



PARTIRE BENE PER ANDARE LONTANO

La **SCUOLA PRIMARIA**
fra tradizione ricerca e innovazione

5 | 6
aprile 2019

Lerida Cisotto

Università di Padova, lerida.cisotto@unipd.it

**Insegnare a leggere e a scrivere in classe prima.
Pratiche, attività, contesti di apprendimento**



L'alfabetizzazione si trasforma


- L'alfabetizzazione strumentale: condizione di base
- L'alfabetizzazione funzionale: quanto basta e quel che serve...
- L'alfabetizzazione culturale: lo sviluppo cognitivo e i processi
- Pluri e Multi-alfabetizzazione: usi autentici e partecipazione sociale allargata: *competenza di cittadinanza* (Hannah Arendt)

Che cosa significa insegnare a leggere e a scrivere nell'ottica di competenze di cittadinanza?



I molti luoghi e tempi dell'alfabetizzazione

- La famiglia: Home Literacy
- I media
- I contesti e i gruppi sociali
- Gli artefatti culturali: oggetti del quotidiano e trastulli dell'infanzia



Esplosione
opportunità

L'alfabeto: Una ricchezza a portata di mano

Entrata nella cultura della parola scritta

Familiarizzare con l'alfabeto e le sue pratiche, lettura e scrittura

- «prendere confidenza»: riconoscere, accogliere, non temere
- conoscere e capire il funzionamento della parola scritta, facendone esperienza in contesti non formali e non minacciosi ...

Lo specifico dell'intervento della scuola

Etimologia: a. Ozio /negozio: tempo liberato, tempo da dedicare al sé;
b. Discussione, dialogo, conversazione
c. Luogo istituzionale in cui

- Gli apprendimenti formali con spazi, tempi, materiali dedicati
- La scuola ha lo sguardo lungo: guarda lontano; investe su obiettivi a lungo termine
- La scuola lavora con intenzionalità e sistematicità
- La scuola si prende cura del percorso-processo (sviluppi, arresti...)
- La scuola si prende cura di ogni allievo
- La scuola coltiva l'idea di benessere e di bene comune
- La scuola non conosce la parola «rifiuto»

... Ma si muove in contesti «caldi» e complessi

Spiccata eterogeneità delle classi: plurilinguismo, ibridità, nuovi standard linguistici, multiliteracies, alfabetizzazioni sincrone e Italiano L2 (Balboni, Berruto...);

Inizio del percorso di alfabetizzazione: Alfabetizzazione emergente e alfabetizzazione formalizzata (Pontecorvo e coll., Pinto e coll., Cisotto e coll.)

Digital Literacy e ludi dell'infanzia: processi sollecitati e processi silenziati (Merchant , 2007; Burnett, 2009)

Disturbi Specifici dell'Apprendimento: G. Stella ...

Motivi guida e domande di ricerca: «Leggere e Scrivere»

- Come imparano oggi i bambini a leggere e a scrivere?
- Quali pratiche e attività vengono messe in campo dalle insegnanti per far apprendere ai bambini a leggere e a scrivere?
- Con quali risultati?

Metodo e strumenti della ricerca

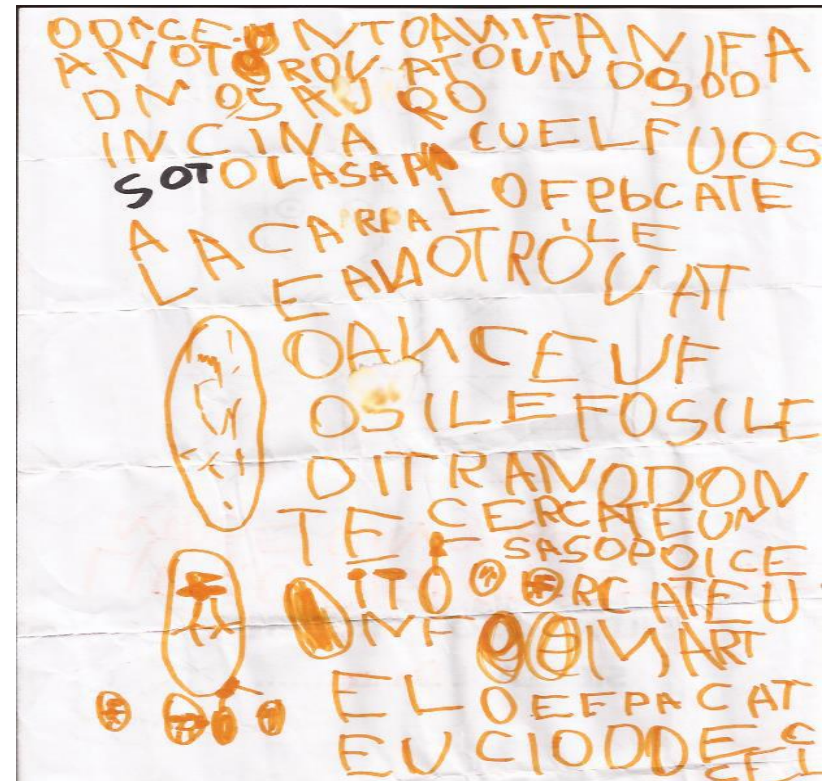
- Integrazione approccio qualitativo e quantitativo
- L'osservazione in classe
- Il diario giornaliero, il sistema di codifica dei dati e la griglia di registrazione delle osservazioni (categorie di riferimento)
- L'intervista agli insegnanti
- Il questionario per i genitori

Come imparano i bambini a leggere e a scrivere?

Alfabetizzazione Emergente:

I precursori (*prerequisiti???*) dell'alfabetizzazione formalizzata

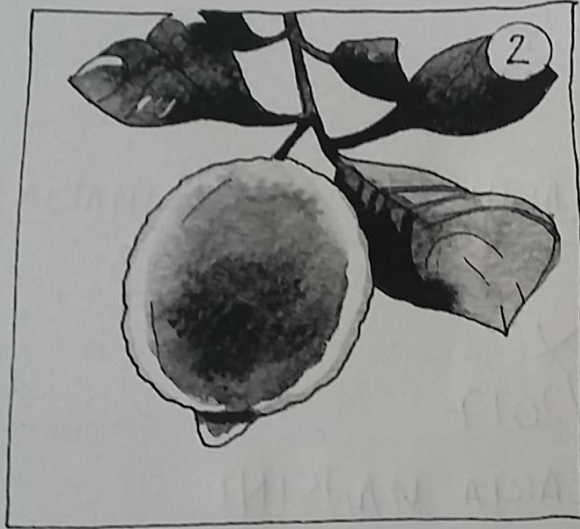
- Competenza Fonologica
- Competenza sintattica
- Competenza semantica
- Competenza lessicale
- Scritture e letture spontanee
- Competenza narrativa
- Competenza notazionale
- Motivazione al codice scritto



S F N S W / S U O

↓ ↓ ↓ ↓ →

s fo rmi c a



N S O N C U A

↓ ↓ ↓

li mo ne

↓ "è per fare
se è spiro dolce"

Come imparano i bambini a leggere e a scrivere?

