

Studi e ricerche



La scrittura tra strumentalità e abilità complesse nella prima alfabetizzazione: credenze, percezioni e pratiche degli insegnanti di scuola primaria

Laura Parigi*, Loredana Camizzi**

Riassunto: Secondo le *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, la dimensione comunicativa della competenza di scrittura dovrebbe essere coltivata in tutte le fasi di apprendimento del processo di scrittura, attraverso attività di familiarizzazione e avvicinamento al testo scritto durante la scuola dell'infanzia e mediante la produzione di testi ancorati all'esperienza dei bambini e delle bambine nella scuola primaria, anche durante la fase di acquisizione delle abilità di base. Un'indagine condotta su circa 900 insegnanti italiani mette in luce, tuttavia, che le prime fasi dell'alfabetizzazione formalizzata, nella classe prima della scuola primaria, sono dedicate prioritariamente all'acquisizione delle abilità di base, in particolare degli aspetti grafo-motori. A questa tendenza, comune a insegnanti che adottano metodi differenti per l'apprendimento della scrittura convenzionale, si lega un'attenzione fortemente focalizzata su pochi aspetti dell'alfabetizzazione emergente.

Parole chiave: prima alfabetizzazione, alfabetizzazione emergente, scuola primaria, competenza scrittoria, apprendimento della scrittura.

English title: Learning to write: basic and communication skills in the perspective of Italian teachers.

Abstract: According to the Italian curriculum guidelines (*Indicazioni Nazionali*), communication skills and textual competence should be cultivated from the early stages of emergent and early literacy. Writing tasks, such as short messages, should be part of the familiarization with the written culture in preschool and before the acquisition of basic writing skills, during the first years of primary school. However, according to research on 900 primary school teachers, the early stages of formal literacy are still strongly focused on the acquisition of basic skills, mainly grapho-motor abilities that are perceived as the major difficulty for children who are learning to write. This focus seems to narrow down the observation of children's emergent literacy skills.

Keywords: emergent literacy, early literacy, primary school, writing skills, learning to write.

1 La produzione testuale nel primo apprendimento della scrittura

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) (IN), la funzione comunicativa della scrittura e la produzione testuale rivestono un ruolo centrale nell'apprendimento della scrittura; fin dalla scuola dell'infanzia, infatti, si fa riferimento alla sperimentazione di prime forme di comunicazione scritta (IN, p. 21). Nei primi tre anni della scuola primaria, che sono invece dedicati all'acquisizione della scrittura convenzionale, lo sviluppo delle strumentalità di base come le abilità grafico-manuali e della correttezza ortografica, si affianca a obiettivi di apprendimento che riguardano la produzione testuale (IN, p. 31).

* Indire. Email: l.parigi@indire.it. È autrice dei paragrafi 3 e 4.2.

** Indire. Email: l.camizzi@indire.it. È autrice dei paragrafi 1, 2, 4.1 e 5.1.

Sebbene il testo normativo lasci ampia libertà sui metodi da utilizzare per raggiungere questi obiettivi, nelle IN è possibile individuare alcuni orientamenti per la fase iniziale di alfabetizzazione formale. Si esplicita, per esempio, che fin dai primi passi dell'introduzione della pratica della scrittura occorre radicare il processo di apprendimento nell'esperienza e sollecitare la scrittura di parole e frasi a partire da bisogni comunicativi. L'acquisizione delle strumentalità di base è concepita come un percorso lento e graduale, che interessa i primi due anni della scuola primaria; lo si definisce un "apprendistato indispensabile" che tuttavia non esaurisce la complessità dell'apprendimento e dell'insegnamento della scrittura, legato all'acquisizione di modelli testuali e delle fasi del processo di scrittura. Si fa infine riferimento alla necessità di diversificare le attività didattiche, alla trasversalità della produzione testuale rispetto alle discipline del curriculum e all'importanza della motivazione alla scrittura (IN, p. 29).

La concettualizzazione dell'apprendimento della scrittura delineata nelle IN è radicata negli studi sulla *literacy* intesa come abilità di fare usi produttivi della lingua scritta (Boscolo, 1997). A partire dagli anni Ottanta, infatti, l'alfabetizzazione non è intesa più solo come l'acquisizione delle abilità di codifica e decodifica del linguaggio scritto, ma come un processo articolato in cui intervengono componenti strumentali, cognitive, culturali, sociali, distribuito lungo un *continuum* di competenza (Cisotto e Rossi, 2019, p. 17). In questa ottica, l'alfabetizzazione non inizia con l'acquisizione della scrittura convenzionale, ma si sviluppa a partire da una prima familiarizzazione con la lingua scritta in ambito domestico e scolastico, con l'acquisizione del codice alfabetico e delle convenzioni comunicative e con la partecipazione a pratiche culturali e sociali in cui la lingua scritta è utilizzata per una varietà di scopi e funzioni (Cisotto e Rossi, 2019, p. 12).

Dare centralità alla produzione testuale consente di coltivare in parallelo le diverse dimensioni della competenza, come spiega Teruggi:

[q]uando i bambini della scuola dell'infanzia dettano all'insegnante un avviso da appendere fuori dalla sezione, stanno "scrivendo" un testo, cioè stanno costruendo il suo contenuto, e contemporaneamente "stanno imparando" (per lo più implicitamente) alcune delle sue proprietà distintive; il formato e il supporto materiale, i discorsi e il lessico pertinente, la relazione tra oralità e scrittura, le forme delle lettere, i segni di punteggiatura; allo stesso modo (Teruggi, 2019, pp. 228-229).

Tuttavia, non è chiaro se la sollecitazione a coltivare sin dalla prima alfabetizzazione la produzione testuale in situazioni autentiche sia recepita dagli insegnanti, in particolare nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla classe prima della scuola primaria, dove si realizza l'acquisizione dell'apprendimento formale della scrittura alfabetica. Occorre dunque comprendere in che misura sia diffusa la consapevolezza che l'apprendimento del codice scritto si colloca in una competenza comunicativa più ampia e che le abilità di base, come il grafismo, l'ortografia, la rapidità e correttezza in lettura e scrittura, non hanno necessariamente caratteri di propedeuticità rispetto alle abilità complesse implicate nella comprensi-

ne e nella produzione di messaggi (Castoldi, 2019, p. 263). Se nei libri di testo il modello di alfabetizzazione iniziale proposto è ancora di tipo *top-down* e si registra un'assenza generalizzata di percorsi di scrittura di tipo funzionale (Baratter, 2017), una recente indagine delle pratiche di prima alfabetizzazione condotta su un campione rappresentativo di insegnanti trentini (Castoldi, 2019, pp. 256-277) ha messo in luce la tendenza a lavorare sulle abilità complesse sin dalla classe prima primaria, affiancando le attività di acquisizione del codice con compiti di narrazione orale e scritta proposti agli alunni attraverso strategie di completamento e ordinamento di sequenze allo scopo, per esempio, di lavorare fin dai primi passi su coesione e coerenza testuale. Meno diffusa appare, tuttavia, anche nel contesto di questa ricerca, la pratica di scritture spontanee attraverso cui i bambini e le bambine possano esprimere abilità e conoscenze acquisite in via informale o nella fase di familiarizzazione con la cultura scritta. La scrittura spontanea, intesa come pratica testuale in cui gli alunni elaborano un testo in base al livello di concettualizzazione della scrittura (Ferreiro e Teberosky, 1992; Teruggi, 2019), è un dispositivo particolarmente utile per la regolazione dell'intervento didattico, in quanto consente di elicitarne il livello di *alfabetizzazione emergente* (Clay, 1999; Sannipoli, 2017) e cioè il grado di familiarità con la materialità e le tipologie testuali, la conoscenza dell'alfabeto, delle funzioni della scrittura e degli aspetti convenzionali. La rilevazione delle componenti dell'alfabetizzazione emergente è particolarmente importante perché consente di ancorare la pratica di insegnamento alle precoscnoscenze dei bambini e delle bambine (Nigris *et al.*, 2019), pratica che costituisce una condizione efficace dell'insegnamento (Hattie, 2012), e perché permette di rilevare le differenze in ingresso e di calibrare interventi nell'ottica della differenziazione didattica (Perrenoud, 1997; Tomlinson, 2014).

