

Progetti didattici per le scuole elementari

Pubblichiamo la quarta e la quinta di una serie di recensioni a progetti didattici prodotti dagli allievi maestri nel secondo anno della Scuola Magistrale. Lo scopo è quello di far conoscere materiali didattici nuovi e interessanti, invogliando i maestri della scuola dell'infanzia e di scuola elementare a farvi capo (questi lavori sono infatti reperibili presso la biblioteca della Scuola Magistrale o direttamente presso gli autori).

ARON BESOZZI, Il bambino inventa la scrittura, pagg. 44 + 16 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

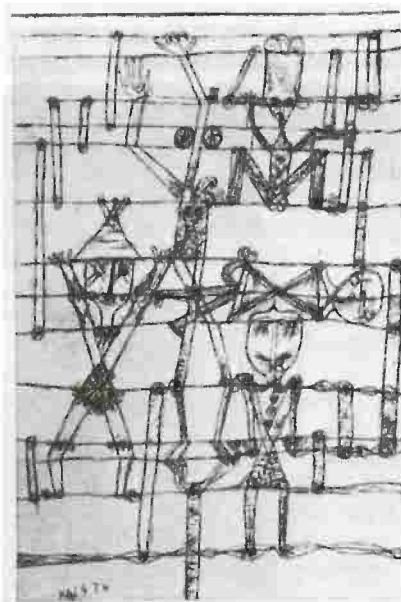
La ricerca si situa nell'ambito delle nuove proposte riguardanti il problema dell'apprendimento del leggere e scrivere, viste in contrapposizione ai metodi tradizionali. Il presupposto fondamentale è che una moderna teoria in questo campo debba partire «considerando da vicino le competenze cognitive e le conoscenze linguistiche che il bambino possiede nel momento in cui entra nella scuola elementare» (pag. 2). D'obbligo quindi il riferimento agli studi di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, di cui si propongono, in sintesi, le caratteristiche dei vari livelli (presillabico; sillabico; sillabico-alfabetico e alfabetico) relativi all'evoluzione degli atti di scrittura spontanea del bambino. L'autore, rifacendosi alla concezione piagetiana secondo cui il punto di partenza di ogni processo di apprendimento (in questo caso la letto-scrittura) è il soggetto stesso, ribadisce i principi base che hanno guidato la ricerca delle due studiose, e precisamente:

1. Leggere non vuol dire decifrare: la lettura non è più considerata come un semplice uso di abilità percettive, ma sottintende un coinvolgimento da parte del lettore. Quest'ultimo deve «far ricorso» alla sua competenza linguistica che si traduce in una serie di informazioni non visive (relative all'interazione soggetto-oggetto di conoscenza) quali l'anticipazione ri-

spetto al contenuto del testo, la categorizzazione del supporto che lo contiene, l'integrazione delle informazioni visive con quelle non visive, le previsioni lessico-semantiche e sintattiche ...

2. Scrivere non vuol dire copiare un modello dato: la scrittura sottintende attività di ordine concettuale che il bambino deve mettere in atto per comprendere il sistema lingua scritta al di là dell'acquisizione tecnica e dell'impegno percettivo-motorio per tracciare i segni.

Paul Klee, Scrittura di figure umane, 1924



Date queste premesse, l'autore approda all'approccio Monighetti, del quale analizza i principi generali, sottolineando in particolare la dimensione legata al *senso* (consapevolezza da parte del bambino degli scopi della scrittura) e il problema della *conciliazione fra senso e codice*. Parallelamente vengono analizzate le attività che lo caratterizzano: testi funzionali (lettere, cartoline, messaggi...); testi narrativi; strisce; paroline vuote; testo mascherato e attività di segmentazione fonematica. L'allievo-maestro, in considerazione

del momento (mese di novembre) e del tempo a disposizione, ha voluto cercare in queste attività un filo conduttore che potesse dare senso e unità alla ricerca. Egli si è perciò proposto di *stimolare i bambini a scoprire le corrispondenze suono-segno*, accelerando in tal modo lo sviluppo del bambino all'interno degli stadi proposti dalla Ferreiro. L'obiettivo generale diventa quindi:

«*Stimolare i bambini alla scoperta delle regole di lessicalizzazione della lingua italiana (scoperta di alcune corrispondenze suono-segno e di ipotesi di lessicalizzazione di tipo alfabetico). Questo obiettivo deve avere un «riflesso» sulle attività di scrittura spontanea del bambino. In particolare intendo raggiungere una produzione di scritture connotate a partire da un livello sillabico-alfabetico (pag. 16).*»

Le attività che meglio rispondono a tali esigenze (ma non bisogna dimenticare che siamo in prima elementare, a novembre, dopo due mesi di lavoro!) risultano quelle di mascheramento, quelle sulle strisce e quelle di segmentazione fonematica.

