

## Scuola dell'infanzia tra «lettura» di immagini e codice

«Dalla 'lettura' delle immagini ai simboli, ai segni, al codice»<sup>1)</sup>; questo il titolo di una pubblicazione indirizzata alle docenti del settore prescolastico e scaturita dalla collaborazione tra Ufficio interessato e Scuola magistrale.

Ci si potrebbe chiedere «perché un approccio al codice già nella scuola dell'infanzia, con quali obiettivi, con quali strategie operative?»

La tematica si inserisce nell'ottica di approfondimento dell'area linguistica ed in particolare nel quadro dell'esperienza di «lettura» d'ambiente, iniziata a titolo sperimentale in alcune sezioni nella primavera del 1986, gradualmente diffusa ed attualmente in atto nell'85% delle sezioni di scuola dell'infanzia.

Con questo progetto – indirizzato ai bambini all'ultimo anno di frequenza della scuola dell'infanzia – si intende stimolare una confidenza precoce con le caratteristiche del segno scritto, sviluppare un approccio spontaneo alla lettura ed alla scrittura, favorire lo sviluppo dell'alfabetizzazione quale «processo continuo che comincia molto prima dell'inizio della scolarizzazione elementare».<sup>2)</sup>

«... la scuola materna può inserirsi a pieno titolo nel processo di alfabetizzazione del bambino, e anzi può favorirlo con opportune iniziative, pur senza abdicare a nessuna delle proprie caratteristiche, senza anticipare obiettivi, compiti, metodologie...».<sup>3)</sup> A sostegno dell'esperienza, a partire dall'anno scolastico 1987-88, l'Ufficio dell'educazione prescolastica ha invitato ogni docente del settore a seguire un corso di linguistica teorica che ha toccato essenzialmente quattro argomenti: la sociolinguistica, la semantica, la comunicazione, la struttura e il funzionamento della lingua.

Per far sì che le considerazioni teoriche avessero un risvolto più diretto con la pratica educativa, sono nate le proposte operative contenute nel testo sopracitato, grazie alla positiva collaborazione tra l'animatore del corso prof. Alberto Jelmini, docente di italiano alla magistrale postliceale di Locarno e Cecilia Sorgesa, docen-

te alla scuola dell'infanzia di Gnosca, persona particolarmente sensibile e competente verso le problematiche dell'educazione linguistica nella fascia di età tra i tre e i sei anni.

Conoscere lo «strumento lingua» è utile per ogni parlante, ma soprattutto per il parlante educatore.

Amidon e Hunter, nella prefazione al loro testo «L'interazione verbale della scuola», scrivono: «L'insegnamento viene... definito come un processo d'interazione, fondato principalmente su comunicazione verbale, che ha luogo tra insegnante e allievi nel corso di determinate attività, o momenti del processo di insegnamento... Tali attività, o momenti dell'insegnamento, consistono nel creare le motivazioni, nel programmare il lavoro scolastico, nell'impartire informazioni, nel guidare le discussioni, nell'intervenire a livello disciplinare, nell'intervenire su problemi di ordine psicologico o sociale, e nella valutazione».<sup>4)</sup>

A livello psicopedagogico è estremamente importante saper «valutare» l'espressione del bambino, saper intervenire in modo appropriato, saper stimolare la sua competenza linguistica.

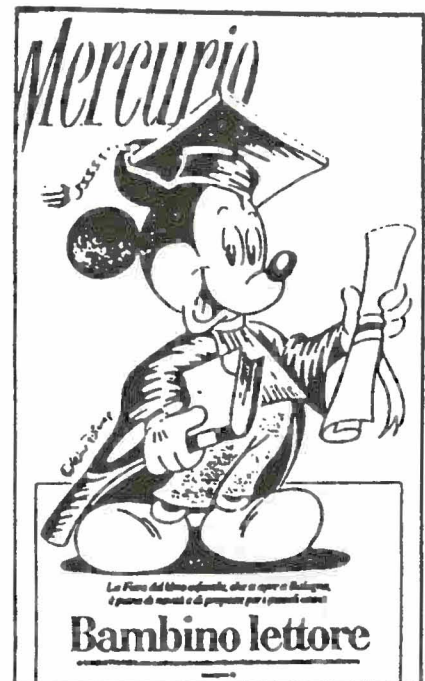
«Nei bambini la ricchezza semantica 'potenziale' è sempre più vasta di quella effettivamente utilizzata – e questo potrebbe spiegare il ritardo, costantemente osservato, nella produzione sulla comprensione, così come il fatto che nel dialogo il bambino riesce a portare alla superficie più materiale di quanto non faccia spontaneamente».<sup>5)</sup>

Dopo una premessa teorica che contiene essenzialmente le principali nozioni di linguistica, la monografia presenta una parte più propriamente metodologica che descrive e commenta progetti di attività su «lettura» di simboli grafici realizzate con bambini di cinque-sei anni.

Interessante la struttura di ogni itinerario presentato: dall'analisi dei prerequisiti del gruppo-sezione, si passa alla scelta degli obiettivi (generalì, specifici, operazionali d'ordine conoscitivo, concettuale, linguistico),

alla scelta dei mezzi ed alla sequenza operativa (area prevalente, livelli, spazi, tempi); al termine di ogni progetto si trovano gli appropriati commenti intesi come preoccupazione d'ordine conoscitivo/didattico, concettuale, linguistico, ottimi esempi di psicolinguistica applicata alla pratica educativa.

Tra le varie proposte contenute nel fascicolo, ci soffermiamo sulla «lettura» di vignette e ne riportiamo un'esemplificazione.<sup>6)</sup>



### 1. Motivazioni e obiettivi

Desiderio di verificare se, attraverso l'osservazione di questa vignetta, sia possibile stabilire quale tipo di rapporto esiste tra bambino e libro.