② Le pratiche di prima alfabetizzazione: finalità e metodologia di indagine

La ricerca di INDIRE origina dall'esigenza di comprendere se e in che misura gli insegnanti italiani accolgano gli orientamenti espressi nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo riguardo alla prima alfabetizzazione, in particolare per quanto concerne le modalità di insegnamento finalizzate all'acquisizione di abilità di base legate alla scrittura convenzionale e di abilità complesse di produzione testuale. La ricerca, che ha carattere esplorativo, si è articolata in due momenti; una prima fase qualitativa, realizzata mediante questionario a risposta aperta e finalizzata alla raccolta di descrizioni delle pratiche di insegnamento elaborate dagli insegnanti, e una successiva indagine quantitativa finalizzata a evidenziare le tendenze relative alle credenze, alle percezioni e alle pratiche in una popolazione estesa di docenti di scuola primaria; quest'ultima è stata realizzata attraverso un questionario strutturato, diffuso attraverso i canali istituzionali dell'ente. Per l'indagine qualitativa (Camizzi e Parigi, 2020), i cui esiti sono riportati nel paragrafo 3, si è scelto di adottare un approccio fenomenologico-empirico, facendo riferimento in particolare all'impianto

to definito da Mortari (2010) che richiama i metodi e le tecniche della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967); lo scopo dell'indagine era infatti predisporre per gli insegnanti uno "spazio di parola" per la descrizione delle pratiche che non fosse eccessivamente condizionato dalle precomprensioni, dalle concettualizzazioni e dal linguaggio dei ricercatori. Si sono proposte, tuttavia, delle focalizzazioni per la strutturazione delle descrizioni, individuando alcune domande guida relative all'organizzazione della didattica nella prima alfabetizzazione, alla percezione di efficacia e ai saperi in ingresso dei bambini e delle bambine¹. L'analisi ha previsto una fase di codifica induttiva del materiale, realizzata da un gruppo formato da due ricercatrici e da due insegnanti esperte rispetto ai temi della prima alfabetizzazione e della didattica della scrittura². Le categorie emergenti dalla prima lettura sono state socializzate nel gruppo dei ricercatori impegnati nell'analisi con lo scopo di definire un lessico condiviso, identificare livelli ulteriori di analisi e potenziali relazioni tra le categorie. Le sessioni di lavoro sono infine servite per individuare e validare relazioni tra categorie (codifica assiale) e i procedimenti di astrazione e generalizzazione del vocabolario di analisi (codifica selettiva) (Creswell, 2012).

Gli esiti della ricerca qualitativa (vedi paragrafo 3) hanno contribuito alla realizzazione di un'indagine estesa realizzata attraverso un questionario strutturato indirizzato agli insegnanti di scuola primaria e diffuso attraverso i canali istituzionali di INDIRE. Tramite il questionario si sono indagate le credenze riguardo alle finalità della prima alfabetizzazione, chiedendo ai docenti di esprimere il grado di accordo rispetto ad affermazioni correlate all'acquisizione delle strumentalità di base e all'importanza della produzione testuale³. Si sono inoltre indagate le aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia, anche in questo caso sondando il grado di accordo tra due affermazioni rappresentative rispettivamente della focalizzazione sull'acquisizione dei prerequisiti e sulla produzione di scritture spontanee⁴. Sempre mediante il grado di accordo si è inteso cogliere il posizionamento dei rispondenti rispetto alla coltivazione della motivazione alla lettura e alla scrittura e le credenze relative all'origine delle disomogeneità

¹ Le domande del questionario sono riportate per esteso al paragrafo 3, contestualmente all'analisi.

² Si tratta di Bruna Campolmi, autrice insieme a Paul Le Bohec di *Leggere e scrivere con il metodo naturale* (Edizioni Junior, 2006), Nerina Vretnar, autrice, tra gli altri, di *In punta di penna. Insegnare a scrivere a scuola* (Edizioni Junior, 2011) e, con Giancarlo Cavinato, di *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva* (Asterios, Collana Ricerca-azione MCE, 2019). Le due docenti, oggi in quiescenza, sono attive nel Movimento di Cooperazione Educativa. La ricerca nasce a partire da una loro sollecitazione relativa alla percezione di un ritorno esteso a pratiche di prima alfabetizzazione centrate sull'acquisizione del codice, emerse nell'ambito dell'attività di formazione dei docenti in ingresso e in servizio.

³ Le due affermazioni sono rispettivamente "È fondamentale che i bambini e le bambine acquisiscano una buona padronanza del codice il più presto possibile" e "È importante che i bambini e le bambine possano comunicare ed esprimere i loro pensieri in forma scritta fin dall'inizio, anche prima dell'acquisizione completa del codice".

⁴ Nel caso delle aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia le affermazioni proposte sono: "È importante che i bambini e le bambine sviluppino i prerequisiti per la scrittura prima dell'ingresso alla primaria!" e "È importante che i bambini della scuola dell'infanzia sperimentino la lettura e la scrittura spontanea come mezzi per esprimersi e comunicare".

nelle abilità e nelle conoscenze tra gli alunni al loro ingresso nella scuola primaria⁵.

Un secondo segmento del questionario è stato riservato alla rilevazione delle percezioni sulle abilità e sulle preconcoscenze dei bambini e delle bambine. In questo caso è stato chiesto ai rispondenti di scegliere fino a tre risposte da un gruppo di opzioni che identificano le abilità grafo-motorie per la scrittura⁶, il livello di concettualizzazione della scrittura convenzionale⁷, la consapevolezza fonologica, la competenza lessicale. Con la stessa modalità si è rilevata la percezione delle difficoltà principali che gli alunni affrontano nel primo apprendimento della scrittura alfabetica; anche in questo caso si sono identificate risposte afferenti all'acquisizione delle abilità grafo-motorie, dell'associazione grafema-fonema, della segmentazione del testo e delle convenzioni ortografiche, della realizzazione di produzioni testuali.

Una terza sezione del questionario è stata dedicata all'organizzazione della didattica nella fase iniziale della classe prima primaria. Si è chiesto ai docenti di indicare fino a tre le attività scelte in un elenco articolato in attività per lo sviluppo delle abilità grafo-motorie, attività per l'acquisizione del codice, attività di produzione testuale. Infine, si è chiesto ai docenti di dichiarare esplicitamente il metodo o l'approccio metodologico a cui fanno riferimento per il primo apprendimento della lettura e della scrittura. Rispetto a quest'ultima richiesta, la letteratura e la ricerca qualitativa hanno messo in evidenza che, in molti casi, il metodo rappresenta uno sfondo di riferimento su cui si innestano attività, approcci e materiali a cui l'insegnante attinge con un buon margine di libertà e autonomia progettuale (Castoldi e Chicco, 2019, p. 259); nell'ambito del questionario la richiesta era orientata a comprendere come questo sfondo teorico e culturale incide sulle credenze, sulle percezioni e sulla didattica, nonché per identificare convergenze e divergenze tra i rispondenti. Per la classificazione dei metodi, si è attinto alla classificazione UNESCO (1949) che discrimina tra metodi sintetici, come il *metodo fonosillabico* e il *metodo fonematico*, metodi analitici, come il *metodo globale* e i *metodi misti*, caratterizzati da un primo approccio globale alla parola a cui seguono attività tipiche dei metodi sintetici. Alla classificazione è stato integrato il "metodo" naturale, un approccio derivato dalla pedagogia di Célestin Freinet che inquadra l'apprendimento della lettura e della scrittura come un processo che può avvenire anche senza un'istruzione specifica tramite l'immersione in un ambiente appositamente strutturato e organizzato in compiti significativi (Le Bohec e Campolmi, 2001 p. 9).

⁵ L'affermazione relativa è la seguente: "La disomogeneità nel livello di conoscenze e abilità dipende più dal contesto socio-culturale delle famiglie che dal lavoro svolto nella scuola dell'infanzia".

⁶ Relativamente alle abilità grafo-motorie si è richiesto ai partecipanti di indicare due aspetti in particolare: il corretto orientamento nello spazio del foglio e la padronanza della motricità fine.

⁷ Rispetto all'acquisizione della scrittura convenzionale è stato richiesto di indicare, a partire dalle ricerche di Ferreiro e Teberosky (1992), se scrivono il loro nome, riconoscono alcune lettere e le combinano in modo casuale nel tentativo di scrivere e se sono in grado di scrivere correttamente parole intere.

