Form@re
Open Journal per la formazione in rete

articoli

# Dall'alfabetizzazione emergente all'apprendimento della lettura e della scrittura: il metodo ortogenetico-Siglo

# From emerging literacy to reading and writing learning: the orthogenetic method Siglo

Claudio Girelli[a]

[a] *Università degli Studi di Verona, claudio.girelli@univr.it*

## Abstract

Gli studi sull'alfabetizzazione emergente offrono utili indicazioni per ripensare il processo di prima alfabetizzazione, superando pratiche didattiche orientate fin dalle prime fasi all'esclusiva acquisizione di strumentalità. Diversamente il metodo ortogenetico-Siglo, sostenendo e valorizzando i processi di alfabetizzazione emergente, consente l'apprendimento per scoperta del linguaggio alfabetico. Ciò è reso possibile assicurando la continuità tra il linguaggio orale e quello scritto grazie all'utilizzazione delle sillabe e non dei fonemi.

Parole chiave: alfabetizzazione emergente; alfabetizzazione formale; metodo ortogenetico-Siglo; sillaba globale.

## Abstract

Emergent literacy studies provide useful information to rethink the first literacy teaching practices oriented at overcoming early acquisition of pure instrumentality. The orthogenetic-Siglo method supports emergent literacy processes and allows, in continuity with them, learning by discovery of alphabetic language. This is made possible by creating continuity between the oral and the written language using syllables and not phonemes.

Keywords: emergent literacy; formal literacy; orthogenetic method Siglo; global syllable.


© 2017 Author(s). Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0

## 1. Introduzione

Il processo di alfabetizzazione costituisce per ogni bambino uno snodo cruciale per il suo successo non solo scolastico, bensì anche formativo. La padronanza del linguaggio scritto risulta indispensabile per affrontare il percorso scolastico in modo efficace, ma essa contribuisce in modo decisivo anche allo sviluppo del soggetto in tutte le sue dimensioni, come del resto era stato evidente per l'acquisizione del linguaggio orale (Bruner, 1987). Alla scuola primaria è riconosciuto il compito istituzionale dell'alfabetizzazione formale dei bambini, ma la padronanza del linguaggio alfabetico non viene raggiunta in modo significativo da tutti gli allievi, e non si tratta solo di un problema riguardante soggetti con problemi specifici di apprendimento. Prevenire l'insuccesso in questo ambito richiede la comprensione di come i bambini scoprano il mondo delle parole scritte, e come giungano in seguito alla padronanza linguistica. Si tratta poi, sulla base di questa comprensione, di costruire proposte didattiche congruenti.

Nella prima parte del contributo si prendono in considerazione gli apporti della ricerca scientifica a livello internazionale e nazionale in tema di alfabetizzazione. Quest'ultima viene ormai diffusamente interpretata come un processo che inizia ben prima del suo avvio nella scuola primaria: l'alfabetizzazione formale è preceduta, infatti, da un significativo periodo di alfabetizzazione emergente, che vede impegnato il bambino, attivamente e secondo molteplici modalità, a doversi confrontare con il linguaggio scritto. Come si possa creare una continuità tra l'alfabetizzazione emergente e l'acquisizione della lettura e scrittura convenzionali, compito specifico dell'alfabetizzazione formale, è un quesito che presuppone una risposta di ordine didattico, individuando un metodo efficace. A tale metodo si dedica attenzione nella seconda parte di questo lavoro.

## 2. L'alfabetizzazione emergente

Il "processo di alfabetizzazione" indica il percorso di acquisizione della competenza nella lingua scritta, evitando però un'interpretazione riduttiva che la riduca alla sola acquisizione del codice (Pontecorvo, 1991; MIUR, 2012). Anche in relazione con il significato del termine inglese *literacy*, si vuole invece indicare come l'alfabetizzazione si costituisca come un continuum che prende l'avvio dai primi momenti di familiarizzazione con la lingua scritta, precedendo di molto l'insegnamento formale nella scuola primaria, e sviluppandosi nella capacità, da parte dei bambini, di gestire una molteplicità di pratiche che implicano il linguaggio alfabetico. L'alfabetizzazione si caratterizza perciò come un "processo molto articolato che precede, segue e accompagna gli apprendimenti scolastici esplicitamente finalizzati al leggere e allo scrivere" (ivi, p.32) per cui con alfabetizzazione emergente (*emergent literacy*) si intende riferirsi proprio alla fase di "avvio alla familiarizzazione dei bambini alla lingua scritta" (ibidem) che si differenzia dall'insegnamento formale "delle abilità linguistiche proprio della prima scolarità, sia sul piano dei contenuti che sul piano metodologico" (Cisotto, 2009, p.22).

### 2.1. Il processo di alfabetizzazione emergente: prospettive teoriche

Il processo di alfabetizzazione precedente all'istruzione formale può essere interpretato secondo tre diverse prospettive teoriche (Tolchinsky Landsmann, 1991).

