

# L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti

## Learning of reading and writing and risk factors: a project about teacher's awareness

**Laura Arcangeli** / Università degli Studi di Perugia / laura.arcangeli@unipg.it

**Francesca Pascolini** / Tutor organizzatore / Università degli Studi di Perugia / francescapascolini@alice.it

**Moira Sannipoli** / Università degli Studi di Perugia / moira.sannipoli@unipg.it

Reports of suspected Learning Disorders are significantly increased even when it comes to problems that must be addressed with specific teaching actions. To meet that need, born the pilot project for research-training, financed by the Umbria Region, and that involves the Regional Scholastic Office and the local health authorities of Perugia and Terni, is meant to accompany a champion of teachers of the first classes of primary school in the acquisition of a more refined professional skill with respect to the reading and writing, and early identification of risk factors. Research has highlighted the importance of building a methodology and teaching based on observation and documentation. These tools are able to tell the story of every child learns to read and write, in an open setting to learning social perspective and respectful of the times of each. The pilot project will be extended this year to other teachers of other educational institutions and trained teachers will become, in turn, co-trainers of colleagues in their own educational institution.

**Key-words:** Learning reading and writing, Learning Disorders, Risk factors, Observation, Documentation

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 147

Il paragrafo 1 è da attribuire a **Laura Arcangeli**; il paragrafo 2 è da attribuire a **Francesca Pascolini**; il paragrafo 3 è da attribuire a **Moira Sannipoli**.

## 1. Verso la costruzione di una metodologia

Il Decreto ministeriale 17 aprile 2013, sottoscritto dal MIUR e dal Ministero della Salute, ha chiesto ad ogni Regione la stesura di protocolli di intesa con la finalità di individuare casi sospetti o a rischio di DSA sin dai primi anni del percorso scolastico.

La legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 3, ha affidato infatti alla scuola il compito di individuare precocemente i casi sospetti di Disturbo Specifico di Apprendimento, invitando a distinguerli dalle difficoltà di apprendimento.

Quando si parla di difficoltà di apprendimento, si fa riferimento a qualsiasi difficoltà che uno studente incontra durante il suo percorso di studi. (...) Tuttavia di qualsiasi difficoltà si tratti, ciò che è importante è l'evoluzione positiva che caratterizza tali situazioni e che può essere ottenuta con un'applicazione maggiore nello studio o seguendo percorsi di insegnamento individualizzati. Assai differenti sono invece tutte quelle situazioni che rientrano nella categoria dei disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento che fanno riferimento a problematiche più varie e dall'evoluzione incerta (...) e che dipendono dalle basi neuropsicologiche dell'apprendimento stesso (Lucangeli, 2010, p. 25).

L'iter previsto dalla Legge, coerentemente con le Raccomandazioni per la pratica clinica per i DSA elaborate in continuità con quanto sostenuto dalla Consensus Conference, prevede nel primo biennio di scuola primaria l'individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative nella lettura, scrittura e calcolo, l'attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà e la segnalazione dei soggetti definiti "resistenti" all'intervento didattico di potenziamento. Si tratta quindi di attivare un circolo virtuoso tra le osservazioni sistematiche messe in essere dagli insegnanti, le attività di screening a scuola con la supervisione di tecnici e in ultima analisi, dove necessario, la valutazione diagnostica.

Il tavolo tecnico della Regione Umbria, composto dalla Direzione Regionale Salute e Coesione sociale, dall'Ufficio Scolastico Regionale, dalle Aziende USL Umbria 1 e 2 e dal Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia ha scelto di mettere in campo nell'a.s. 2015-2016 un progetto di ricerca-formazione rivolto agli insegnanti con lo scopo di promuovere una maggior consapevolezza dei processi di insegnamento/apprendimento della letto-scrittura e dei fattori di rischio ad essa correlati piuttosto che promuovere uno screening che non avrebbe promosso un ripensamento delle pratiche.

Il progetto ha avuto la finalità di accompagnare il corpo docente verso l'acquisizione di una competenza professionale più attenta e raffinata sui concetti di difficoltà e di disturbo con lo scopo di ridurre le segnalazioni di DSA in quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo e che per questo possono essere superate con un intervento prettamente didattico e socio-ambientale. Contemporaneamente l'attenzione del gruppo si è focalizzata sui fattori di rischio legati all'apprendimento della letto-scrittura che possono essere individuati in età precedente al secondo anno di frequenza della scuola primaria e sui Disturbi Specifici dell'Apprendimen-



to. «Una buona parte delle difficoltà a chiarire la natura e le caratteristiche dei DSA sta proprio nella loro “specificità”, cioè nel fatto che riguardano ambiti circoscritti di abilità, e anche nell’uso ambiguo di termini (...). Così pur riconoscendo un ruolo ad alcuni fattori ambientali, oggi l’origine neurobiologica dei DSA è largamente condivisa dalla comunità clinico-scientifica, come anche la eterogeneità della loro espressione sia in relazione a come i disturbi si manifestano nei diversi individui, sia in relazione al corso evolutivo del disturbo stesso» (Savelli, Stella, Gallo, Mancino, 2011, p. 10).

Il progetto, compiuto come studio-pilota, ha visto il coinvolgimento dei dirigenti e del team di docenti di tre classi prime di tre istituzioni scolastiche dell’Umbria per tutto l’anno 2015/2016 e si è mosso dentro una cornice di “analisi delle pratiche” (Altet, 2003; Altet, Vinatier, 2008; Asthier, 2003; Damiano 2006; Laneve, 2009, 2010). Afferma Schön: «Noi dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogandoci su ciò che noi possiamo apprendere da un’attenta analisi dell’“abilità artistica”, cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica» (2006, p. 43). Con l’espressione «analisi delle pratiche» infatti si intende proprio la necessità di conoscere le pratiche per accompagnarle e sostenerle, senza bisogno di promuovere un modello da imitare o un correttivo, perché la consapevolezza che ne deriva è già trasformatrice. Questo tipo di postura metodologica presuppone la costruzione di una stretta alleanza tra pratici e ricercatori (Damiano, 2006), che porti a superare il cosiddetto “modello del deficit”, dandosi uno spazio e un tempo in cui far emergere e rendere comunicabili agli altri le proprie conoscenze pratiche.

Non si è trattato, allora, solo di raccogliere informazioni e dati, ma di documentare tutte quelle azioni e quei processi che hanno permesso di giungere a determinate e provvisorie conclusioni, passando da un fare intuitivo, mosso da premesse implicite, ad un fare più consapevole, abbandonando una logica emergenziale e adottandone una progettuale.

La scuola come luogo di ricerca, specificatamente interessato all’analisi dei saperi delle pratiche, può essere definito tale se sa valorizzare e promuovere le diverse identità professionali, sa coniugare il cambiamento e l’innovazione con la tradizione, sa costruire relazioni significative negli spazi che abita. Nella metafora dell’abitare che richiama il significato dell’aver cura, l’abitante cura e custodisce i luoghi dell’abitare, mettendoli al riparo e questo determina la sua appartenenza alla comunità (D’Agostino, 2011, p. 77).

Il gruppo di ricerca è stato accompagnato in ogni momento dalla presenza di tre logopediste, provenienti dai servizi sanitari dei territori delle scuole coinvolti. La ricerca ha avuto un momento esplorativo iniziale caratterizzato da un’intervista semi-strutturata rivolta ad ogni docente e da un focus group con simulata che hanno avuto le funzioni di far emergere i bisogni formativi e le aspettative rispetto al percorso di ricerca-formazione e al tempo stesso raccogliere tutta una serie di conoscenze dei partecipanti sui processi di letto-scrittura, sulle abilità che sottostanno questo apprendimento e i metodi conosciuti e quelli utilizzati per l’apprendimento della letto-scrittura e per il potenziamento didattico. I do-

centi sono stati poi invitati, inizialmente, a descrivere tramite protocolli osservativi che hanno accompagnato tutto il percorso di ricerca-formazione, il processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura in due bambini individuati da ogni singolo partecipante come “il bambino più competente” e “il bambino con più difficoltà”. La proposta è stata di adottare una scrittura diaristica carta e matita, in cui è stato chiesto di registrare comportamenti e dialoghi con il bambino nell’arco di un tempo prescelto, per 20 minuti. Si è convenuto, inoltre, di adottare il focus della doppia osservazione nella quale «un osservatore “partecipe” è in situazione e stende il suo protocollo a posteriori, mentre un altro osservatore “non partecipe” (...) registra i dati osservativi in contemporanea all’evolversi dell’evento studiato» (Mantovani, 1995, p. 110).

Questo primo momento è stato accompagnato da una discussione collegiale intergruppo per la costruzione e condivisione degli strumenti di osservazione e documentazione, che potessero essere funzionali all’analisi della pratica didattica. È infatti necessario «allestire contesti nei quali il compito primario non è più quello di fornire al soggetto un insieme di alternative che sappia padroneggiare per adattarsi al mondo, ma quello di fornire al soggetto la capacità di modificare quell’insieme di alternative, rinunciando all’aspettativa di padroneggiare» (Sanipoli, 2015, p. 18).

