica, se utilizzano il canale visivo o uditivo, se distinguono le lettere dai numeri, se hanno il concetto di "frase", etc.

<sup>28</sup> Si veda *infra*, par. 4.1. Si tratta di prove strutturate messe a punto dalla scrivente.

<sup>29</sup> Tale strumento distingue tre dimensioni implicate nella richiesta di comporre una storia, analizzando sia il testo prodotto, sia il processo della sua produzione:  
- Capacità di narrazione: livello di strutturazione; numero di espressioni convenzionali; numero di "internal responses" e spiegazioni; segnalazione della collocazione spazio-temporale.

teca” con oltre 200 libri illustrati di differente “difficoltà” (in modo da consentire a soggetti di età diversa o di diversi livelli di competenza di trovare libri adatti ai propri bisogni).

Tale “biblioteca” posta in una stanza comune della scuola, era strutturata in modo tale che tutti i libri fossero direttamente accessibili ai bambini e veniva utilizzata secondo un orario preciso, da gruppi di bambini omogenei per età, in modo tale che tutte le sezioni potessero usufruirne almeno due volte la settimana per due ore. Alcuni libri, scelti di volta in volta, venivano anche portati in classe (attraverso un sistema di “prestito” gestito dai bambini stessi) ed utilizzati anche in altri momenti della giornata. Era previsto anche il prestito a casa.

Secondo la prospettiva teorica di riferimento, tutti i libri possedevano le *seguenti caratteristiche*:

- \* Compresenza di immagini e testo scritto (o nella stessa pagina o a fronte).
- \* Comprensibilità delle immagini (e delle azioni da esse illustrate) senza la necessità del supporto testuale.
- \* Familiarità di immagini e situazioni (per la comprensione delle quali il bambino si può giovare della sua esperienza quotidiana).
- \* Presenza di personaggi/attori.
- \* Presenza di un “equilibrio” tra schematizzazione e complessità delle immagini.
- \* Assenza di immagini parziali (di solito generano l’incertezza nei bambini ed inibiscono il riconoscimento dell’identità dei personaggi).
- \* Possibilità di leggere un *continuum* nell’azione passando da una immagine ad un’altra (“salti” eccessivi creano ai bambini difficoltà di comprensione in termini di relazioni causali e spazio/temporali).
- \* Storie brevi con pochi personaggi ben caratterizzati e/o brevi “cicli” di storie con gli stessi personaggi.

- Indizi di decontestualizzazione: tipo di connessione; segnalazione del referente.  
- Processo di composizione: velocità di dettatura; segmentazione; revisioni durante la composizione o la rilettura, etc.



#### 4.1 LE “PROVE DI BIBLIOTECA”

E. Ferreiro e A. Teberosky nella loro pioneristica ricerca sulle fasi di ipotizzazione dei bambini sulla lingua scritta (1979), si sono proposte anche di comprendere le interpretazioni elaborate intorno alla relazione tra immagine e testo scritto e l'esistenza di una eventuale “linea di sviluppo”. Dopo aver raccolto diverso materiale (attraverso interviste), sia a proposito della “lettura di parole”, sia della “lettura di proposizioni”, hanno ipotizzato nella elaborazione concettuale dei bambini una progressione genetica avente il seguente percorso:

- 1) *Disegno e scrittura sono indifferenziati*. Il testo è interamente “predicibile” tramite l'interpretazione dell'immagine. La scrittura rappresenta gli stessi elementi del disegno. Disegno e testo costituiscono una unità inscindibile<sup>30</sup>.
- 2) *Processo di differenziazione tra scrittura e disegno*. I due sistemi vengono messi in corrispondenza: quantunque presentino relazioni molto forti, differiscono uno dall'altro. Il testo è considerato come unità, indipendentemente dalle sue caratteristiche grafiche. La scrittura rappresenta *o il nome dell'oggetto* (il testo serve per denominare gli oggetti disegnati, è un'*etichetta* del disegno), *o una frase che serve per descrivere l'immagine*.
- 3) *Inizio di considerazione di alcune proprietà grafiche del testo*. Possono essere usati *due tipi di indicatori*: da una parte, le proprietà del testo in termini di continuità e lunghezza; dall'altra, la differenza tra le lettere, utilizzate come indici che servono per giustificare le risposte.
- 4) *Ricerca di una corrispondenza termine-termine tra frammenti grafici e segmentazioni sonore* (in genere compare quando i bambini pervengono alla “fase sillabica”, convenzionale e non)<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Nel rispondere alla domanda “Dove c'è qualcosa per leggere?” i soggetti indicano sia il disegno che il testo; quando si chiede loro un'interpretazione - “Cosa dice qui?” - rispondono come se la domanda fosse “Cosa è questo?” ed attribuiscono la risposta indifferentemente al testo o al disegno.