Nella *prospettiva riduzionista* la competenza del leggere e dello scrivere risulta scomponibile in abilità più semplici, avvalorando una visione sommatoria della lingua

scritta, che pone alla base l'acquisizione delle abilità strumentali, e la affida totalmente all'ambiente come organizzazione semplificata del percorso di apprendimento in termini di imitazione di modelli linguistici.

La considerazione che l'interazione sociale fornisca il principio organizzatore per trasformare lo sviluppo naturale nello sviluppo culturale è invece l'assunto di base della *prospettiva socioculturale* (Vygotsky, 1980). La scrittura viene considerata come un artefatto culturale in cui le funzioni rappresentative e comunicative assumono particolare rilievo, e lo sviluppo del simbolismo della scrittura è considerato in continuità con altri atti carichi di valore simbolico, come il gesto ostensivo, il gioco simbolico, il disegno.

Diversamente da questi approcci, la *prospettiva costruttivista* pone al centro dell'alfabetizzazione il processo di costruzione della conoscenza da parte del soggetto, per il quale leggere e scrivere non significa tanto acquisire un codice, bensì costruire un complesso sistema di rappresentazione della realtà fino all'appropriazione, secondo modalità personali e perciò significative, del linguaggio scritto convenzionale (Ferreiro, 2003; Stella & Nardocci, 1987).

### 2.2. Il processo di alfabetizzazione emergente: modelli per interpretare il percorso del bambino che impara a leggere e a scrivere

Nella nostra cultura alfabetizzata i bambini entrano in contatto fin dai 2-3 anni con diverse esperienze e informazioni circa il linguaggio scritto, in contesti informali e formali, come quelli scolastici (nido, scuola dell'infanzia) (Pinto, 1993). Per lo sviluppo del linguaggio orale si evidenzia l'importanza dell'interazione sociale, che vede una serie di adulti intenti alla creazione di situazioni comunicative significative, grazie alle quali i bambini stessi familiarizzano con il linguaggio scritto e progressivamente se ne impossessano.

Sulla base di studi sperimentali, numerosi autori hanno proposto modelli per interpretare il percorso che il soggetto in giovanissima età compie per avvicinarsi alla scrittura convenzionale, costruendosi via via egli – o ella – proprie personali teorie sul linguaggio scritto.

Ferreiro e Teberosky, fin dal loro lavoro del 1979, hanno osservato in diversi contesti culturali come il bambino costruisca la propria concettualizzazione della lingua scritta attraversando diversi livelli. Nel livello presillabico egli inizia a distinguere i segni della scrittura dagli altri, ma essi mantengono il legame con il significato di ciò che la parola rappresenta, piuttosto che con il suo suono. Nel livello sillabico matura invece la consapevolezza dell'arbitrarietà dei segni scritti, che iniziano ad essere considerati come riferiti al suono e non più al significato della parola scritta: i suoni, come i segni, sono riferiti a sillabe. Prima di giungere al livello alfabetico, in cui compare la corrispondenza grafema-fonema, avviandosi perciò verso una scrittura convenzionale, il bambino attraversa una fase di passaggio sillabico-alfabetica durante la quale deve risolvere il problema costituito dalla differenza tra i suoni sillabici della lingua orale che non corrispondono alle singole lettere della lingua scritta. È interessante notare come le autrici pensino alla competenza linguistica alfabetica come risultante dall'apprendimento del bambino e non come frutto dell'insegnamento formale da parte dell'adulto.

Frith (1985) propone invece un modello stadiale dello sviluppo del linguaggio alfabetico: nello stadio logografico la parola coincide con il suo disegno, il bambino la può discriminare, ma per la sua forma, non per una raggiunta consapevolezza fonologica; nello stadio alfabetico, che si avvia con l'alfabetizzazione formale, egli inizia a realizzare la conversione grafema-fonema, e ad operare sulle parole con una iniziale consapevolezza

fonemica; nello stadio ortografico la corrispondenza grafema-fonema viene consolidata, ed egli acquisisce le regole ortografiche e sintattiche del linguaggio scritto; nello stadio lessicale il patrimonio delle parole sviluppato dal bambino gli consente la piena automatizzazione dei processi di letto-scrittura.

In apporti scientifici più recenti troviamo contributi indirizzati a ricercare i diversi fattori implicati nell'alfabetizzazione emergente.

Goswami e Bryant (1990) individuano tre fattori che, spiegando come si realizza l'apprendimento della lettura e della scrittura, risultano rilevanti nella fase dell'alfabetizzazione emergente. Essi sono la conoscenza del codice alfabetico, le abilità fonologiche dei bambini e successivamente l'interazione tra lettura e scrittura. In particolare questi autori rilevano come la consapevolezza fonologica dei bambini emerga prima a livello di rime e sillabe, e solo successivamente a livello di singoli fonemi.