3 Primi passi nella scrittura: un'indagine qualitativa

L'indagine si inserisce nel filone di quelle descritte nella rassegna di Franca Rossi (Rossi, 2017) presente all'interno della pubblicazione IPRASE dal titolo *Imparare a leggere e a scrivere. Lo stato dell'arte* (Castoldi e Chicco, 2017). Tali ricerche realizzate tra la fine degli anni Ottanta e i primi venti anni del Ventunesimo secolo hanno allargato l'attenzione dalle conoscenze e dalle idee dei bambini sulla scrittura e la lettura, alle pratiche di prima alfabetizzazione degli insegnanti e alle loro credenze su cosa significhi insegnare a leggere e a scrivere. È necessario, infatti, analizzare la pratica di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura come fenomeno complesso e multidimensionale dal punto di vista dei diversi attori implicati, dell'oggetto dell'insegnamento e del contesto di riferimento (Altet, 2012).

Il questionario a risposta aperta, composto da tre domande (1. *Come organizzate le attività di scrittura e lettura all'inizio della prima primaria?* 2. *Secondo la tua esperienza, cosa "funziona" e cosa, invece, "non funziona" nell'insegnamento della scrittura e della lettura? Quali sono i passaggi più difficili? Quali sono le pratiche più efficaci?* 3. *Secondo la tua esperienza, quali sono le conoscenze e abilità dei bambini nella scrittura e nella lettura all'arrivo alla prima primaria?*), è stato somministrato all'inizio del 2020 utilizzando la rete di contatti di Indire e MCE per fare una prima raccolta di opinioni e esperienze sui temi proposti (vedi par. 2). I docenti hanno potuto rispondere liberamente utilizzando fino ad un massimo di 1500 battute per domanda. Hanno risposto 71 docenti, prevalentemente di primaria, appartenenti alla rete di contatti di MCE e di Indire e provenienti da 11 regioni, in particolare da Campania e Toscana. Si tratta di docenti con più di venti anni di servizio nel 49% dei casi.

Dall'analisi delle risposte sono emerse alcune prime indicazioni interessanti sulle idee e le pratiche degli insegnanti (Camizzi e Parigi, 2020). *In primis* abbiamo scelto come nostro punto di osservazione sulle idee e le scelte degli insegnanti le loro pratiche didattiche e non abbiamo chiesto direttamente ai docenti che metodo di insegnamento della lettura e della scrittura usano, perché volevamo che non si limitassero a dichiarare quello, ma che scendessero nel merito di cosa fanno in classe. Abbiamo poi, effettivamente, visto che la maggior parte di coloro che nella risposta hanno dichiarato il metodo (15/71) ha risposto sinteticamente senza descrivere le attività realizzate. Tra quelli citati il metodo più presente è il fonosillabico (12/15), ma anche in alcune risposte che non esplicitano il metodo scelto a volte è possibile riconoscere un certo orientamento (ad esempio, "Presentazione VOCALI con canzoncina e drammatizzazione"; "Presentazione del FONEMA/ GRAFEMA (consonanti) tramite una storia accattivante").

Dalla descrizione delle pratiche emergono soprattutto una pluralità di approcci e una cultura didattica che fa attenzione al mondo del bambino, ai suoi tempi, a creare un clima, delle relazioni e un ambiente favorevoli all'apprendimento e a mantenere alta la motivazione. Si tratta di una caratteristica delle nostre scuole dell'infanzia

e della primaria, come emerge anche da ricerche come quella recente del CIDI in cui, al di là degli approcci diversi, i docenti coinvolti condividevano una sensibilità e un'attenzione a questi aspetti (Pozzo, 2020). Le risposte sono molto diverse, ma dimostrano un approccio articolato e complesso al centro del quale ci sono le storie, la creazione di un clima adeguato ai piccoli apprendenti e la motivazione:

Prima di iniziare le specifiche attività relative alle abilità di lettura e di scrittura, organizzo una fase di avvio attraverso l'ascolto di storie, per avvicinare emotivamente i bambini al testo e al "bisogno" di leggere e scrivere con le parole. [...] La riflessione sui suoni e l'apprendimento della corrispondenza suono-grafema si basa sempre su contesti linguistici noti: esperienze dei bambini, narrazioni, eventi della quotidianità.

Tra le attività che funzionano sono annoverate, infatti, al di là del metodo scelto, la narrazione e la drammatizzazione di storie per avvicinare i bambini al testo scritto, la lettura ad alta voce dell'insegnante (4 occorrenze), la manipolazione, i giochi corporei, sensoriali ecc. (15 occorrenze) e in qualche caso anche i lavori di gruppo (2 occorrenze). Meno presenti sono gli esercizi di memorizzazione e ripetizione di sillabe, fonemi e grafemi (2 volte), che sono annoverati anche tra le attività che non funzionano perché noiosi e ripetitivi.

Molte delle attività descritte dagli insegnanti, tra cui anche molte di quelle che partono da uno stimolo motivante, hanno come obiettivo quello di lavorare su grafemi e fonemi, di introdurre i caratteri e lo sviluppo dei prerequisiti (pregrafismo, impugnatura, motricità fine e spazialità) (10 occorrenze):

Dopo aver esercitato i prerequisiti (manualità, direzionalità, coordinamento oculo-manuale...), presento le vocali e successivamente le consonanti lunghe (l, m, s, r più semplici da fondere alle vocali) con le quali formare le sillabe.

Coerentemente con questo, dalle risposte alla domanda su *Quali sono i passaggi più difficili?* sembra emergere che la preoccupazione principale degli insegnanti è l'acquisizione del meccanismo di associazione grafema-fonema e il passaggio alla fase ortografica (Frith, 1985) con l'acquisizione dei gruppi fonetici più difficili (ch, gh...) (13 occorrenze). Inoltre, vi sono numerosi riferimenti espliciti e impliciti al possesso delle abilità grafico-manuali necessarie alla scrittura intesa come grafia (7 occorrenze), i prerequisiti che ci si aspetta siano coltivati all'infanzia:

Sempre maggiormente scarse le preabilità in fonologia e in grafia. Alcuni alunni hanno difficoltà a impugnare la matita e hanno un tratto grafico incerto oltre a molta fretteolosità.

In pochi, invece, tra i rispondenti dichiarano di fare un lavoro specifico sulle conoscenze pregresse dei bambini, per comprendere e valorizzare quanto i bambini sanno già di scrittura e lettura all'ingresso del percorso formale di prima alfabetizzazione, come avviene invece in questo caso:

[Comincio con un'] indagine sulle conoscenze pregresse dei bambini e delle bambine relative a scrittura e lettura oltre alle relative conoscenze linguistiche in italiano anche in lingua madre con il supporto di mediatori culturali. Generalmente si avvia il riconoscimento delle lettere leggendo i nomi dei compagni quotidianamente per segnare i presenti e gli assenti.

Infine, riguardo alla terza e ultima domanda aperta che chiedeva di indicare quali sono le conoscenze della lingua scritta con le quali arrivano i bambini in prima primaria, si sono ottenuti due gruppi di risposte. Un gruppo fa riferimento al possesso o meno dei prerequisiti (gesto grafico, spazialità, direzionalità ecc.) negli alunni all'arrivo dalla scuola dell'infanzia:

All'arrivo alla scuola primaria i bambini possiedono già una buona padronanza lessicale, hanno una discreta competenza nei pregrafismi, una buona capacità di orientarsi nello spazio, conoscono quasi tutte le lettere dell'alfabeto, sanno scrivere il proprio nome, conoscono i numeri entro il 20. Pochi bambini sanno già leggere.

Un altro, in minor numero, fa riferimento alla motivazione, alla curiosità, all'interesse dei bambini nei confronti della parola scritta, alla loro conoscenza di alcune parole scritte (il proprio nome, le parole familiari) e alle loro ipotesi sul funzionamento della parola scritta.

Dipende molto dal contesto in cui sono inseriti. Tenzialmente tutti conoscono il loro nome e le lettere che vi appartengono, qualcuno conosce anche le lettere presenti nei nomi degli amici. La scuola dell'infanzia è un buon laboratorio dove trovare *input* linguistici.

In generale, un certo numero di docenti rileva la grande diversità e disomogeneità di competenze di scrittura tra i bambini dovute alle esperienze pregresse, alla provenienza linguistica e al contesto socioculturale (12/71) e qualcuno lo evidenzia come un problema (9/71) (ad esempio, *Tanti conoscono già molte singole lettere sia per la lettura che per la scrittura, ma non sempre è positivo*).

