

ESPLORATORI PRECOCI

Lerida Cisotto

Ipotesi e costruzioni concettuali
nei primi momenti di confronto
con il segno grafico

L'imparare a leggere e a scrivere è un evento che si connota di particolare valore agli occhi del bambino, poiché egli vi associa l'idea di diventare grande. È atteso con impazienza anche dai genitori, che lo considerano la prima prova della riuscita scolastica futura del figlio (Cisotto, 2006). La tensione a conquistare l'alfabeto è animata dagli artefatti scritti, di cui pullulano i contesti di vita, che sollecitano le vivaci energie della mente del bambino, suscitando interesse per la parola scritta e tentativi di acquisirne la padronanza, prima casuali, poi sempre più strategici e organizzati. Incuriosito dalle scritte su insegne e cartelli, egli chiede con insistenza agli adulti: "Che cosa c'è scritto?".

L'ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE E LE SUE COMPONENTI

L'ipotesi dell'inizio precoce del processo di conoscenza dell'alfabeto è stata avvalorata da molti studi, in particolare quelli pionieristici condotti da Ferreiro negli anni Settanta (Ferreiro e Teberosky, 1979). L'esperienza del bambino prescolare con la lingua scritta è definita con l'espressione *alfabetizzazione emergente* (Clay, 1966) e designa un complesso di abilità, processi e atteggiamenti ritenuti oggi *i precursori evolutivi* di lettura e scrittura convenzionali (Ravid e Tolchinsky, 2002).

In passato, si è dato risalto invece a prerequisiti di tipo percettivo-motorio (destrezze prassiche, coordinamento oculo-manuale) che rappresentano, però, delle facilitazioni più che condizioni specifiche per l'alfabetizzazione. Giocano, invece, un ruolo di primo piano le variabili che Pinto (2003) ha raggruppato nelle aree seguenti:

L'area fonologica - Comprende la capacità di discriminare i suoni delle parole, di attribuire loro valore sonoro e di manipolarli in contesti lessicali diversi. Tali abilità emergono a partire dai due anni quando i bambini mostrano di saper cogliere differenze e somiglianze tra i suoni delle parole o di saper differenziare parole lunghe e parole corte (Pinto e Bigozzi, 2002).

L'area pragmatica - Riguarda usi e caratteristiche del codice scritto. Le conoscenze pragmatiche si riferiscono, ad esempio, all'idea di stampa, di parola come sequenza continua di segni tra due spazi bianchi, di punteggiatura e agli atteggiamenti che accompagnano abitualmente le pratiche alfabetizzate come lo scorrere del dito lungo le righe fingendo di leggere.

L'area linguistica - Raggruppa le capacità coinvolte nella *consapevolezza linguistica*. Esse sono: la *competenza lessicale* (ampiezza del repertorio di termini, facilità di accesso al lessico e di uso attivo e passivo), la *competenza semantica* in quanto riflessione sul significato delle parole e la *competenza sintattica* cioè la capacità di riconoscere e usare le regole di combinazione delle parole all'interno delle frasi.

L'area delle narrative - È l'ambito in cui si raccordano conoscenze e abilità delle aree precedenti. Comprensione e produzione di storie richiedono l'attivazione simultanea di conoscenze linguistiche di vario tipo (fonologiche, lessicali, sintattiche) e la loro integrazione con processi psicologici come la memoria episodica e quella semantica (Cisotto e Gruppo RDL, 2009).

Il volume di L. Cisotto e Gruppo RDL, *Prime competenze di letto-scrittura*, illustra un'ampia gamma di proposte didattiche con cui affinare le capacità dei bambini nelle quattro aree descritte.

LE PRIME SCRITTURE E LE PRIME LETTURE

L'individuazione di regolarità nelle ipotesi con cui bambini prescolari di differenti lingue e culture organizzano concettualmente la lingua scritta ha indotto E. Ferreiro e A. Teberosky (1979) a indagare le modalità non convenzionali di scrittura e lettura svelandone la logica interna. Gli studi condotti in molti Paesi (Argentina, Messico, Italia, Israele) hanno fornito numerose conferme alle ipotesi teoriche delle studiosse (Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996; Orsolini, 2000; Czerwinsky Domenis, De Michiel, 2002). Per lungo tempo, ogni tracciato grafico prodotto dai bambini prima della scrittura di lettere convenzionali ben disegnate era considerato uno scarabocchio o un tentativo mal riuscito di imitazione delle scritture adulte. Dopo la diffusione dell'opera delle autrici, tali segni, anche se goffi, sono studiati come l'espressione di