Whitehurst e Lonigan (1998) propongono altresì alcuni fattori che raggruppano in due domini distinti, ma tra loro interagenti: le abilità *inside-out*, che consentono di elaborare informazioni provenienti dall'esterno del soggetto (conoscenza dei grafemi, manipolazione di sillabe e fonemi, conoscenza del rapporto lettera-suono, scrittura emergente), e le abilità *outside-in*, che consentono di dotare di significato le informazioni uditive (linguaggio, comprensione e produzione di storie, conoscenza delle regole di scrittura, far finta di leggere).

Pinto (2003) rielabora questo modello articolando il dominio outside-in nell'area linguistica (elementi collegati alle conoscenze lessicali e sintattiche necessarie per dare senso alle informazioni uditive e visive) e nell'area pragmatica (elementi necessari a comprendere il linguaggio come codice simbolico e convenzionale), mentre il dominio inside-out è mantenuto nell'area fonologica come possibilità di riconoscere gli elementi sonori delle parole e di manipolarli. Ad arricchimento del modello di Whitehurst e Lonigan, Pinto individua il ruolo svolto dalle abilità narrative quale "ponte tra la lingua orale e la lingua scritta" (ivi, p.108).

Rohde (2015) propone invece un modello esplicativo dell'alfabetizzazione emergente (Comprehensive Emergent Literacy Model) basato sull'interazione di tre componenti: la consapevolezza del linguaggio scritto (conoscenza del codice alfabetico e delle regole del testo stampato e di come funziona); la consapevolezza fonologica (riconoscimento e manipolazione degli elementi sonori della lingua) e il linguaggio orale. Una quarta componente si colloca al centro in stretta interazione con le altre, ed è la scrittura. Queste quattro componenti possono render conto delle dimensioni e delle interazioni, tra loro sussistenti, che il soggetto attiva per costruire il proprio linguaggio alfabetico. La loro collocazione all'interno di un contesto caratterizzato dalla cultura, dalla comunità e dalla popolazione avvalora l'ipotesi che l'acquisizione delle abilità dell'alfabetizzazione emergente non sia un puro fatto interno al soggetto, ma dipenda dal contesto relazionale in cui egli è inserito, in particolar modo dal ruolo di supporto che gli adulti sono in grado di svolgere nei suoi confronti.

### 2.3. Un modello di alfabetizzazione emergente per la lingua italiana

Nella sintetica rassegna sull'alfabetizzazione emergente presa in considerazione, appare evidente come questo tema sia stato studiato soprattutto in riferimento alla lingua inglese, che si caratterizza come lingua opaca. Solamente da una decina d'anni si stanno invece realizzando studi finalizzati ad individuare un modello capace di comprendere i fattori implicati nell'alfabetizzazione emergente in sistemi linguistici trasparenti. In particolare,

per l'Italia risulta particolarmente interessante il lavoro di Giuliana Pinto e del suo gruppo (Bigozzi, Tarchi, Pezzica & Pinto, 2016; Pinto, Accorti Gamannossi & Camilloni, 2017; Pinto, Bigozzi, Accorti Gamannossi & Vezzani, 2008; 2009; 2012; Pinto, Tarchi & Bigozzi, 2015) che, grazie ad una serie di ricerche sperimentali, hanno proposto un modello per valutare quali degli elementi presenti nell'alfabetizzazione emergente risultino correlati in modo significativo con l'apprendimento della lettura e della scrittura. Il nucleo centrale di questo modello è costituito dalla competenza testuale e da quella cognitivo-linguistica, evidenziando l'importanza di tutti quegli aspetti implicati nella lingua necessari a costruire e comprendere significati. In questo modo, nelle prime fasi di costruzione della lingua scritta, emerge come fondamentale la funzione comunicativa e il suo alimentarsi in condizioni di discorso significativo per i soggetti coinvolti. A questo nucleo si collegano la competenza fonologica e quella ortografica come versanti indipendenti. La consapevolezza fonologica è necessaria per disgiungere il piano semantico da quello sonoro riuscendo ad individuare e manipolare le diverse unità di suono costitutive del linguaggio, mentre la competenza ortografica si avvia nella familiarizzazione con i segni alfabetici e nel riconoscimento della funzione che essi svolgono nel codice scritto, in relazione ai suoni della lingua orale.