Alcuni docenti vedono invece queste differenze come una grande ricchezza da sfruttare da ricondurre al lavoro svolto nella scuola dell'infanzia e a esperienze vissute nel contesto familiare:

Ci sono differenze nelle esperienze familiari e sociali che i bambini e le bambine hanno fatto prima di venire alla scuola elementare. Ci sono differenze legate anche alla loro personale fase di appropriazione del codice (c'è chi è già dentro al sistema alfabetico e chi ancora non ha colto le connessioni suono-lettere). Tutti ad ogni modo hanno idee più o meno implicite sulla scrittura, idee molto importanti da conoscere sia per noi insegnanti che possiamo capire cosa pensano e quale senso danno alla lettura e scrittura, sia per loro stessi perché possono rendersi conto dei propri ragionamenti impliciti e quindi riconoscerli, modificarli, ampliarli.

4 La prima alfabetizzazione tra orientamenti metodologici e operativi: una prima lettura degli esiti dell'indagine estesa

4.1 Credenze, percezioni: divergenze e punti di contatto tra i diversi orientamenti metodologici

L'indagine estesa è stata condotta nei primi mesi del 2021, tramite somministrazione di un questionario che ha ottenuto 932 compilazioni valide, nel 96,78% da insegnanti di scuola primaria. La popolazione dei rispondenti è costituita per il 51,29% da insegnanti con più di venti anni di esperienza nella scuola e che hanno avuto almeno un'esperienza di insegnamento nella classe prima primaria (93,3%). Nel 41,1% dei casi si tratta di docenti che hanno conseguito una laurea specialistica, mentre il 40,6% è in possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado. Il 60,4% insegna discipline dell'area linguistico-antropologica. La distribuzione regionale dei rispondenti si concentra in particolare in Toscana (18,78%), Lombardia (12,34%) e Lazio (11,70%); le altre regioni si attestano tra il 7 e il 4%, senza corrispondenza con la numerosità degli insegnanti presenti sul territorio. Sono infine poco rappresentati (meno dell'1%) il Trentino-Alto Adige, il Molise, la Basilicata, il Friuli-Venezia Giulia.

Per quanto concerne i metodi di insegnamento della letto-scrittura, il 39,7% dichiara di far riferimento principalmente al metodo fonosillabico, mentre il 28,2% si riconosce nel metodo misto e il 9% nel metodo globale. Solo il 3,4% dichiara di utilizzare il metodo naturale. La restante percentuale dei rispondenti dichiara di far ricorso ad altri metodi (ad esempio, metodo Bortolato, metodo fonemico ecc.) o di non utilizzare nessun metodo in particolare.

Le motivazioni della scelta variano in modo significativo in relazione al metodo di insegnamento (fig. 1).

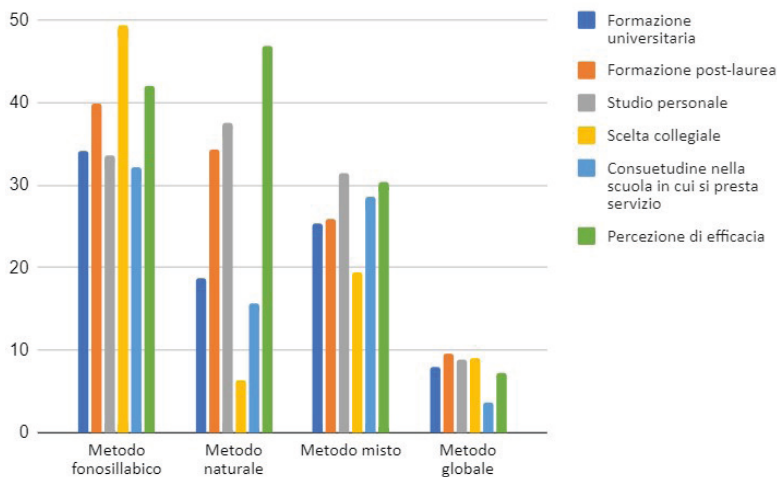


Figura 1. Motivazione alla base della scelta del metodo di insegnamento della letto-scrittura.

Nel caso del metodo fonosillabico, prevale la scelta collegiale seguita dalla percezione di efficacia. Si tratta di un metodo che una percentuale significativa dei rispondenti ha appreso nel corso della formazione iniziale (34%) e post-laurea (39,9%). La percezione di efficacia è alla base della scelta del metodo naturale (46,9%) che è invece il meno rappresentato nella formazione iniziale. Si tratta di una scelta dell'insegnante a partire dalla consuetudine, dallo studio personale e dalla formazione post-laurea. Lo studio personale e la percezione di efficacia sono alla base della scelta del metodo misto, mentre per il metodo globale la formazione iniziale e post-laurea, lo studio individuale e la scelta collegiale incidono in modo simile sull'orientamento degli insegnanti. A eccezione di quest'ultimo caso, è interessante notare la rilevanza della percezione di efficacia, in particolare nel confronto tra metodo fonosillabico (42,1%) e metodo naturale (46,9%); nel primo caso, infatti, la letteratura riporta una sostanziale coerenza tra il punto di vista degli insegnanti e le evidenze empiriche (Calvani *et al.*, 2021), mentre rispetto al metodo naturale manca una validazione delle percezioni dei docenti, anche se in alcuni casi l'approccio è assimilato al metodo globale (Zappaterra, 2013).

Per quanto concerne le credenze dei rispondenti, si registra complessivamente un forte accordo riguardo alla necessità di sostenere la motivazione; si tratta di un posizionamento deciso in quanto l'89,5% dei rispondenti ha scelto l'opzione "molto" nella scala di Likert prevista nel questionario (fig. 2).

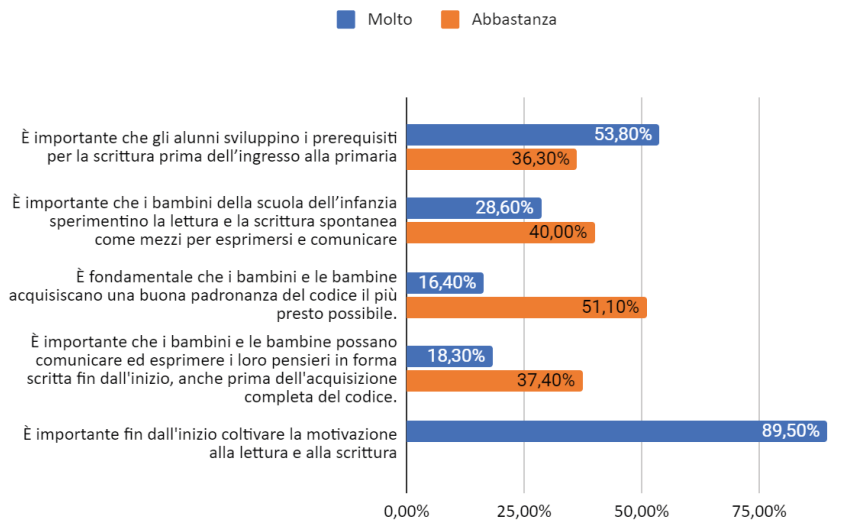


Figura 2. Il grado di accordo dei rispondenti rispetto alle affermazioni riguardanti le abilità di base, la produzione testuale e la motivazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Relativamente al ruolo della scuola dell'infanzia nel percorso di preparazione all'alfabetizzazione, quasi il 90% dei rispondenti ritiene che lo sviluppo dei prerequisiti sia importante, con un posizionamento forte del 53,80% dei docenti che dichiara di essere molto d'accordo con l'affermazione. La familiarizzazione con la testualità e la sperimentazione di forme di scrittura spontanea raccoglie il consenso di poco meno del 70% dei docenti, ma in questo caso è nettamente inferiore (28,6%) la percentuale degli insegnanti che esprime un alto grado di accordo con l'affermazione. Sembra dunque che l'aspettativa degli insegnanti della scuola primaria riguardi in particolare l'acquisizione di alcune abilità di base preparatorie alla scrittura e che, come vedremo più avanti, siano percepite come la principale difficoltà nel processo di prima alfabetizzazione. Se si considerano le risposte relative alle affermazioni sugli apprendimenti nella fase di prima alfabetizzazione alla scuola primaria, l'acquisizione del codice e degli automatismi di codifica/decodifica rappresenta una priorità per il 67,5% dei rispondenti, ma la percentuale dei posizionamenti "forti" è inferiore al 30%, dunque meno netta rispetto al caso dei prerequisiti. Più della metà dei docenti (55,7%) ritiene che sia importante coltivare la produzione testuale prima dell'acquisizione del codice, con una percentuale inferiore al 20% di docenti che si dichiarano fortemente d'accordo con l'affermazione, mentre si dichiara poco d'accordo il 29,70% dei rispondenti e per niente il 14,50%; rispetto alla possibilità di coltivare in parallelo abilità strumentali e abilità complesse, dunque, la popolazione degli insegnanti risulta divisa. L'orientamento metodologico incide in modo significativo rispetto al posizionamento; se si considera, per esempio, il massimo grado di accordo previsto nella scala di Likert, si rileva che solo per sostenitori del "metodo" naturale la scrittura spontanea e le attività di produzione di testi rappresentano una priorità (54,50%) rispetto allo sviluppo dei prerequisiti (30,3%). La divergenza in favore delle attività della dimensione comunicativa della competenza di scrittura è ancora più marcata rispetto alla scuola primaria, dove il 51,5% dei docenti che adottano l'approccio ispirato alla pedagogia freinetiana esprime il massimo grado di accordo con l'affermazione proposta (*È importante che i bambini e le bambine possano comunicare ed esprimere i loro pensieri in forma scritta fin dall'inizio, anche prima dell'acquisizione completa del codice*), mentre gli insegnanti che optano per gli altri metodi si attestano su percentuali che vanno dal 13%, nel caso del metodo fonosillabico, al 20% per il metodo misto e al 23% per il metodo globale.

