

Recensione di Lilia Andrea Teruggi, *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Roma, Carocci, 2019

PAOLA BORGHI

PAOLA BORGHI (paolaborghimo@gmail.com), laureata in Lingue e culture europee all'Università di Modena, è docente di scuola primaria all'Istituto Comprensivo 5 di Modena; ha partecipato a progetti, ricerche e sperimentazioni relativi all'acquisizione dell'italiano in contesti multilingui e interdisciplinari.

Il volume si presenta come una guida esauriente per gli insegnanti di scuola primaria e di scuola dell'infanzia che si interrogano su come sviluppare competenze di lettura e scrittura nei loro allievi. A partire dall'incontro con le ricerche di Ferreiro e Teberosky (1985) sulla scoperta della scrittura da parte dei bambini, l'autrice sviluppa un percorso in cui teoria e pratica si intrecciano in modo coerente all'interno di un sistema complesso costituito da insegnante, alunno e contenuto / sapere da insegnare – situati in un determinato ambiente – e dalle relazioni dinamiche che si stabiliscono tra questi elementi «dando luogo a situazioni peculiari, uniche» di insegnamento-apprendimento della lingua scritta (p. 15). Tenendo sempre in conto questi fattori, Teruggi propone un'ampia gamma di strumenti conoscitivi, di rimandi coerenti ai traguardi e agli obiettivi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), di esempi didattici ed approcci metodologici concreti, affinché gli insegnanti possano orientarsi in modo più consapevole nella progettazione di percorsi e attività didattiche mirati ed efficaci per sviluppare nei bambini competenze di lettura e scrittura. È, infatti, il controllo della «trasposizione didattica dei saperi» (p. 25) che permette agli insegnanti di mettere a punto attività e metodologie di insegnamento efficaci: una volta indivi-

duato l'elemento del sapere da insegnare, sarà loro compito rielaborarlo di volta in volta in proposte didattiche opportunamente calibrate sul gruppo di allievi che, in quel determinato momento e contesto socioculturale, "abitano" la classe. È bene, tuttavia, tenere sempre presente che i bambini sono circondati, sin dalla nascita, dalla scrittura nelle sue molteplici forme e, nel momento in cui iniziano il loro percorso scolastico, hanno già sviluppato ipotesi su come essa funzioni. Ed è proprio dalle ipotesi dei bambini sul funzionamento della lettura e della scrittura, sugli scopi per cui si legge e scrive, che si deve partire.

Nella prima parte del libro, l'autrice analizza le pratiche didattiche più efficaci per sviluppare competenze di lettura e scrittura, partendo dal significato stesso di competenza: sviluppare competenza linguistica nei bambini, spiega Teruggi, significa fare riferimento alla loro «capacità di costruire testi adeguati, in relazione alla situazione di comunicazione, ed efficaci, in quanto utili a raggiungere lo scopo prefissato dall'autore» (p. 26). La competenza linguistica, infatti, non è che una delle componenti della più ampia competenza comunicativa, che implica sia la conoscenza della lingua, ma, soprattutto, il saperla utilizzare correttamente, efficacemente e in modo appropriato nei diversi contesti comunicativi (p. 37). Anche la didattica, quindi, deve essere ripensata per sviluppare nei bambini competenza comunicativa. Da qui l'importanza di coinvolgere gli allievi in pratiche autentiche di lettura e scrittura, integrando i diversi approcci offerti dalla ricerca per costruire percorsi didattici che partano da situazioni comunicative concrete e quotidiane, in cui i bambini possano fare esperienze ripetute di testi diversificati (informativo, regolativo, narrativo ecc.), presentati nei vari supporti materiali che li contengono, al fine di coglierne le diverse funzioni e situazioni d'uso. Per questo è importante, sottolinea l'autrice, che tutti gli insegnanti dei diversi ambiti disciplinari, e non solo dell'ambito linguistico, concorrano a proporre situazioni diverse di lettura e scrittura per contribuire «alla formazione di cittadini linguisticamente competenti» (p. 35).