<sup>31</sup> La fase “non convenzionale” (o pre-convenzionale) è quella in cui si trovano i bambini prima di imparare le regole formali del sistema di scrittura e prima di connettere fonema e grafema. In questa fase, molto importante e con delle sue proprie regole e “sottofasi”, il bambino utilizza le lettere del codice alfabetico come



Le due autrici hanno intervistato 60 bambini sia di classe media che di classe bassa in un'età compresa tra i 4 ed i 6 anni, ed hanno rilevato che 46 di loro (cioè il 76%) davano una risposta del tipo "2", attribuendo in particolare al testo scritto una funzione di "etichettamento".

Sulla base delle acquisizioni di Ferreiro e Teberosky, sono state messe a punto le seguenti "prove strutturate", suddivise in tre parti principali, per verificare se le attività "intorno ai libri illustrati", previste dal Progetto contribuissero a migliorare il livello di elaborazione concettuale dei bambini sul rapporto tra immagine e testo scritto sia sul piano della "lettura" che su quello della "scrittura".

### **Testo delle "prove per la biblioteca"**

(N.B. Si ricorda che tutti i libri hanno le stesse caratteristiche).

**\*\**Relativamente al piano della lettura:***

#### **PROVA A: obiettivo-> valutare la capacità dei bambini di differenziare immagine/testo scritto**

*Procedimento:* Ad ogni bambino viene mostrata una pagina di un libro della "Biblioteca dei bambini" che includa immagine e testo scritto.

#### **Guarda bene questa pagina ...**

- 1) C'è una figura?
- 2) (Se "Sì") Dov'è? Indicamela col dito ...
- 3) Ci sono parti scritte?
- 4) (Se "Sì") Dove sono? Indicamele col dito ...

"segni" e fa ricorso soprattutto al canale visivo nel collegare tali "segni" alle parole corrispondenti (per cui, ad es., un oggetto grande si scriverà con un numero maggiore di lettere o con lettere più grandi rispetto ad un oggetto più piccolo). La "fase sillabica" è quella in cui il bambino comincia a far attenzione alla dimensione uditiva, per cui ogni lettera che utilizza (in modo non convenzionale o convenzionale nella "fase alfabetica") corrisponde ad una sillaba della parola (ad es. la parola "elefante" verrà scritta con tre lettere). Cfr. Ferreiro, Teberosky, 1979; Zuccherma-glio, 1991, Mignosi, 1993).

**PROVA B: obiettivo-> valutare le ipotesi dei bambini relativamente al rapporto immagine/testo scritto**

*Procedimento:* Indicare al bambino il testo presente nella pagina ...

**Cosa c'è scritto qui secondo te?**

- 1) Non lo sa
- 2) Non connette testo/immagine
- 3) Si mantiene su un piano "descrittivo" (parole-etichetta)
- 4) Utilizza un piano narrativo

***\*\*Relativamente al piano della scrittura:***

**PROVA C: obiettivo-> valutare le ipotesi dei bambini relativamente al rapporto immagine/testo scritto a livello di "produzione"**

*Procedimento:* ad ogni bambino vengono forniti un foglio bianco e delle matite; alla fine, quando il bambino ha terminato, gli si chiede di leggere quanto ha scritto.