Per quanto concerne le abilità in ingresso alla scuola primaria, più della metà dei rispondenti (56,3%) rileva una forte disomogeneità tra gli alunni; tale disomogeneità è rilevata in modo significativamente più marcato dagli insegnanti che utilizzano il metodo misto (70%). Non vi sono differenze rilevanti, invece, circa l'origine della disomogeneità che viene imputata in prevalenza al contesto socioculturale di provenienza degli alunni e non alle attività svolte nella scuola dell'infanzia. Tra le abilità, le preconoscenze e gli atteggiamenti proposti nel questionario, alcune opzioni hanno polarizzato in modo marcato le risposte dei partecipanti, evidenziando significative differenze in base all'orientamento metodologico (fig. 3).

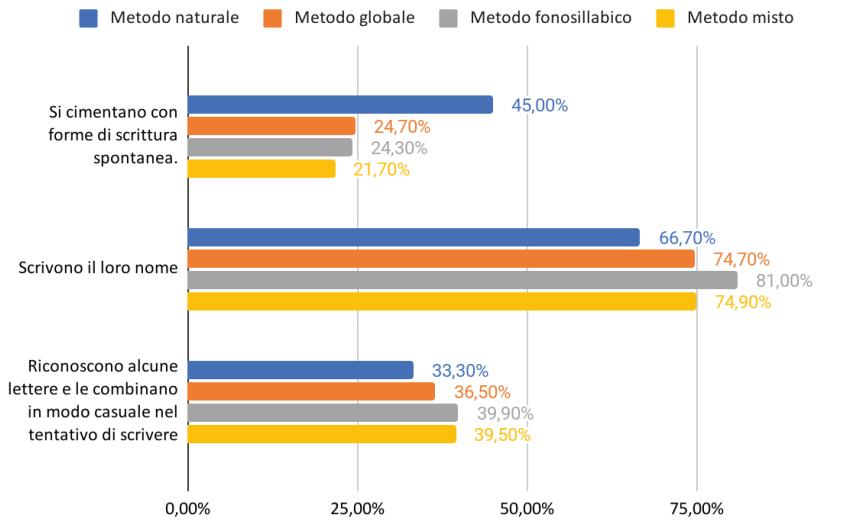


Figura 3. Percezione su preconoscenze, abilità e atteggiamenti degli alunni e delle alunne al loro ingresso alla scuola primaria.

Gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine concordano nel riconoscere che i bambini e le bambine sanno scrivere il proprio nome e circa un terzo dei rispondenti rileva forme di scrittura preconvenzionale. L'osservazione di scritture spontanee è invece rilevata in maniera più marcata dai sostenitori del metodo naturale (45%); tale divergenza può essere tuttavia spiegata in funzione delle attività che caratterizzano le primissime fasi dell'alfabetizzazione formale e che sono centrate proprio sul coinvolgimento degli alunni e delle alunne nella produzione di messaggi scrivendo "come si sa", allo scopo di rilevare lo stadio di concettualizzazione della lingua scritta (Campolmi *et al.*, 2001). È interessante notare che le altre opzioni proposte nella domanda sulle preconoscenze hanno ricevuto un basso riscontro generalizzato, attestandosi sotto il 10% senza variazioni significative in relazione al metodo: è il caso delle abilità grafo-motorie, come la motricità fine e l'orientamento nello spazio del foglio e della consapevolezza fonologica che si attesta a percentuali inferiori al 3%. Assai limitata risulta essere, secondo le percezioni dei docenti, la presenza di bambini e bambine alfabetici, cioè in grado di scrivere correttamente parole o brevi frasi; anche per questi due casi, la percentuale dei riscontri positivi è inferiore al 3% per tutti i metodi considerati.

Per la domanda relativa alle difficoltà principali che gli alunni e le alunne affrontano nella prima alfabetizzazione si registra a livello complessivo una polarizzazione molto forte dei partecipanti rispetto alle abilità di base; l'acquisizione delle abilità grafo-motorie risulta essere la più importante tra le difficoltà evidenziate

(48,50%) insieme all'acquisizione degli automatismi di codifica e decodifica della lingua scritta (38,8%). Il passaggio alla produzione di testi non preoccupa gli insegnanti (15,50%), almeno in questa fase iniziale. Il confronto tra i differenti orientamenti metodologici, tuttavia, fa emergere alcune differenze significative (fig. 4).

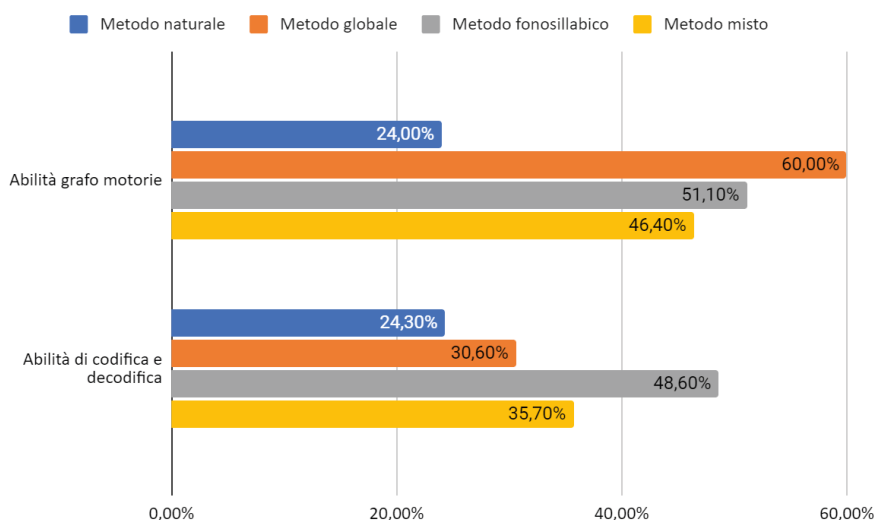


Figura 4. Le difficoltà principali della prima alfabetizzazione in base al metodo scelto dai rispondenti.

L'acquisizione delle abilità grafo-motorie costituisce, infatti, un problema per tutti i metodi, con un piccolo percentuale per gli insegnanti che utilizzano il metodo globale, e con l'eccezione dei docenti che utilizzano il metodo naturale, che sembrano meno preoccupati dagli aspetti correlati all'esecuzione del gesto grafico della scrittura. Per quanto concerne invece l'acquisizione degli automatismi di codifica e decodifica, sono gli insegnanti che adottano il metodo fonosillabico a risultare i più attenti. Infine, tra i sostenitori del metodo naturale non emerge una polarizzazione forte; le abilità di base si attestano sul 20% circa delle risposte e si evidenzia un 21,9% degli insegnanti che annoverano tra le difficoltà la motivazione alla scrittura per fini espressivi e comunicativi.