L’osservazione ha rappresentato un momento significativo e centrale per il mondo della scuola, ma anche per quello sanitario che non sempre, purtroppo, trova tempi, spazi e modalità per farne emergere la ricchezza, per procedere in un processo di autentica conoscenza. «L’osservazione consente di cogliere lo svolgimento ordinato di una sequenza di movimenti, i processi di apprendimento mentre questi si svolgono, i passaggi nella soluzione di un problema, l’acquisizione di un metodo di lavoro o di studio; evidenzia anche le caratteristiche dei diversi stili cognitivi degli alunni, porta a conoscere tratti rilevanti dello sviluppo personale dell’alunno, aiuta a verificare in quale misura l’alunno stia strutturando un quadro di valori per il quale vivere; permette, inoltre, di guardare le situazioni educative che appartengono alla vita quotidiana con uno sguardo nuovo, descrivendone i modi di funzionamento, analizzando i processi, per scoprire il significato che esse hanno per quelli che vi sono coinvolti» (Cappuccio, Cravana, 2014, p. 93).

L’accompagnamento dei docenti è stato orientato dalla necessità condivisa di giungere alla consapevolezza che l’osservazione non è una registrazione fedele della realtà, un guardare pre-teorico, ma uno sguardo intenzionale che si colloca tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione, è uno sguardo selettivo e orientato dai propri quadri teorici di riferimento.

Lo sforzo maggiore per gli insegnanti è stato tacitare le proprie mappe interpretative rinviando così il giudizio e apprendere facendo a non procedere in modo “impressionistico”, a non scartare ciò che inizialmente può sembrare irrilevante e, allo stesso tempo, essere consapevoli che si tende a registrare solo quello che ci si aspetta che accada.

Ulteriori obiettivi da raggiungere sono legati al linguaggio utilizzato perché la soggettività è un problema che lo investe e all’analisi delle condizioni di contesto e al come e con quali garanzie, l’osservazione sia anche uno strumento privilegiato per la propria formazione.

I protocolli di osservazione hanno facilitato la presa di coscienza del ponte



tra soggettivo e oggettivo aprendo “le porte al confronto inter soggettivo e a una continua rivisitazione delle proprie posizioni e modalità di comprensione e intervento, al fine di costruire risposte sempre più adeguate” (Arcangeli, 2005, p.38).

Non è stato semplice, per ognuno, passare dalla ricerca, per dirla con Schön, di un “terreno stabile” anziché esercitarsi a frequentare una “zona paludosa”, imparare cioè ad essere disponibili a incontrare i problemi senza voler immediatamente circoscriverli con le parole, a reggere la fatica di non essere semplicemente esecutori di teorie credendo erroneamente che diverse situazioni siano caratterizzate soprattutto da somiglianze e perciò ricorrendo a identiche procedure di intervento, a reggere lo sforzo di imparare a cogliere le differenze, le relazioni.

Giungere a scegliere “la palude” ha significato preferire la complessità perché luogo di esercizio del dubbio che sollecita la formulazione di nuove ipotesi e quindi la possibilità di concedersi lo spazio e il tempo necessari ad una autentica conoscenza del processo di insegnamento/apprendimento. L’assunzione di un posizionamento di questo tipo, fondato su un apprendimento esperienziale, ha comportato dei rischi sia in termini di dissonanza cognitiva che emotiva che ogni riflessione sul proprio sguardo, salendo e scendendo dal promontorio, comporta.

Avviare un processo di documentazione, oltre i protocolli di osservazione, dei prodotti dei bambini, dei materiali utilizzati, delle proposte offerte, della qualità della comunicazione, attraverso la struttura di un diario di bordo, ha permesso di non smarrire, svalutare il senso delle cose fatte imparando a rileggere con altri occhi, con occhi strabici come afferma Bateson.

La memoria del proprio percorso protegge la propria identità come storia e da parte degli insegnanti, e da parte dei bambini, ma, anche, come storia di un gruppo che ha condiviso esperienze per la co-costruzione della conoscenza.

Un passaggio estremamente significativo nell’appropriarsi di una possibilità narrativa è stato rappresentato dall’abbandono della ricerca dell’aneddoto che risulta più facilmente comprensibile, ma che ha il grande limite di offrire una immagine fissa, disancorata dal contesto.

La memoria non è solo un fatto individuale ma si situa all’interno dei processi di formazione e di conservazione di “quadri sociali” che ne consentono l’utilizzo come forma comunicabile di conoscenza (Halbawachs, 1987).

Raccogliere i dati ma, contemporaneamente, documentare le tappe che hanno permesso di giungere a provvisorie conclusioni ha significato passare, per stessa affermazione di soggetti coinvolti nel progetto, dal “vero” pensato al “vero” vissuto che spesso sono diversi dal “vero” raccontato, passare dall’emergenza del “caso” a quella della progettazione anche di percorsi individualizzati ma integrati in un progetto comune.

Sperimentare il vedersi e il riconoscersi all’interno di una esperienza ha permesso di iniziare a costruire un ponte tra mondo della scuola e quello sanitario, attraverso pratiche di discorso diverse non semplicemente poste l’uno accanto all’altra ma costruendo una trama tra i dispositivi che le hanno prodotte.

Inoltre, la scrittura ha permesso di dare voce ai sentimenti che hanno colorato l’esperienza quali la paura, il senso di inadeguatezza, la fatica, le emozioni negative che, fino a quando non sono state nominate erano invisibili e perciò non era possibile attivare un necessario riconoscimento e distanziamento per promuove-

vere un cambiamento, un riposizionamento all'interno di un processo di *tâtonnement* cognitivo ed emotivo.

Nella fase di lettura e interpretazione dei protocolli, avvenuta con cadenza mensile, la comunicazione, il confronto e la discussione hanno rappresentato un importante stimolo alla consapevolezza rispetto al proprio agire professionale e alla messa in campo di un riposizionamento reale. «La documentazione è un potente strumento di riflessione sull'azione per la costruzione di una cultura pedagogico-didattica di sperimentazione dell'essere in ricerca, perché si è consapevoli della propria parzialità» (Arcangeli, 2009, p. 80). Verbalizzare e riflettere sui propri vissuti, che diventano così esperienze, permette anche un distanziamento cognitivo ed emotivo e un'autentica rielaborazione.

Adottare il pensiero riflessivo ha significato conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi, confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale è stato possibile concettualizzare (individuare nel *continuum* dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare *expertise* (Cfr. Damiano, 2006, p.167).

Le logopediste, intervenute durante ogni momento collegiale, hanno accompagnato il momento di condivisione intersoggettivo e curato alcuni incontri di approfondimento specifici sull'apprendimento della letto-scrittura e sulle competenze fonologiche e metafonologiche di base.

Gli insegnanti hanno documentato i processi di apprendimento-insegnamento attraverso il diario di bordo, tentando di costruire il profilo dinamico di ogni bambino in merito all'apprendimento della lingua scritta. Lo scopo infatti non era quello di raccogliere frammenti, ma imparare a «connettere in una narrazione unica e coerente brani significativi di un progetto messo in atto» (Balsamo e Sacchetto, 1998, p. 135), imparare a condividere gli strumenti per la ricerca e non solo una riduttiva ricerca di strumenti. La costruzione del profilo del bambino che apprende la letto-scrittura ha iniziato a prendere forma con un obiettivo essenzialmente conoscitivo, quello cioè di accompagnare gli insegnanti nella scoperta della teoria linguistica di ogni alunno, così da poter mettere a punto un intervento educativo individualizzato. Consapevoli che la descrizione non è sufficiente a cogliere la realtà dove le regole di composizione non sono additive ma trasformatrici, si è trattato, spesso, di abbandonare logori dispositivi ermeneutici che impediscono di cogliere la singolarità, la località e la temporalità, come afferma Morin, dell'esperienza.

Un'evidenza emersa è che la solitudine da parte degli insegnanti e delle logopediste «non può essere l'unico sfondo delle scelte, ma è necessaria la possibilità di frequentare modalità di relazioni di pensieri diversi, di imparare nel confronto ad essere disponibili a rintracciare ciò che è impensabile, ora» (Arcangeli, 2005, p.3).

Gli incontri del gruppo di ricerca sono stati finalizzati quindi a creare un ambiente favorevole alla costruzione di conoscenza e di capacità di autovalutazione affinché gli stessi insegnanti diventino a loro volta promotori di una cultura che si costruisce all'interno dell'intersoggettività, di una ipotesi progettuale con-di-



visa, della metodologia adottata nelle scuole di appartenenza per aver la possibilità di un dominio consensuale di azioni.

Un ulteriore obiettivo del progetto è stato di accompagnare gli stessi insegnanti coinvolti a diventare co-formatori dei colleghi che nell'anno scolastico 2016/2017 insegneranno nelle prime classi in ogni istituzione scolastica di appartenenza con la supervisione di ogni gruppo di ricerca.

I risultati raggiunti, di cui daremo conto nelle pagine successive, hanno fatto sì che la Regione Umbria abbia rifinanziato il progetto che sarà rivolto ad altre sei istituzioni, con sei nuove classi prime.

## 2. Il bambino che apprende

La stesura del report dell'esperienza di formazione ha comportato una rilettura mirata del materiale documentario prodotto, sostenuta da una specifica analisi delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012 nelle quali viene presentato un concetto di alfabetizzazione legato alla scoperta delle regole di funzionamento della lingua scritta e delle sue diverse funzioni. Ciò avviene, secondo le sopracitate Indicazioni nazionali, attraverso la cura rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato. Inoltre viene sottolineato che deve essere posta attenzione verso i processi di costruzione della lingua scritta avviati prima di ogni insegnamento sistematico. Il bambino del nostro tempo vive infatti immerso in un mondo simbolico e a sei anni arriva a scuola, luogo istituzionalmente preposto all'alfabetizzazione, con un bagaglio di ipotesi, di competenze comunicative e linguistiche cui va data centralità e considerazione in virtù di una prospettiva che vede il bambino stesso autore originale del difficile processo di appropriazione della letto-scrittura. Viene infine precisato che, "qualunque sia il metodo" cui fa riferimento l'insegnante, il bambino deve essere guidato a leggere e scrivere parole e frasi legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti (Indicazioni per il curricolo 2012 - Italiano, pp. 36-37).