**Disegna il gioco che ti piace di più fare con i compagni e scrivi quello che hai disegnato ...**

- 1) Non lo sa
- 2) Non connette testo/immagine
- 3) Si mantiene su un piano "descrittivo"
- 4) Utilizza un piano narrativo

Centrando l'attenzione sullo sviluppo di competenze relative al testo scritto che prescindono dalle competenze rispetto al sistema formale utilizzato, è emerso che i bambini, in seguito ad una intensa, sistematica attività di lettura e scrittura di veri testi (e di libri illustrati) elaborano, pur in fase pre-convenzionale, una serie di ipotesi complesse sul testo scritto e sulla sua funzione comunicativa (testo come "oggetto"). Se viene loro richiesto di leggere una pagina di un libro illustrato, anche se fanno riferimento a delle proposizioni, non descrivono l'immagine, ma "provano a raccontare una storia": l'interpretazione non è attribuita sia al disegno che al testo, ma al testo scritto in sé (pur a partire dall'immagine), con una serie di caratteristiche convenzionali, sia a livello strutturale che formale, tipiche della

narrazione (ad esempio: *Immagine* -> UN ADULTO E UN BAMBINO PER STRADA. *Lettura indicando con il dito la parte scritta* -> “C’era una volta un papà che usciva di casa con il figlio per comprargli il gelato”).

Si ritiene interessante riportare in dettaglio i risultati conseguiti con i bambini più piccoli, proprio perché sembrano precedere di molto le fasi di elaborazione verificate da Ferreiro e Teberosky.

#### **4.2 I risultati delle prove di biblioteca con i bambini di 3 anni**

Nella tabella che segue sono riportati i risultati delle “prove di biblioteca” relativi a 31 bambini di 3 anni (suddivisi nelle 5 sezioni coinvolte nel progetto). Per valutare gli effetti delle attività proposte sui livelli di elaborazione concettuale dei bambini, tali risultati sono messi a confronto con quelli di un “gruppo di controllo”, costituito da 15 bambini della stessa età appartenenti allo stesso ceto sociale e frequentanti due sezioni della scuola dell’infanzia comunale dello stesso quartiere (non coinvolte nel progetto di ricerca-azione)<sup>32</sup>. Per entrambi i gruppi le prove sono state somministrate individualmente all’inizio del mese di dicembre 1999 e sono state riproposte dopo sei mesi, all’inizio del mese di giugno 2000.

Dopo un breve commento dei dati, sono stati anche inseriti i grafici costruiti sulla base delle risposte dei bambini in modo da poter visualizzare chiaramente lo spostamento tra le prove di ingresso e quelle di uscita e le differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo.

<sup>32</sup> Per esattezza, si rileva che circa il 20% dei bambini sia del gruppo sperimentale che del gruppo di controllo, nel mese di giugno (in cui sono state riproposte le “prove di biblioteca”) avevano già compiuto 4 anni.

**Tabella riassuntiva dei risultati delle “prove di biblioteca” per il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo in ingresso ed in uscita (in – out)**

*Nota: L'item A prevede una distribuzione delle risposte su due valori per ogni domanda, mentre gli item B e C prevedono una distribuzione delle risposte sulle 4 domande*

**Gruppo Sperimentale - Tot. n° 31      Gruppo di Controllo-Tot. n° 15**

Gruppo Sperimentale - Tot. n° 31							Gruppo di Controllo-Tot. n° 15						
In (dic 99)				Out (giu 00)			In (dic 99)				Out (giu 00)		
A	SI	NO	%	SI	NO	%	A	SI	NO	%	SI	NO	%
1	26	5	83,8	31	0	100	1	13	2	86,6	15	0	100
2	26	5	83,8	31	0	100	2	13	2	86,6	15	0	100
3	23	8	74,2	30	1	96,7	3	10	5	66,6	12	3	80
4	21	10	67,7	30	1	96,7	4	6	9	40	11	4	73,3
<b>B</b>							<b>B</b>						
1	20		64,5	6		19,3	1	9		60	5		33,3
2	8		25,8	1		3,2	2	3		20	1		6,6
3	3		9,6	7		22,5	3	3		20	9		60
4	0		0	17		54,8	4	0		0	0		0
<b>C</b>							<b>C</b>						
1	25		80,6	2		6,4	1	9		60	3		20
2	3		9,6	2		6,4	2	4		26,6	7		46,6
3	3		9,6	12		38,7	3	2		13,3	5		33,3
4	0		0	15		48,3	4	0		0	0		0