Il modello a due vie di lettura (Reynolds, Coltheart, 2011)

- a. **procedura lessicale**: riconoscimento visivo forma ortografica della parola già memorizzata e recupero della forma orale (ancoraggio semantico)
- b. **procedura sub-lessicale, via fonologica**: applica a una sequenza di lettere regole di corrispondenza singola lettera- singolo suono. Strategie di conversione grafema-fonema

Lettura lessicale

Chiostro
Repubblica
Gualdrappa
Scirocco
Circonvallazione

Lettura sub-lessicale per via fonologica

Polirematizzazione
Amitriptilina
Ottocentomilanovecentosettantaquattro
Shrewdness
Magnetostriazione linstro

Strategie, Attività e Pratiche di insegnamento

Focus osservativi

- Autonomia alunno: Insegnamento eterodiretto / vs/ autodiretto
- Processi cognitivi: Pratiche trasmissive /vs/ Strategie euristiche
- Natura dei compiti e delle attività: esecutivo /vs/ elaborativo
- Ancoraggio al contesto: Procedimento astratto /vs/ situato
- Attenzione al contesto di apprendimento

La griglia: categorie di riferimento

Durata Attività	Sequenza Attività	Abilità linguistica	Le consegne	Organizzazio- ne classe	Strategie Didattiche
Materiali e Strumenti	Differenziazione intervento did.	Clima di Classe	Verifica e Valutazione		

Focus - nuclei emergenti di interesse

- *Dal Metodo a Pratiche*: Metodo costruito grossolano per spiegare le differenze. Il metodo è prescritto, *la pratica «è scritta in situazione»*
- *Le Pratiche didattiche* (routinarie e riflessive):
 - a. di gestione della classe ;
 - b. pratiche per l'alfabetizzazione
- *La Polarità delle Pratiche Didattiche*
 - due profili classe marcati e ben distinti: stile di lavoro in classe
 - compresenza, costanza e congruenza interna dei tratti di un polo
- *Congruenza Pratiche gestione della classe e pratiche disciplinari*
 - abilità linguistiche di base e abilità complesse
- *Rapporto Profili Didattici e Risultati apprendimento (valore agg.)*
 - Strategie, conoscenze e atteggiamenti che fanno la differenza
- *Osservare i processi*: scelte, percorsi, strategie, trasformazioni, tappe, difficoltà, « *il farsi dell'apprendimento* »

In generale: La didattica che fa la differenza

Strategie Prevalenti

- Insegnamento eterodiretto
- Pratiche trasmissive
- Compiti di tipo esecutivo
- Procedimento astratto

Strategie di Minoranza

- Insegnamento autodiretto
- Strategie euristiche e metac.
- Compiti di tipo elaborativo
- Procedimento situato

Profilo A: focus insegnamento Alunni destinatari...

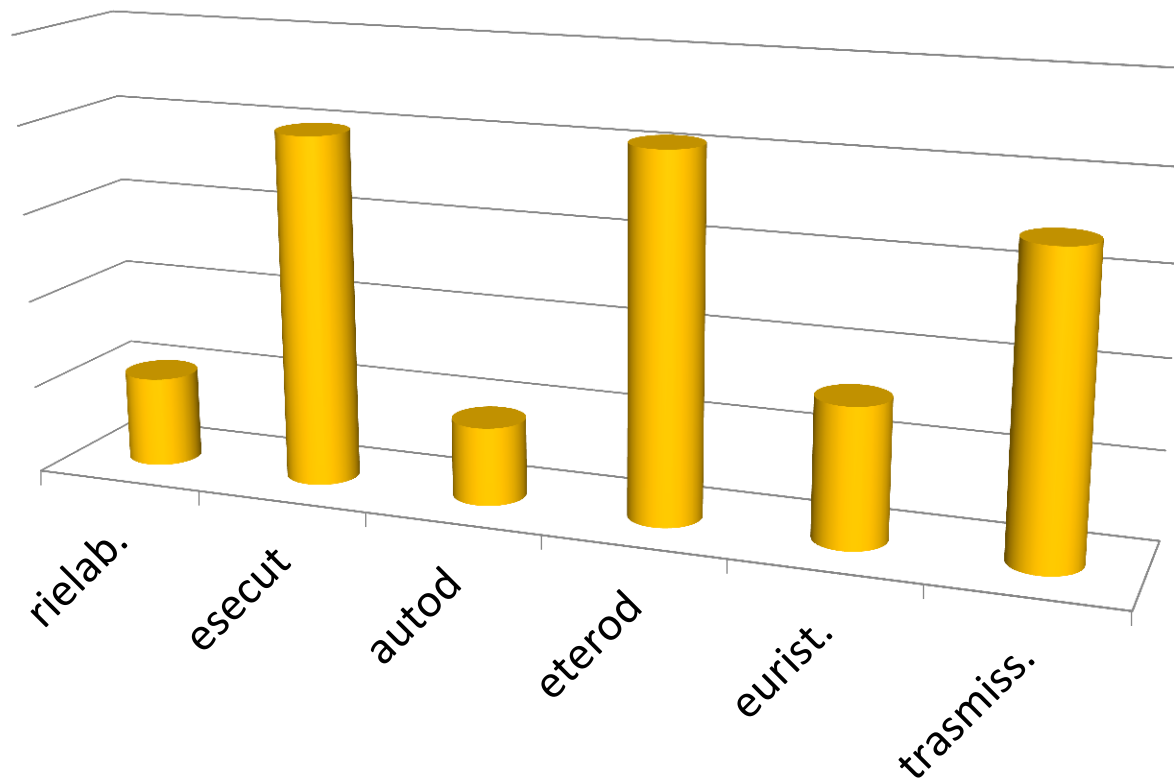
- Compresenza/ congruenza interna di tratti
- Attenuazione dal I al 3 periodo di osservazione

Profilo B: focus apprendimento Alunni alleati e complici

- Compresenza/ congruenza interna di tratti
- Incremento dal I al 3 periodo di osservazione

Risultati migliori in termini di valore aggiunto

Categorie polarità a confronto



	rielab.	esegut	autod	eterod	eurist.	trasmis.
■ Serie1	20,5	79,52	17,8	82,1	31,5	68,5

