

IL PROGETTO LETTO- SCRITTURA

Serenella Besio

Scuola e Università
in Valle d'Aosta
ripensano le pratiche didattiche
per la prima alfabetizzazione

LE MOLTEPLICI RAGIONI DI UN'IDEA

Quando, nel 2010, il Comitato Tecnico Scientifico, appena nominato nell'ambito della Legge Regionale sui Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)¹, ha posto in primo piano il tema della formazione dei docenti all'insegnamento della lettura e della scrittura nelle prime fasi di alfabetizzazione, si è scelto di affrontarlo con decisione mirando a coinvolgere la comunità scolastica della Regione nel grado più ampio possibile. Si trattava di dare l'avvio a un'azione formativa radicale e innovativa, fondata sulla ricognizione dell'esistente - conoscenze, prassi in atto, strumenti e metodologie adottati - e volta a creare consapevolezza e condivisione sia sui principali elementi di criticità dell'apprendimento dei processi di lettura e di scrittura sia sulle scelte didattiche inerenti.

Un percorso collettivo, approfondito, parzialmente creato, necessariamente esteso nel tempo: nessun ricorso, dunque, a iniziative formative sporadiche sotto forma di conferenze o presentazioni teoriche, ma piuttosto l'istituzione di una complessa e articolata comunità di ricerca con l'obiettivo preciso di condividere, realizzare e validare un modello per l'insegnamento della lettura e della scrittura, fra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

La decisione ha voluto, del resto, esplicitamente richiamare - nel tema, nell'impianto metodologico, nelle scelte epistemologiche di fondo - un'importante ed efficace esperienza della scuola valdostana che, proprio sulla stessa materia, circa vent'anni fa, adottando l'approccio della ricerca-azione e coinvolgendo insegnanti, coordinatori, esperti, aveva realizzato dei materiali di lavoro - noti fra gli insegnanti poi come *protocollo Stella* - che sono tuttora conosciuti e parzialmente utilizzati.

È così che una richiesta legata ai bisogni educativi speciali (BES) di un certo numero di studenti, diretta ad approfondire e migliorare le prassi didattiche in loro favore, si è trasformata nella decisione di sviluppare un modello complessivo che si rivolgerà a tutti gli studenti fra i cinque e i sette anni di età senza trascurare le differenze interindividuali ma, anzi, permettendo di descriverle e di identificare adeguate risposte per la loro presa in carico.

Del resto, non è la prima volta che le difficoltà di apprendimento degli studenti con DSA fanno emergere bisogni formativi della scuola e degli insegnanti: anzi, in questi ultimi dieci anni si potrebbe dire che proprio l'enfasi posta sull'argomento dei BES, dalla ricerca prima e dal legislatore poi, ha finito per condensare su di esso gli studi e la raccolta di prassi efficaci evidenziando, per contrasto, l'assenza di focalizzazione su temi costitutivi e fondamentali.

Forse sorpresa e impreparata, all'inizio, ad affrontare le problematiche emergenti, la scuola si è probabilmente trovata oppressa e scoraggiata fra esautorazione dei propri compiti e colpevolizzazione per l'incapacità o i ritardi nell'organizzare adeguate risposte. Da molto tempo, per esempio, la ricerca pedagogico-didattica ha abbandona-

to la tradizione di studi sulle metodologie per l'insegnamento della letto-scrittura e la verifica della loro efficacia. E, mentre in consessi scientifici di ampia risonanza si è più volte ascoltata l'affermazione che i bambini, se non hanno difficoltà specifiche, "imparano a leggere e scrivere naturalmente fra i 5 e i 6 anni, indipendentemente dalla scolarizzazione", è stato anche detto che la scelta della metodologia di insegnamento non è ininfluente per il successo dell'apprendimento. Oggi, per evitare errori, la scuola tende a segnalare precocemente i bambini ai servizi clinici e a delegare i processi di valutazione, rischiando di cedere il passo a esperti anche nella scelta degli interventi didattici da effettuare.

Almeno in alcuni casi, la scuola sembra aver cessato di sperimentare autonomamente, aver abbandonato il primato pedagogico, aver smarrito il centro dell'azione educativa.