Come si può notare dalla tabella e dai grafici delle pagine seguenti, la situazione di partenza è analoga per entrambi i gruppi. Appare una maggiore difficoltà sul “piano della scrittura”, sia nel riconoscere le parti scritte di un libro illustrato, sia nell’interpretare la propria scrittura in relazione al disegno prodotto. Tale difficoltà viene quasi del tutto superata nel mese di giugno dai bambini del gruppo sperimentale (che sanno indicare le “parti scritte” nel 96,7% dei casi ) mentre permane in parte nel gruppo di controllo che, comunque, migliora il

suo risultato (passando da un 40% di risposte esatte nel mese di dicembre, ad un 73,3% nel mese di giugno).

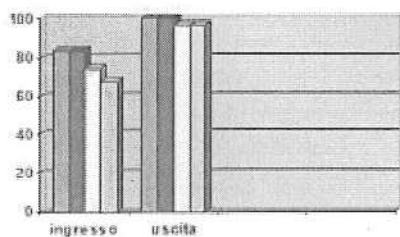
Il dato più eclatante, (osservando in particolare gli *item* della prova “B” e della prova “C”), riguarda lo spostamento delle risposte dei bambini del gruppo sperimentale su una concezione della scrittura in termini “narrativi” (sia per quanto riguarda il piano della “lettura”, 54,8%, che quello della “scrittura”, 48,3%), mentre i bambini del gruppo di controllo, pur migliorando il proprio livello di concettualizzazione, non danno alcuna risposta attinente al piano narrativo e si mantengono su un piano descrittivo (in cui le parole costituiscono la “etichette” delle immagini) per quanto riguarda il piano della lettura (60%). La maggioranza di loro non è però in grado di attribuire un significato ai propri prodotti di scrittura associati al proprio disegno<sup>33</sup> (il 66,6% delle risposte si distribuisce tra gli *item* 1 e 2 nella parte “C”, contro il 4% del gruppo sperimentale). Ciò porterebbe ad ipotizzare che i bambini che hanno partecipato al progetto, pur avendo tra i 3 e i 4 anni, abbiano fatte proprie alcune importanti funzioni relative al testo scritto corredato da immagini, tanto da utilizzare autonomamente la scrittura per “raccontare” un’azione o una storia a partire da un proprio disegno.

Sembrerebbe, quindi, che l’età e le esperienze scolastiche (anche quando non intenzionalmente condotte sulla lingua scritta) portino ad un migliore livello di concettualizzazione dei bambini relativamente al rapporto tra immagine e testo scritto, ma che attività sistematiche con i libri illustrati siano fondamentali per permettere a bambini, anche molto piccoli, di acquisire conoscenze più elaborate intorno al testo scritto, soprattutto sul piano dell’attribuzione di significato, e quindi fondamentali nel percorso verso la *literacy*.

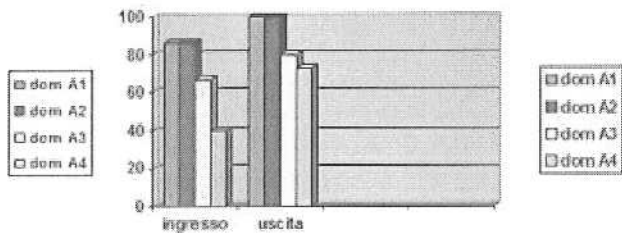
<sup>33</sup> Si noti che la domanda prevista nella parte “C” (disegna il gioco che ti piace di più fare con i compagni e scrivi quello che hai disegnato) è formulata in modo da stimolare il bambino a disegnare un’azione.