Correlazione tra gli indicatori

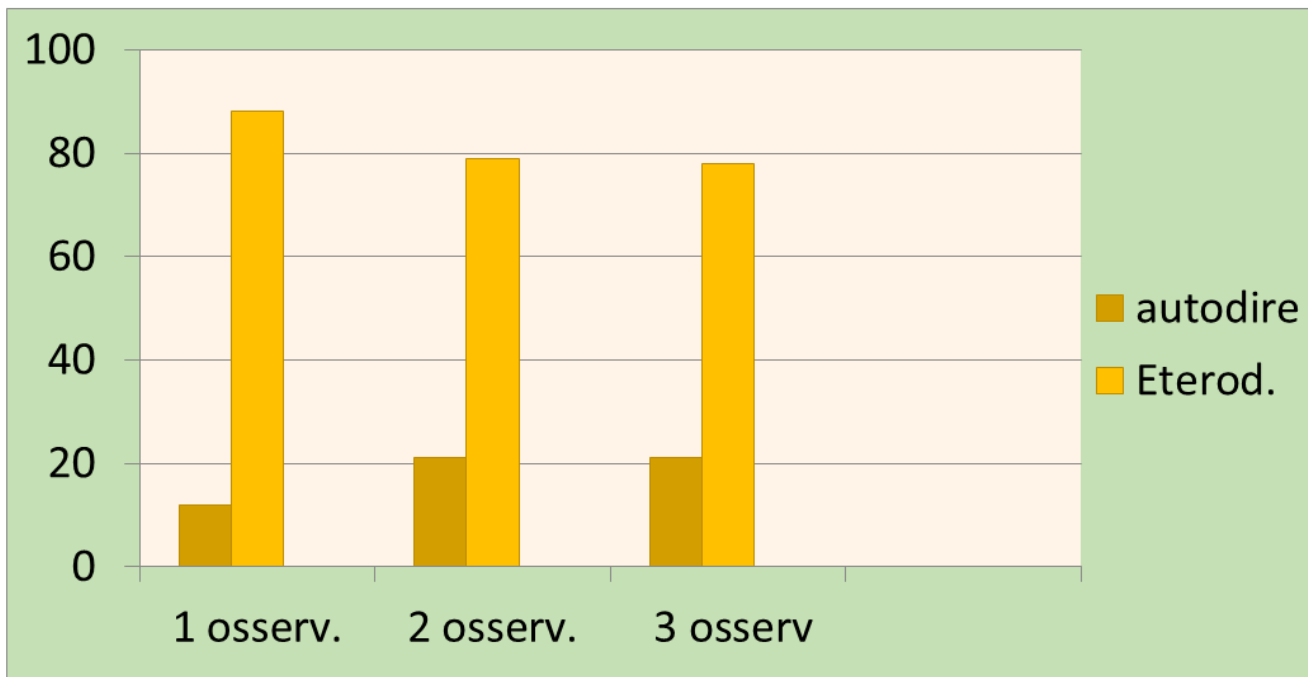
Analisi Fattoriale

	Autodiretto	Euristico	Rielaborativo	Situato	Metacognitivo	Attenz.Contesto
Autodiretto	1					
Euristico	0.58	1				
Elaborativo	0.48	0.84	1			
Situato	0.45	0.54	0.57	1		
Metacognitivo	0.33	0.46	0.47	0.73	1	
At. contesto ap.	0.03	-0.05	-0.16	0.14	0.23	1

Factor loading tra gli indicatori e il fattore e varianza non spiegata di ogni indicatore

	<i>Factor loading</i>	<i>Varianza non spiegata (uniqueness)</i>
Autodiretto	0.69	0.52
Euristico	0.87	0.25
Rielaborativo	0.86	0.27
Situato	0.82	0.32
Metacognitivo	0.74	0.45

Insegnamento autodiretto /vs/ eterodiretto



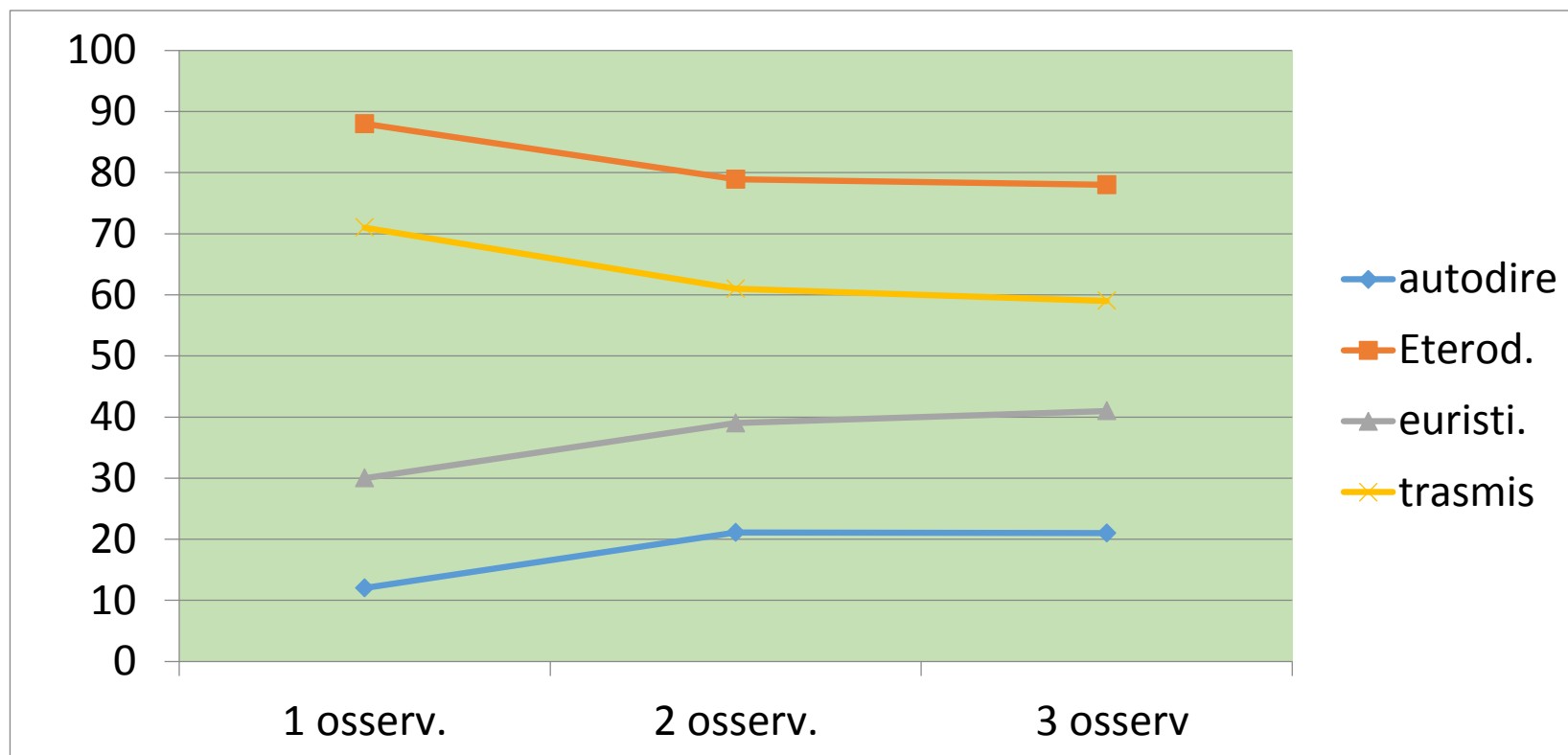
Insegnamento	Autodiretto	Eterodiretto
1 osserv.	12,0	88,0
2 osserv.	21,1	78,9
3 osserv	21,0	78,0