IL PROGETTO LETTO-SCRITTURA (PLS)

Il PLS intende proporre l'utilizzo nelle scuole valdostane di un modello dell'apprendimento della letto-scrittura su base linguistica,² al quale corrisponde un repertorio di attività didattiche per l'insegnamento della letto-scrittura, sperimentate e validate nelle classi di riferimento, connesse al modello, corredate di strumenti per la valutazione dei risultati e per la regolazione della programmazione.

Obiettivo primario e attuale del progetto è quello di permettere ai docenti di **approfondire le conoscenze e le competenze** in tema di letto-scrittura, attraverso una modalità di ricerca-formazione che favorisce anche la riappropriazione consapevole dei propri saperi pregressi ed il riesame critico delle prassi didattiche adottate. Infatti, a partire dal modello linguistico presentato e da schemi predisposti di schede didattiche da inserire nel repertorio, PLS si basa sulla realizzazione collettiva dei materiali e sulla loro revisione ed eventuale modificazione alla luce dei suggerimenti provenienti dai gruppi di supervisione e di coordinamento.

Per raggiungere finalità e obiettivi, PLS, che si trova oggi al terzo anno di attività dei quattro annunciati, ha costruito un impianto organizzativo complesso, coinvolgendo le scuole dell'infanzia e primarie della Regione autocandidatesi,³ l'USAS,⁴ il servizio di logopedia della USL,⁵ l'UNIVDA,⁶ ed organizzando l'attività su più piani contemporaneamente, sulla base di gruppi di lavoro con compiti differenti. Il coordinamento, costituito da UNIVDA, USAS e USL, che segue la pianificazione e il monitoraggio costante del progetto, è affiancato da gruppi per studi specifici. In ciascuna scuola aderente si sono formati gruppi di lavoro, guidati da un referente per livello scolare, che possono richiedere la supervisione dei docenti USAS; il raccordo tra il coordinamento e il gruppo dei referenti nelle scuole è garantito, in presenza, attraverso almeno tre

incontri plenari durante l'anno scolastico, dedicati all'approfondimento teorico e metodologico e, a distanza, attraverso la piattaforma online AMICO,⁷ a sua volta coerentemente strutturata per l'organizzazione, lo scambio e la diffusione dei materiali prodotti.

Nell'anno scolastico in corso, è in fase di ultimazione **il repertorio di attività didattiche** per l'insegnamento della letto-scrittura, uno dei prodotti principali del progetto: impianto metodologico, struttura e materiali saranno validati nelle scuole dell'infanzia e primaria che accetteranno di partecipare alla sperimentazione prevista a partire dal mese di settembre 2013. Esso confluirà nelle *Linee Guida per l'insegnamento della letto-scrittura*, affiancandosi al modello teorico linguistico, all'analisi di modelli e approcci alla letto-scrittura attivi in Valle d'Aosta e di quelli rintracciabili nella letteratura di settore.⁸

Nel prossimo anno scolastico, i materiali di lavoro e il modello, grazie alle attività previste durante la fase di sperimentazione e ai loro risultati, subiranno una completa revisione critica, seguita dalla stesura della versione definitiva.

ELEMENTI DI ORIGINALITÀ E PUNTI DI FORZA DEL PLS

Il modello linguistico: un impianto evolutivo

Pur essendo chiaro che l'apprendimento della letto-scrittura è un processo complesso, che dipende da numerosi fattori concorrenti, basarsi su un modello linguistico del suo sviluppo non è idea peregrina:⁹ PLS considera che le componenti linguistiche vadano monitorate affinché le proposte didattiche risultino correttamente articolate, equilibrate, complete, rispettose delle differenze individuali e degli stili cognitivi degli alunni.

Il progetto indica dunque prioritariamente la necessità di analizzare, allo scopo di classificarle in una gerarchia di complessità crescente, le modalità e le convenzioni attraverso cui la lingua scritta trasporta le caratteristiche della lingua parlata: la riproduzione di fonemi attraverso simboli, della prosodia attraverso convenzioni, l'esplicitazione delle informazioni extratestuali.