## 3. Oltre il divario tra alfabetizzazione emergente e formalizzata

Gli studi sviluppati sull'alfabetizzazione emergente trovano ancora poco spazio di traduzione nelle pratiche didattiche della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Nella prima si presta maggiormente attenzione agli aspetti fonologici e alla scrittura spontanea dei bambini, ma spesso, per la mancanza di una prospettiva didattica adeguata a sostenere l'alfabetizzazione emergente, si trovano ancora diffuse pratiche di "addestramento" alla scrittura con libri-scheda per i più grandi; mentre la scuola primaria richiede in pochi mesi una rapida acquisizione della letto-scrittura, con il prevalere di modalità di insegnamento orientate maggiormente all'acquisizione degli aspetti formali del nuovo linguaggio, a scapito della sua significatività e del rispetto dei diversi ritmi di apprendimento dei bambini (Formisano, 1991). Stante questa situazione, ancora sembra prevalere la convinzione che il processo di acquisizione del linguaggio alfabetico da parte dei bambini prenda avvio nella scuola primaria con l'alfabetizzazione formale, considerando sostanzialmente irrilevante il contributo della scuola dell'infanzia. Si è in presenza di prospettive didattiche che, non considerando la rilevanza dei processi cognitivi attivati dai bambini nella fase dell'alfabetizzazione emergente e la funzione comunicativa propria di ogni forma di linguaggio, si concentrano principalmente sull'acquisizione della dimensione strumentale del linguaggio alfabetico, per mezzo di un processo di insegnamento dell'adulto che ne pone in secondo piano la valenza comunicativa e relazionale. Va ricordato che nella comunicazione interpersonale i segni e le relative convenzioni sono certamente elementi necessari, ma non sufficienti; essi ne costituiscono solo la parte strumentale. È l'intenzione, cui sottende l'interesse, l'elemento assolutamente determinante della comunicazione interpersonale; a sua volta l'intenzione richiede l'esistenza nella persona di un patrimonio interiore costituito da bisogni, interessi, sentimenti, pensieri, conoscenze ed esperienze che conferiscono significato alla comunicazione. Un apprendimento del linguaggio che scinda, anche solo a livello temporale, le componenti strumentali da quelle superiori, non risulta significativo per la crescita del soggetto, perché ne trascura la dimensione comunicativa. Nell'apprendimento del linguaggio parlato da parte del bambino, l'attivazione e lo sviluppo di queste componenti vengono favoriti del tutto naturalmente dall'uso pratico che di tale linguaggio viene fatto nell'ambiente di vita e dai bisogni naturali presenti nel bambino, per

i quali necessita di continuo aiuto. Secondo la prassi didattica corrente ciò non avviene in connessione con l'apprendimento del linguaggio alfabetico, perché la sua acquisizione è riservata ad un insegnamento essenzialmente formale proposto all'inizio della scuola primaria; il tutto risulta quindi sganciato da contesti ed esigenze personali che ne richiedano l'apprendimento e l'utilizzo. Ne consegue che l'interesse del bambino risulta indotto e finalizzato principalmente alla pura acquisizione della sua strumentalità, non certamente in connessione con il desiderio di comunicare o arricchire i contenuti del suo mondo interiore. Il metodo presentato in questo lavoro sostiene il bambino nel processo di alfabetizzazione emergente, sviluppandone il personale percorso fino alla piena acquisizione del livello convenzionale della lingua scritta, senza la necessità di un insegnamento formalizzato. Le proposte didattiche sono perciò orientate all'apprendimento della letto-scrittura come un linguaggio che nasce dalla propria personale e significativa esperienza con la realtà, contribuendo ad arricchirla. Per il bambino la progressiva maturazione della competenza del linguaggio scritto diventa così occasione pienamente educativa di crescita, e non mera acquisizione di una tecnica scolastica. Per cogliere l'importanza di questa modalità di approccio all'alfabetizzazione innestata nell'esperienza di vita del soggetto come analogia, è utile ricordare il contributo offerto dagli studi sulla progressiva acquisizione del linguaggio orale in relazione alla crescita globale del bambino (Orsolini, 2000), che rimarcano il connesso sviluppo delle diverse dimensione della sua personalità.

## 4. Il metodo ortogenetico (Siglo)[1]

Il metodo ortogenetico, anche denominato Siglo per sottolinearne l'aspetto saliente della *si*llaba considerata in modo *glo*bale e non come sintesi di fonemi/grafemi, prende forma dalla pratica didattica del maestro elementare Giovanni Meneghello[2] (1927-2015) con lo scopo di trovare per i suoi alunni modi sempre più efficaci per l'insegnamento della lingua. Alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso il metodo era già delineato nelle sue caratteristiche principali[3]. Nel 2011 Meneghello riuscì a stampare autonomamente il suo materiale e a diffonderlo nel territorio veronese (Meneghello, 2011); solo nel 2016 il metodo viene pubblicato in tre volumi da La Scuola Editrice, rendendolo così accessibile ai genitori (Meneghello & Girelli, 2016a) alle insegnanti delle scuole dell'infanzia (Meneghello & Girelli, 2016b) e agli insegnanti di scuola primaria (Meneghello & Girelli, 2016c).

La specificità di questo metodo sta nell'aver individuato e proposto le condizioni affinché l'apprendimento del linguaggio alfabetico possa avvenire per ciascun bambino in autonomia, secondo i suoi ritmi e modalità di apprendimento, valorizzando così pienamente la prospettiva costruttiva e comunicativa insita nella fase dell'alfabetizzazione emergente. Per consentire questo processo di scoperta ludica del linguaggio da parte del bambino, esso

[1] Il sito del progetto Siglo (http://www.progettosiglo.it/) presenta materiali e interviste alle insegnanti che hanno sperimentato il metodo.