4.2 Pratiche di prima alfabetizzazione e idee di scrittura (15.000)

Recuperando le risposte alla prima domanda del questionario aperto relative proprio alle attività di prima alfabetizzazione, abbiamo provato a sottoporre un quesito a un campione più ampio chiedendo "Quali sono le principali attività di scrittura e lettura che realizzi nelle prime settimane della prima primaria?". I risultati (fig. 5) hanno rafforzato alcune tendenze che avevamo visto nel primo questionario: l'attività che prevale in assoluto è l'Attività di pregrafismo per lo sviluppo

della motricità fine, l'acquisizione della spazialità e della direzionalità con 676 risposte (72,53%) che, pur essendo un lavoro deputato dai docenti stessi alla scuola dell'infanzia, sembra occupare le prime settimane della prima primaria a completamento o compensazione di quanto fatto in precedenza. Questo dato è confermato anche da altri studi di osservazione delle pratiche (Rossi, 2017). Seguono le *Attività finalizzate alla creazione del clima, della socializzazione* (61,70%) che confermano l'attenzione all'ambiente e alle relazioni evidenziate nella prima parte della ricerca e *Attività ludiche vicine al mondo del bambino, finalizzate comunque allo sviluppo di prerequisiti (lateralizzazione)* (56,44%). Al quarto posto *La lettura ad alta voce dell'insegnante* che si sta sempre più diffondendo tra i docenti italiani sulla scorta di numerose campagne di diffusione e ricerche, che dimostrano come favorisca, attraverso l'ascolto di storie e la condivisione dell'immaginario, lo sviluppo linguistico, lessicale e cognitivo, la creazione di un clima positivo e piacevole e il senso di appartenenza alla comunità (cfr. Teberosky e Sepulveda 2018; Batini, 2022; Pontecorvo, Morani e Rossi, 2010).

Anche le attività finalizzate all'acquisizione del meccanismo di associazione fonema-grafema sono oggetto di lavoro per più della metà dei docenti interpellati già dalle prime settimane di scuola primaria, se si sommano le risposte relative alla *Presentazione e riproduzione del codice* (21,67%) e allo *Sviluppo della competenza fonologica* (37,12%).

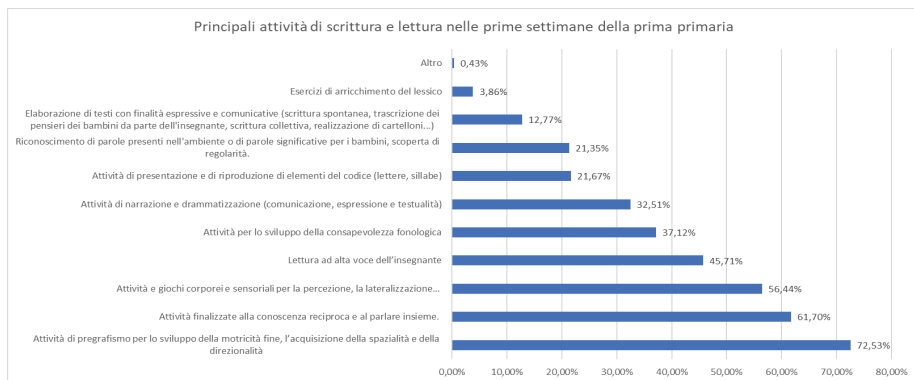


Figura 5. Le principali attività di prima alfabetizzazione.

Le attività che vengono meno scelte sono quelle legate alla lingua come veicolo di significati, ossia le attività di *Arricchimento del lessico* (3,86%), quasi assente anche nel questionario a risposta aperta (1 occorrenza) e l'*Elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative (scrittura spontanea, trascrizione dei pensieri dei bambini da parte dell'insegnante, scrittura collettiva...)* (119 scelte, circa il 12% dei rispondenti). L'uso della lingua scritta per la produzione dei significati pare rimandato a dopo l'acquisizione del codice, in una visione progressiva del processo

di alfabetizzazione che predilige in un primo momento il lavoro sul movimento grafico e sull'acquisizione del meccanismo di associazione grafema-fonema. Si lavora quindi non sulla scrittura ma sulla grafia, sul movimento sul foglio e non sulla scrittura per comunicare.

Incrociando le scelte di coloro che hanno scelto come prima risposta *Elaborazione di testi comunicativi ed espressivi*, emerge come seconda scelta *Attività finalizzate alla conoscenza reciproca e al parlare insieme* (62), alla quale segue per il 40% circa l'*Attività di pregrafismo per lo sviluppo della motricità fine, l'acquisizione della spazialità e della direzionalità* (47), che quindi costituisce un minimo comune denominatore per pressoché tutti i docenti che hanno partecipato al questionario (vedi par. 4.1). In questo caso sembra verificarsi quella situazione ottimale per cui la cura degli aspetti grafo-motori, comunque necessari, si integra non prevalendo con le attività di scrittura come atto sociale finalizzato alla comunicazione (con degli scopi, dei destinatari e delle forme specifiche) (Centurelli, 2022). Nella maggior parte dei casi, però, nelle prime settimane di scuola primaria le attività di pregrafismo e tutti gli altri esercizi destinati all'acquisizione dei prerequisiti per la scrittura prevalgono su attività di altro tipo (vedi anche Teruggi, 2019).

Anche quando abbiamo chiesto ai docenti *Quali sono i passaggi/aspetti più difficili nel processo di insegnamento-apprendimento della scrittura e della lettura nella prima alfabetizzazione?* (vedi cap. 4.1. e fig. 4) i rispondenti, che potevano scegliere tre risposte, hanno confermato l'attenzione ai prerequisiti (48,50%), seguiti dall'*Acquisizione dei meccanismi di codifica e decodifica* (sopra il 30%), a cui vanno aggiunte anche tutte le altre risposte che si riferiscono ad attività di acquisizione di vari aspetti del codice (la scrittura dei gruppi fonetici più complessi; la padronanza delle convenzioni ortografiche; la discriminazione dei suoni simili ecc.). Molto dopo arriva il passaggio dalla decodifica alla comprensione (19,42%) e solo il 15% ha difficoltà a sviluppare la motivazione a scrivere e a comunicare.

Emerge dunque a conferma di quanto già risulta dalle risposte aperte al primo questionario, l'idea della linearità dell'apprendimento, in cui la comprensione e la produzione del testo vengono dopo l'acquisizione delle strumentalità di base. Per cui anche se in un'altra domanda i docenti hanno detto che è *Importante che le bambine e i bambini sviluppino i prerequisiti per la scrittura prima alla scuola dell'infanzia prima dell'ingresso alla primaria* (molto o abbastanza per il 70%), sentono di dover fare una verifica, un ripasso prima di cominciare tutto il resto. In alcuni commenti inseriti nelle domande aperte del questionario trapela da parte dei docenti della primaria l'atteggiamento diffidente, già evidente nel primo questionario, che spesso caratterizza i gradi scolastici più alti rispetto a quelli più bassi ai quali si rimprovera e attribuisce l'arrivo di alunni carenti nei requisiti (*La scuola dell'infanzia dovrebbe far acquisire abilità che la scuola primaria non ha tempo di esercitare*). Si conferma anche in questa fotografia delle pratiche di prima alfabetizzazione la presenza di due visioni opposte della scrittura: una, prevalente, che considera l'apprendimento della scrittura, almeno nelle prime fasi, solo l'acquisizione del codice grafico e una seconda, meno presente, di coloro che considerano

la scrittura un linguaggio da scoprire ed esplorare per praticarne i diversi scopi (Rossi, 2017).

Se guardiamo le attività dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro (*Come organizzate prevalentemente il lavoro di scrittura e lettura in prima primaria?*) in prima posizione c'è il lavoro con il grande gruppo, con l'intera classe (70%), seguito però con molte preferenze dal lavoro collaborativo (59%) e infine dal lavoro individuale (28%). Meno presente è il lavoro per gruppi di livello (19%) e residuale il lavoro di interclasse che sappiamo caratterizzare scuole che privilegiano una progettazione collegiale e che propongono agli alunni esperienze sociali e di apprendimento più aperte e flessibili, mettendo a sistema momenti per classi parallele in cui gli alunni fanno insieme laboratori, esperienze e approfondimenti (fig. 6).

Come organizzate prevalentemente la classe per le attività di prima alfabetizzazione?

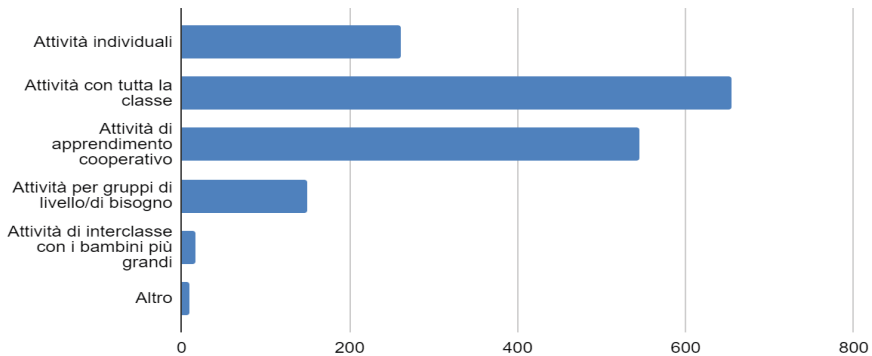


Figura 6. Tipi di organizzazione del lavoro in classe.