Attraverso lo *smascheramento* i bambini giungono alle prime intuizioni delle corrispondenze suono-segno, in un contesto che li sprona a cercare e dotato di senso (spostando gradualmente il cartellino che copre la parola, il bambino si trova infatti confrontato ai singoli fonemi e può addirittura anticiparli). Questa «scoperta» viene poi sfruttata e sviluppata attraverso *attività di laboratorio fonologico*, mediante interventi graduati che partono dalla discriminazione fonologica della lettera iniziale e (per lo più contemporaneamente) da attività sulle *strisce* (frasi nate da discussioni in classe e riportate su una striscia di carta). Qui il bambino è portato a riconoscere le corrispondenze fra la catena parlata e quella scritta, dapprima a livello di parole, in seguito (grazie anche al riconoscimento delle «paroline vuote») fino al livello della singola lettera.

La parte pratica, dopo uno schema che permette di visualizzare le modalità di lavoro (con tutta la classe, a sottogruppi di tre bambini, a coppie, individualmente, oltre a una differenziazione generale in due livelli), si sofferma in un'analisi dettagliata della raccolta delle conoscenze spontanee, volta a identificare le competenze scritte all'inizio dell'intervento. Esse saranno confrontate con

quelle proposte alla fine, allo scopo di verificare i progressi fatti. Secondo l'autore, il lavoro ha portato buoni frutti, «anche se non tutti i bambini, alla fine dell'itinerario, hanno fatto ricorso a scritture connotate a partire da un livello sillabico-alfabetico» (pag. 43). Infatti non sono mancate le difficoltà, date soprattutto dalla necessità di integrare meglio i vari campi di attività e di poter svolgere, accanto al lavoro in comune, molti interventi differenziati, a livello di gruppo e di singolo allievo.

Per maggiore concretezza, voglio riportare due commenti, riferiti rispettivamente ad attività sulle strisce e sulle paroline vuote, fornendo per forza di cose solo qualche esempio delle numerose osservazioni riguardanti gli sforzi continui e a volte personalissimi che i bambini compiono nel tentativo di appropriarsi del codice alfabetico.

ATTIVITÀ SULLE STRISCE

a) *Obiettivi*

- far percepire al bambino che ad ogni parola scritta corrisponde una parola orale (localizzazione delle parole nella frase);
- costruire un universo linguistico stabile;
- favorire lo sviluppo della capacità di segmentare la frase nei suoi costituenti minimi.

b) *Svolgimento*

I bambini hanno a disposizione una frase («Oggi Flipper è andato in spiaggia»), selezionata da un cartellone sul quale essi hanno già lavorato. Devono *riconoscerla* (tramite associazione selettiva, riconoscendo la forma globale di alcune parole, o grazie ad indici) e *memorizzarla* (ripeterla più volte).

Si passa poi ad *attività di reperimento* (tecnica Ferreiro): «Dove c'è scritto...?».

La striscia viene capovolta, in modo da portare l'attenzione sulla stringa sonora. I bambini devono segmentare la frase nei suoi costituenti minimi: «Quanti cartoncini mi occorrono se voglio dividere la frase in tanti pezzettini, e se per ogni parola viene usato un cartoncino?».

Dopo aver ritagliato la frase, bisognerà «riordinarla». Fatto questo verrà *tolta una parola*: i bambini avranno il compito di *riconoscerla* e quindi di «rileggere» la frase omettendo la parola in questione. Infine,

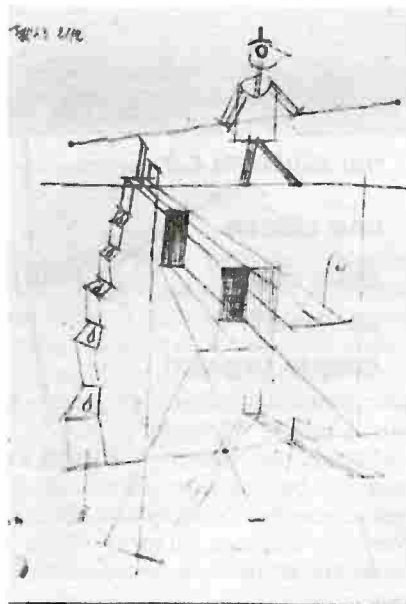
lo stesso tipo di lavoro sarà effettuato basandosi unicamente sulla stringa sonora.