[2] Nel dopoguerra Giovanni Meneghello iniziò ad insegnare nelle pluriclassi di montagna del Friuli. Questa sua attività proseguì fino al 1976, quando, a causa del terremoto del Friuli, egli si trasferì a Verona, dove continuò a condurre esperienze con insegnanti e genitori fino a pochi mesi prima della sua morte.

[3] Dalle esperienze di formazione, Meneghello elaborò il materiale pro-manoscritto depositato e registrato presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze nel 1975.

viene considerato come una "rappresentazione visiva" del linguaggio parlato, facendo leva sulla corrispondenza tra i suoni di quest'ultimo ed i segni del linguaggio alfabetico a livello di sillaba globale[4]. La messa in corrispondenza a livello sillabico globale proposta da questa metodologia rende possibile al bambino il gioco con le parole e l'apprendimento, per scoperta e in autonomia, che alla parola parlata corrisponde una parola scritta, la quale, al pari della prima, trasmette significati. Il bambino scopre inoltre che ad ogni suono sillabico della parola parlata corrisponde un particolare segno scritto. Infatti, valorizzando la corrispondenza a livello di sillaba globale tra il linguaggio parlato e quello scritto, il bambino può giungere ad apprendere il linguaggio alfabetico con lo stesso processo autonomo che l'ha in precedenza guidato all'acquisizione di quello parlato. Meneghello aveva definito questo suo metodo "ortogenetico", rispondente cioè ad un percorso il più possibile rispettoso del bambino, dei suoi processi, dei suoi ritmi e delle sue modalità di apprendimento.

## 5. La struttura

La proposta metodologica si sviluppa in quattro fasi (Figura 1). La prima fase di preparazione si articola, a sua volta, in quattro percorsi, nei quali i bambini maturano quelle intuizioni necessarie a far evolvere il proprio personale percorso di alfabetizzazione emergente fino all'apprendimento significativo della lettura e della scrittura. L'attenzione ad arricchire il linguaggio parlato in stretto rapporto con la dimensione affettiva dell'esperienza personale costituisce il focus del primo percorso; nell'incontro con i nomi "cari", ovvero familiari in quanto riferiti al loro vissuto, i bambini familiarizzano con le grafie alfabetiche scoprendo come le parole siano composte da unità sillabiche (secondo percorso), mentre nel terzo percorso è l'esperienza sonora della parola ad essere esplorata; la costruzione di diverse modalità di scrittura/lettura proposte nel quarto percorso favoriscono invece la consapevolezza del valore convenzionale e comunicativo proprio di ogni sistema di simbolizzazione scritta dell'esperienza. Maturate le intuizioni proposte nei quattro percorsi, nella seconda fase del metodo i bambini sono in grado di scoprire la corrispondenza tra le sillabe globali del linguaggio parlato e quelle della scrittura, ciascun soggetto secondo i propri tempi di apprendimento. L'intreccio tra esperienza significativa personale e maturazione del linguaggio alfabetico come sua forma significativa di espressione promuove nei bambini il piacere di leggere e il desiderio di scrivere (terza fase). Alla scoperta delle singole lettere e del funzionamento del sistema alfabetico costituito da fonemi e grafemi, i bambini arrivano spontaneamente operando per analogia, in modo costante e progressivo durante tutte le precedenti fasi, senza perciò la necessità di un insegnamento formale. Per questo la quarta fase è detta silente e non prevede specifiche proposte didattiche. È interessante notare come la conoscenza dei fonemi e grafemi, considerata il punto di partenza imprescindibile del percorso di alfabetizzazione formale, in questo metodo risulti una conoscenza acquisita a conquista della lettura e della scrittura già ampiamente avviata da parte del bambino.

[4] Per sillaba globale s'intende la sillaba come elemento unitario, non come il frutto della sintesi dei fonemi/grafemi che la compongono. Per un bambino non alfabetizzato una sillaba scritta appare come un unico segno complesso. La difficoltà è per noi adulti alfabetizzati, che vediamo la sillaba come sintesi di diverse lettere.

| | | Primo percorso | Secondo percorso | Terzo percorso | Quarto percorso |
|---|---|---|---|---|---|
| **I fase** | Preparazione | Arricchire il linguaggio parlato a partire dai vissuti personali dei bambini | Familiarizzare con le grafie dei nomi cari, memorizzarli globalmente e riconoscerne le sillabe globali | Scoprire e riconoscere le sillabe globali nelle parole | Costruire scritture per comunicare |
| **II fase** | Messa in corrispondenza fono-grafica per sillabe globali | Scoprire la corrispondenza tra le sillabe globali del parlato e della scrittura | | | |
| **III fase** | Avvio e amore alla lettura e alla scrittura | Promuovere l'amore per la lettura | | Promuovere il desiderio di scrivere | |
| **IV fase** silente | Scoperta per analogia del sistema alfabetico | Scoprire il sistema alfabetico | | | |

Figura 1. Rappresentazione delle quattro fasi del metodo ortogenetico-Siglo.