Classi	Ins	Autod	Eterod	Tot	Autod	Eter.	Tot.	Autod	Etero	TOT
1		8,1%	91,9%	37	3,8%	96,2	26	4%	96%	24
2		5,0%	95,0%	20	20,0	80,0	15	6%	94%	17
3		18,9%	81,1%	37	37,5	62,5	24	35%	65%	20
4		15,4%	84,6%	26	28,6	71,4	21	0%	100%	18
6		4,8%	95,2%	21	9,1%	90,9	11	0%	100%	11
7		0,0%	100,0%	18	11,8	88,2	17	10%	90%	20
8		0,0%	100,0%	22	6,3%	93,	16	0%	100%	11
9		0,0%	100,0%	20	0,0%	100	13	0%	100%	16
10		0,0%	100,0%	16	0,0%	100	13	0%	100%	14
11		0,0%	100,0%	4	0,0%	100	5	7%	93%	14
12		40,0%	60,0%	15	61,5	38,5	13	100%	0%	15
13		0,0%	100,0%	15	20,0	80,0	10	36%	64%	11
14		13,3%	86,7%	15	55,6	44,4	9	58%	42%	19
15		66,7%	33,3%	9	50,0	50,0	8	67%	33%	6
16		53,8%	46,2%	13	66,7	33,3	12	63%	38%	8
17		7,1%	92,9%	14	0,0%	100,	17	7%	93%	15
18		4,8%	95,2%	21	9,5%	90,5	21	25%	75%	12
19		10,0%	90,0%	10	40,0	60,0	5	20%	80%	5
Totale		12,0%	88,0%	333	21,1%	78,9%	256	21%	78%	256

Strategie Euristiche, Metacognitive /vs/ Pratiche trasmissive

	Ottobre		Totale	Febbraio		Totale	Maggio		Totale
Classi	Euristiche	Trasmissive		Euristiche	Trasmissive		Euristiche	trasmissive	
1	6%	94%	31	0	100%	26	0	100%	24
2	7%	93%	14	55%	45%	11	50%	50%	16
3	89%	11%	27	76%	24%	21	75%	25%	16
4	4%	96%	23	32%	68%	19	17%	83%	18
6		100%	17	10%	90%	10	10%	90%	10
7	44%	56%	9	36%	64%	11	40%	60%	20
8		100%	22		100%	15	9%	91%	11
9		100%	20		100%	13	19%	81%	16
10		100%	13		100%	13		100%	14
11		100%	4		100%	5	21%	79%	14
12	33%	67%	15	92%	8%	13	100%		15
13	13%	87%	15	10%	90%	10	13%	87%	15
14	33%	67%	15	67%	33%	9	82%	18%	17
15	100%		6	100%		4	100%		4
16	83%	17%	12	100%		9	100%		5
17	58%	42%	12	69%	31%	13	71%	29%	17
18	67%	33%	15	67%	33%	18	59%	41%	22
19	30%	70%	10	40%	60%	5	60%	40%	5
Totale	29%	71%	280	39%	61%	225	41%	59%	259

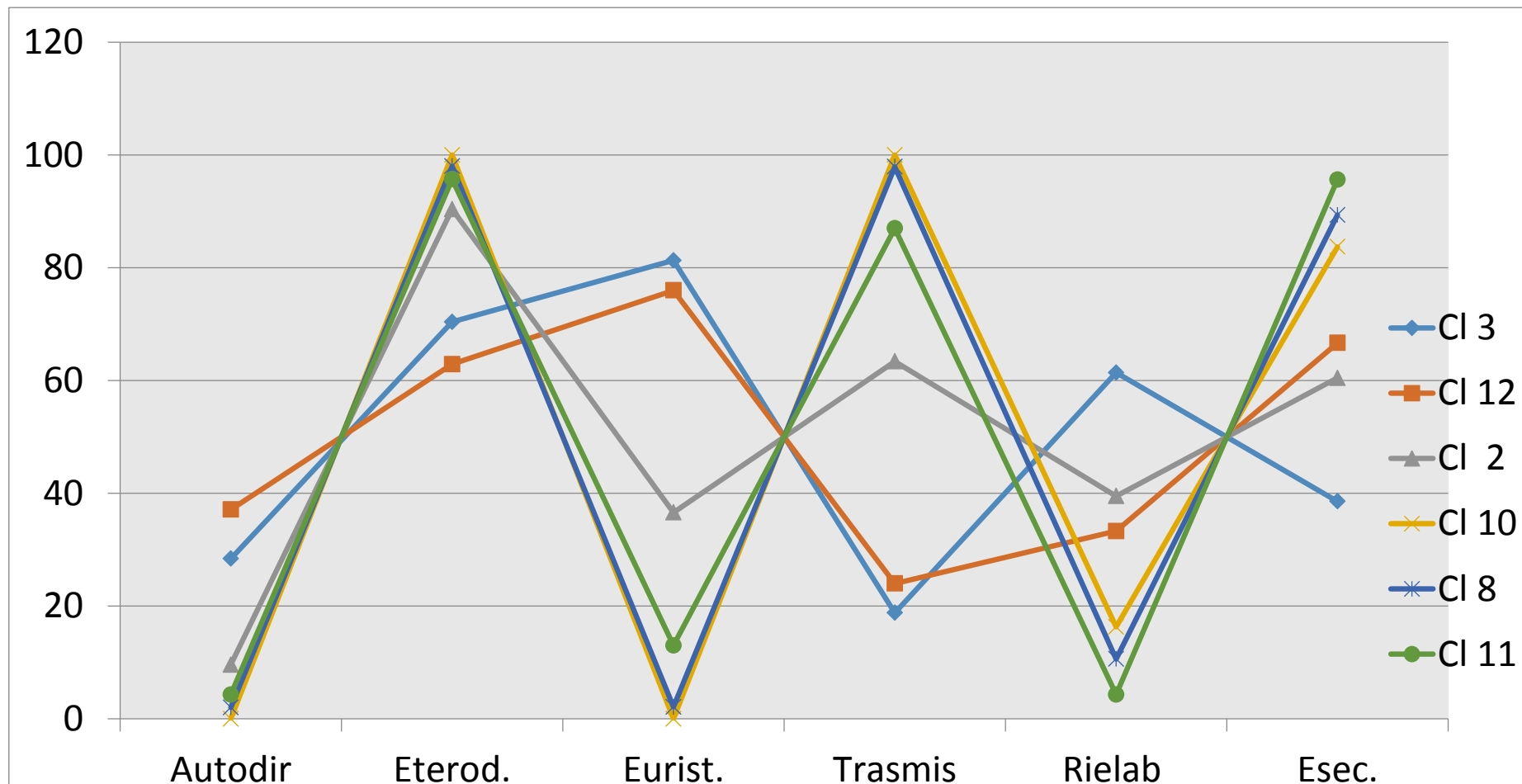
Insegnamento autodiretto/ eterodiretto e strategie euristiche / trasmissive nei tre periodi di osservazione



Compiti e Attività di tipo elaborativo /vs/ esecutivo

Classi	Esecutivo	%	Elaborativo	%	Totale
1	66	79,52%	17	20,5%	83
2	26	60,47%	17	39,5%	43
3	27	38,57%	43	61,4%	70
4	40	67,80%	19	32,2%	59
6	39	95,12%	2	4,9%	41
7	36	72,00%	14	28,00%	50
8	42	89,36%	5	10,6%	47
9	35	71,43%	14	28,6%	49
10	36	83,72%	7	16,3%	43
11	22	95,65%	1	4,3%	23
12	28	66,67%	14	33,3%	42
13	36	85,71%	6	14,3%	42
14	29	70,73%	12	29,3%	41
15	1	7,69%	12	92,3%	13
16	5	17,86%	23	82,1%	28
17	15	35,71%	27	64,28%	42
18	18	38,00%	30	62,00%	48
19	10	76,92%	3	23,1%	13
Totale	511	65,76%	266	34,23%	777