Facendo un incrocio con le attività prima analizzate, il quadro è quello mostrato dal grafico (fig. 7): si confermano i dati generali per cui le modalità di lavoro non cambiano molto tra i soggetti che realizzano le diverse attività, ma coloro che propongono l'elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative propongono più degli altri le attività cooperative (64,7%), che sono pari alle attività collettive (65,5%), invece sempre prevalenti per coloro che realizzano le altre attività. La dimensione sociale è centrale per chi propone queste attività in cui, tramite lo scambio e il confronto tra pari, i bambini riflettono sulle forme e sulle funzioni comunicative del codice che ancora non hanno acquisito (Teruggi, 2019).

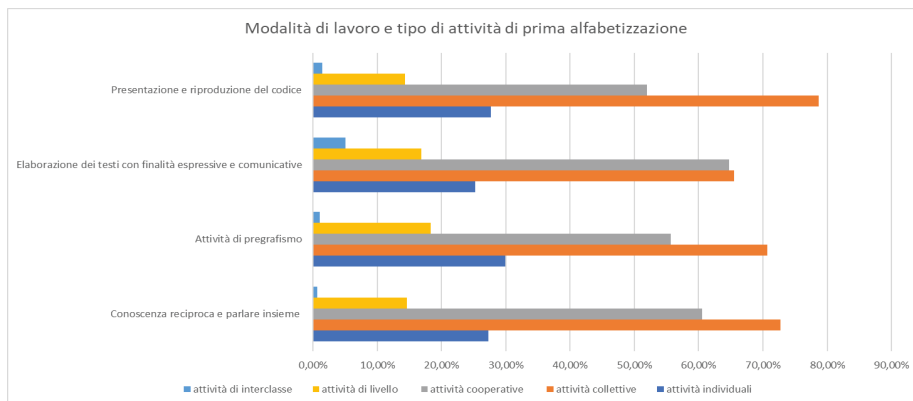


Figura 7. Modalità di organizzazione del lavoro in classe in base alle attività di prima alfabetizzazione.

Nel precedente paragrafo (4.1) abbiamo visto come la scelta di un determinato metodo di insegnamento della letto-scrittura implichi una certa idea di scrittura e una visione delle preconoscenze dei bambini. Se osserviamo i metodi anche dal punto delle *Attività di prima alfabetizzazione scelte dai docenti* (fig. 8), emergono alcune convergenze e differenze interessanti:

- in generale, sono in accordo sulle attività scelte coloro che praticano il metodo fonosillabico e il metodo misto e in parte il metodo globale, mentre coloro che scelgono il “metodo” naturale si differenziano nettamente dagli altri tranne che per alcune attività, come le attività finalizzate al conoscersi e al parlare insieme (68%) e la lettura ad alta voce dell’insegnante (56%), che accomunano tutti;
- le attività di pregrafismo, come abbiamo visto, sono prevalenti per tutti i metodi e in particolare per chi utilizza il fonosillabico (quasi 83%), mentre si abbassa molto la percentuale di chi le utilizza tra coloro che sposano il “metodo” naturale (25%);
- anche le *attività ludiche e i giochi corporei* comunque destinati allo sviluppo di altri prerequisiti (lateralizzazione) sono tra le attività più praticate (più del 50% con una lieve prevalenza di chi sceglie il metodo misto con il 58%), tranne che nuovamente per chi adotta il “metodo” naturale che lo sceglie solo per il 37%;
- lo *sviluppo della competenza fonologica* è oggetto di lavoro soprattutto di chi adotta il metodo fonosillabico con più di 10 punti percentuali di distacco dagli altri, in coerenza con le proposte di chi sostiene quel metodo (Calvani e Ventriglia, 2019);
- le attività di *presentazione e riproduzione del codice* hanno valori analoghi per gli altri metodi tutti sopra il 20%, tra i quali in particolare è scelto da chi utilizza il metodo globale (29%), mentre solo una minoranza (6%) di chi si identifica con il “metodo” naturale lo indica tra le attività più usate.

- invece chi sceglie il “metodo” naturale sembra lavorare di più *sull’elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative* (47%) anche in modalità vicaria, collettiva o con scritte spontanee e sul riconoscimento *di parole nell’ambiente e di parole importanti per i bambini al fine di risalire alle regole* (43%), attività che fin da prima dell’acquisizione del codice coltivano la lettura e la scrittura come comprensione e produzione dei significati;
- a differenza della scrittura, per la lettura sembra esserci una maggiore attenzione di tutti (meno di chi sceglie il metodo globale) alla comprensione e alla condivisione dei significati fin dall’inizio del percorso di alfabetizzazione, attraverso una lettura delegata all’insegnante e condivisa dalla classe come quella della lettura ad alta voce (Batini, 2022).

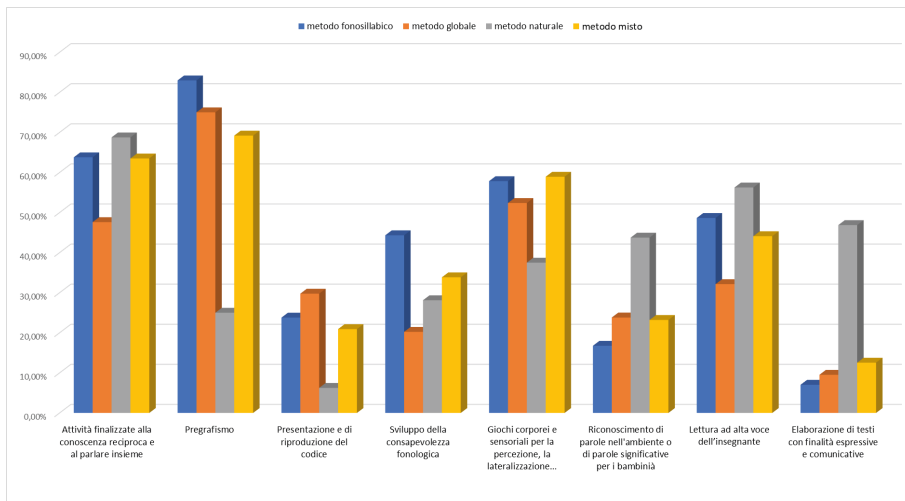


Figura 8. Le attività e i metodi di insegnamento.

Abbiamo anche ipotizzato che, come per la scelta dei metodi (par. 4.1), la realizzazione di alcune attività incidesse sulla percezione da parte dei docenti delle competenze dei bambini, ma vedendo i dati (fig. 9) emerge che non vi è molta differenza tra coloro che propongono le diverse attività: in particolare abbiamo qui evidenziato quelle che sembrano identificare una certa idea di scrittura (*Attività di pregrafismo; Presentazione e riproduzione del codice; Elaborazione di testi con finalità espressive e comunicative*) e le abbiamo incrociate con le preconoscenze degli alunni intercettate con una percentuale maggiore al 10%. Si evidenziano comunque alcune tendenze interessanti. L’elemento più rilevante è che coloro che *propongono ai bambini attività di scrittura espressiva e comunicativa* sembrano intercettare una maggiore varietà di abilità tra i bambini soprattutto rispetto a chi si concentra nella presentazione e riproduzione del codice: risponde così il 77,31% dei docenti, con una differenza di 10 punti circa dagli altri e di 22 punti da chi realizza come attività prevalente la

presentazione e riproduzione del codice (53,96%). Come avevamo visto anche nel primo questionario, c'è una parte dei docenti che ha interesse a osservare cosa fanno i bambini e si accorge delle loro specificità, e quindi diversità, più di altri che invece sono più orientati a una visione progressiva del processo di acquisizione del codice secondo tappe ben precise, uguali per tutti. Sono sempre loro che vedono i bambini cimentarsi in forme di scrittura spontanea un po' più dei colleghi (28% invece del 23%), forse perché creano le condizioni per esprimere le loro abilità e per scrivere spontaneamente⁸. Ciascuno vede di più ciò che gli interessa osservare: per questo i pochi che *lavorano esplicitamente sul lessico* fin dai primi giorni della primaria dichiarano più di altri che i bambini hanno una buona padronanza lessicale (14% rispetto al 7% per chi pratica le altre attività), mentre chi *lavora sul codice* intercetta maggiormente la conoscenza di alcune lettere e la capacità di combinarle tra loro in modo casuale (46,4%) (fig. 9).