È lasciata dunque libertà all'insegnante circa il metodo da usare, mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo per raggiungere gli obiettivi, con particolare attenzione agli aspetti motivazionali e agli aspetti metodologici-didattici del processo di apprendimento della letto-scrittura.

Esistono diverse tecniche e metodi nell'insegnamento della letto-scrittura. Sostanzialmente sono comunque due quelli utilizzati, il metodo analitico e il metodo globale, definiti a seconda dell'unità da cui si parte (frase, parola, sillaba, lettera).

Attraverso le interviste agli insegnanti è emerso come la scelta del metodo rappresenti l'inizio di una serie di operazioni interessanti e talora decisive per la qualità dell'offerta formativa.

La partecipazione autentica degli insegnanti ha reso l'esperienza significativa e appassionante per tutti i soggetti coinvolti e generativa per la formazione. Gli elementi che verranno evidenziati sono stati direttamente leggibili nelle interviste, altre volte è stato invece necessario effettuare un'interpretazione; ciò ha indotto, in alcuni, a trascrivere i diversi passaggi e, nella tessitura del report, per

salvaguardare il profilo originale di ogni narrazione e nel tentativo di riuscire a configurare un'adeguata comprensione dell'esperienza da parte di ciascun docente coinvolto, tali passaggi sono stati trascritti integralmente.

Gli insegnanti intervistati tra i metodi analitici privilegiano il metodo fono-sillabico ed il sillabico nella convinzione che favoriscano un'ottimale associazione di elementi stabili incoraggiando una generalizzazione più consapevole dei suoni appresi. Il metodo fono-sillabico ed il metodo sillabico sono ritenuti facilitanti soprattutto per i bambini con difficoltà linguistiche, cognitive e attentive che nella scuola stanno aumentando. Gli stessi referenti dei servizi riabilitativi territoriali reputano consigliabili tali metodi poiché nel nostro codice alfabetico definito semitrasparente permettono di effettuare un'alta corrispondenza tra i suoni uditi e i grafemi che si utilizzano per trascriverla

È evidente che la competenza dell'insegnante, nell'orchestrare un processo di apprendimento-insegnamento significativo, fa sì che la comprensione non sia separata dalla decifrazione per non rischiare di focalizzare l'attenzione semplicemente sulla acquisizione di automatismi.

*«[...] Io ho sempre usato il metodo fono-sillabico nel contesto (la storiella con le sequenze di parole, compongo un insieme di parole che iniziano tutte con la stessa lettera, etc.)» (ins. 5- 2015).*

*«[...] Il globale, non ho mai conosciuto qualcuno che lo utilizzasse. [...] Il DEVA [...] era lento, ora i bimbi hanno bisogno di input più veloci, sul momento» (ins. 4 –2016).*

Quale che sia il metodo prescelto, gli insegnanti ritengono che la consapevolezza della lingua scritta possa essere costruita solo a scuola attraverso un processo di conoscenza organizzato e sistematico.

*«All'inizio non ce l'hanno (l'idea della lingua scritta) e va piano piano costruita con questi processi» (ins. 7 –2015).*

È inoltre evidente come la cura del processo di apprendimento-insegnamento della lettoscrittura sia di fatto percepita, da parte di tutti i docenti del team, come di esclusiva responsabilità del docente della disciplina italiano.

*«Io non ho mai fatto italiano in prima, per cui mi sono sentita un po' "sguarnita" da questo punto di vista. Ho sempre insegnato matematica[...]» (ins. 2- 2015).*

Alcuni insegnanti tuttavia, con convinzione, sostengono che il superamento della figura del docente unico nella classe, nella scuola primaria, non avrebbe dovuto comportare una separazione rigida dei compiti disciplinari tra gli insegnanti che operano secondo i principi di collegialità e contitolarità (L148/1990, art. 5, comma 4) ciò per favorire l'impostazione unitaria e pre-disciplinare del curriculum ( L.148/90, art.5, comma 5)

*«[...] in équipe è più produttivo. Alla primaria non sarebbe il caso di fare una divisione tra discipline, quindi confrontarsi con la collega è molto utile» (ins. 2 –2016).*





Le indicazioni per il curricolo confermano la necessità che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni e di un coordinamento delle attività tra tutti i docenti al fine di sviluppare competenze linguistiche ritenute indispensabili per lo sviluppo della persona, per l'esercizio della cittadinanza attiva e per il raggiungimento del successo scolastico. (Indicazioni per il curricolo 2012-Italiano, p. 29).

Quando ci si predispone ad avviare il bambino alla padronanza della lingua scritta, ci si preoccupa della scelta di un metodo che conduca ad un rapido possesso della strumentalità.

*«[...] il metodo fonologico è il più usato, è quello che offre più riscontri, anche perché poi i genitori fanno i confronti tra figli grandi e figli piccoli, tra cugini, etc.» (ins. 1 –2015).*

La prassi scolastica, le aspettative nutrite dai genitori, il concetto assai diffuso di educazione-istruzione mettono in evidenza l'idea che la strumentalità di base debba essere acquisita attraverso lo sviluppo e lo stimolo di una serie di abilità funzionali di tipo percettivo-motorio ed associativo, attraverso tecniche che garantiscano abilità decifratriche per cui la scelta del metodo diventa la condizione indispensabile per accelerare i ritmi del processo di trasformazione segno-suono indispensabili per conquistare la parola intera. Diventa pertanto fondamentale scegliere un metodo che garantisca risultati più sicuri e più rapidi.

Il metodo fono-sillabico viene prescelto in quanto la sua caratteristica fondante è di rendere esplicite le corrispondenze che legano i suoni linguistici ai simboli grafici che li rappresentano. L'accesso al significato è mediato dalla decodifica, ciò evita la principale debolezza del metodo globale, cioè dovere apprendere un numero molto elevato di relazioni arbitrarie e non sistematiche tra parole scritte e significati. Nel contempo però si riconosce l'importanza di una lettura finalizzata alla comprensione di quanto l'alunno legge, – principale caratteristica su cui si basa il metodo globale che garantisce anche secondo gli insegnanti intervistati, un'elevata motivazione dell'alunno – che si può perseguire successivamente, dopo aver acquisito la strumentalità di leggere e scrivere, per non creare confusione.

*«[...]Abbiamo scelto di cercare di fare una mediazione che sia equilibrata e funzionale, concreta al momento, partendo dal fono-sillabico per poi passare al globale, quando e se reputeremo che i bimbi abbiano strumenti per fare un'analisi più articolata della frase.» (ins.5-2016).*

Tutti gli insegnanti intervistati reputano essenziale seguire un ordine di presentazione.

*«[...] partiamo da vocali. Poi ci focalizziamo su lettere che organizzate danno parole piane. (...) I gruppi consonantici che presentano più difficoltà vanno presentati per ultimi» (ins. 4- 2016).*

Solitamente si cominciano a presentare le sillabe solo quando i bambini riconoscono le vocali; si inizia dalle sillabe semplici, composte da una consonante

e una vocale, con l'attenzione a prediligere prima le consonanti continue, che vengono più facilmente percepite e individuate (m, l, r, f, s...).

Sono emerse come consuetudine le strategie di lavorare con progressione lenta e graduale, di non esporre contemporaneamente i suoni affini e i grafemi visivamente simili, di lavorare sulle parole piane, con consonante ponte, con gruppi consonantici complessi.

*«Come organizzazione mentale per i bambini è più facile operare su una letterina per volta, una sillaba per volta, etc. In questo senso mi sembra più adatto( metodo sillabico)» (ins. 4- 2015).*

Alla fine si introducono i dittonghi, i gruppi consonantici, i nessi vocale-consonante, le regole ortografiche, i digrammi e i trigrammi. Viene considerato importante, all'inizio del percorso, utilizzare un solo allografo, finché il bambino non è giunto alla scoperta del codice alfabetico convenzionale si considera preferibile utilizzare solo il carattere stampato maiuscolo. Tra le altre procedure si sottolinea che si fa "lingua" tutti i giorni; si insegna ai bambini a tracciare lettere e a farne delle parole; si chiede di identificare grafemi in una corretta sequenza spazio temporale, si somministrano schede di pregrafismo allegate ai testi. Pur nella consapevolezza della presenza di differenti stili di apprendimento e modalità di approccio alla letto-scrittura, si procede attraverso una omogeneizzazione degli interventi.

L'affermazione di Vygotskij sulle parole e sul loro significato mette in luce come fin dall'inizio del percorso di alfabetizzazione occorra tenere sotto controllo il rischio di separare i processi poiché «[...] dal punto di vista semantico il bambino parte dal tutto da un complesso dotato di senso e solo successivamente comincia ad avere padronanza degli elementi semantici distinti» (Vygotskij 1986, pp. 219-246, in Dixon-Krauss, p. 147).