un'intensa attività cognitiva, volta a comprendere il sistema di scrittura. Ignorando le restrizioni imposte dall'alfabetizzazione formale, i bambini ne esplorano precocemente il funzionamento tramite un *processo di concettualizzazione* che si sviluppa seguendo dei livelli ordinati evolutivamente. Il modo con cui avviene tale processo nel periodo fra i 3 e i 6 anni risente delle lingue e dei contesti, varia da bambino a bambino, ma sono comuni e somiglianti fra loro le *fasi* che segnano i passaggi da un livello all'altro. Le illustriamo, di seguito, in forma sintetica.

La fase pre-sillabica - Il processo di concettualizzazione della lingua scritta prende avvio con la tensione cognitiva a capire la differenza tra disegno e scrittura. Dapprima, le due forme di rappresentazione sono indistinte e, nell'interpretarle, il bambino passa dalle immagini ai segni scritti come se fossero uno l'integrazione

*on n'est pas
des fleurs
de serre*

dell'altro. In un secondo tempo, prende corpo l'idea che si tratti di sistemi di rappresentazione diversi: il disegno riproduce la forma degli oggetti, mentre la scrittura sta per essi e ha carattere arbitrario. La prima fase - *differenziazione funzionale tra segno iconico e segno grafico* - è contraddistinta dai tentativi di riprodurre i tratti tipici della scrittura convenzionale: linee continue e ondulate per imitare il corsivo degli adulti (*pseudo-corsivo*), oppure simboli grafici inventati (pallini, quadratini, linee curve o a zig zag...) se il modello di riferimento è la scrittura a stampa. L'idea guida è che i segni grafici sono riferiti all'unica proprietà degli oggetti che il disegno non può rappresentare: il *nome*. Ricercando il modo per differenziare tra loro le scritture di nomi riferiti a oggetti diversi, il bambino ipotizza due criteri. Il primo è di tipo quantitativo: una sequenza grafica, per poter essere letta, deve essere composta da una *quantità minima di caratteri*, almeno tre. Il secondo criterio è qualitativo e si riferisce alla *varietà interna dei segni*: per poter leggere o scrivere una parola, i caratteri devono essere diversi l'uno dall'altro.

Il livello della differenziazione grafica - Conquistata la certezza che disegno e scrittura hanno funzioni distinte, il bambino cerca dei criteri per differenziare le scritture, al fine di far dire loro nomi diversi. La prima ipotesi è la seguente: per poter rappresentare significati diversi, le parole devono essere differenti anche sul piano grafico. Egli ricorre allora a soluzioni originali, ad esempio modifica la posizione delle lettere di parole note, in particolare quelle del proprio nome. I segni del nome MARTINO, con un ordine diverso (ARINTOM), potrebbero voler dire LUMACA. Altra strategia frequente è quella di stabilire un rapporto diretto tra la quantità di segni della parola scritta e le caratteristiche percettive del referente, mantenendo tra i due una corrispondenza figurativa. In tal caso, la scritta *papà* è realizzata con molti caratteri perché il papà è grande, mentre il numero di segni impiegati per la parola *bambino* è ridotto. Per lo stesso motivo, saranno molti i segni per la parola *treno* e pochi per *formica*. Tale strategia è una conseguenza del fatto che il bambino non

concepisce ancora la scrittura come trascrizione di forme sonore, ma come rappresentazione più elaborata rispetto al disegno. Nella ricerca mirata di strategie, riveste un ruolo centrale il nome proprio del bambino, con riferimento al quale egli apprende a riconoscere l'associazione stabile tra flusso sonoro e trascrizione grafica.

La fase sillabica: la scoperta del rapporto suoni-segni -

L'emergere dell'ipotesi sillabica rappresenta una svolta importante nel processo di concettualizzazione, poiché segna l'avvio della ricerca di corrispondenza tra suoni oralizzati e segni trascritti, ossia della *fonetizzazione della parola scritta*. L'idea guida di questa fase è che i segni grafici rappresentino sulla carta i suoni delle parole dette perciò vi deve essere corrispondenza uno a uno tra i segni tracciati e i suoni riconoscibili. L'intuizione è di enorme portata, poiché, a partire da questo momento, la scrittura sarà connessa al linguaggio orale e non al disegno o agli oggetti da indicare con il nome. Il bambino si trova ad affrontare però il problema della ripartizione da operare nel flusso sonoro per farvi corrispondere le parti della scrittura. La prima soluzione ideata è la scomposizione della parola in unità sonore percettibili, le sillabe, ed egli formula allora l'ipotesi di un segno scritto per ogni sillaba pronunciata. Richiesto di scrivere il nome di un oggetto, traccia tante lettere quante sono le sillabe percepite: ad esempio, D T I per ME_LO_NE, oppure L 3 O per BA_NA_NA.