c) *Commento*

«(...) Nell'attività di segmentazione sonora della frase ho notato alcuni bambini in difficoltà. In particolare essi dicevano che occorreva dividere la frase in cinque pezzettini. Tale difficoltà era dovuta al fatto che i bambini univano in un unico blocco il predicato «è andato». Si tratta di un comportamento che potrebbe essere collocato all'interno di una fase evolutiva in cui il bambino considera la scrittura come la trascrizione di alcuni elementi del linguaggio, alcuni dei quali (come gli articoli, le congiunzioni, e forse alcune preposizioni) non sono considerati come parole e quindi non vengono scritti.

(...) Una bambina non ha avuto nessun tipo di problema se non nel mo-

Paul Klee, Funambolo, 1923



mento in cui si è apprestata a rileggere la frase. A questa richiesta (e dopo aver reperimento in modo corretto le varie parole) si è bloccata, leggendo: «Oggi Flipper è an...». La bambina ha abbandonato il ricorso al riconoscimento della frase per associazione selettiva e sta entrando in una nuova fase, nella quale comprende che le parole del parlato sono segmentabili in fonemi. Questa strategia non le permette più di rileggere velocemente la frase in quanto è portata all'analisi dei fonemi che compongono le parole...».

ATTIVITÀ MISTA (dalla striscia al reperimento di paroline vuote)

a) *Obiettivi*

- lettura veloce della striscia
- riconoscimento di paroline vuote

b) *Svolgimento*

L'allievo-maestro mostra le strisce ai bambini (per alcuni secondi). Dopo averle riconosciute, essi devono reperire le paroline vuote contenute in esse (senza il supporto visivo della frase). Queste sono trascritte e appese su un cartellone.

c) *Commento*

«Ho segnalato questo intervento in quanto ha dato adito a comportamenti molto significativi. Matteo ha riconosciuto la parolina vuota «per» nel verbo «perso» («Qui c'è la parolina «per» con attaccato qualcosa...»). Si tratta di un indicatore di accesso al codice (individuazione di un pattern sublessicale), in quanto la parolina «per» è considerata come un'unità astratta (è una parte di un tutto) e non come un indice strettamente legato alla parola.

Matteo si è segnalato anche in seguito quando, dopo aver riconosciuto la parolina vuota «un», ha esclamato: «un con la a diventa una!».

In questo caso il bambino ha operato una fusione fonemica che sottintende in lui una progressiva attenzione al codice. Nella verifica finale Matteo ha infatti denotato un notevole miglioramento in relazione alle sue competenze fonografiche e fonologiche».

Per quanto riguarda la bibliografia, vorrei aggiungere a quanto indicato a pag. 44 del lavoro del Besozzi qualche titolo recente (in un caso, per quanto riguarda la traduzione italiana) di opere molto interessanti per i maestri alle prese con i problemi dell'apprendimento della letto-scrittura:

C. MERINI, *I problemi della lettura*, Torino (Boringhieri) 1991.

R. C. SCHANK, *Il lettore che capisce*, Firenze (La Nuova Italia) 1992.

G. PINTO, *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*, Firenze (La Nuova Italia) 1993.

I. MONIGHETTI, *La lettera e il senso. Come i bambini imparano a leggere*, Firenze (La Nuova Italia), 1994.

ROBERTA CRISTINA, La tela ti apre l'orizzonte infinito della parola, pagg. 76+91 allegati, Locarno, Scuola Magistrale, anno scolastico 1990/91.

Lo scopo di questo lavoro interdisciplinare (educazione all'immagine, italiano, attività grafico-pittorica, educazione musicale) è almeno doppio: da un lato introdurre il bambino nel mondo dell'arte pittorica, intesa come liberazione del cuore e della mente e non come controllo dell'occhio e della mano; d'altro canto permettergli di sviluppare la sua abilità narrativa attraverso l'attenta lettura dell'immagine artistica di carattere realistico, partendo dalla caratterizzazione psicologica del personaggio principale. *L'ipotesi di partenza* è infatti la seguente:

«Lo sviluppo della capacità di lettura di un'immagine visiva (dipinto) dovrebbe avere dei riscontri a livello della struttura narrativa (arricchimento del campo semantico della produzione narrativa), nel senso che la capacità di qualificazione psicologica di un personaggio (ma anche quella fisica) si trasferisce nell'attività di produzione scritta (pag. 31).»