Fin dall'inizio del processo di alfabetizzazione i bambini sono pronti per un lavoro significativo, compiuto e autentico, eseguito per scopi reali: «[...] ai bambini bisognerebbe insegnare il linguaggio scritto e non soltanto la scrittura di lettere» (Vygotskij 1978, pp. 117-119, in Dixon-Krauss, p. 147).

L'uso di modalità di verifica-valutazione quali elenchi di parole e di testi che vengono fatti scrivere in forma di dettato è molto diffuso, principalmente nelle classi prima e seconda primaria, allo scopo di rilevare la prima acquisizione delle competenze di letto-scrittura e le eventuali difficoltà di elaborazione fonologica della parola, indispensabile per la trasformazione della parola orale in codice scritto.

*«Io per esempio ho fatto formazione [...] ho fatto la prova della scrittura, cioè il dettato e la lista di parole partendo dalle sillabe piane fino a quelle un po' più complicate. Quello è uno strumento che abbiamo, però soltanto quello. Se ci fossero altri strumenti che dessero altri risultati potrebbero darci altri tipi di aiuto» (ins. 5- 2015).*

Solitamente si ritiene che i risultati delle prove siano predittivi di fattori di rischio pertanto si considerano importanti per ottenere indicazioni sulle difficoltà del bambino nel segmentare le parole. Nel contempo gli insegnanti intervistati



avvertono i limiti di utilizzare solo questo strumento che si svuota di significato se non è affiancato da una riflessione: come si è arrivati a individuare questa prova; come si è tenuto conto delle competenze degli alunni quando si è deciso di utilizzarla; come si sono scelte e come si è tenuto traccia delle modalità di svolgimento della consegna (l'insegnante detta una sola volta o ripete le parole. È vicino ad alcuni bambini. Dà indicazioni.); si utilizza solo questo prodotto o lo si colloca nella storia di alfabetizzazione del bambino.

Sollecitati nel riferire le difficoltà che incontrano i bambini relativamente al processo di apprendimento della letto-scrittura, gli insegnanti mostrano raramente di avere consapevolezza degli specifici elementi di conoscenza coinvolti in tale processo (veste sonora della parola, valore sonoro convenzionale, consapevolezza fonologica, tipo di segno usato e quantità ....).

*«Una grande difficoltà rilevata è l'ascolto, manca l'attenzione, l'educazione all'ascolto» (ins. 1 – 2016).*

*«Tutto quello che è legato a spazio, tempo, orientamento, prima, dopo, destra, sinistra, alla capacità di comprendere a livello fonologico, una capacità che gli dia la competenza metafonologica, la correlazione tra grafema e fonema, la capacità di segmentare nel flusso continuo del parlare. Tutta la conoscenza del sé corporeo, l'autostima, [...] la motivazione entra in gioco come abilità su cui far leva, per motivarlo a fare cose noiose o difficili» (ins. 4- 2016).*

Consentire agli alunni “spazi di parola” è ritenuto fondamentale, tuttavia, attraverso le pratiche didattiche, non sono sempre riscontrabili evidenze relativamente alle scelte metodologico-didattiche finalizzate a far emergere le idee che ogni bambino sviluppa sul sistema scritto ed a come vengano salvaguardati i legami delle nuove acquisizioni con quelle preesistenti.

*«Io li faccio parlare, mi faccio raccontare le cose ...uso le filastrocche da imparare a memoria» (ins. 1- 2015).*

*[...] È importante il problem-solving, il metodo della ricerca e, piano piano, far venire fuori il concetto dal bambino» (ins. 7-2015).*

Nell'ambito di questa esperienza sono state costruite occasioni di confronto sugli elaborati degli alunni per far emergere i diversi posizionamenti degli insegnanti e per dare a ciascuno la possibilità di rileggere i prodotti elaborati con il contributo del gruppo e della regia educativa del gruppo di progetto. È stato così possibile rintracciare una teoria linguistica anche sofisticata, laddove un primo sguardo avrebbe suggerito nessuna competenza del bambino nello stabilire una reazione tra l'oggetto e la parola scritta.

Una delle storie presentate è quella di un bambino di 6 anni, in ingresso alla scuola primaria, che vive nei pressi della gelateria “Kiss” che frequenta abitualmente. Alla richiesta di scrivere come sa fare la parola corrispondente al disegno del gelato scrive KISS.

Attraverso questa esperienza, apparentemente sganciata dall'apprendimento sistematico, il bambino ha sviluppato una sua idea sul sistema scritto ed è arrivato a elaborare una personale teoria linguistica. Solo una lettura che va oltre l'immediato presente, può cogliere il suo livello di competenza.

Il processo descritto può essere letto facendo riferimento al modello di apprendimento di Uta Frith secondo il quale l'acquisizione delle competenze di lettoscrittura avviene attraverso specifiche fasi. È possibile pensare che il bambino abbia maturato una competenza di tipo logografico che si manifesta attraverso il riconoscimento e la lettura della parola in modo globale poiché contiene lettere ed elementi che ha imparato a discriminare. La maturazione di questa competenza fa sì che il bambino consideri la parola come logo che sta al posto dell'oggetto e che utilizzi segni convenzionali piuttosto che riprodurre le caratteristiche fisiche del gelato ma che non abbia ancora la consapevolezza della struttura fonologica della parola stessa.

Interessante, per il nostro lavoro, la ricerca delle argentine Ferreiro e Teberosky, introdotta e sviluppata in Italia da studiosi quali Stella, Pontecorvo, Zucchermaglio, Pippo. A partire dagli anni Ottanta, secondo una prospettiva piagetiana che riconosce al bambino un ruolo attivo nell'apprendimento linguistico, Ferreiro e Teberosky hanno individuato alcune fasi fondamentali, nel processo di concettualizzazione della lingua, comuni a tutti i bambini di differenti lingue e culture. Secondo questi assunti teorici il bambino, per imparare a leggere e scrivere, sviluppa una serie di teorie cognitive che consentono di configurare il processo di alfabetizzazione come un passaggio non dal non sapere al sapere, ma come progressione di un sapere che via via diventa più esperto e convenzionale. In questo processo la cui struttura è definita, secondo Vygotskij, dalla qualità delle interazioni sociali e dalle pratiche e istituzioni culturali, è di fondamentale rilevanza il ruolo della mediazione nella quale il bambino gioca un ruolo attivo nel processo di concettualizzazione della lingua. La scuola allora diventa uno dei contesti importanti in cui avviene la mediazione culturale, uno dei luoghi privilegiati di incontro tra sviluppo naturale e culturale.

Le occasioni di osservare i segni scritti attraverso scritte pubblicitarie, cartelli stradali, visione di programmi televisivi sui quali il bambino fa le proprie riflessioni e realizza le sue prime esperienze di lettura sono numerose anche nella prima infanzia. Si tratta di attività cognitive molto importanti attraverso le quali il bambino comincia a sviluppare le sue idee sulle regole della lingua orale e scritta fino ad elaborare una propria teoria linguistica che può essere scoperta attraverso l'analisi dei suoi atti di scrittura spontanea e delle sue ipotesi di lettura nei quali «gli "errori" e le "stranezze" che vi si ritrovano» (Stella, Pippo, 1987, pp.15-16) sono preziosi indicatori del processo che si sta costruendo. Nello sviluppo della teoria linguistica da parte dei bambini giocano un ruolo fondamentale le esperienze e le occasioni che vengono loro offerte dall'insegnante che propone situazioni aperte di apprendimento nelle quali ciascun bambino possa mettere in gioco le sue idee e strategie e confrontarle con quelle dei coetanei. «La scrittura alfabetica è per il bambino – ma lo stesso è avvenuto anche nella storia della scrittura [Gelb 1963] – un punto di arrivo, e non di partenza» (Zucchermaglio, 1991, pp. 31-32).

Queste esperienze hanno portato il gruppo non semplicemente ad un ripensamento del metodo e delle strategie per insegnare a leggere e scrivere ma ad un rovesciamento della prospettiva da cui considerare il processo di alfabetizzazione che non significa costruzione di un metodo inedito quanto di un nuovo atteggiamento educativo. Ben prima di questo processo messo in atto dalle istituzioni, il bambino vive in un mondo di messaggi che ne stimolano la curiosità



intellettuale e lo inducono a porsi domande e a cercare di dar loro risposte formulando delle teorie proprie sui sistemi di notazione; di queste conoscenze che lentamente e faticosamente il bambino si è costruito, la scuola deve tener conto per non impostare l'alfabetizzazione in un modo meccanico e riduttivo e soprattutto per non costringere il bambino ad un disapprendimento delle sue concettualizzazioni spontanee in funzione dell'acquisizione di nuove regole, ma piuttosto ad una progressiva evoluzione delle proprie competenze sulla lingua scritta, utilizzando anche le informazioni ricevute.

«Le principali difficoltà che il bambino incontra non riguardano la memorizzazione delle lettere o dei suoni corrispondenti, ma si evidenziano quando questi deve ritrovare i suoni all'interno della parola e deve controllarli per realizzare il cosiddetto "autodettato" [...] non sono dunque difficoltà superabili con un semplice aumento dell'esercizio di memorizzazione delle lettere, in quanto questo non aiuta il bambino a modificare la sua teoria linguistica, cioè non gli dà le informazioni necessarie per cambiare il suo modo di analizzare la parola» (Stella, Pippo, 1987, p.73).