Ma come procedere? Quale metodo adottare? A quale età iniziare? Per rispondere a questi interrogativi, l'autrice passa in rassegna le teorie più rilevanti e i risultati più significativi della ricerca nei diversi ambiti (linguistica testuale, cognitivista, sociocognitivista ecc.), integrando i diversi approcci, in modo da offrire un ricco panorama di attività e metodologie adeguate alle diverse fasi dello sviluppo dei processi di lettura e scrittura nei bambini.

Per quanto riguarda la metodologia, i contributi degli studi di impostazione costruttivista e comportamentista hanno evidenziato l'importanza dell'interazione tra pari nella costruzione condivisa di conoscenze. Pertanto, le situazioni di apprendimento collaborativo facilitano tra gli allievi il confronto, la circolazione di idee, di informazioni e strategie più vicine alle possibilità cognitive degli allievi, collocandosi in quella che Vygostkij definisce la zona di sviluppo prossimale (p. 33); da questo interscambio tra i bambini

emergono le strategie più efficaci per lo svolgimento del compito di lettura e scrittura.

L'autrice chiarisce anche le questioni relative all'età più appropriata in cui iniziare i bambini all'apprendimento della lettura e della scrittura: ogni bambino «si avvicina alla scrittura in tempi e con modalità proprie» (p. 51) che dipendono non solo dai diversi stili di apprendimento o dagli strumenti cognitivi e culturali di cui ciascun bambino dispone, ma anche dalla sua partecipazione a pratiche di lettura e scrittura nei vari contesti sociali, la cui diversità, pertanto, non permette di stabilire un'età precisa in cui i bambini iniziano questo processo.

Relativamente alla scelta del metodo più efficace per tale insegnamento, Teruggi spiega che l'apprendimento della lingua, come messo in luce dalle ricerche in ambito psicolinguistico di Ferreiro e Teberosky (1985), non segue un percorso lineare e sequenziale, ma si struttura progressivamente attraverso la messa in campo da parte dei bambini di ipotesi interpretative la cui eventuale conferma o confutazione permette loro di «costruire e/o decostruire personali strutture di conoscenza» (p. 52). Per questo, continua Teruggi, è meglio evitare inutili frammentazioni e presentare la scrittura nella sua complessità «offrendo agli alunni la possibilità di “attraversarla” più volte, da diverse direzioni (le diverse funzioni) e con diverse modalità (di scrittura e lettura)» (p. 53), così da permettere agli allievi di confrontarsi sulle loro conoscenze pregresse e di costruirne insieme di nuove.

L'autrice passa in rassegna le principali funzioni della lettura e scrittura, che, pur considerate separatamente, sono strettamente collegate. Quando ci accingiamo alla lettura di un testo, sia esso una ricetta o una voce di enciclopedia, siamo influenzati dagli obiettivi che ci poniamo (fare una torta, ampliare le nostre conoscenze ecc.), che ci orientano nella ricerca di strategie idonee a raggiungerli. Per questo è opportuno offrire agli studenti, come suggerito anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, un'ampia gamma di testi, sia cartacei che digitali, che permettano di affinare strategie diverse funzionali alla comprensione. Il testo regolativo, ad esempio, permette di potenziare nei bambini l'abitudine a tornare su quanto letto per seguire le istruzioni e realizzare correttamente un prodotto o comprendere esattamente le regole per svolgere un gioco, mentre la lettura di tipo esplorativo, attraverso titoli, immagini di copertina, inizi di capoversi ecc., permette al lettore di attivare le sue conoscenze pregresse su quel tipo di testo, sulle sue caratteristiche e funzioni, facilitandone così la comprensione.

Anche la scrittura svolge diverse funzioni: si scrive, ad esempio, per prendere nota di cose da fare (lista della spesa), per mantenere il ricordo di stati ed eventi (diario personale), per dare istruzioni (regole di un gioco), per fornire resoconti di attività ecc. Indipendentemente dal tipo di testo che si scrive a scuola, ciò che importa, sottolinea l'autrice, è esplicitare sempre pri-

ma in modo chiaro lo scopo per cui lo si scrive, coinvolgendo i bambini nella pianificazione e nella stesura del testo scritto, così come nella revisione in itinere e finale.