Grafici dei risultati delle "Prove di Biblioteca" con i bambini di tre anni

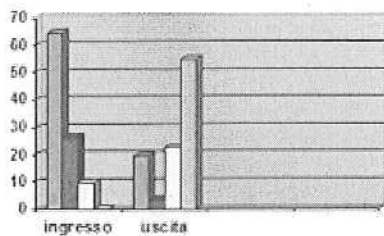
Gruppo sperimentale: Item A



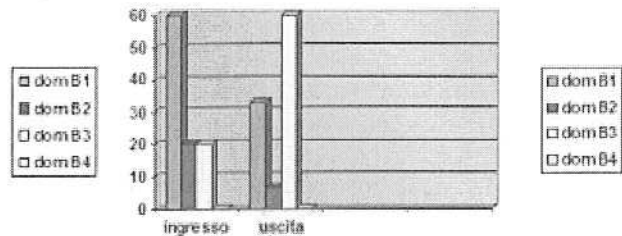
Gruppo di controllo: Item A



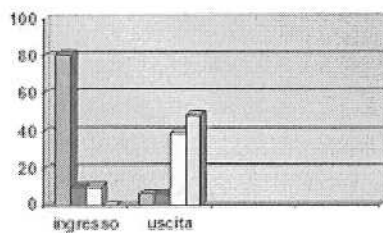
Gruppo sperimentale: Item B



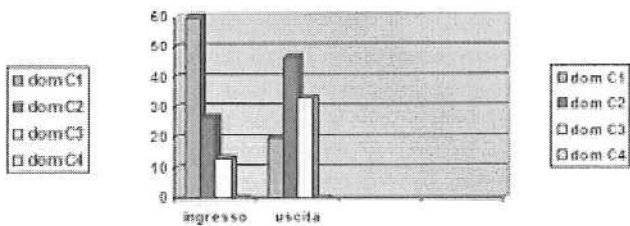
Gruppo di controllo: Item B



Gruppo sperimentale: Item C



Gruppo di controllo: Item C





## Appendice

### Il questionario per i genitori

C.D. \_\_\_\_\_ - Progetto per i Laboratori-Biblioteca a.s. 1999-2000,  
questionario per i genitori

Cognome e nome del bambino \_\_\_\_\_

Data di nascita \_\_\_\_\_

Compilatore del questionario: mamma  papà  altro \_\_\_\_\_

Numero dei componenti della famiglia \_\_\_\_\_

Età degli altri figli \_\_\_\_\_

#### **A - Fatti relativi al vostro bambino**

- 1) Quali giochi gli piacciono?
- 2) Qual è la sua reazione se provate a guardare con lui una rivista, un giornalino, un libro illustrato?
- 3) Pensate che le illustrazioni attirino la sua attenzione? Se sì, quali gli piacciono di più?

#### **B - Notizie utili**

- 1) Avete a casa libri illustrati per bambini? Se sì, quanti?  
Nessuno  Da 1 a 5  Da 5 a 10  Da 10 a 20  oltre 20
- 2) Avete a casa libri per voi? Se sì, quanti?  
Nessuno  Da 1 a 5  Da 5 a 10  Da 10 a 20  oltre 20
- 3) In casa qualcuno (genitori, nonni, figli più grandi) legge giornali, riviste o fumetti?  
Sì  No
- 4) Se sì, vengono lasciati anche a portata di mano del bambino?  
Sì  No  Può succedere
- 5) Vi capita di leggere qualcosa al vostro bambino?  
Mai  Qualche volta  Spesso  Quasi tutti i giorni
- 6) Se gli leggete qualcosa, di che si tratta?  
Libri illustrati  Favole  Giornaletti  Riviste
- 7) In che occasione leggete più spesso qualcosa al vostro bambino? (Prima di dor-

mire, quando finisce di mangiare, nel pomeriggio, di Domenica, etc.)

8) Se non voi, c'è in famiglia qualcun altro che legge qualcosa al bambino? (Se sì, indicare chi: fratello, sorella, nonno, nonna, zia, etc.).

### **C - Fatti da notare**

Sarebbe molto importante, nel corso dell'esperienza di laboratorio, una vostra collaborazione nell'osservare:

1) Se il vostro bambino mostra una maggiore attenzione-sensibilità a riviste, giornali, libri illustrati, scritte pubblicitarie, etc.

2) Se fa delle domande sulla scrittura e sul suo significato (anche, ad esempio, sulle etichette dei prodotti da voi più usati)

3) Se produce spontaneamente disegni con "parti scritte" o si diverte a "scrivere" (come lo sa fare lui)

4) Se a casa coinvolge voi o altri adulti o bambini in attività-giochi relativi alla lettura o alla scrittura.

### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMMANNITI M., STERN D. (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- ARDITO B., MIGNOSI E. (1995), *Vivo una favola e imparo le lingue*, La Nuova Italia, Firenze.
- ARDITO B. (1999), *Giochi di segni e parole*, Franco Angeli, Milano.
- BARBIERI M. S., a cura di (1989), *La spiegazione nell'interazione sociale*, Loescher, Torino.
- BECCHI E., a cura di (1995), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Franco Angeli, Milano.
- BECCHI E., VERTECCHI B., a cura di (1992, 7<sup>a</sup> ed.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- BAUMGARTNER E., DEVESCOVI A. (1996), *Come e perché nelle favole raccontate dai bambini*, Sestante, Ripatransone (AP).
- BERNSTEIN B. (1973), *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in GIGLIOLI P., op. cit., pp. 215-235.
- BETTELHEIM B. (1976), *Il mondo incantato*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1984.

- BONDIOLI A. (1996), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.
- BRUNER J. (1983), *Il linguaggio del bambino*, trad. it., Armando, Roma, 1987.
- BRUNER J. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it., B.U.L., Bari, 1993.
- BRUNER J. (1990), *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- BRUNER J. (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"* in AMMANNITI M., STERN D., op. cit., pp. 17-42.
- BRUNER J. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*, in SEMPIO LIVERTA O., MARCHETTI A., a cura di, 1995, op. cit., pp. 125-162.
- CAMAIONI L., a cura di (1978), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- CAMAIONI L. (1980), *L'interazione tra bambini*, Armando, Roma.
- CAMAIONI L., a cura di (1982), *La teoria di J. Piaget*, Giunti Barbera, Firenze.
- CARDARELLO R. (1988), *Incoraggiare a guardare: la comunicazione dell'insegnante e il libro di figure*, in LUMBELLI, op. cit., pp. 85-107.
- CARDARELLO R. (1989), *Guardare le figure per leggere una storia*, in CARDARELLO R., CHIANTERA A., op. cit., pp. 85-107.
- CARDARELLO R. (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CARDARELLO R., CHIANTERA A., a cura di (1989), *Leggere prima di leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- CLARK M., Ed. (1985), *New Directions in the Study of Reading*, The Falmer Press, London and Philadelphia.
- DAMON W. (1989), *Educazione fra coetanei, un potenziale non utilizzato*, in "Età Evolutiva", 24, op. cit., pp. 46-54.
- DIONISI G., FRACASSO B., a cura di (1994), *Imparare è difficile. Apprendimento e letto-scrittura, materiali per un approccio costruttivo e spontaneo*, L'Ecole Valdotaïne, Aosta.
- DOISE W., MUGNY G. (1981), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1982.

- ECO U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- FELDMAN C. F. (1991), *I generi letterari come modelli mentali*, in AMMANNITI M., STERN D., op. cit., pp. 113-131.
- FERREIRO E. (1985), *The relationship between oral and written language: the children viewpoints*, in Clark M., op. cit., pp. 83-94.
- FERREIRO E., TEBEROSKY A. (1979), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, trad. it., Giunti Barbera, Firenze, 1985.
- FERRERI S. (1992), *Svantaggio socioculturale: un'ipotesi di intervento disciplinare*, in LUGARINI E., RONCALLO A., op. cit., pp. 83-108.
- FREEDLE R.O., Ed. (1979), *New Directions in discourse processing*, vol. II, Ablex, Norwood, N. J.
- FRENCH L. A., LUCARIELLO J., SEIDMAN S., NELSON K. (1985), *The influence of discourse content and context on preschooler's use of language*, in GALDA L., PELLEGRINI A. D., op. cit., pp. 1-28.
- GALDA L., PELLEGRINI A. D., eds. (1985), *Play, Language, and Stories: The Development of Children's Literate Behavior*, Ablex, Norwood, N. J.
- GENTILE C. M. (1988), *Verso una definizione del paradigma della Ricerca-Azione*, in Provveditorato agli Studi di Palermo, a cura di, Scuola e Svantaggio, Ed. Europa, pp. 27-46.
- GIGLIOLI P., a cura di (1973), *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna.
- GOODY J., WATT I. (1973), *Le conseguenze dell'alfabetizzazione*, in GIGLIOLI P., a cura di, op. cit., pp. 361-406.
- HALLIDAY (1978), *Linguaggio come semiotica sociale*, trad. it., Zanichelli, Bologna, 1983.
- HALLIDAY (1985), *Lingua parlata e lingua scritta*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- HEAT S. B. (1982), *What no bedtime story means: narratives at home and school*, in *Language in Society*, II, pp. 49-76.
- HINDE R. A., PERRET-CLERMONT A. N., STEVENSON-HINDE J., eds. (1985) *Social Relationships and Cognitive Development*, Clarendon Press, Oxford.
- LAVINIO C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.