Profili delle classi a confronto: Insegnamento autodiretto /eterodiretto, Strategie euristiche/ modalità trasmissiva, Compiti esecutivi /rielaborativi



Pratiche di gestione della classe: Che cosa funziona... *L'approccio e il setting*

- **Le Routine** : l'intelaiatura della giornata, senso di appartenenza
- **Salienza e ridondanza**: caricare di importanza ciò che si propone per l'apprendimento; creare attesa, il clima giusto, modulare voce...
- **La sfida**: discrepanza ottimale dei compiti, «variazioni su tema»
- **L'artigianalità**: il laboratorio delle conoscenze
- **L'approccio riflessivo**: metacognizione e autoregolazione
- **Il focus sull'apprendimento**: didattica dei processi, coinvolgimento,
- **Stimoli e supporti distribuiti**: zone multiple di sviluppo prossimale
- **Il setting**: coerenza, appropriatezza, pertinenza, interattività, inclusività, attrattività, organizzazione supportiva, permeabilità

Pratiche di gestione della classe: Che cosa funziona

La fisicità e le voci

- **La presenza:** interesse personalizzato e sollecitudine
- **La fisicità:** è educazione, rispetto, controllo, coordinamento. C'è sempre bisogno di qualcuno che ci guardi da lontano e da vicino
- **Monitoraggio e feedback:** abbiamo sempre bisogno di qualcuno che ci specchia e ci conferma: confermativo, incoraggiante, ...
Neuroni specchio, feedback da estrinseco a intrinseco
- **Interazione insegnante-alunni: comunicazione e negoziazione**
(L'insegnante comunica ai bambini di vederli stanchi, chiede di mantenere la concentrazione ancora per pochi minuti e promette di cambiare presto attività...).
- **La Voce dell'insegnante** lo spettro delle modulazioni : per spiegare, ammonire, invitare, stimolare, sfumare, tranquillizzare, inventare, discutere, riflettere e far riflettere....
- **Le Voci dei bambini:** «mi sono mancate»

Pratiche per l'alfabetizzazione: Che cosa ha funzionato

- a. **Abilità di base**, componente strumentale: grafismo, ortografia, rapidità e correttezza in lettura (automatizzate)
- b. **Abilità complesse**, componente cognitivo-concettuale: lettura-comprensione e scrittura- produzione di testi

Criteri Guida

- L'ecologia del modello a due vie: l'illusione del metodo
- Lettura e scrittura come abilità complesse: non il codice in sé
- La leggerezza: la dimensione ludica e gli intermezzi
- Facilitazione processi: es, uso di metafore e analogie, verbalizzazione
- L'approccio metacognitivo e la riflessione sugli apprendimenti
- Consegne chiare, accessibili, ma sfidanti
- Tempi dell'attività: concentrazione e alleggerimento;

Pratiche per l'alfabetizzazione: Padronanza del codice

Lettura e scrittura: apprendimenti di II livello

- **I tre livelli di rappresentazione:** concreto-immagine-simbolo (le lettere con il corpo...); *Estrarre lo schema*
- **Analisi fonologica della parola:** Dove suonano le lettere? Lo spettro sonoro, le variazioni espressive; il rispecchiamento;
- **Caratterizzare i suoni:** Lo spettro sonoro (dentali, labiali, ecc.).
Salienza percettiva della sillaba
- **La fase meta:** verbalizzare procedure e percorso. Il linguaggio aiuta a memorizz., organizza. *Interiorizzato si trasforma in autoistruzioni*
- **Memorizzazione e recupero della forma ortografica:** Scrittura dà fisicità della parola: regolazione spazi bianchi **Sub-vocalizzazione**
- **Il carattere:** stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo : *La mano scrive il cervello: la mappa*

Pratiche per l'alfabetizzazione: il lessico e il parlato

- **La testimonianza linguistica:** modello esigente
- **I parlati assenti** in classe
- **L'interazione:** conversazione, dialogo, discussione-argomentazione
- **Livello meta:** rispecchiamento, riformulazione, rilancio interrogativo
- **La fabbrica delle parole:** Ogni parola è nodo semantico–ancoraggio
i dizionari, giochi di parole ... (la famiglia PIZ...)
- **E le relazioni invisibili:** i ponti tra parole
- **C'è parola e parola:** p. per nominare, concettualizzare,
collegare, per stati interni (la rabbia che sale ...)
- **I Ritmi delle frasi interiorizzati :** neuroni specchio

Palestra di parole: Il Mago «Manina», «Manona»



Pratiche efficaci per la lettura: Gli insegnanti...

- Coltivano un'idea di lettura e scrittura come abilità con spessore cognitivo e stimolano i bambini a fare altrettanto;
- sono interessati a capire come funziona il bambino durante la lettura: ricorrono perciò a input metacognitivi;
- in compiti di *decodifica* richiedono la lettura ad alta voce, in quelli di *comprensione* incentivano la lettura silente (carico cognitivo);
- offrono occasioni plurime per incontrare testi di diverso tipo e stimolano i bambini a condividere idee sulle storie lette tramite la discussione;
- insegnano ai bambini come collegare le informazioni dei testi alle conoscenze personali per facilitare la comprensione;
- supportano i bambini nella costruzione del significato dei testi letti e li attrezzano per compiere inferenze in autonomia;
- coltivano la pratica della lettura ad alta voce per il piacere di leggere
- praticano con sistematicità la riflessione sulla lettura



Immagine Mono-azione: Il pranzo

Cosa fanno i personaggi della figura? Perché la tovaglia e gli animali sono sporchi? Che cosa sono tutte quelle macchie rosse? Da dove arriva il liquido rosso? Perché il merlo è dentro la ciotola? Da dove può essere caduto? Secondo te i personaggi sono arrabbiati? Da cosa lo capisci?

Intervento sui processi inferenziali (Lumbelli, 2009; Bertolini & Cardarello, 2012)

Esplorazione e verbalizzazione	Invito a osservare con attenzione i materiali e a esprimere ad alta voce il contenuto.
Ricapitolazione	Rispecchiamento fedele delle parole dei bambini da parte dell'adulto.
Approfondimento	L'adulto pone domande inferenziali e invita i bambini a giustificare le risposte. In caso di errori, viene stimolata un'interpretazione alternativa.
Spiegazione	L'adulto fornisce la lettura corretta, dando voce al processo di pensiero necessario per l'elaborazione.



IMMAGINE MONO-AZIONE 2 “IL BUCATO”

Dove sono i topini? Perché ci sono bollicine sopra i topini? Da dove arrivano? Perché dei topini hanno dei panni sopra la testa o sopra le spalle? Che cosa fa la topina grande sulla sinistra? (Suggerimento: perché ha le zampe dietro la schiena? Che cosa tiene tra le zampe?). Perché c'è della schiuma a terra? Perché l'asciugamano bianco nell'attaccapanni gocciola? A cosa può servire la “macchina di legno” al centro? Cosa te lo fa pensare?