La seconda parte del volume ripercorre dettagliatamente le tappe evolutive dei processi di lettura e scrittura, abilità prese in considerazione sia dal punto di vista dell'apprendimento dei bambini sia dell'insegnamento.

Teruggi sintetizza le principali teorie sull'apprendimento della lettura, soffermandosi in particolare sulle ricerche in ambito di psicologia genetica che indagano come i bambini che ancora «non leggono convenzionalmente» (p. 140) si avvicinano gradualmente all'interpretazione dei testi scritti, quali idee si formano sulla scrittura e come esse si evolvono: inizialmente centrati sul contesto (immagine, supporto materiale, situazione di comunicazione) arrivano a considerare gradualmente le proprietà della scrittura grazie alle loro esperienze pregresse di atti di lettura e scrittura ad alta connotazione sociale già praticati in famiglia e a scuola (pp. 138-141). I bambini, inoltre, imparano più facilmente a leggere formulando ipotesi sui testi da loro stessi prodotti, muovendosi alla progressiva scoperta delle caratteristiche quantitative e qualitative delle parole (relative, cioè, al numero e al tipo di lettere). Quindi, ribadisce l'autrice, nonostante lettura e scrittura seguano percorsi cognitivi diversi, sono strettamente correlate. Ne consegue, da parte dell'insegnante, la necessità di proporre percorsi e attività didattiche in cui favorire la scrittura spontanea¹ e la sua esplorazione da parte dei bambini, affinché sviluppino e affinino le loro ipotesi interpretative.

Nella prima alfabetizzazione è opportuno tenere presente che i bambini sono attratti soprattutto da ciò che "accompagna" il testo, come le immagini o il supporto materiale, che li orienta nella ricerca del significato; è pertanto efficace proporre testi che rispondano alla curiosità dei bambini e siano alla loro portata, come, ad esempio, pubblicità, etichette di prodotti alimentari, volantini ecc. o, per i testi senza immagini, quelli con cui hanno più familiarità, come liste della spesa, avvisi per le famiglie, vari tipi di registri delle presenze e/o calendari.

Anche dopo la prima alfabetizzazione, i bambini hanno bisogno di sviluppare strategie adeguate per la comprensione del testo, dal momento che

un lettore efficace impara a formulare ipotesi mettendo in relazione le informazioni sensoriali, sintattiche, ortografiche e semantiche del testo con le sue conoscenze pregresse sull'argomento, sul genere discorsivo e con le sue esperienze precedenti di lettura. Allo stesso tempo impara a verificare le sue ipotesi attraverso strategie di controllo in linea con lo scopo per cui sta leggendo (p. 181).

¹ Attività nella quale il bambino viene sollecitato a scrivere parole o frasi "come sa", senza essere esposto a modelli né orali né scritti.

Per quanto riguarda la scrittura, Teruggi sottolinea l'importanza di non considerarla come un mero processo di trascrizione di unità sonore, «bensì come oggetto di cultura che rappresenta il linguaggio» (p. 242). Ripercorre, poi, il percorso di concettualizzazione della scrittura nei bambini come definito da Ferreiro e Teberosky (1985): in una prima fase i bambini operano la distinzione tra disegno e scrittura, che iniziano a rappresentare con vari tipi di «grafismi primitivi»; attraverso l'«ipotesi di quantità minima» e «varietà interna»² dei segni, i bambini sviluppano poi la «scrittura sillabica», in cui una lettera corrisponde ad una sillaba orale e, dopo aver attraversato la fase della «scrittura sillabico-alfabetica», approdano, infine, alla «scrittura alfabetica» (pp. 244-259). Dall'acquisizione della scrittura convenzionale, Teruggi prosegue indagando i processi che sottostanno alla produzione di testi scritti. Propone i più importanti modelli di riferimento di stampo cognitivista: quello elaborato da Hayes and Flower (1980) e quello messo a punto da Bereiter e Scardamalia (1995). Il primo considera la produzione scritta come un processo di *problem solving* composto da tre parti interconnesse: l'ambiente del compito, la memoria a lungo termine e il processo di scrittura, presieduti e regolati da una funzione esecutiva di controllo (*monitor*); il secondo considera il processo di scrittura come un continuum tra il *knowledge-telling*, in cui lo scrittore inesperto scrive tutto ciò che sa sull'argomento nell'ordine in cui le informazioni gli si presentano via via alla memoria, e il *knowledge-transforming*, in cui lo scrittore esperto è in grado di "trasformare" ciò che sa selezionando, rielaborando e organizzando le informazioni di cui dispone sull'argomento. In particolare, Bereiter e Scardamalia (1995) hanno elaborato strategie di intervento, definite "facilitazioni procedurali", che l'insegnante dovrebbe mettere in atto per sostenere gli studenti durante il processo di produzione scritta (pp. 219-225).