La scelta è caduta sul pittore settecentesco Giacomo Ceruti, detto il Pitocchetto, per l'interesse rivolto alla rappresentazione di temi legati alla vita dei poveri (soprattutto bambini). Quadri estremamente realistici dunque, ma che proprio per questa loro caratteristica permettono, attraverso l'osservazione dei dettagli, di ricreare un ambiente e da qui una storia. La parte teorica del lavoro, in una trentina di pagine, affronta dapprima gli aspetti psicologici e didattici legati alla lettura dell'immagine. In modo particolare le modalità e i livelli di lettura (di denotazione e di connotazione), in rapporto al tipo di immagini (realistiche, astratte o surreali) e in rapporto all'età del bambino. Nella seconda parte si esamina invece il problema della scrittura, «sia dal punto di vista di un modello del suo funzionamento cognitivo, sia dal punto di vista del suo apprendimento da parte del bambino» (pag.27). Un rimando importante tocca la teoria bruneriana relativa ai tre tipi di conoscenza, o meglio, ai tre modi di rappresentazione mentale delle cose percepite dall'uomo: attiva, iconica e simbolica. Stadi che non vanno visti

unicamente nel loro sviluppo diacronico, ma favoriti anche nel loro integrarsi a livello sincronico. L'attenzione è pure rivolta ai rapporti fra immagine e parola e alle modalità del lavoro di gruppo, strategia privilegiata per l'intero itinerario didattico.

L'itinerario, applicato in una **quinta elementare**, comprende cinque momenti principali e due prove di verifica (iniziale e finale). Queste consistono nell'osservare un dipinto e nell'immaginare un racconto che abbia come protagonista il personaggio raffigurato.

La prima fase consiste nella «messa in scena», improvvisata, di un dipinto del Ceruti che verrà successivamente analizzato. È un'attività che «permette di verificare quali sono gli aspetti a cui gli allievi prestano attenzione dopo una prima lettura globale» (pag. 41). Si tratta soprattutto di «ricreare» la situazione proposta: posture dei personaggi, espressione dei visi, gesti.... Da qui, attraverso la tecnica del Brain-storming riferito all'ambiente e al personaggio, si

giungerà ad un'analisi approfondita del dipinto che gli allievi, a coppie, mettono per scritto. Ecco un esempio, riferito al quadro del Ceruti in cui un ragazzo si fa leggere la sorte da un compagno (cfr. schema).

La stessa cosa vien ripetuta col personaggio secondario e, se è il caso, con altri elementi importanti del dipinto. L'allievo si trova così ad avere di fronte un ricco materiale, sfruttando il quale redige un primo testo. Si tratta di una descrizione del **PRESENTENTE**, per cui il prossimo passo sarà quello di dividere la classe in due gruppi (a loro volta suddivisi in due sottogruppi) col compito di scrivere quanto immaginano sia capitato **PRIMA**, rispettivamente **DOPO** l'attimo rappresentato. Il risultato sono due narrazioni lette e discusse in classe. L'allieva-maestra, fra altro, così commenta i risultati ottenuti in questa prima fase:

«...Particolarmente positiva e convincente è risultata la modalità im-



piegata per la programmazione preventiva del «cosa scriviamo»; insomma il Brain-storming e la scaletta si sono rivelati due strumenti efficaci e funzionali che hanno aiutato a superare il primo timore che generalmente il foglio bianco crea... (pag. 46).»

La seconda fase è detta di consolidamento, e si basa su «giochi» di descrizione-riconoscimento di quadri. Si tratta di descrivere, dapprima a coppie, in seguito individualmente, e facendo tesoro di quanto appreso nella prima fase, altri quadri dello stesso autore. Gli scritti, ben particolareggiati, saranno letti alla classe e i compagni dovranno «indovinare» a quali dipinti si riferiscono. È una fase importante, in quanto permette al maestro di rendersi conto del livello raggiunto da ogni allievo singolarmente.

La terza fase vede gli allievi diventare «pittori-artisti». Infatti si riprendono le due narrazioni per essere divise nei «momenti principali», illustrati in seguito individualmente. I disegni sono confrontati, discussi e valutati dai compagni, i quali esprimono il loro parere sulle scelte fatte, sull'efficacia del disegno e dei colori usati. Infine si tratterà di riprodurli con colori a tempera su cartelloni formato poster che rappresenteranno una vivace narrazione, ma saranno altresì l'occasione per inventare nuove storie, sempre riflettendo sul prima, l'adesso e il dopo.