L'ipotesi sillabica viene però continuamente confutata dall'esperienza. Infatti, quando il bambino deve scrivere una parola bisillaba, ad esempio CANE, il principio della quantità minima dei caratteri è uno scomodo ostacolo, poiché con due sole lettere lo scritto non si può leggere. D'altro canto, tentando di leggere la parola scritta in forma convenzionale, egli si troverà con segni eccedenti rispetto al flusso sonoro: CA_NE. Talvolta le eccedenze sono giustificate ipotizzando altri nomi: ad esempio, i segni della parola SOLE possono essere letti per metà come SOLE e per metà come CIELO. Le molte contraddizioni inducono il bambino ad abbandonare progressivamente l'ipotesi sillabica per approdare alla fase successiva (Cisotto et al., 2011).

Il livello alfabetico: le regole del codice - Nella transizione tra terza e quarta fase, il bambino trova una soluzione temporanea ai conflitti, poiché sviluppa l'intuizione che la sillaba si compone di elementi più piccoli. Egli approda allora al *livello alfabetico* e inizia a stabilire una corrispondenza stabile tra singoli suoni del parlato, i fonemi, e i grafemi. La scoperta del principio generale su cui si basano le scritture alfabetiche deve fare i conti, però, con le regole ortografiche: la separazione tra parole, le doppie, le alternative grafiche per somiglianze sonore (cu e qu) o le somiglianze grafiche per suoni differenti (gatto e gesso). Ferreiro e Pontecorvo (1996) hanno individuato gli ambiti in cui si manifestano le difficoltà

iniziali di scrittura dei bambini italiani. Il primo è la *segmentazione di parole*, in cui prevale la tendenza a scrivere le parole unite tra loro e ad aggiungere i monosillabi alla parola seguente: ad esempio, *a* e *lo* sono agglutinati in un'unica parola *alo*.

Un'altra difficoltà, dovuta forse all'ipotesi della varietà interna dei caratteri, riguarda le *doppie*, che tendono a essere rifiutate in quanto lettere uguali all'interno di una parola.

La conquista delle regole del codice segna il passaggio dall'alfabetizzazione emergente all'alfabetizzazione formalizzata. Quando prende avvio l'intervento della scuola primaria, il bambino ha già compiuto buona parte del percorso che lo condurrà a diventare alfabetizzato, impiegando le conoscenze personali, acquisite nei modi più disparati, per costruire idee e abilità di lettura e scrittura evolute. Qualsiasi metodo non potrà dunque ignorare tale ricchezza. Scrive Ferreiro (2003): *"I bambini hanno la cattiva abitudine di non chiedere mai il permesso per imparare"*.

Una descrizione analitica delle fasi si trova nel volume di Cisotto et al., *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, elaborato con l'obiettivo di fornire agli insegnanti uno strumento per rilevare le prime letture e scritture infantili e facilitare la transizione tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

Bibliografia

- L. Cisotto, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma, 2006.
- L. Cisotto e Gruppo RDL, *Prime competenze di letto-scrittura*, Erickson, Trento, 2009.
- L. Cisotto, E. Polato, B. Farnea, V. Vergani, *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Erickson, Trento, 2011.
- L. Czerwinsky Domenis e M. De Michiel "Scambi di idee tra lettori e scrittori naïf" in G. Di Stefano, R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Giunti, Firenze, 2002.
- E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.
- E. Ferreiro e C. Pontecorvo, "I confini fra le parole" in E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Moreira, I. Garcia-Hidalgo, *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, La Nuova Italia, Firenze, p. 39-77, 1996.
- E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze, 1979.
- M. Orsolini (a cura di), *Il suono delle parole*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- G. Pinto (a cura di), *Il suono, il segno, il significato*, Carrocci, Roma, 2003.
- G. Pinto, L. Bigozzi (a cura di), *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*, Erickson, Trento, 2002.

Lerida Cisotto - Docente presso l'Università degli Studi di Padova, Facoltà di Scienze della Formazione.