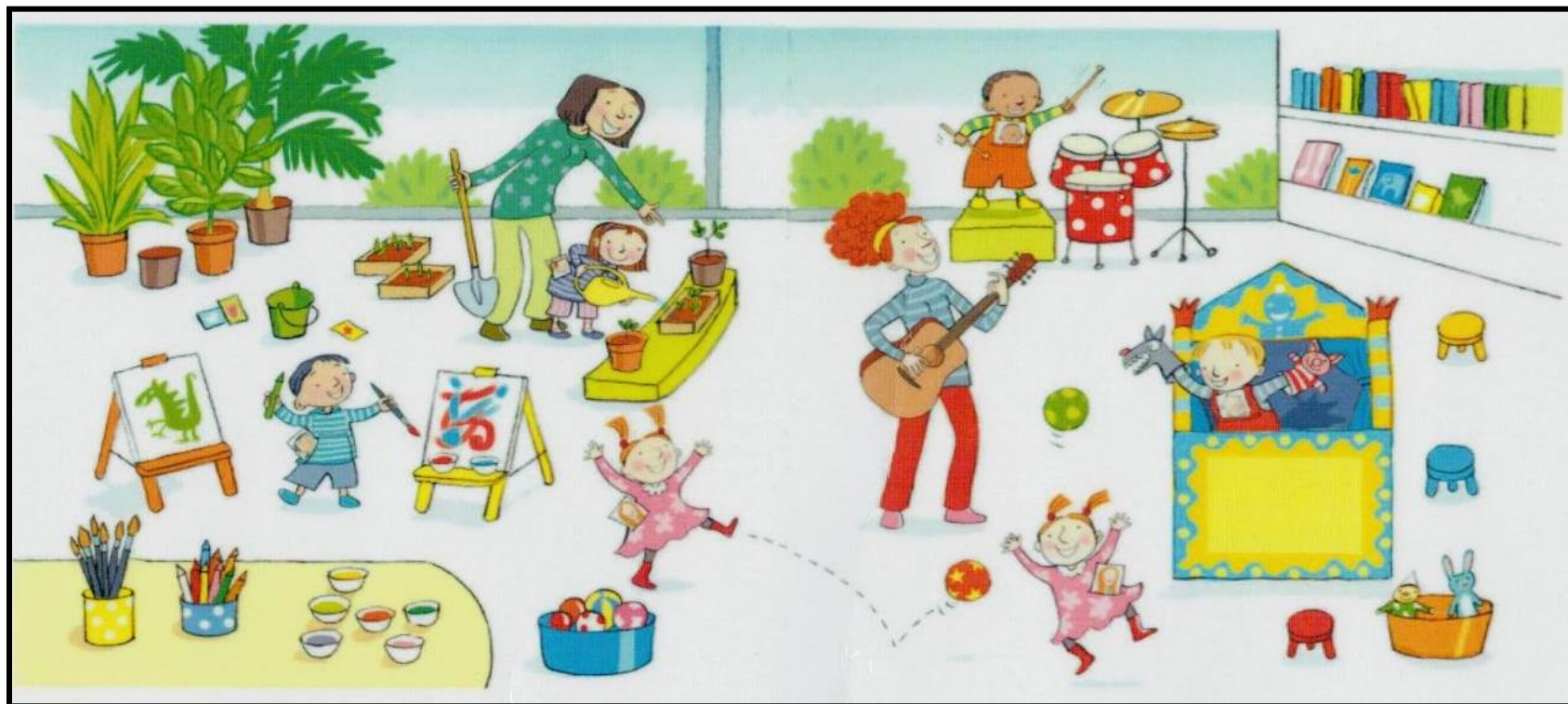


IMMAGINE MULTI-AZIONE 1 “VADO A SCUOLA”

Dove sono i personaggi? Cosa indica la signora con i capelli neri? Perché? Chi può essere la signora con la maglia verde? Cosa stanno facendo le bambine con il vestito rosa e le codine? A cosa servono i colori sopra al tavolo? Perché il bambino che suona la batteria è salito sopra quel gradino verde? A cosa servono i pupazzi che sono dentro al contenitore arancione? Perché ci sono sgabelli intorno al teatrino?

Esempio di interazione per inferenze

Dove siamo? In libreria.... e l'orto c'è in libreria? R: sì, fuori, Io: fuori dalla libreria c'è l'orto

G: magari questa qua è una libreria di fantasia

R: io credo che sono alla scuola primaria ma la scuola primaria è molto alta

G: perché alla scuola primaria ci vanno solo i grandi e devono stare là seduti a fare i compiti e non possono giocare a pallone Io: quindi sono alla scuola primaria?

G: no R: può anche essere asilo o la scuola dei piccoli; D: c'è anche un bambino che dipinge.

Secondo me sono in una biblioteca dove c'è un orto, si gioca, si dipinge e si guardano i libri

Io: tu dici che sono in una biblioteca...e in biblioteca si può suonare la batteria?

Tutti: nooooo G: perché sennò fa troppo casino

Io: la batteria in biblioteca fa troppo rumore...allora dove sono?

A: anche in classe gialla ci sono i libri

Io: e in classe gialla si può fare il teatrino, dipingere, suonare...?

R: ieri abbiamo fatto un teatrino di conigli

Io: allora se voi in classe fate le cose che fanno questi bambini nell'immagine, potrebbe essere che in questa figura siano in una classe di scuola?

Tutti: sì R: classe, perché si fanno le cose che si fanno a scuola. Suona la campana e riordinano, poi fanno i camerieri e vanno in bagno