Con questa consapevolezza il gruppo ha lavorato per costruire una metodologia mediante la quale analizzare e interpretare la complessità della realtà educativa caratterizzata da molteplici variabili di natura personale, ambientale, sociale, istituzionale, spendibile nel team docente per progettare-riflettere sul fare-riprogettare e con gli alunni per consentirgli di apprendere da protagonisti in un lavoro autentico, significativo proprio in quanto eseguito per scopi reali.

*«Ins: Cerca una sillaba, guardati intorno e cerca un'immagine che comincia con la sillaba che hai scelto.*

*Bambino: RO*

*Il bambino è molto incuriosito, riflette, si alza dalla sedia, si siede e si rialza indicando dal vetro della finestra "la rosa" che sta nel cortile interno della scuola.*

*Ins: Bravissimo ora scegli un'altra sillaba per formare un'altra parola. (lo stimolo visivo è molto importante per J)» ( dal diario di bordo, ins. 1 – 2016).*

Il pensiero di J. si struttura e si trasforma grazie al fatto che è esposto allo sguardo, all'ascolto, al confronto con gli altri, alla possibilità di aggiustamenti e modifiche. Ciò ha bisogno della guida dell'insegnante, che offre a ciascuno l'opportunità di mettere a confronto i propri risultati, sempre provvisori, attraverso una puntigliosa negoziazione dei punti di vista.

La riflessione retrospettiva sull'azione avviene a posteriori ma a breve distanza dalla situazione vissuta. Essa è di fondamentale importanza per comprendere il proprio stile operativo, per ricostruire il processo, per analizzare ciò che è accaduto, le ipotesi che sono state costruite e come si sono collocate nel contesto, come eventualmente si sono modificate nel corso dell'azione, a cosa può essere dovuto il cambiamento e quali esiti ha permesso di raggiungere. La riflessione dell'insegnante in uno degli incontri di gruppo testimonia questo processo.

*«Si è trattato della prima esperienza di osservazione e documentazione [...] come porsi? Lo facciamo tutti i giorni con una attenzione diversa. L'ho trovato molto interessante, mi sono posta in modo diverso, ho tralasciato alcuni aspetti ed ho dato importanza ad altri. Forse ho capito meglio le difficoltà di alcuni alunni. Ho scoperto –soprattutto nella seconda lettura a casa- atteggiamenti della prima bambina che in altre situazioni non avrei considerato. Ho registrato e trascritto le difficoltà che ho incontrato rispetto agli errori degli alunni e mi sono posta interrogativi su come intervenire: lasciarli parlare liberamente senza intervenire? Ho visto i bambini in modo diverso. Ho capito con loro» (dal diario di bordo, ins. 1- 2016).*

Raccogliere dati non è di per sé fonte di ricchezza, occorre anche stabilire come utilizzarli e valutarli. Attraverso un approccio metodologico e strumentale abbiamo realizzato un'attenta riflessione sull'azione cognitiva della scrittura.

J. non è ancora in grado di scrivere autonomamente nessuna parola, tuttavia ad una analisi di tipo qualitativo degli elaborati dell'alunno si evidenzia che è in atto un significativo processo di apprendimento. J. procede con consapevolezza, utilizza scelte mirate. L'accurata osservazione realizzata ha offerto all'insegnante l'opportunità di prendere coscienza che la presenza di differenti stili di apprendimento e l'esistenza di singolarità nell'approccio alla scrittura implichi il porsi nell'ottica di un'attesa operosa, generativa e feconda, per realizzare il passaggio dalla conoscenza alla comprensione dei bisogni educativi di ogni alunno, per guidare ciascuno, attraverso un percorso personale di apprendimento, lasciando ad ognuno, la libertà ed i tempi di arrivare in fondo a questo percorso.

È possibile generalizzare questa esperienza? È necessario.

Le scelte metodologiche dell'insegnante che comprendono la documentazione dei processi di insegnamento-apprendimento e la coerente e costante restituzione ai bambini ed alle bambine delle esperienze fatte insieme, fanno la qualità della scuola e sono costituzionalmente consegnate alla libertà di insegnamento dei docenti.

*«[...] Ins: vuoi provare a scrivere qualcosa da sola?*

*Bambina scrive: FEDY TI VOGLIO BENE*

*Ins: cosa hai scritto? Ci sono delle letterine che ancora non conosciamo...*

*F- D- Y-*

*Bambina: Io le conosco perché francamente essendo il nome di mia sorella che si chiama Federica io le so scrivere e poi io di solito la chiamo... perché è più cortino no! Perché so fare anche la y, così la chiamo Fedy...*

*Ins: Sai, hai scritto anche una cosa un po' difficile, la GL*

*Bambina: Ma è facile, si scrive G e L*

*Ins: Non tutti sanno che il suono GL si scrive GL, tu come lo hai imparato?*

*Bambina: Ohh, già alla materna. Ma non me l'hanno detto le maestre... l'ho imparato da sola» (dal diario di bordo dell'ins. 4- 2016).*



## 3. Dentro l'esperienza di ricerca-formazione

### 3.1. L'analisi dei materiali prodotti

Tutta la ricerca pedagogica è spesso accusata di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, in quanto «non fornisce dati utili alla pratica educativa e questa carenza di senso mette a rischio la sua stessa credibilità» (Mortari, 2010, p. 142). Si tratta allora con forza di mettere insieme una molteplicità di competenze che si traducono nel sapere «riconoscere/individuare una situazione problematica meritevole di interesse, (...) mettere la strumentazione metodologica al servizio dell'azione, (...) comunicare processo e prodotto in modo adeguato e appropriato alla specificità delle situazioni» (Montalbetti, 2012, p. 266). Nel campo dell'educazione, così come in tutte le scienze umane, i criteri metodologici vanno scelti, letti e significati in rapporto stesso all'essenza degli oggetti studiati e all'epistemologia stessa della disciplina che chiede un vero e proprio meticciamiento tra l'aspetto descrittivo, interpretativo e anche prescrittivo-axiologico, che ne legittima le scelte.

Un disegno di ricerca che nella fase di decodifica sia rigoroso è quindi essenziale per questo sapere: la mancanza di controllo e la complessità dei fenomeni non devono essere vissuti come elementi di debolezza ma di qualità. «Le pratiche sono sempre particolari, mai universali; hanno luogo in contesti locali e sono messe in atto in momenti precisi da persone specifiche. Perciò, renderne conto come se fossero universali, non rende giustizia ai dialoghi. Tuttavia i risultati devono essere comunicati. La sfida è essere più descrittiva invece che più esplicativa. Generalizzare sulla base delle proprie esperienze, da parte dei professionisti che riflettono, che documentano e studiano il loro lavoro, e generalizzare nel senso di rendere le pratiche più diffuse e più durature, richiedono una varietà di strumenti e di metodi: misure quantitative dei risultati, analisi qualitative dei processi specifici che portano a quei risultati, metodi eterogenei che uniscono le informazioni ricevute da diverse fonti» (Arnkil, Seikkula, 2012, p. 180).

Per questo motivo, in termini di decodifica i materiali prodotti sono stati analizzati su un piano quantitativo e qualitativo insieme: un viaggio dalla parola al numero e ritorno. Il dato di partenza è infatti qualitativo, le tecniche di analisi sono state quantitative, la contestualizzazione, interpretazione e restituzione dei risultati hanno richiesto di tornare al qualitativo.

La scrittura fornisce una grande mole di materiale testuale, che in termini di ricerca, deve poter essere governata. Le procedure di analisi testuale non si limitano esclusivamente al conteggio delle singole parole o forme del corpus, ma attraverso questi indicatori è possibile approfondire i contenuti in esso presenti, grazie ad operazioni di inventariato, ricerca, selezione e classificazione di parti di testo, fino alla rappresentazione grafica.

La lettura di carattere quantitativo si è tradotta in un'analisi testuale di tipo lessicometrico delle interviste, dei protocolli, dei diari di bordo e dei verbali degli incontri, che in questa fase della ricerca sono stati considerati come corpus dell'indagine. L'analisi del contenuto quantitativo frequenziale, con l'ausilio del programma "NVivo 10", si è basata sulla misura della ricorrenza di alcune parole (unità di analisi) che sono state stabilite sulla base degli obiettivi della ricerca.

Ad essere analizzate sono state frequenze, contingenze e corrispondenze lessicali. Le parole piene e i segmenti ripetuti significativi sono stati organizzati in categorie semantiche, nelle quali sono raggruppate parole ed espressioni che assumono, nell'unità di contesto, lo stesso significato o significati simili e in categorie tematiche, quando le stesse sono classificate in parole ed espressioni che si riferiscono allo stesso tema o argomento. Le categorie, ex post, sono state costruite a posteriori ricercandole nel testo analizzato: una lettura attenta del corpus consente di individuare tutti i temi presenti, che costituiscono unità di analisi di natura linguistica, dotate di particolare rilevanza semantica e tematica (Gianturco, 2005).

Nella consapevolezza che «nessun automatismo può supplire da solo alla conoscenza tacita che si esprime nel con-testo e nell'extra-testo» (Giuliano, 2004, p. 122), si è poi proceduto con l'analisi più squisitamente qualitativa con una lettura descrittiva ed esplicativa dei materiali. Si sono quindi identificate le dimensioni teoriche sottostanti al materiale, revisionando le categorie concettuali formulate, stabilendo connessioni e associazioni tra concetti e idee.