Esso propone, quindi, per il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, una prospettiva analitica delle singole componenti e delle loro interrelazioni. Le competenze coinvolte sono a loro volta declinate in abilità ricettive e produttive - laddove il processo di ricezione precede sempre il processo di produzione correlato - distinte poi in abilità specifiche, ricondotte a loro volta in scopi didattici mirati (*imparare a...*). L'acquisizione dell'abilità, da parte del bambino, è dunque definibile anche come la capacità di gestire autonomamente tutte le sue componenti, cioè di raggiungerne tutti gli scopi didattici. Ancora, la struttura del modello permette anche di delineare, almeno nel caso di alcune competenze linguisti-



che, un percorso gerarchico di complessità crescente, per esempio nella sequenza: competenze fonologiche-alfabetiche-ortografiche. Un aspetto interessante, questo, che permette di fondare almeno alcune fasi della programmazione didattica lungo una linea di crescita evolutiva, se non proprio di implicazione reciproca nell'acquisizione di alcune abilità. Si tratta, in questo caso, di un aspetto promettente del progetto anche sotto il profilo della ricerca scientifica, che potrebbe trovare utili conferme nel prossimo anno scolastico, durante la fase di sperimentazione del repertorio di attività didattiche nelle scuole.¹⁰

La componente didattica: una struttura rigorosa e flessibile

Il repertorio delle attività didattiche che integra il modello contiene una scheda di lavoro per ciascuno scopo didattico relativo a ognuna delle abilità.

Ogni scheda presenta un'attività di lavoro, corredata da specificazioni che la collocano con esattezza all'interno del modello e da una serie di dati per la sua realizzazione concreta nella classe: materiali, destinatari, consegna per gli alunni, indicazioni utili.

Inoltre, sono disponibili suggerimenti precisi per svolgere versioni facilitate e complessificate della stessa attività, modificando in particolare i materiali di lavoro e la consegna, in modo da facilitare la modulazione delle attività didattiche sulle esigenze dei singoli allievi.

La parte più significativa della scheda, sotto il profilo didattico, è dedicata ad elementi che permettono di costruire il processo valutativo. Oltre a strumenti per l'osservazione del comportamento dei bambini durante l'attività e per la registrazione dei risultati - che favoriranno l'attivazione di regolazioni mirate, rispondenti alla struttura del modello teorico, della programmazione didattica relativa alla classe e/o al singolo allievo - per ciascuna attività vengono predefinite le soglie per la definizione del raggiungimento dello scopo didattico e le tipologie di errori che possono verificarsi.

La strategia prescelta per la correzione degli errori è chiaramente esplicitata: da una parte, essa affonda in un rigoroso processo di ipotizzazione sulla possibile genesi di ciascuna tipologia di errore, mentre, dall'altra, si proietta sulle misure di ulteriore verifica o di rinforzo da istituire, indicate ancora una volta nei termini delle abilità e degli scopi didattici previsti dal modello. Inoltre, il compito di *scaffolding*, che il docente dovrebbe darsi per favorire e sostenere processi attivi e significativi di apprendimento dei suoi allievi, è stato in questo caso rappresentato da esempi e da brevi canovacci di *sceneggiature* dimostrative che facilitano l'adozione di uno stile di dialogo e di intervento non direttivi, volti a problematizzare e non a fornire soluzioni precostituite.

La metodologia progettuale

L'impianto metodologico impresso al progetto, quello della ricerca-formazione-azione, è certamente un suo punto di forza. La continua ricorsività fra presentazione di contenuti teorici e metodologici, loro applicazione operativa, revisione e modificazione di eventuali incoerenze e criticità rispetto al modello garantisce che il processo formativo acquisisca aspetti di significatività, innestandosi sulle conoscenze pregresse, consapevoli e non, traducendosi in competenze durature e trasferibili ad ulteriori applicazioni.

Questo continuo scambio fra componenti dei vari livelli organizzativi e fra competenze e ruoli professionali diversi non solo costituisce una ricca fonte ispiratrice, ma favorisce un continuo monitoraggio dell'andamento del progetto ed una verifica della coerenza e della coesione fra gli obiettivi e l'effettivo livello di realizzazione.