G: qui non c'è il bagno però R: vero, dall'altra parte

Io: il bagno forse non si vede perché è dall'altra parte

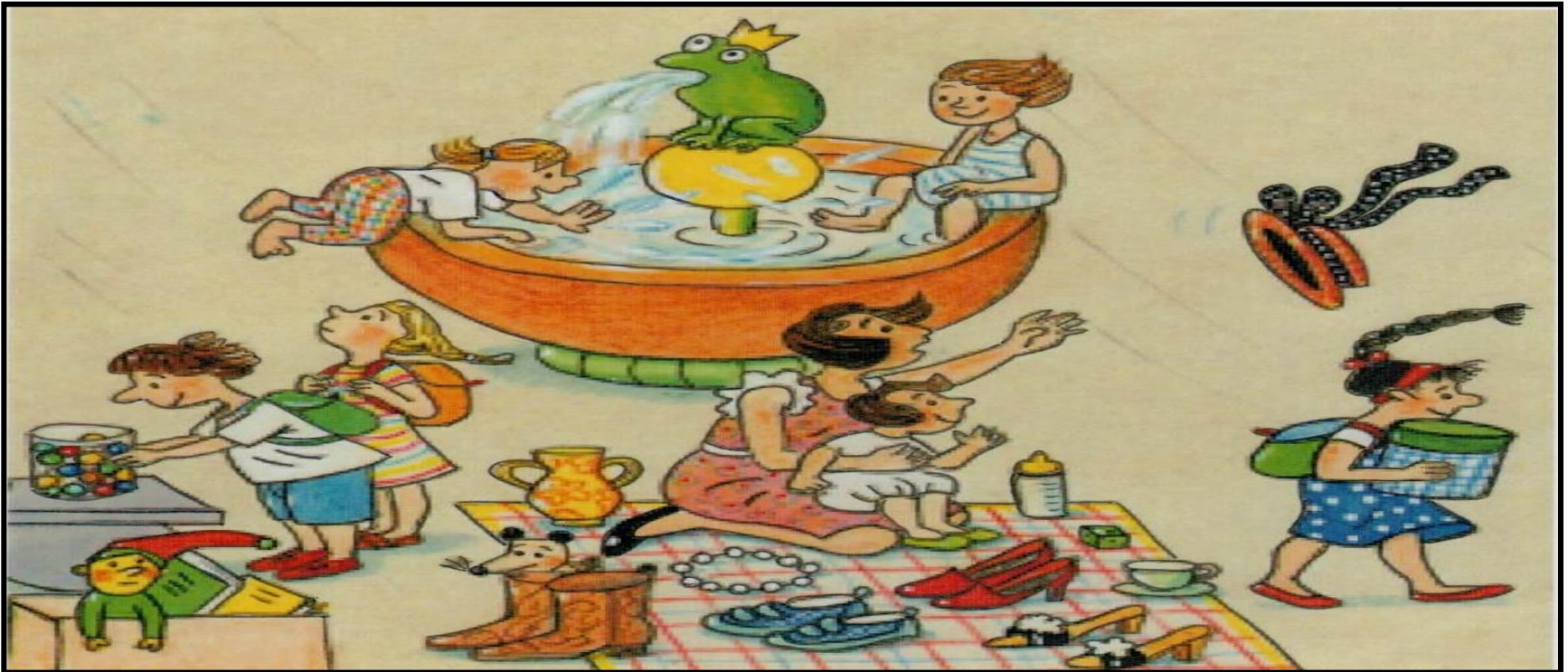


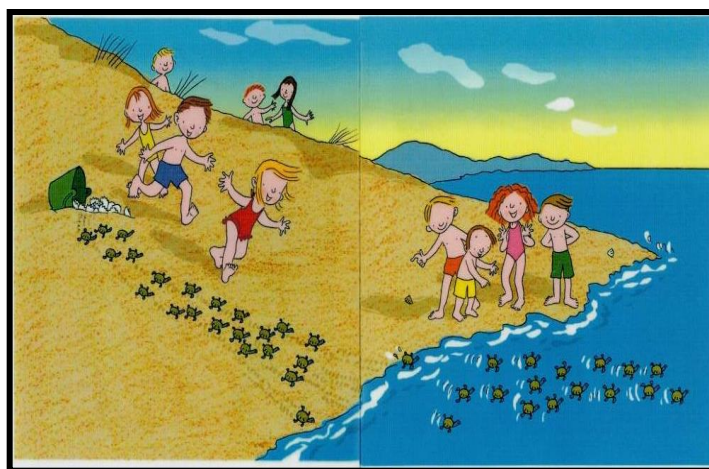
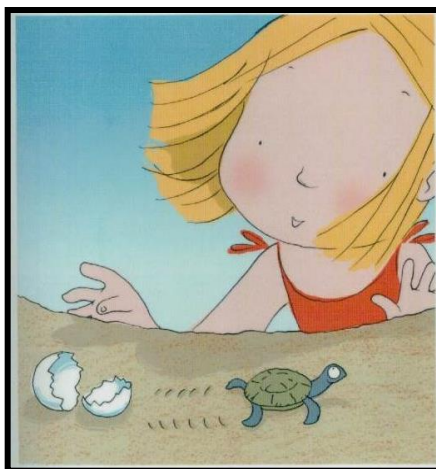
IMMAGINE MULTI-AZIONE 2 “LA FONTANA”

Cosa sta facendo la bambina con i pantaloni a quadretti? Perché dalla bocca della rana esce acqua? Cosa sta guardando la signora seduta? Perché la signora seduta allunga il braccio verso l’alto? C’è qualcosa di strano nella bambina con la treccia e la gonna blu? Perché la treccia della bambina con i capelli neri è dritta verso l’alto? Perché la bambina bionda guarda verso l’alto? Perché la bambina con la treccia nera ride? Cosa vuole fare il bambino con le palline colorate? I personaggi sono felici? Cosa te lo fa pensare?



IMMAGINE MULTI-AZIONE "IL PARCO"

Come mai il maialino piccolo è triste? E quello grande arrabbiato? Cosa sta facendo il topino seduto sulla panchina? Cosa sta facendo il cane?



SEQUENZA 1 "UOVA"

Cosa sono le palline bianche? Perché la bambina gioca con quelle? Dove va a finire l'uovo di figura 3? Perché l'uovo si rompe? Da dove vengono tutte le uova? E la tartaruga?

Inferenze su stati interni

Il lupo e i capretti:

«Dove nasconderci affinché il lupo non ci trovi?»

«Dietro al teatro dei burattini. Credevo che non ci trovava lì perché se la Irene non era con noi non ci trovava perché lei aveva le gambe lunghe che si vedevano e la testa no».

"CREDEVO CHE
NON CI TROVASSI,
PERCHÈ SE LA
IRENE NON ERA
CON NOI NON CI
TROVAVA. LEI AVEVA
LE GAMBE LUNGHE
CHE SI VEDEVANO
E LA TESTA NO!"



2/03/05 GIOCO DEL NASCONDINO
"IL LUPO E I 20 CAPRETTI"

Pratiche efficaci per la composizione: Gli insegnanti

- curano *l'emergere della testualità* avvalendosi della narrazione;
- invitano i bambini a raccontare storie, oralmente o in forma scritta, fornisco-
no indici di narrazione da utilizzare a inizio (C'era una volta..) o a fine storia;
- praticano la costruzione collaborativa dei testi, in modo tale da rendere
evidenti i processi di composizione (autodettato);
- coltivano il repertorio ideativo e quello lessicale con sistematicità tramite la
lettura di testi «belli» e «ben fatti»;
- distinguono lo scrivere espressivo e quello rivolto alla padronanza di regole;
- invitano i bambini a dettare storie ai compagni: modifica del ritmo naturale
del discorso affinché questo possa essere trascritto;
- pongono il focus sui processi del comporre e incentivano la riflessione sulla
lingua dei testi;
- praticano la correzione tramite la riflessione sugli errori;
- lavorano sui ritmi di frasi complesse e forniscono elementi di coesione