- LEVORATO M. C. (1988), *Racconti, Storie e Narrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- LEVORATO M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- LUCISANO P., a cura di (1994), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli.
- LUGARINI E., RONCALLO A., a cura di (1992), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, Quaderni Giscel/12, La Nuova Italia, Firenze.
- LUMBELLI L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano.
- LUMBELLI L. (1982), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- LUMBELLI L., a cura di (1988), *Incoraggiare a leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUMBELLI L., a cura di (1994, 7<sup>a</sup> ed.), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano.
- MANTOVANI S. (1988), *Incoraggiare a leggere al nido*, in Lumbelli, a cura di, op. cit., pp. 39-72.
- MILLS J. C., CROWLEY R. J. (1986), *Metafore terapeutiche per i bambini*, trad. it., Astrolabio, Roma 1988.
- MIGNOSI E. (1993), *La costruzione sociale delle competenze di lettura e scrittura*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università degli studi di Bologna.
- MORANI R. M., PONTECORVO C. (1991), "Questioni di stile" nella produzione infantile di storie, in ORSOLINI, PONTECORVO, a cura di, op. cit.
- MUGNY G., CARUGATI F. (1985), *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna.
- MUGNY G., CARUGATI F. (1987), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- NELSON K., Ed. (1989), *Narrative from the Crib*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- OLIVERIO FERRARIS A. (1978), *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino.
- OLSON D. R. (1979), *Linguaggi, media e processi educativi*, a cura di C. Pontecorvo, Loescher, Torino.

- OLSON D. R., TORRANCE N., a cura di (1991), *Alfabetizzazione e oralità*, trad. it., Cortina, Milano, 1995.
- ONG W. G. (1982), *Oralità e scrittura*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986.
- ORSOLINI M., *Ma questa è una storia. La costruzione di abilità narrative in età prescolare*, in "Bambini", Dic. 1986, pp. 22-29.
- ORSOLINI M. (1991), *Oralità e scrittura nella costruzione del testo*, in ORSOLINI, PONTECORVO, a cura di, op. cit., pp. 13-28.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C. (1989), *La genesi della spiegazione nella discussione in classe*, in BARBIERI, a cura di, op. cit., pp. 161-182.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C., a cura di (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- PARISI D. (1977), *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- PARISI D., a cura di (1979), *Per una educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna.
- PIAGET J. (1923), *Il linguaggio e il pensiero nel fanciullo*, trad. it., Giunti Barbera, Firenze, 1978.
- PIAGET J. (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- PIAGET J. (1964), *Lo sviluppo mentale del bambino*, trad. it., P. B. E., Torino, 1967.
- PIAGET J. (1975), *L'equilibratura delle strutture cognitive*, trad. it., Boringhieri, Torino, 1981.
- PONTECORVO C., a cura di (1989), *Apprendere in gruppo a scuola: prodotti e processi*, "Età Evolutiva", 24, nucleo monotematico, Giunti, Firenze.
- PONTECORVO C. (1991), *Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia*, in AMMANNITI, STERN, a cura di, op. cit., pp. 141-158.
- PONTECORVO C., a cura di (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (1991), *Discutendo si impara*, NIS, Roma.
- PONTECORVO C., PONTECORVO M. (1986), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna.