Nella presentazione della metodologia ci si limiterà alla prima fase, quella di preparazione, costituita dai quattro percorsi, perché sufficiente a farne cogliere la specificità e a mostrare come essa sia congruente con la prospettiva dell'alfabetizzazione emergente, ma nello stesso tempo promuova nei bambini quelle intuizioni necessarie a scoprire la lettura e la scrittura convenzionale, senza la necessità di un insegnamento formale. La considerazione isolata dei quattro percorsi consente di focalizzarne meglio le finalità, ma nella pratica didattica quotidiana essi interagiscono costantemente intrecciandosi nei percorsi di apprendimento dei bambini.

### 5.1. Arricchire il linguaggio parlato

Il linguaggio alfabetico è la traduzione visiva di quello parlato e quindi dipende dal secondo sia per la sua funzione comunicativa sia per la sua struttura strumentale. Sottovalutare questa interdipendenza significa concentrarsi solo sulla sua acquisizione tecnica e sulla struttura strumentale del linguaggio alfabetico, perdendo così di vista la dimensione comunicativa e sviluppandola indipendentemente da quella del parlato, con la conseguenza didattica di assegnare prevalenza all'aspetto visivo delle parole scritte, considerando le lettere come l'unità di base da cui dover necessariamente partire. Per questo motivo nel primo percorso della prima fase sono proposte attività per lo sviluppo della funzione comunicativa del linguaggio parlato, nella convinzione che il suo arricchimento incida notevolmente non solo sull'apprendimento, ma anche sulla qualità dell'uso del linguaggio alfabetico che il bambino svilupperà. Quello parlato costituisce per lui lo strumento d'interazione con il proprio ambiente di vita e rappresenta la condizione essenziale per il suo sviluppo psicologico, cognitivo e sociale (Bruner, 1987), Esso si attesta comunque come determinante anche rispetto al processo di acquisizione del linguaggio alfabetico. L'attività dei vissuti sviluppa pienamente le potenzialità delle tante esperienze vissute e

narrate dai bambini. Mediante il dialogo sui vissuti stessi, li si stimola a prendere conoscenza e consapevolezza di ciò che li riguarda e degli eventi del loro ambiente. La voglia di comunicarli è sostenuta dal contesto relazionale dei pari. A prescindere dai molteplici vantaggi sul piano linguistico, cognitivo, psicologico e sociale, l'attività dialogica sui vissuti consente di accoppiare la parola parlata con quella scritta, in riferimento ad esperienze significative, favorendo l'insorgere di prime intuizioni, sotto specificate, fondamentali nel processo di apprendimento del linguaggio alfabetico:

- la parola parlata può essere rappresentata dalla scrittura;
- la parola scritta può durare nel tempo ed essere portata ovunque;
- le parole parlate e quelle scritte sono costituite da pezzi fonici e grafici;
- i pezzi fonici e grafici sono tra loro corrispondenti, sia in quantità, sia in ordinalità.

### 5.2. Familiarizzare con le grafie dei nomi cari, memorizzarli globalmente e riconoscere i 'pezzi' che li compongono

Per evitare al bambino un incontro con il linguaggio alfabetico puramente come mera strumentalità da acquisire, è necessario che egli compia una serie di intuizioni sul rapporto tra la lingua orale e quella scritta e che questo accada a seguito di esperienze significative. Per questo i nomi su cui i bambini operano sono nomi cari, frutto di un processo di familiarizzazione affettiva. Le attività di memorizzazione globale di parole scritte costituiscono un processo elevato di natura cognitiva, che coinvolge profondamente il bambino sul piano percettivo, affettivo e mentale. Le attività suggerite in questo percorso hanno lo scopo specifico di promuovere un alto livello di familiarizzazione delle grafie alfabetiche e, perciò, non ancora anche del loro valore fonico. La memorizzazione globale di una parola da parte di un bambino che non sa ancora leggere avviene osservandone il tracciato grafico preso nel suo insieme. In questo modo la parola diventa come un'etichetta, riconoscibile per la globalità dei segni che la compongono, non per la loro singolarità. Sarà a partire da questi nomi cari memorizzati che i bambini intuiranno che sono composti da "pezzi", le sillabe globali scritte.

### 5.3. Scoprire e riconoscere le sillabe globali

La conoscenza dei suoni delle parole non è un fatto scontato per i bambini che, spontaneamente, le riconoscono per il loro significato, ma non per la loro sonorità. Giocando con le attività proposte in questo percorso, i bambini scopriranno e poi conosceranno i suoni linguistici direttamente ed esclusivamente a livello sillabico-globale, senza ricorrere a quello letterale.