Per motivi di sintesi verranno riportati di seguito solo alcuni elementi significativi emersi dall'analisi testuale delle documentazioni degli insegnanti e le considerazioni maturate in termini interpretativi.

### 3.2 La lettura testuale delle scritture degli insegnanti: alcune riflessioni

Una prima considerazione che va fatta rispetto all'analisi testuale è che progressivamente le documentazioni prodotte assumono, dal secondo trimestre in avanti della ricerca, un carattere squisitamente descrittivo, spogliandosi sempre più del carattere valutativo ed interpretativo. Nelle «osservazioni di tipo narrativo, redatte con una tecnica manuale, «[...] la scelta delle parole, [de]gli aggettivi utilizzati per descrivere un determinato evento influenza il messaggio, il contenuto che vogliamo trasmettere, anzi lo costruisce» (Mantovani, 1995, p. 129). Le osservazioni sono chiamate ad essere descrittive e non valutative proprio perché si collocano tra lo spazio percettivo e quello ermeneutico, che necessita, per trasformarsi in conoscenza, di un momento interpretativo soggettivo e interosoggettivo.

A testimonianza di ciò, molti sono gli elementi evidenziati. Innanzitutto la struttura delle osservazioni: se nei primi tre mesi di lavoro sono prive di elementi relativi alla data, luogo, orario di inizio e di fine, nome degli adulti di riferimento e dei bambini osservati, queste caratteristiche emergono con una frequenza assoluta nell'ultimo trimestre. A mancare spesso all'inizio sono anche i dati di contesto, capaci di fornire una cornice di riferimento alla relazione di insegnamento/apprendimento tra insegnanti e bambini. Una crescente attenzione ai particolari e al contesto ha invece mano a mano permesso di cogliere il manifestarsi di una continuità evolutiva degli apprendimenti, evidenziando cioè antecedenti e conseguenze che precedono o seguono un certo comportamento e ne influenzano la forma. Significativa a questo riguardo la progressiva sostituzione di avverbi temporali (“prima”, “dopo”, “sempre”, “spesso”, “successivamente”), presenti nel primo trimestre con una frequenza del 61,8%, con subordinate temporali che definiscono nel dettaglio l'intervento dell'adulto e le risposte comunicative e comportamentali dei bambini. A partire dal secondo trimestre l'utilizzo di subordinate si attesta intorno al 77,5%.





In termini testuali, il passaggio da un linguaggio valutativo ad uno più descrittivo è fortemente dimostrato anche dalla diminuzione dell'uso di predicati nominali a favore di predicati verbali. Se nel primo trimestre i predicati nominali sono presenti nel 74,5% dei casi rispetto a quelli verbali che compaiono per il restante 25,5%, nelle scritture dell'ultimo trimestre l'uso è praticamente invertito: i predicati verbali sono citati per l'81,2% mentre i nominali compaiono solo per il 18,8%. Nelle osservazioni prese in esame infatti i predicati nominali, usati per descrivere il bambino in azione, abbondano di aggettivi qualificativi, che come tali, indicano una qualità del nome a cui sono riferiti e di fatto più facilmente vicini ad un giudizio.

A questo riguardo, un'attenzione particolare è stata dedicata all'analisi delle conversazioni tra insegnante e bambino. Gli studi sull'analisi della conversazione in classe hanno permesso di focalizzare l'attenzione sull'importanza dell'aspetto comunicativo sia come elemento linguistico che come strategia essenziale nella relazione di insegnamento-apprendimento (Mehan, 1979; Cazden 2001, Pontecorvo 1991 e 2005). Due sono i filoni di ricerca più significativi sull'interazione verbale in classe: una prima direzione, anche in ordine storico, che viene denominata "processo-prodotto", ha tentato di cogliere i nessi tra il tipo di comunicazione dell'insegnante e la costruzione delle competenze degli allievi e l'altra più legata all'analisi del discorso e della conversazione.

In questa lettura, i due elementi di analisi si sono intrecciati. In termini di frequenza, i dialoghi e gli eventuali punti di sospensione per raccontare un pensiero, una pausa o una non risposta dei bambini, sono presenti nei protocolli dal terzo trimestre in avanti. Nei dialoghi riportati con i bambini nelle prime osservazioni si è anticipato (23%), interpretato il loro silenzio o pensiero (22%), subentrando e fornendo ausili non richiesti (16%). Le ricerche evidenziano che quando un insegnante rivolge una domanda ai suoi alunni attende in media un secondo prima di intervenire nuovamente; se riesce ad aspettare almeno tre secondi avvengono cambiamenti significativi dal punto di vista comunicativo e cognitivo negli atteggiamenti e nelle aspettative di tutti i soggetti coinvolti (Cfr. Rowe, 1988).

Si sono analizzate le differenti possibilità di combinazioni tra le proposte comunicative del docente e le altrettante possibilità comunicative dei bambini. L'insegnante può infatti farsi promotore di una spiegazione, riformulazione, sintesi, esemplificazione, conferma, disconferma, rilancio individuale o di gruppo, elicitazione falsa o aperta. Emerge con forza che quando l'insegnante utilizza forme che assumono funzioni di false elicitazione (apparentemente aperte ma in realtà indirizzate verso una specifica risposta) di fatto si inibisce la risposta dei bambini e la percentuale dei più piccoli di argomentare diminuisce in maniera considerevole. Quando ad aumentare sono concessioni di tempo e elicitazioni aperte, crescono in maniera significativa anche la possibilità del bambino di autocorreggersi, correggere il compagno o di chiedere aiuto all'adulto. Le spiegazioni non richieste non sembrano favorire l'intervento del bambino mentre le proposizioni di riformulazione ed esemplificazioni aprono spazi per il bambino di argomentazioni e di contributi aggiuntivi. L'affermazione di Postman a riguardo è esemplificativa: «è sorprendente vedere come gli studenti possano perdere una parte della loro paura di sbagliare, profondamente radicata in loro, quando si trovano con un insegnante che non chiede loro di essere nel giusto, ma soltanto di unirsi a lui nella ricerca dell'errore: del suo come del proprio» (1981, p. 175).

Un'altra importante considerazione va fatta sull'aspetto di sintesi e analisi del materiale. Nei primi protocolli osservativi a dominare sono espressioni di sintesi che non consentono una comprensione dell'azione educativa. A questo riguardo, in maniera esplicativa, può essere presentato l'uso delle parole "compito" e "aiuto", che compaiono in tutte le scritture rispettivamente al 3,6% e 5,7% calcolate tra tutte le migliaia di parole usate nelle produzioni degli insegnanti. Che significa "assegnare un compito" o "fornire un aiuto" ad un bambino? Non declinare questi aspetti, non consente di cogliere la ricchezza della relazione didattica e di apprendimento. Nelle documentazioni prodotte, emergono maggiori elementi descrittivi che portano a comprendere, con crescente attenzione la consegna rispetto al compito, elementi cognitivi ed emotivi nel posizionamento dell'insegnante e del bambino e al tempo spesso le forme di mediazione realizzate. Fornire un aiuto nell'esecuzione di un compito può infatti avere una doppia valenza: può essere in forma vygostkiana la ricerca di quel medium che consente di passare dal sapere fare con l'adulto al sapere fare da soli, nel rispetto della zona di sviluppo prossimale, oppure, tradursi in forme di cure educative non autentiche, quali l'anticipazione e la sostituzione. Nella lettura tematica è interessante vedere come l'aiuto si sia spesso tradotto in "faccio e parlo al posto tuo".

Nei casi di aiuto autentico si è invece registrata una vera e propria relazione di aiuto e mediazione. L'esposizione allo stimolo richiede solamente che l'insegnante organizzi ecologicamente l'ambiente in modo da facilitare un nuovo apprendimento. Ci sono, però, delle situazioni in cui questo non basta a favorire un nuovo apprendimento e quindi il docente deve porsi come mediatore. In questi casi può decidere di facilitare il compito, rendendo, attraverso il suo intervento, più semplice il raggiungimento del successo. Se questo non funziona, però, bisogna capire cosa sta ostacolando lo sviluppo di quell'apprendimento: l'insegnante è chiamato ad allontanare momentaneamente il bambino dallo stimolo e allenare/potenziare il requisito che necessita di crescere prima di una nuova esposizione allo stimolo apprenditivo. L'importanza allora dell'errore è proprio nell'insieme di informazioni che regala sul suo pensiero e sulle strategie attive e attivate fino a quel momento. «È un'occasione per saperne di più sul suo modo di formulare quell'ipotesi, sulle sue competenze, sulle sue strategie, per rendere più percorribile un apprendimento, per trovare un accordo sul terreno in cui può avvenire una comprensione o su dove si deve ancora comunicare per arrivare a comprendersi» (Peticari, 1996, p. 72).

Le documentazioni prodotte dimostrano come l'errore possa manifestarsi su diversi livelli che è compito dell'insegnante cogliere. L'analisi finale ha evidenziato come può esserci un problema a livello di comunicazione in fase ricettiva (34%) o in fase produttiva (12%): il bambino può non avere capito, in parte o del tutto, la questione che gli viene posta oppure può avere difficoltà a spiegare quello che intende. Il livello può anche spostarsi sul piano della conoscenza, relativamente quindi al contenuto che viene affrontato (31,7%) o a livello di ragionamento (14,3%), quando il problema si manifesta nel processo di acquisizione o di applicazione di una porzione di sapere (Cfr. Czerwinsky Domenis, 1990, pp. 42-43).