Per insegnare a scrivere, continua Teruggi, la sfida didattica è quella di progettare situazioni e percorsi di scrittura significativi e motivanti, in cui siano chiari i destinatari e lo scopo per cui si scrive e che permettano a tutti gli alunni di parteciparvi attivamente, ciascuno con la propria competenza e il proprio stile di apprendimento (pp. 263-265). Soprattutto durante la prima alfabetizzazione, ma in generale durante tutto il lungo percorso necessario per imparare a scrivere, l'autrice indica come metodologia particolarmente utile quella della scrittura collaborativa, a coppie o a piccoli gruppi, perché, oltre ad essere più motivante per gli allievi, permette loro di partecipare in modo più attivo alla costruzione collettiva del testo. La condivisione, inoltre, contribuisce ad alleggerire il carico cognitivo individuale, poiché l'impegno

² L'«ipotesi di quantità minima» dei segni si riferisce al numero di segni che una parola deve avere (generalmente tre) per essere una scritta, e l'«ipotesi della varietà interna» riguarda la necessità di variare i segni che caratterizzano una parola affinché questa sia considerata leggibile.

del compito viene suddiviso sul gruppo o sulla coppia di bambini. Di rilievo, poi, anche il ruolo svolto nel gruppo dai bambini più avanzati nelle capacità scritte, i quali possono aiutare o supportare i compagni ancora nelle prime fasi di concettualizzazione della scrittura con argomenti e parole più adeguati, suggerendo strategie più vicine alle loro possibilità.

L'autrice tratta in modo esaustivo i processi che regolano l'acquisizione della lettura e della scrittura, avendo cura di allargare lo sguardo a tutte le componenti che ne sono parte integrante, da quella socio-relazionale a quella motivazionale. Delinea inoltre con chiarezza una figura di insegnante che, con consapevolezza, guida gli allievi alla progressiva scoperta del funzionamento della lingua scritta. Il volume ha anche il pregio di offrire una varietà di indicazioni sulle metodologie didattiche più efficaci per accompagnare gli allievi durante questo percorso. Teruggi affianca, infatti, alla descrizione delle varie fasi evolutive dei processi di lettura e scrittura esempi autentici di composizioni scritte prodotte da bambini, trascrizioni di stralci di conversazioni, tratti da progetti di tirocinio da lei coordinati e realizzati all'interno di varie scuole dell'infanzia e primaria. Si tratta di materiali utilissimi, che aiutano a comprendere le peculiarità delle diverse fasi di scrittura. Altrettanto utile è l'ampio spazio dedicato alla descrizione di specifiche attività didattiche, alle modalità con cui sono state realizzate, alle strategie utilizzate per elicitarne determinati contenuti, fornendo spunti preziosi a chi intenda poi riproporre le stesse attività adattandole e calibrandole opportunamente sul gruppo di bambini delle proprie classi / sezioni.

Riferimenti bibliografici

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

Ferreiro, Emilia – Teberosky, Ana (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti.

Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg – Erwin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Ass., pp. 3-30.