Un indice interessante è costituito dalla partecipazione degli insegnanti a PLS: se sono diminuite le istituzioni scolastiche partecipanti dal primo al terzo anno (21 vs 15), è invece aumentato molto il numero complessivo di insegnanti coinvolti (47 - 21 infanzia, 26 primaria - vs 72 - 30 infanzia, 42 primaria). Ai numeri si affiancano le rilevazioni dei questionari sottoposti ai docenti durante gli incontri plenari e i rimandi raccolti nelle fasi di supervisione, dai quali traspare la consapevolezza di apprendere e migliorare le proprie prassi didattiche, la soddisfazione di essere attori di un processo costruttivo necessario. Dialogo, condivisione, confronto critico attivati nei gruppi di lavoro riacquistano il loro valore euristico ed accendono una dimensione di fiducia reciproca forse trascurata.

L'insieme di questi elementi può sintetizzarsi nel concetto di motivazione, senza la quale nessun apprendimento significativo può realizzarsi davvero.

CONCLUSIONI

I materiali didattici che si stanno costruendo nell'ambito di PLS sono il risultato comune di insegnanti e gruppo di coordinamento, nelle due modalità: prodotti sviluppati dalle scuole e revisionati dal gruppo di coordinamento oppure realizzati da quest'ultimo e validati dai docenti durante gli incontri plenari e nei lavori di gruppo.

La soddisfazione dei partecipanti in relazione al progetto, alla sua struttura, ai suoi esiti, è stata costantemente monitorata sia durante gli incontri in presenza che nel corso delle consulenze presso le scuole effettuate dal gruppo USAS, riportando apprezzamento per le importanti ricadute didattiche e professionali, per il rinnovo di motivazione sollecitato dall'iniziativa e anche per l'opportunità interessante di scambio e condivisione con colleghi di altre istituzioni, occasione oggi sempre meno frequente e ritenuta invece preziosa.

La comunità creatasi intorno a PLS mantiene stabili, nel

corso della sua evoluzione e dei differenti accenti che assume nel tempo, le caratteristiche di comunità di ricerca; i vari gruppi da cui è composta, con competenze differenti, perseguono gli obiettivi finali, secondo la complessa articolazione che il progetto si è data, attraverso lo sviluppo di modelli, la validazione di materiali, l'approfondimento comparativo di approcci ed inquadramenti epistemologici e facendo ricorso all'esperienza didattica, analizzata, ripensata, alla luce delle esigenze poste dalla ricerca, dalle sue domande, dalle sue ipotesi di lavoro.

Fare ricerca intorno alle proprie prassi, in gruppo o individualmente, approfondire le fonti, effettuare operazioni di comparazione, rivalutazione, revisione di strumenti e materiali, ma anche di proposta e di innovazione; ripensare il proprio agire nella classe con sguardo critico; esercitarsi a discutere con i colleghi per capire e migliorare; imparare a porre osservazioni e portare obiezioni motivate su temi didattici; impraticarsi ad esprimere il proprio fare con il linguaggio della ricerca e all'interno dei suoi vincoli metodologici... complessivamente, questa esperienza offre un'occasione di *empowerment* dei docenti verso l'appropriazione di una professionalità docente consapevole, riflessiva, esperta.

Attraverso l'adozione di metodologie dialogiche, mirate a conoscere il sistema di pensiero degli allievi, le soluzioni che trovano e le vie che intraprendono per affrontare le nuove conoscenze, si sostengono i percorsi convenienti di apprendimento, si indeboliscono quelli inefficaci. È possibile in tal modo coinvolgere anche i bambini nella stessa prospettiva di ricerca e la ricerca-azione si trasferisce a loro: immersi in un contesto formativo interessato ad approfondire, monitorare, modulare, se necessario personalizzare la programmazione, essi, anziché limitarsi ad eseguire, cominciano a pensare *come fare*.

Un insegnante riflessivo e consapevole, dunque, che non applica metodi, non riproduce pedissequamente esempi, ma re-inventa ogni giorno, dominando, come nell'improvvisazione di un musicista jazz, il codice e la tecnica operativa, in quanto fondamentali necessari di un'arte che ogni giorno si esprime in inventività, nell'armoniosa bellezza del processo.