Questa conoscenza dei suoni linguistici si realizza quando essi arrivano ad intuire l'esistenza dei suoni come elementi costitutivi delle parole parlate e la possibilità dei processi di categorizzazione di quelli linguistici per sillabe globali.

L'intuizione che ogni parola parlata sia portatrice non solo del suo significato, ma anche dei suoni linguistici che la costituiscono, rappresenta il punto cruciale dell'intero processo di acquisizione del linguaggio alfabetico. I suoni linguistici corrispondenti agli impulsi fonici sono emessi unitariamente e avvertiti globalmente, per questa caratteristica vengono detti suoni sillabico-globali o fonosillabe, per i bambini semplicemente suoni. Così come li emettiamo e li sentiamo, essi sono assolutamente unitari, capaci di stare a sé ed essere riconosciuti come tali. Dai bambini vengono colti naturalmente in quanto costitutivi di ogni

singola parola parlata. Invece i suoni letterali, delle singole lettere, non hanno un'indipendenza fonica nel linguaggio parlato, pertanto non possono stare a sé.

### 5.4. Costruire scritture per comunicare

La storia dei sistemi di scrittura ci ricorda che l'alfabeto, nelle sue diverse forme, non è l'unico sistema che l'uomo ha inventato per comunicare, bensì solo quello che si è maggiormente diffuso. Lo sviluppo dei sistemi di scrittura ha portato ad una loro sempre più efficiente capacità di rappresentare tutte le parole del linguaggio parlato con il minor numero possibile di segni grafici; nei sistemi alfabetici si è però andata perdendo la corrispondenza diretta tra i suoni che compongono le parole parlate e i segni, i singoli elementi letterali, che li rappresentano. Le prime forme di scrittura che l'uomo ha inventato sono di tipo non-fonetico: pittografiche e ideografiche. In esse il segno rappresenta la realtà, il suo significato; questo rapporto si realizza con disegni nel primo caso, utilizzando forme grafiche sempre più astratte nel secondo (un segno per ogni oggetto). L'intuizione che le parole sono portatrici anche di un loro valore fonico hanno consentito l'invenzione delle scritture fonetiche, basate cioè sui suoni delle parole e non più sul significato a cui si riferiscono. Sono esistite, e ancora adesso esistono, scritture sillabiche, in cui il segno rappresenta la sillaba parlata, attuando una perfetta corrispondenza tra il parlato e lo scritto. L'utilizzo delle scritture alfabetiche ha ridotto drasticamente il numero di segni necessari per comporre tutte le parole, rappresentati al loro interno dalle singole lettere, perdendo però la corrispondenza diretta con i suoni sillabici costitutivi delle parole parlate. I sistemi di scrittura apparsi nella storia offrono il contesto per esperienze comunicative nelle quali i bambini in modo consapevole acquisiscono la competenza nel linguaggio alfabetico, intuendone l'arbitrarietà e la convenzionalità che ne stanno alla base. In questa metodologia il bambino ha modo di sfruttare, per acquisire il linguaggio alfabetico, la corrispondenza con il linguaggio parlato presente nel sistema di scrittura sillabico, considerando così la sillaba come un tutto unitario.

## 6. Il lavoro di ricerca in atto

L'applicazione di questo metodo si è diffusa nel nord-est del Paese a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, grazie ai contatti personali e alle iniziative formative del maestro Meneghello.

In didattica, le evidenze, raccolte in contesti diversi e in un arco temporale consistente, relative agli esiti di apprendimento e alle considerazioni riflessive degli insegnanti sulla realizzazione di pratiche didattiche coerenti con un metodo, costituiscono un indizio di validità interessante. Per queste ragioni si è ravvisata l'opportunità di attivare azioni di ricerca empirica per una validazione del metodo, con modalità congruenti alla specificità dei diversi contesti naturali in cui questo apprendimento prende forma (Mortari, 2007). A questo scopo, negli ultimi tre anni lo scrivente ha attivato alcuni gruppi d'insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria con i quali si stanno realizzando diverse esperienze di ricerca azione[5] (Baldacci, 2001; Losito & Pozzo, 2005), come sperimentazione del

[5] La ricerca azione iniziata tre anni fa riguarda la scuola primaria paritaria "Madonna della neve" di Adro (Brescia), realtà in cui il metodo viene applicato nelle prime classi e dove lo scrivente ha effettuato la consulenza sull'applicazione del metodo, raccogliendo evidenze sia qualitative (osservazioni, diari e commenti degli insegnanti) sia quantitative mediante test standardizzati e non.

metodo. Nei gruppi di ricerca azione si realizza quel dialogo fecondo tra ricerca, formazione e sperimentazione in aula (Altet, 2003; Damiano, 2006; Mortari, 2003), che consente di approfondire il metodo e le sue implicazioni didattiche ragionando su situazioni concrete. Gli insegnanti documentano il loro lavoro con scritture in cui raccolgono il loro percorso didattico e le loro osservazioni, che diventano poi materiale utile di confronto nei gruppi. Unitamente alla raccolta di queste evidenze qualitative, per valutare l'efficacia del metodo riguardo alla qualità dei processi di alfabetizzazione, vengono anche raccolti dati quantitativi con l'impiego di prove standardizzate e non, somministrate ad inizio delle attività scolastiche, a metà del percorso, e in chiusura d'anno.