La prova di scrittura

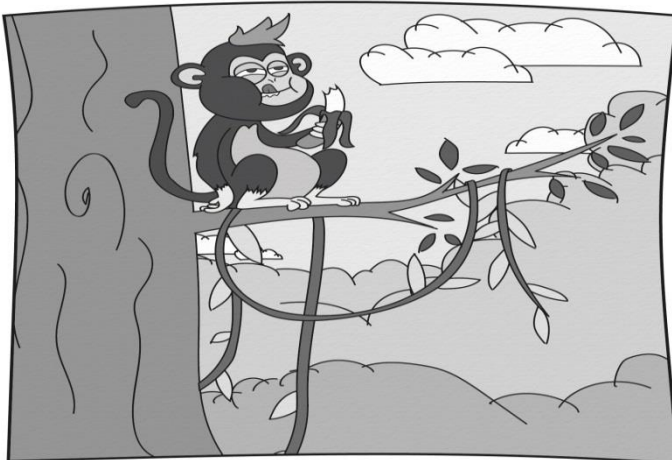
1



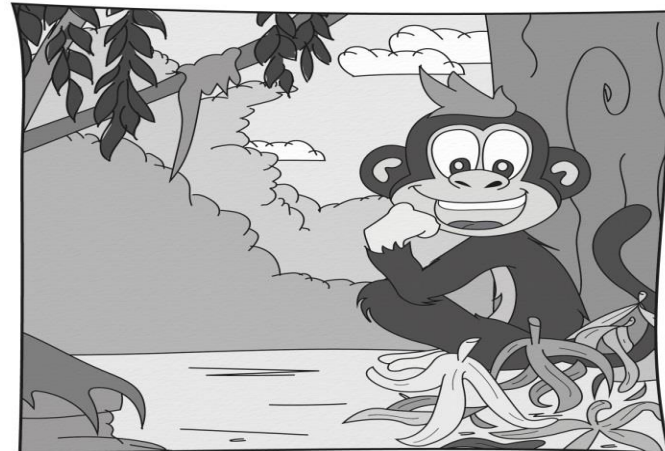
2



3



4



Testo n. 1

LA SCIMIA GUARDA LE BANANE

E SIA MANGIA TUTTE

EI POI SE LE MANGIA

- Immagini 1 e 3:
Il fatto
- Mancano 2 e 4
su stati interni e
conseguenza
- Sequenza narrativa
minima: frasi
minime; nessi
coesione coord.



Testo n. 2

CERA UNA VOLTA UNA SCIMIA CHE
ERA SU UN SASSO MA

POI HA RAGGIUNTO UN CHIOSCO
DI BANANE E POI È DIVENTATO

CICCIONE E ERA SU UN

ALBERO LEA MANGIATA

TROPPE E POI HA

SORRISO PER TUTTO

IL TEMPO.

Testo n. 3

1

2

CERA UNA VOLTA UNA
SCIMIA CHE AVEVA
TANTA FAME
E ALLORA PRESE
DELLE BANANE
E SI MISE A
MANGIARE E
MANGIARE.

ENCHE' ERA COSI' PIENE CHE
STAVA PER SCOPIARE.

- Coerenza globale
- Nessi coesivi complessi
- Stati interni

Che cosa osservare nei testi dei bambini

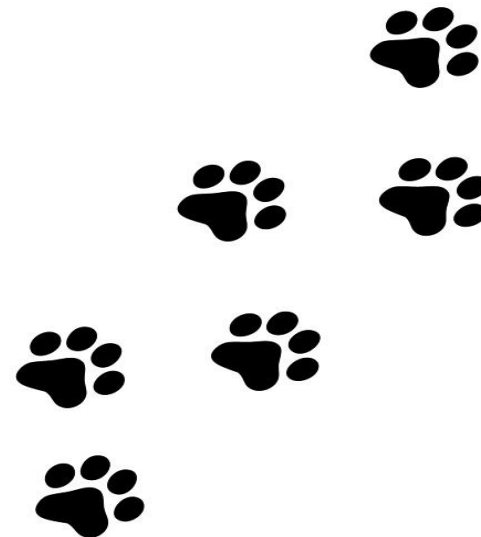
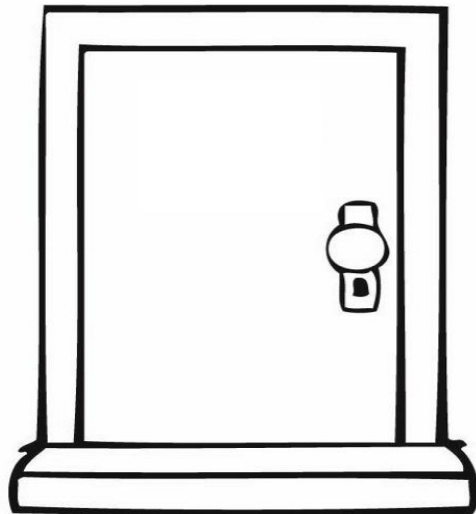
- **Quantità d'informazioni presenti:**
 - numero frasi riconducibili alle numero di vignette, eventuali altre informazioni
- **Coerenza locale e globale:**
 - giustapposizione di frasi: mancanza di collegamento tra la sequenza di frasi;
 - coerenza locale: frasi collegate da un nesso di coordinazione: "e", "poi";
 - coerenza globale: la sequenza di frasi è "storia" /testo nel senso proprio del termine, le frasi sono reciprocamente implicate con procedure di coesione complesse e differenziate: pronominalizzazioni, nessi causali....
- **Tracce di narrazione**
 - titolo, formula d'apertura o di chiusura, uso del passato e di ripresa pronominale
- **Riferimenti agli stati interni dei personaggi:**
 - stati psicologici (sensazioni, emozioni, spiegazioni) dei personaggi della storia e di spiegazioni che esplicitano possibili inferenze.
- **Il ritmo delle frasi:** marcatori di separazione;

5 | 6
aprile
2019

PARTIRE BENE PER ANDARE LONTANO

La SCUOLA PRIMARIA fra tradizione ricerca e innovazione

TRENTINO



Classificazione di storie prodotte dai bambini

- a. *Non storia*: sono riportati elenchi di azioni o eventi legati da relazioni temporali;
- b. *Abbozzo di storia*: vi sono un evento iniziale e una conseguenza;
- c. *Storia incompleta*: presenta eventi intermedi che collegano la conseguenza al problema;
- d. *Storia essenziale*: vi sono il problema, l'episodio centrale e i tentativi di soluzione;
- e. *Storia completa*: presenta più episodi collegati tra loro temporalmente o causalmente

Esempi di storie prodotte dai bambini

- Esempio di “abbozzo di storia”: *“Un bambino è triste perché ha perso il cane.”*
- Esempio di “storia incompleta”: *“Un bambino voleva uscire fuori ma c'era la pioggia e una volpe è passata e è diventato triste.”*
- Esempio di “storia essenziale”: *“Lui sta andando dentro la porta per prendersi una cosa in camera sua. È triste perché non trova più il suo cane e segue le impronte. Poi lo ha trovato.”*
- Esempio di “storia completa” è: *“L'uomo stava uscendo. È triste perché il gatto lo ha graffiato ed è uscito di nascosto dalla tana, così l'uomo è andato a casa e si è messo un cerotto.”*

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bruner, J.S.,1983, *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando,1989
- Cardarello R., 2012, Processi cognitivi e competenze del lettore, in R. Cardarello e A.M Contini (a cura di), *Parole, Immagini, Metafore. Per una didattica della comprensione*, Bergamo, Edizioni Junior, pp. 19- 53
- Cisotto, L., 2006, *Didattica del testo. Processi e competenze*; Roma, Carocci
- Cisotto L. e Gruppo RDL, 2009, *Prime competenze di letto-scrittura*,Trento, Erickson
- Cisotto L., 2011, *Il Portfolio per la prima alfabetizzazione*, Trento, Erickson
- Ianes D., Cisotto L.,Galvan N.,*Disgrafia e Disortografia*,Trento,Erickson,2012
- Ferreiro E. , 2003, *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*, Milano, Cortina
- Ferreiro E. et. Al., 1996, *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Pinto G., 2003, *Il suono, il segno, il significato*, Roma, Carocci
- Vygotskij,L.S.,1978, *Il processo cognitivo*. Torino, Boringhieri, 1980.
- Tacconi G., 2016. Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative, in M. Castoldi e M. Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere*. Trento, Iprase