Bibliografia

- I. Arcolini, G. Zardini (a cura di), *I disturbi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani ONLUS. Angeli, Milano, 2002.
- S. Cacciamani, "La scuola come comunità di ricerca" in *L'école valdôtaine*, n. 70, 2006, <http://www.scuole.vda.it/Ecole/70/05.htm>.
- C. Carella (a cura di), *Leggere e scrivere nella società complessa. Progetto di ricerca inter-IRRE. Per un potenziamento delle capacità di comprensione e di produzione linguistica nella scuola di base*, Junior, Bergamo, 2004.
- G. Cesarini, R. Regni, *Autonomia e empowerment. L'educazione e le nuove frontiere educative dell'organizzazione*, Armando, Roma, 1999.
- L. Cisotto, *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2009.

C. Cornoldi, L. Miato, A. Molin, S. Poli, *Prove di Prerequisito per la Diagnosi delle Difficoltà di Lettura e Scrittura – PRCR-2*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2009.

R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Erickson, Trento, 2002.

G. Dionisi, B. Fracasso (a cura di), "Imparare è difficile? Apprendimento e letto-scrittura: materiali per un approccio costruttivo e spontaneo", supplemento a *L'école valdôtaine*, n. 20, Aosta, 1994, <http://www.scuole.vda.it/Ecole/20sup/20sup.htm>.

C. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti (a cura di), *La ricerca azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Cortina, Milano, 2010.

K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita & Pensiero, Milano, 2005.

L. Revelli, "Esperienze linguistiche e competenze di lettura: l'immagine dei quindicenni valdostani in PISA 2009" in T. Grange, M.G. Onorati, L. Revelli, P. Floris a cura di, *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta*, Armando, Roma, 2012, pp. 129-176.

D. Sarti, G. Zardini (a cura di), *Disordini dello sviluppo e apprendimento della lingua scritta*, Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani ONLUS, Angeli, Milano, 1999.

G. Stella, L. Grandi, *Guida base alla dislessia*, Giunti scuola, Firenze, 2011.

Note

¹ Legge Regionale n. 8, 12 maggio 2009, *Disposizioni in materia di disturbi specifici di apprendimento*.

² Ideato e sviluppato da Luisa Revelli, UNIVDA.

³ Impossibile riferire qui tutti i nomi dei docenti partecipanti che saranno indicati nella pubblicazione conclusiva. Doveroso, invece, ringraziarli tutti per l'impegno e l'entusiasmo profusi.

⁴ Sono referenti di progetto Germano Dionisi, Josette Favre, Maria Plati.

⁵ Hanno collaborato Luciana Gonrad nel primo anno; Daniela Nardo successivamente.

⁶ Luisa Revelli, docente di Linguistica Italiana; Serenella Besio, docente di Pedagogia dell'Integrazione, entrambe afferenti al Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Ateneo valdostano.

⁷ www.scuole.vda.it/lettoscrittura.

⁸ Lungi dal costituire materiale didattico avulso dalla scuola, il modello PLS può sintonizzarsi facilmente con le *Indicazioni nazionali per il curricolo ministeriali*, aiutando e facilitando i docenti nell'elaborazione del curricolo di lingua; esso, infatti, definisce con rigosità e chiarezza le competenze e le abilità disciplinari e, conseguentemente, rende più agevole il raggiungimento degli obiettivi e dei traguardi definiti nelle indicazioni stesse.

⁹ Ad esempio, l'indagine OCSE Pisa del 2009 mostra le correlazioni fra alcune componenti linguistiche nello sviluppo - per es. lingue parlate in famiglia, abitudine ad effettuare giochi linguistici, a leggere libri, a scrivere lettere o parole, a conversare e discutere - e le abilità di lettura nei ragazzi di 15 anni.

¹⁰ Il tema del plurilinguismo, considerato attivamente dal punto di vista della ricerca, ma per il momento tenuto sullo sfondo, costituirà il focus di ulteriori approfondimenti della stessa, come elaborazione del modello linguistico adottato.

Serenella Besio - Docente di Pedagogia dell'Integrazione e Didattica speciale presso l'Università della Valle d'Aosta.