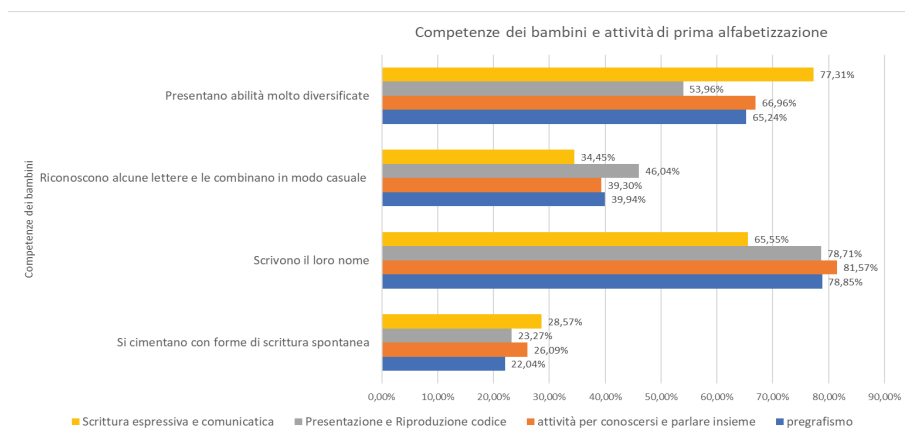


Figura 9. Le competenze in lettura e scrittura dei bambini viste da coloro che propongono diverse attività di prima alfabetizzazione.

5 Conclusioni

5.1 Orientamenti metodologici: convergenze e divergenze

La ricerca esplorativa condotta da Indire ha permesso di comprendere alcune tendenze nella pratica della prima alfabetizzazione e il posizionamento rispetto agli orientamenti contenuti nelle Indicazioni Nazionali riguardo all'acquisizione delle abilità strumentali e delle abilità complesse per la scrittura. L'indagine estesa ha messo in luce che gli insegnanti danno grande valore alla coltivazione della motivazione alla lettura e alla scrittura, e riconoscono il valore della produzione

⁸ Molto più forte emerge, come abbiamo visto (par. 4.1), il connubio tra "metodo" naturale e intercettazione di attività di scrittura spontanea da parte degli alunni.

testuale. Tuttavia, quando si entra nel merito della prima alfabetizzazione, l'acquisizione delle strumentalità di base, come gli automatismi di codifica e decodifica della lingua scritta e le abilità grafo-motorie, è considerata una priorità rispetto alle attività afferenti alla dimensione comunicativa della scrittura. La focalizzazione sulle strumentalità ricorre nelle aspettative rispetto alla scuola dell'infanzia, centrate sull'acquisizione dei prerequisiti, nella rilevazione delle difficoltà principali, e in particolare delle abilità legate all'esecuzione grafica della scrittura e nelle attività proposte nei primi giorni della classe prima, orientate principalmente al pregrafismo. Si tratta di orientamenti che accomunano tre dei quattro metodi scelti dagli insegnanti e che esprimono forte convergenza, dunque, sia rispetto alle modalità operative prevalenti sia rispetto al carattere di propedeuticità dell'acquisizione del codice. Anche riguardo alle abilità grafo-motorie vi è convergenza tra i diversi orientamenti metodologici; si tratta, inoltre, di un problema che trova ampio riscontro in letteratura che evidenzia una tendenza regressiva nell'esercizio della scrittura manuale che rischia di incidere negativamente sulla *literacy* degli studenti (Angelini, 2022; Vertecchi, 2022).

Il "metodo" naturale, un approccio al primo apprendimento della letto-scrittura ispirato alle tecniche freinetiane e praticato in Italia dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, si distingue per alcuni posizionamenti divergenti in uno scenario di forti convergenze. Gli insegnanti che si identificano con questo complesso di tecniche, che prevede la simultaneità delle strumentali e la produzione testuale in compiti significativi (avvisi, bacheche, corrispondenza, giornale di classe, verbali dei consigli di cooperazione), risultano meno preoccupati dall'esecuzione del gesto grafico e più focalizzati sulle abilità complesse, fin dalle prime fasi dell'alfabetizzazione. Anche rispetto alla rilevazione delle preconoscenze degli alunni e delle alunne, essi differiscono dai colleghi per capacità di cogliere una maggiore varietà di abilità e rilevano in modo più articolato le diversità nei livelli di concettualizzazione della lingua scritta da parte dei bambini, anche in virtù della pratica sistematica delle scritture spontanee. Quest'ultimo dato risulta particolarmente interessante in quanto esistono in letteratura robuste evidenze sull'efficacia della didattica calibrata sulle preconoscenze degli studenti (Hattie, 2012). Poiché anche i docenti che adottano il metodo naturale dichiarano un'alta percezione di efficacia, una possibile direzione di ricerca futura potrà riguardare la validazione di tali percezioni attraverso ricerche di tipo sperimentale.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n. 138, pp. 85-93.
- Angelini V. (2022). Educare il gesto grafico: la riscoperta di una didattica funzionale all'apprendimento della scrittura manuale. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, n. 2, pp. 43-52.

- Baratter P. (2019). Analisi critica dei libri di testo e dei sussidi didattici maggiormente utilizzati nella realtà della scuola trentina per il primo insegnamento della lettoscrittura. In M. Castoldi e M. Chicco (a cura di). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1. Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento-IPRASE, Rovereto.
- Batini F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Boscolo P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Calvani A., Damiani P., Montesano L., Miranda S., Ventriglia L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 6(3), pp. 14-32.
- Camizzi L., Parigi L. (2020). Primi passi nella scrittura e nella lettura. In B. Campolmi, A. Di Credito e N. Vretenar (a cura di). «Chi nel comincia...» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*. Collana MCE, n. 5. Trieste: AsteriosAbiblio, pp. 99-107.
- Campolmi B., Di Credito A., Vretenar N. (a cura di). «Chi ben comincia...» *Parlare-scrivere-leggere a scuola*. Collana MCE, n. 5. Trieste: AsteriosAbiblio.
- Castoldi M., Chicco M. (2017). *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Castoldi M., Chicco M. (2019). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1, Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Centurelli L. (2022). I bambini riflettono sulla lingua scritta. In L.A. Teruggi, E. Farina, *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Rossi F. (2019). L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In M. Castoldi, M. Chicco (a cura di). *Imparare a leggere e a scrivere: efficacia delle pratiche di insegnamento*, vol. 1, Rapporto di ricerca. Provincia autonoma di Trento - IPRASE, Rovereto.
- Creswell J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson Education.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1992). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research (Grounded Theory)*. Taylor & Francis eBooks DRM Free Collection.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012). https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Le Bohec P., Campolmi B., Mitri A. (2001). *Leggere e scrivere con il metodo naturale*. Bergamo: Junior.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.

- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Torino: Pearson.
- Perrenoud P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Pontecorvo C., Morani R., Rossi F. (2010). Altro che storie! Pratiche di lettura a scuola, *Infantiae. Org. rivista di psicolinguistica applicata*, n. 10, pp. 1-2.
- Pozzo G. (2020). Narrare le pratiche. Una ricerca-azione tra infanzia e primaria. In G. Pozzo e M.T. Mignone (a cura di). *Narrare la scuola. Sguardi dall'interno. Contesti per imparare la lingua scritta tra scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Aracne, pp. 15- 43.
- Rossi F. (2017). Ricognizione delle ricerche sulle pratiche di insegnamento di lettura e scrittura. In M. Castoldi e M. Chicco, *Imparare a leggere e scrivere. Lo stato dell'arte*. Provincia autonoma di Trento – IPRASE, pp. 123-138.
- Sannipoli M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re*, vol. 17, n. 2, pp. 52-62.
- Teberosky A., Sepúlveda A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 7(2).
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Teruggi L.A., Farina E. (a cura di) (2022). *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tomlinson C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA, USA: Ascd.
- Vertecchi B. (2022). È importante anche la terza dimensione. *Graphos. Rivista internazionale di pedagogia e didattica della scrittura*, n. 1, pp. 11-15.
- Zappaterra T. (2013). Teaching Writing in the context of Learning disabilities. *Pedagogia oggi*, n. 1, pp. 87-100.