Dalle scritture delle insegnanti si evince che possono esserci errori buoni e cattivi. Questi ultimi si riconoscono perché sono «la riproduzione meccanica di una soluzione, un comportamento rituale, in quanto il bambino non ha capito la struttura del problema né come si inseriva la risposta in questo problema», quelli



“buoni” invece prevedono «il recupero di una soluzione o di una risposta comportamentale idonea dopo aver capito parte della struttura del problema o della situazione» (Grassilli, 1990, p. 39). Insomma a definire la fecondità o meno di un errore è la possibilità di essere compreso nella sua genesi ed evoluzione e, come elemento ecologico, di essere promotore di perturbazioni cognitive nella mente del bambino.

Un altro elemento chiave e di profonda rilevanza è l'emergere di strategie comunicative e didattiche di individualizzazione, testimoniate dal progressivo passaggio dall'utilizzo di pronomi indefiniti e nomi comuni di persona al plurale alla presenza massiccia di nomi propri. La classe perde il suo carattere collettivo e comincia a tingersi di volti, identità ma al tempo stesso compare come elemento di forza nella costruzione sociale degli apprendimenti. Nell'osservazione del singolo è in realtà emerso il gruppo come elemento di conoscenza. «Ragionare bene non dipende dall'acquisizione di una capacità o dalla disponibilità di una struttura formale che si sviluppa all'interno di una mente individuale: si tratta piuttosto di un'attività prioritariamente sociale che si manifesta e si esercita nel contesto dell'argomentazione con gli altri rispetto a contenuti specifici o concreti» (Pontecorvo, 1993, p. 3).

In termini di analisi delle pratiche, altro elemento significativo che emerge progressivamente nelle scritture, è la comparsa di elementi di riflessività da parte degli insegnanti coinvolti. Nei protocolli cominciano ad essere distinti elementi descrittivi ed elementi interpretativi. Le sequenze descrittive sono quelle che contengono resoconti di attività, descrizioni di eventi, ricostruzioni di dialoghi. Le sequenze interpretative sono costituite, ad esempio, da analisi dei processi emotivi in gioco o riflessioni sulle proprie assunzioni e sui pregiudizi che si scopre di mettere in gioco. Gli elementi, oltre ad essere evidenziati con uno stile di scrittura differente, denunciano una piena consapevolezza di una punteggiatura osservativa e conoscitiva altra. Un progressivo spiazzamento e un porsi in termini interlocutori che raccontano una nuova postura pedagogica, quella del «[...] mettersi in cammino per cominciare a considerare quegli elementi che ci sorprendono, e ci trovano in conflitto, come un'occasione per rivisitare le premesse implicite sottese ai nostri modi di osservare, di ascoltare, di fronteggiare questa o quella situazione» (Peticari, 1996, p. 50).

### 3.3 Lettura esplicativa delle pratiche e possibili piste didattiche

La ricerca ha evidenziato come è molto debole la consapevolezza del processo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura e dell'esistenza di importanti teorie linguistiche nel bambino già durante la prima scolarizzazione. La scelta del metodo da usare, così come delle proposte di potenziamento metafonologico, non appare motivata da un pensiero pedagogico, ma è frutto in molti casi di scelte casuali o accidentate.

«Non siamo nati per leggere. È passato solo qualche migliaio di anni dall'invenzione della lettura. L'invenzione ha portato con sé una parziale riorganizzazione del nostro cervello, che a sua volta, ha allargato i confini del nostro modo di pensare mutando l'evoluzione della nostra specie» (Wolf, 2009, p. 9).

La lettura e la scrittura sono allora abilità frutto di una interazione ecologica tra natura e cultura, tra capacità neurali attivate e adeguate stimolazioni ambientali. «La lettura dipende dalla capacità del cervello di collegare e integrare varie fonti di informazione – in particolare quelle delle aree visive, uditive, linguistiche e concettuali. L'integrazione dipende dalla maturazione di ognuna di queste regioni, da quelle delle loro aree di associazione e dalla velocità a cui le regioni possono comunicare» (Ivi, p. 105). Sicuramente esperienze emotive e cognitive inadeguate possono compromettere a livelli più alti il complesso sistema neuronale che consente di stabilire legami tra le informazioni e le funzioni superiori, quindi di apprendere e di rispondere in modo competente e socialmente appropriato.

Non si impara a leggere e scrivere alla scuola primaria. «La lingua scritta prima di diventare uno strumento con cui acquisire conoscenza, è essa stessa oggetto di conoscenza da parte di ogni bambino. Un oggetto su cui il bambino riflette e ipotizza regole di funzionamento, anche se in modo diverso a seconda dei contesti familiari più o meno alfabetizzati, molto prima di ogni insegnamento sistematico» (Ardito, 2008, p. 57). Il bambino è nella nostra cultura desideroso di imparare a leggere e scrivere, perché immerso fin dalla nascita in un mondo codificato di segni grafici. Quello che è necessario perché impari volentieri a leggere non è il comprendere l'utilità pratica della lettura, ma una certa consapevolezza che la capacità di leggere gli aprirà un mondo di simboli e significati, gli consentirà di non cadere nel finto sapere dell'ignoranza, comprendere il mondo e diventare padrone della propria esistenza.

È allora importante lasciare uno spazio di ascolto e comprensione delle letture e scritture spontanee dei bambini. Permetterne inoltre la socializzazione e il confronto rappresenta da un lato un'importante occasione di monitoraggio sulle diverse teorie dei bambini sulla lingua scritta e dall'altro motiva tutto il gruppo a discutere sul loro modo di scrivere e socializzare le rispettive concettualizzazioni. «L'interazione sociale si rivela, infatti, particolarmente efficace, sia nel costruire e fare crescere nei bambini pregressi e strategie culturali di pensiero e apprendimento, sia nell'aiutarli a divenire maggiormente consapevoli del proprio pensiero. L'esplicitazione del pensiero di un altro può portare, in altre parole, ad una riflessione metacognitiva sulle proprie conoscenze e ad una loro successiva riorganizzazione» (Ardito, 2008, p. 110).

L'apprendimento della letto-scrittura è un processo cognitivo-linguistico molto complesso che se da un lato richiede una significativa coordinazione percettiva e motoria, dall'altro necessita di un vero e proprio insegnamento. Come ricorda Vygotskij, l'insegnamento della letto-scrittura tende a tradursi nell'insegnare «ai bambini a tracciare lettere e farne delle parole, ma non si insegna loro la lingua scritta» (Vygotskij, 1978, p. 153). Nei sistemi alfabetici infatti la scrittura è una rappresentazione del linguaggio nelle unità più semplici, i fonemi e solo successivamente diventa una vera e propria rappresentazione dei significati. «La lettura e la scrittura si fondano su operazioni di "cifatura", cioè operazioni che consentono la trasformazione di segni in suoni (lettura) e dei suoni in segni (scrittura), indipendentemente dal significato delle parole» (Savelli, 2006, p. VIII). Oggi sappiamo con certezza che le competenze implicate in questo processo sono tante: la lateralizzazione, lo sviluppo psicomotorio, l'integrazione visuomotoria, l'analisi visiva e uditiva e molte ancora. Il lavoro sulla consapevolezza fonologica, che po-



trebbe essere avviato già alla scuola dell'infanzia, come capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato e saper operare adeguate trasformazioni con gli stessi, è una condizione necessaria per l'apprendimento della lettura e scrittura, anche se non sufficiente. È quindi probabile che «il rapporto tra consapevolezza fonemica all'inizio della scuola elementare e prestazioni nel linguaggio scritto, in particolare per gli aspetti relativi alla decodifica, permanga ben oltre il primo anno di scuola con indici molto contenuti di Falsi Negativi e un indice di predizione di Veri Positivi (soggetti a rischio) superiore all'85%» (Iozzino, Campi, Paolucci Polidori, 2004, p. 4).

Durante la scuola dell'infanzia è possibile evidenziare difficoltà dei bambini in termini di percezione, linguaggio, organizzazione spazio-temporale, simbolizzazione che non necessariamente sono segnali di rischio, ma sicuramente richiedono un intervento di potenziamento e arricchimento. È compito del team di insegnanti proporre esercizi e giochi volti a incentivare e promuovere la costruzione di certe competenze. «Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto dei limitati tempi di attenzione dei bambini e senza togliere spazio ai momenti di gioco e di ricerca; solo in questo modo, infatti, è possibile garantire la piena partecipazione di tutti» (Trisciuzzi, Zappaterra, 2011, p. 59). È in questo senso che ha valore parlare di continuità tra cicli scolastici, se vi è l'effettiva possibilità di muoversi dentro una cornice pedagogico-didattica comune dove il passaggio di consegne non è un atto burocratico, ma un racconto di storie, di mediazioni, di significati condivisi.

La ricerca ha evidenziato l'importanza del team di lavoro non solo perché la letto-scrittura è una competenza trasversale ma anche perché la riflessione sulle modalità apprenditive dei giovani alunni consente di condividere un'idea antropologica oltre che didattica, non sempre consapevole e collegiale. La presenza dell'insegnante dell'area logico-matematica è quindi indispensabile: infatti così come nella letto-scrittura «anche nella codifica verbale del numero, il *ricoscimento della forma scritta* (lettura di numeri) precede la *capacità di produzione grafica* (scrittura) secondo le caratteristiche percettive (...). L'acquisizione della corrispondenza numero-quantità, ossia della comprensione del significato del numero attraverso una rappresentazione astratta di quantità, è la capacità che caratterizza i *processi semantici*» (Lucangeli, Iannitti, Vettore, 2014, pp. 60-61).