Nella **quarta fase**, il campo viene allargato ad autori di altre epoche e si realizza una GRIGLIA – GUIDA per la lettura di opere pittoriche. Questa è divisa in due parti; la prima si riferisce al **livello denotativo**, in cui si mettono a fuoco gli elementi:

- Luogo – Spazio (dove è ambientata la raffigurazione; aspetti fisici e sociali)
- Tempo (quando si svolge la scena raffigurata; tempo reale, fittizio, fantastico; tempo storico, meteorologico e di durata)
- Azioni (cosa fanno i personaggi coinvolti nella scena raffigurata)
- Personaggio principale, descrizione fisica, anagrafica, sociale:
 - come è, come si presenta (abbigliamento, pettinatura...)
 - chi è (mestiere, hobby, attività extra...)

- cosa fa nella scena raffigurata
- dove sta, con chi, perchè...
- espressione del volto, sguardi, gesti...

La seconda parte della griglia riguarda il **livello connotativo** e riprende i punti visti sopra, cercando però gli informanti o gli indizi che permettano di interpretare il dipinto, segnatamente gli aspetti psicologici del personaggio principale (come si sente; cosa pensa; quali le sue paure, i suoi timori; quali i suoi desideri, aspirazioni, sensazioni...).



Giacomo Ceruti (detto il Pitocchetto), «Due portaroli che giocano»

Una terza parte riguarda l'**aspetto strutturale e compositivo dell'opera**, in cui si considerano gli elementi colore, forme e luce, nel senso di precisarne il contesto storico-sociale e trovare conferme alle ipotesi avanzate. L'ultimo punto della griglia invita l'allievo a esprimere liberamente un giudizio sull'opera nel suo insieme. Questa quarta fase comprende inoltre l'ascolto di brani musicali che vengono accostati, per affinità, all'uno o all'altro dei dipinti visti. Ma il punto più importante riguarda sicuramente la realizzazione di un DIAPORAMA, scegliendo e combinando i quadri visti del Ceruti (soprattutto nella fase di consolidamento). Si tratta di un lavoro «aperto», in quanto, oltre alla storia ideata in comune, ogni allievo potrà scegliere le combinazioni che vuole e illustrarle oralmente nell'ultima fase.

Quinta fase. Il diaporama e i disegni dei singoli allievi confluiranno in una mostra creata in occasione della festicciosa di fine anno e saranno com-

mentati-animati dal vivo dai ragazzi stessi. Anche la modalità di questa presentazione è lasciata alla loro fantasia e al loro estro e, bisogna dirlo, alla loro disponibilità e al loro entusiasmo. È questo infatti un dato che emerge in modo chiaro da tutti i momenti toccati dall'itinerario e che ci convince sull'utilità di un lavoro che, partendo dall'immagine artistica, porta gli allievi a produzioni orali, scritte e grafiche. Lo testimonia tutta una serie di produzioni aggiunte in appendice, vivaci e solidamente strutturate dal punto di vista narrativo. Evidentemente si possono ancora migliorare molte cose, soprattutto a livello di correttezza sintattica, ma per il maestro sarà molto più facile questo compito, avendo sotto mano un ricco materiale al quale gli allievi sono molto interessati. Concludiamo riportando una produzione che si riferisce sempre al quadro del Ceruti già incontrato in precedenza:

«Era una mattina fredda e cupa, in una povera città siciliana di nome Barranea, dove la natura è quasi morta; non si vedono alberi, ma solo una grande strada in terra battuta. Nella strada ci sono una decina di persone, tra uomini e donne; ci sono anche alcuni animali. In un edificio c'è la salumeria, lì vicino c'è anche una bella chiesa.

Seduto su un sasso c'è un ragazzo sui quattordici anni; ha dei grandi e tristi occhi marroni, un naso normale, come vestiti ha una camicia bianca, dei pantaloni marroni, sul capo ha un cappuccio rosso. Vicino a Pasquale, così si chiama il ragazzo che tra l'altro è anche il capo di una banda, chiamata la banda dei diciassette, (...) c'è un altro ragazzo seduto su un cesto di vimini. Quest'ultimo si chiama Salvatore, ha circa dodici anni, porta un paio di pantaloni blu, una camicia piuttosto stracciata, anche lui ha un cappuccio sul capo, ma non rosso, blu. Ha degli occhi neri così come i capelli.

Pasquale con il braccio destro sta puntando cinquecento lire; se lo può permettere, visto che solitamente ieri aveva rubato diecimila lire. Ma torniamo ad oggi.

Salvatore, che tra l'altro, oltre ad essere il suo migliore amico, è anche il suo braccio destro, sta dando le carte, molto probabilmente stanno giocando d'azzardo...»

Alberto Jelmini