### 2. Aspetti metodologici

I bambini del secondo e del terzo livello sono seduti in semicerchio di fronte alla maestra che mostra un grande quotidiano recante la vignetta in questione e li invita a esprimere liberamente le loro impressioni. La reazione è immediata:

*Lorenza:* E' un Topolino.

*Romina:* Ha in mano un foglio.

*Paolo:* E' un bastone di hockey.

*Laura:* Quello lì è un Maestro Topolino.

*Alessio:* Perché ha in testa un libro.

*Enea:* E' un cappello!

*Maestra:* Cosa vi fa pensare che si tratti di un maestro ?



**Laura:** Perché ha un libro.

**Romina:** Magari porta questi libri ai suoi bambini.

**Carlo:** Cosa ha in mano ?

**Enea:** Una mappa.

**Alessio:** Magari della caccia al tesoro.

**Romina:** Forse prende il libro degli animali che ci sono nel bosco per vedere che animali sono.

**Carlo:** Quando giocano a caccia al tesoro nascondono il libro.

**Maestra:** Il libro può essere un tesoro?

**Alessio:** Sì, perché apri il libro e fai finta che gli animali sono tesori.

**Romina:** Ma il libro può essere una cosa importante!

**Alessio:** Sì, perché ci sono cose importanti.

**Maestra:** Voi conoscete libri importanti?

**Alessio:** Quello di chiesa, quello della messa.

**Maestra:** Perché è importante ?

**Alessio:** Perché parla di Gesù, della sua vita.

**Romina:** Anche i libri che teniamo su lì (scaffale) sono importanti.

**Enea:** Sì, parlano di animali, di piante, di scoperte ...

**Laura:** Quando noi non sappiamo qualcosa tu cerchi in quei libri e ci fai vedere le illustrazioni.

**Romina:** Anche quando ci insegni qualcosa di nuovo prendi quei libri lì in alto ..., li tieni lì, così i piccoli non li possono sciupare ..., oppure li porti da casa tua.

**Alessio:** Ma i Topolini, i fumetti non sono importanti; sono fatti per passare il tempo.

**Maestra:** Guardando questo Topolino vi viene voglia di leggere ?

**Tutti:** Sì, sì, sì ... !

**Enea:** I libri per i bambini sono belli; possono essere importanti anche loro, neh? Ma i fumetti no!

**Laura:** A me certi piacciono. Hanno dei bei disegni.

**Paolo:** Anche a me mi piacciono, mi fanno ridere.

**Alessio:** Io vorrei provare questo cappello.

**Romina:** Sembra quello di un cinese.

**Maestra:** Proviamo a leggere qui.  
(Dopo alcuni tentativi Alessio, Romina e Enea si accordano)

### BAMBINO LETTORE

**Enea:** E' proprio come dicevamo.

**Romina:** E' un Topolino maestro che vuol far leggere i suoi bambini.

**Alessio:** Fa una faccia allegra per fargli venire ancora più voglia!

### 3. Commento

#### a) Preoccupazioni d'ordine conoscitivo/didattico

E' interessante notare come, per i bambini, l'idea di libro sia associata a una ben precisa categoria sociale: quella dei docenti. La loro funzione è vista infatti come quella di custodi e divulgatori del libro, inteso - quando è ritenuto importante - come depositario del sapere (etico e scientifico). Non è invece ritenuto importante quando è visto come passatempo.

#### b) Preoccupazioni d'ordine concettuale

Un solo bambino (Paolo) mostra difficoltà nella lettura dell'immagine, al semplice livello denotativo. Per quanto riguarda invece l'interpretazione (cioè l'entrare nel codice) notiamo come i bambini, grazie anche al discreto aiuto fornito dalla maestra, gradatamente si avvicinino e per finire recepiscono appieno il messaggio («Fa una faccia allegra per fargli venire ancora più voglia!»). La vignetta, da semplice segno diventa un vero e proprio segnale.

#### c) Preoccupazioni d'ordine linguistico

Nel «fargli» (in luogo dello standard «far loro») è riconoscibile la forma ti-

pica dell'italiano dell'uso medio ormai accettata a ogni livello. In questa situazione è facile aspettarsi la forma «farcì», di tono più marcatamente dialettale/regionale e che andrebbe corretta attraverso un intervento mediato (indiretto). Un tipico aspetto del nostro italiano regionale appare nell'espressione su lì, indice del nostro frequente uso dei deittici. (La stessa cosa vale per l'impiego del partitivo: «dei bei ...»).

Maria Luisa Delcò

<sup>1)</sup> DPE/UEP-SMA. Jelmini-C. Sorgesa, Dalla 'lettura' delle immagini ai simboli, ai segni, al codice, Bellinzona, dicembre 1991

<sup>2)</sup> Mélanie Wells, Le radici dell'abbicci, in Psicologia contemporanea no. 95, sett.-ott. 1989

<sup>3)</sup> G. Soldi, Senza il complesso dell'anticipo 'leggere e scrivere' nella scuola materna, in Infanzia no. 1, settembre 1990

<sup>4)</sup> E. Amidon-E. Hunter, L'interazione verbale nella scuola, F. Angeli Editore, Milano 1971, pag. 39

<sup>5)</sup> Manini Baldisserrì, Scuola materna scuola dell'infanzia, La nuova Italia Editrice, Firenze 1980, pag. 65

<sup>6)</sup> Jelmini-Sorgesa, op. cit. pp. 30-32

Foto Ely Riva