- PONTECORVO C., TASSINARI G., CAMAIONI L., a cura di (1990), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze.
- PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C. (1989), *From oral to written language: Preschool children dictating stories*, in "Journal of Reading Behaviour", XXI, 2, pp. 109-125.
- RODARI G. (1973), *Grammatica della fantasia*, P. B. E., Torino.
- ROGERS C. R. (1957-1964), *La terapia centrata sul cliente*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1994.
- ROGOFF B., LAVE J., eds. (1984), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge (Mass. and London).
- PROPP V. (1928), *Morfologia della fiaba*, trad. it., P. B. E., Torino, 1988.
- SBISÀ M., a cura di (1987), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano.
- SCHANK R. C. (1982), *Il Lettore che capisce*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- SEMPIO LIVERTA O., MARCHETTI A., a cura di (1995), *Il pensiero dell'altro*, Cortina, Milano.
- SNOW C., GOLDFIELD B. A. (1983), *Turn the page please. Situation-specific language learning*, in "Journal of Child Language", 10, pp. 551-570.
- SNOW C., NATHAN D., PERLMANN R. (1985), *Assessing Children's knowledge about book reading*, in Galda, Pellegrini, eds., 1985, op. cit.
- STEIN N. L., GLENN C. G. (1979), *An Analysis of story comprehension in Elementary School Children*, in FREEDLE R. (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex, Norwood, N. J.
- SULZBY E. (1991), *Oralità e scrittura nel percorso verso la lingua scritta*, in ORSOLINI, PONTECORVO, a cura di, 1991, op. cit., pp. 57-76.
- STELLA G., NARDOCCI F., a cura di (1987 3<sup>a</sup> ed.), *Il bambino inventa la scrittura*, Franco Angeli, Milano.
- STERN D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it., Boringhieri, Torino, 1987.
- TEALE W. H., MARTINEZ M. G. (1991), *La lettura di libri ai bambini: stili degli insegnanti e processi di comprensione del testo*, in ORSOLINI, PONTECORVO, 1991, op. cit., pp. 419-432.

- TEALE W. H., SULZBY E. (eds.), *Emergent Literacy: writing and reading*, Norwood, N. J. Ablex, 1986.
- TEALE W. H., SULZBY E., *Literacy acquisition in early childhood: the roles of access and mediation in storybook reading*, in WAGNER D., *The future of literacy in a changing World*, Pergamon Press, Oxford, 1987.
- TOLCHINSKY LANDSMANN L. (1991), *Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente; tre paradigmi teorici a confronto*, in ORSOLINI, PONTECORVO, a cura di, 1991, op. cit., pp. 149-172.
- UGAZIO V., a cura di (1988), *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- UGAZIO V., a cura di (1990), *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Franco Angeli, Milano.
- VAN DIJK T. A. (1977), *Testo e contesto*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1980.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1929), *Lo sviluppo psichico del bambino*, trad. it., Editori Riuniti, Roma, 1973.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. it., Editori Riuniti, Roma, 1972.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it., Giunti Barbera, Firenze, 1974.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1933), *Il processo cognitivo*, trad. it., Boringhieri, Torino, 1987.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Laterza, Roma, 1990.
- VYGOTSKIJ LEV S. (1983), *Antologia di scritti*, a cura di L. Mecacci, Il Mulino, Bologna.
- WERTSCH J. V., Ed. (1985), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WINNICOTT D. W. (1971a), *Gioco e realtà*, trad. it., Armando Armando, Roma, 1974.
- WINNICOTT D. W. (1971b), *Colloqui terapeutici con i bambini*, trad. it., Armando Armando, Roma, 1974.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Il Mulino, Bologna.

ZUCCHERMAGLIO C., FORMISANO M. (1988), *Comunicazione dell'insegnante e costruzione-interpretazione della scrittura tra scuola materna e scuola elementare*, in LUMBELLI, a cura di, op. cit., pp. 109-144.

ZUCCHERMAGLIO C., SCHEUER N. (1991), *Costruire insieme una storia "scritta"*, in ORSOLINI M., PONTECORVO C., a cura di, op. cit., pp. 119-146.