Il corpo docente deve poter insieme assumere sempre più la consapevolezza che la propria proposta pedagogico-didattica nelle sue forme più o meno perturbanti e condivise partecipa con forza al raggiungimento dei risultati attesi e di conseguenza dovrebbe essere valutata insieme e alla stessa stregua delle *performance* dei bambini. Lo scopo principale di ogni pratica è fornire un appoggio al lavoro di costruzione dei bambini, una "impalcatura" che consente al bambino di riuscire laddove non potrebbe da solo (Cfr. Pontecorvo, 1989). Inoltre spesso l'intervento dichiarato personalizzato si trasforma in una proposta individuale che non attiva il gruppo classe in termini cooperativi.

Il percorso di ricerca-formazione ha evidenziato con forza come molti dei bambini segnalati all'inizio del percorso come "a rischio", grazie ad un'appropriata conoscenza e intervento didattico personalizzato, hanno avuto accesso, dentro ai propri tempi cognitivi, motivazionali ed emozionali, all'apprendimento della letto-scrittura. Una pratica di osservazione sistematica e molare ha allontanato la facile traduzione delle difficoltà in disturbo e tutta la documentazione ha as-

sunto le forme di un vero e proprio «organizzatore di sorprese» (Cocever, Chiantera, 1996, p. 23). Gli insegnanti hanno imparato a declinare l'affermazione "L'ho provate tutte" e davvero ad individuare in maniera analitica le proposte di sostegno, in termini di azioni ma anche di modalità. L'abito dell'insegnante descrittivo, prima che interpretativo, ha permesso la costruzione autentica di una rete di rapporti con le famiglie e al tempo stesso con i servizi. Si è imparato a definire nel dettaglio «i comportamenti (abilità) e, nel contempo, le caratteristiche degli stessi e in che modo saranno manifestati dal bambino al termine dell'intervento educativo. In altre parole si tratta di descrivere quali parametri devono essere modificati (frequenza, intensità, durata)» (Pascoletti, 2008, p. 34).

L'esperienza condivisa con il personale dei servizi sanitari ha permesso la condivisione di un linguaggio ma anche di una riflessione sullo specifico del riabilitare e dell'educare, sempre ecologicamente connessi ma distinti tra loro. Una precoce ed erronea identificazione delle difficoltà in disturbo si traduce spesso in una delega cieca ai servizi ma anche all'assunzione di un posizionamento scorretto. «Lo sguardo pedagogico e l'azione viva della didattica vengono sistematicamente sostituiti dallo sguardo diagnostico-clinico e da una didattica intesa come procedura tecnica da applicare in modo standardizzato. Gli insegnanti finiscono per leggere anche la realtà tramite la lente della diagnosi clinica mettendo l'accento sui sintomi, le incapacità e i problemi, non vedono le potenzialità, le capacità e gli interessi dei loro alunni» (Goussot, 2015, p. 31). Si è così riflettuto sull'importanza di una riappropriazione professionale contro la deriva delle professioni invertite visto che la tendenza alla delega può riguardare infatti non solo il bambino in situazione di difficoltà ma anche una sorta di abdicazione al proprio compito professionale, che spesso porta più a vigilare che a educare. «Assistere ed educare sono prestazioni differenti, spesso incompatibili, e bisogna imparare a comprenderlo. In fondo è ovvio: una prestazione assistenziale si riduce al vigilare affinché all'assistito non succeda nulla. Fare educazione significa invece fare di tutto perché all'educando succeda qualcosa» (Salomone, 1999, p. 88). Il ricorso continuo agli esperti infatti, oggi più che mai, rende tutte le professioni più insicure nella gestione di alcune situazioni e alla ricerca di continue conferme spesso oltre i propri compiti e le proprie competenze: «la disponibilità di consulenza professionale – non importa se qualificata o meno – diminuisce ulteriormente la capacità delle persone di negoziare i problemi che si trovano ad affrontare. [...] Gli individui finiscono per essere estraniati dai loro sentimenti, non si fidano più dell'istinto, sono sempre più insicuri nella gestione dei rapporti e hanno bisogno della conferma dell'esperto» (Furedi, 2005, 122).

All'inizio della ricerca i bambini, che gli insegnanti hanno segnalato come «in difficoltà» rispetto agli apprendimenti, erano pari al 15,7%; alla fine il numero si è notevolmente ridotto (3,5%). A essersi modificati sono stati i bambini, che mutano continuamente dentro ogni proposta educativa, ma anche lo sguardo di chi li ha accompagnati. La pratica osservativa e di scrittura ha interrogato la proposta didattica, in molti casi troppo identica a se stessa e poco aperta alla complessità dei bambini e delle bambine, che già al primo anno della scuola primaria, sono una pagina fittamente scritta in termini di saperi, abilità e competenze. «L'uso e la padronanza non sono l'unica espressione della competenza; la competenza racchiude in sé come oggetto non solo le conoscenze chiamate in causa, ma fattori meta-conoscitivi: l'accettazione dello stimolo a farne uso, il desiderio di com-



pletare le conoscenze che si rilevassero, alla prova dei fatti, insufficienti e dunque lo stesso desiderio di aumentare la propria competenza» (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2006, p. 157). Il percorso ha permesso agli insegnanti di attivare un contesto didattico, che in un'ottica di "speciale normalità", ha individuato percorsi e traiettorie specifiche mettendole a disposizione di tutto il gruppo classe, che ne ha fortemente guadagnato sia in termini di apprendimento che di benessere a scuola. In termini di formazione è emerso con forza come il mondo della scuola non abbia più bisogno dei luoghi dell'informazione, ma di spazi di formazione autentica che consentano al pensiero e alla riflessione di attivarsi, un guardarsi da dentro e da fuori, un dare voce al significare, al documentare e al comprendere.

## Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola
- Arcangeli L. (2008). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Perugia: Morlacchi.
- Ardito B. (2008). *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*. Milano: Franco Angeli.
- Arnkil T.E., Seikkula J. (2012). *Metodi dialogici del lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trento: Erickson.
- Balsamo C., Sacchetto P. (eds) (1998). *Dai fatti alle parole. Riflessione a più voci sulla documentazione educativa*. Bergamo: Junior.
- Cappuccio G., Cravana E. (2014). Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia. *Form@re*, 4, pp. 93-104.
- Cazden C.B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Czerwinsky Domenis L. (1990). L'errore nelle sue manifestazioni. In Longo Micalessin A. (eds), *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica*. Trieste: IRRSAE FVG.
- D'Agostino G. (2011). Non-luoghi della ricerca. In C. Gemma, R. Pagano (eds), *In principio...la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- D'Amore, Fandiño Pinilla M.I. (2006). Una riflessione sul termine competenza nell'educazione matematica. *Difficoltà in matematica*, 2, pp. 155-164.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola.
- Dixon-Krauss L. (eds) (2000). *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*. Trento: Erickson.
- Furedi F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Roma: Carocci.
- Giuliano L. (2004). *L'analisi automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*. Milano: LED.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica*, 9, pp. 15-48.
- Grassilli B. (1990). Per una didattica dell'intervento correttivo. In A. Longo Micalessin (eds), *L'errore. Una prospettiva psico-pedagogica*. Trieste: IRRSAE FVG.
- Halbawachs M. (1987). *La memoria costruttiva*. Milano: Unicopli.
- Iozzino R., Campi S., Paolucci Polidori C. (2004). Validità predittiva per la diagnosi di difficoltà di lettura e scrittura in prima elementare del livello di consapevolezza fonemica rilevato nel corso dell'ultimo anno di scuola materna. *I care*, pp. 2-5.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *Dentro il «fare scuola». Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Lucangeli D. (2010). Discalculia evolutiva sì – Discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 19-36.
- Lucangeli D., Iannitti A., Vettore M. (2014). *Lo sviluppo dell'intelligenza numerica*. Roma: Carocci.
- Mantovani S. (eds) (1995). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

- Mehan H. (1979). *Learning lesson: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, n. XXXVIII.
- Montalbetti K. (2012). La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare. *Educational Science & Society*, 2, pp. 255-269.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente provata. *Educational Science & Society*, 1, pp. 143-156.
- Pascoletti C. (2008). *Genitori e bambini speciali. Come educare un bambino a sviluppo atipico*. Milano: Franco Angeli.
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pontecorvo C. (eds) (1993). *La condivisione della conoscenza*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (eds) (2005). *Discorso e apprendimento: una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1991) (eds). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Postman N. (1981). *Ecologia dei media: la scuola come contropotere*. Roma: Armando.
- Rowe M.B. (1987). Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up. *American Educator*, 11, pp. 38-43.
- Salomone I. (1999). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- Savelli E., Stella G., Gallo D., Mancino M. (2011). *Dislessia evolutiva in pediatria. Guida all'identificazione precoce*. Trento: Erickson.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Stella G., Pippo J. (1987). *Le difficoltà di apprendimento della lettura e della scrittura*. Padova: Edizioni Moderne.
- Tipaldo G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale. Spunti per una riflessione multidisciplinare*. Torino: Edizioni Libreria Stampatori.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2011). Dislessia, disgrafia e didattica inclusiva. *Annali Della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 51-76.
- Vinatier I., Altet M. (eds) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zuccheromaglio C. (1991). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Mulino.