Parallelamente ai processi di ricerca azione in atto e progettati, si ravvisa la necessità di approfondire anche i presupposti teorici del metodo, mettendoli in relazione con la ricerca scientifica nei diversi ambiti implicati, e con i modelli di apprendimento della letto-scrittura esistenti.

## 8. Conclusioni

La ricerca empirica in atto sull'alfabetizzazione emergente richiama la necessità di offrire occasioni congrue ai bambini per supportarli nel loro processo di costruzione del linguaggio alfabetico, superando un modo di pensare all'apprendimento della lettura e scrittura come puro insegnamento formale riservato all'avvio della scuola primaria. Senza la consapevolezza da parte degli adulti rispetto all'importanza dell'alfabetizzazione emergente, si corre il rischio di realizzare un insegnamento della letto-scrittura concentrato esclusivamente sugli aspetti strumentali, che non garantisce a tutti i bambini un apprendimento significativo.

Resta comunque un problema: il processo di alfabetizzazione emergente trova nella struttura alfabetica del nostro sistema di scrittura un elemento di discontinuità, che richiede un intervento d'insegnamento formale. Contrariamente a ciò, nella prospettiva didattica avanzata da questa metodologia, la scoperta del linguaggio alfabetico convenzionale avviene in continuità con il processo di alfabetizzazione emergente, attraverso la considerazione della sillaba come unità globale.

## Bibliografia

Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

---

Inoltre, nel presente anno scolastico, la ricerca è stata estesa, con le medesime modalità, presso altre sei classi prime di scuola statale (tre nella periferia di Verona e tre in due paesi della provincia di Brescia con utenza diversificata). Accanto alla sperimentazione con la scuola primaria, è stata avviata la ricerca azione presso otto sezioni di scuola dell'infanzia (una in provincia di Bergamo, quattro in provincia di Brescia e due a Verona, di cui quattro statali e tre paritarie): a questo livello si sono ottenuti già alcuni riscontri qualitativi da osservazioni e dalla restituzione di dati da parte delle insegnanti.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S. & Pinto, G. (2016). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: a four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(1), 51–64.

Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.

Cisotto, L., & Gruppo RDL (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi e problemi della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979/1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.

Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Formisano, M. (1991). Insegnare a scrivere a bambini di prima elementare: situazioni tradizionali e contesti sperimentali. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 367-390). Firenze: La Nuova Italia.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of surface dyslexia. In J.C. Marshall, M. Coltheart & K. Patterson (eds.), *Surface dyslexia and surface dysgraphia*. London: Routledge and Kegan.

Goswami, U., & Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Howe: Lawrence Erlbaum Associates.

Losito, B., & Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.

Meneghello, G. (2011). *Si parla per sillabe, si scrive per lettere*. Verona: Stampato in proprio.

Meneghello, G., & Girelli, C. (2016a). *Le parole sono un gioco. Scoprire il piacere di leggere in famiglia*. Brescia: La Scuola.

Meneghello, G., & Girelli, C. (2016b). *Giocare con le parole. Sostenere l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.

Meneghello, G., & Girelli, C. (2016c). *Sillabe globali per leggere e scrivere. Promuovere la letto-scrittura nella scuola primaria*. Brescia: La Scuola.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *La cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Orsolini, M. (ed.). (2000). *Il suono delle parole. Percezione e conoscenza del linguaggio nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.

Pinto, G. (1993). *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.

Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.

Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale italiano di psicologia*, *35*(4), 961–978.

Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi Accorti, B., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian Language. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(1), 61–78.

Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi Accorti, B., & Vezzani, C. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skills. *Journal of Genetic Psychology*. *173*(3), 330–354.

Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Education Psychology*, *85*(4), 551–569.

Pinto, G., Accorti Gamanossi, B., & Camilloni, M. (2017). Percorsi di alfabetizzazione emergente: la competenza notazionale. In M. Castoldi & M. Chicco (eds.), *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte* (pp. 29-46). Trento: Iprase.

Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29-53). Firenze: La Nuova Italia.

Progetto Siglo. http://www.progettosiglo.it/ (ver. 15.07.2017).

Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: early literacy in context. *SAGE Open*, *5*(1), 1–11. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015577664 (ver. 15.07.2017).

Stella, G., & Nardocci, F. (1987). *Il bambino inventa la scrittura. L'alfabetizzazione in una prospettiva piagetiana*. Milano: Franco Angeli.

Tolchinsky Landsmann, L. (1991). Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 149-171). Firenze: La Nuova Italia.

Vygotsky, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*(3), 848–872.