

La narrazione nella scuola dell'infanzia

Chiara Bertolini* e Silvia Corni**

Un focus
sulla competenza
alfabetica
funzionale

se possibile, ri-
toglierei consiglio
unione europea
(vedo che avete
messo in biblio e va
benissimo così)

* Professore associato di Didattica generale e pedagogia speciale, Università di Modena e Reggio Emilia.

** Dottore in Scienze della formazione primaria e in Scienze dell'educazione, coordinatrice pedagogica Fism a Modena.

Il contributo è frutto del confronto tra le autrici. Chiara Bertolini è autrice del primo paragrafo, Silvia Corni è autrice del secondo paragrafo.



chiara.bertolini@unimore.it
silvia.corni@gmail.com

La narrazione a sostegno
della competenza
alfabetica funzionale

È forte la raccomandazione che il Consiglio dell'Unione Europea volge alle scuole in merito allo sviluppo della competenza *alfabetica funzionale* che nel suo complesso riguarda “*le capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti*” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 8).

Questo breve contributo si propone di esplorare, seppur senza pretendere di essere una trattazione esaustiva, tale competenza assumendo come lente d'analisi la narrazione.

Perché abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione sulla narrazione?

Perché la narrazione è uno dei dispositivi metodologici che caratterizza la scuola dell'infanzia (Franceschini *et al.*, 2014). Ma, prima ancora, perché essa contraddistingue la storia dell'uma-

nità: fin dall'antichità, grazie alla narrazione gli uomini hanno mantenuto e tramandato conoscenze e tradizioni. La narrazione, infatti, in tutte le culture, accompagna l'uomo da un tempo molto antico e per tutto l'arco della vita (Akinici *et al.*, 2012).

Perché la narrazione svolge un ruolo così importante nella storia e nello sviluppo dell'uomo?

A tal riguardo, Bruner (1986) sostiene che, per affrontare le diverse situazioni di vita che incontra, l'uomo faccia uso di due forme di pensiero, che tra loro non si escludono bensì si integrano: da un lato, il pensiero descrittivo-razionale che attraverso ragionamenti logici consente di costruire teorie e leggi utili per conoscere la realtà utilizzando il linguaggio delle scienze e della matematica; dall'altro lato, il pensiero narrativo, che riguarda in primo luogo le azioni umane, le relazioni tra di esse e gli stati interni a loro collegati. Secondo Bruner, il pensiero narrativo è uno strumento cognitivo che permette di comprendere

l'esperienza umana in una modalità non necessariamente univoca e razionale.

Come possiamo sollecitare lo sviluppo della competenza alfabetico funzionale attraverso la narrazione?

Ci sembra che la narrazione possa essere spesa nella scuola dell'infanzia almeno su tre piste di lavoro tra loro non disgiunte: ascoltare storie lette ad alta voce dall'adulto, comprendere storie e inventare e raccontare storie.

Leggere libri ad alta voce è infatti utile a diversi scopi. In primo luogo permette ai bambini di conoscere la cultura di appartenenza. Consente, poi, all'adulto di sollecitare nei bambini l'immaginazione, ma anche il piacere e l'interesse verso il libro stesso. Permette, inoltre, di avvicinare i bambini alla lingua scritta (Cardarello, 1995). A tal riguardo, a partire dagli anni Settanta, numerosi studi hanno mostrato come l'esperienza di lettura congiunta sia in grado di sostenere già a partire dalla prima infanzia proprio lo sviluppo dell'*emergent literacy*,

ossia *“dell'insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti considerati precursori delle forme convenzionali di lettura e scrittura”* (Del Carlo, 2012, p. 13).

Il modo con cui l'adulto legge, o meglio la qualità e la quantità del discorso che l'adulto intesse con i bambini durante la lettura determina sul piano degli apprendimenti effetti diversi. Lo stesso insegnante cambia il proprio stile di lettura a seconda di quanti e quali bambini ha di fronte, del tipo di testo e delle intenzionalità educative (Del Carlo, 2012). Tuttavia la letteratura fornisce alcuni suggerimenti per l'adulto che intende leggere “bene”. In primo luogo, è bene scegliere i libri da leggere sulla base di alcuni criteri: la qualità delle immagini, i significati veicolati della narrazione e la complessità del testo. Occorre proporre ai bambini testi per loro comprensibili – non troppo facili, non troppo difficili – ossia che richiedono l'intervento di conoscenze che i bambini possiedono e la realizzazione di attività cognitive alla loro portata (Cardarello, 2004). L'adulto che

legge dovrebbe assumere uno stile interattivo,

poco direttivo, capace di sostenere la conversazione sul testo con e tra i bambini. In tale contesto, risultano particolarmente efficaci alcune strategie. Per esempio, introdurre la storia aiutando i bambini a recuperare dalla memoria esperienze e conoscenze attinenti alla narrazione, così come invitare i bambini a fare previsioni rispetto a quello che succederà dopo. Durante la lettura è bene rivolgere domande aperte in grado di sollecitare la riflessione e il confronto sui contenuti importanti del testo (McKeown *et al.*, 2003). A tale scopo risulta particolarmente efficace anche la tecnica del rispecchiamento verbale, che consiste nel ripetere esattamente le parole dei bambini in forma dubitativa. Attraverso il rispecchiamento, l'adulto dimostra ascolto, interesse e assenza di giudizio. Grazie a questa tecnica è possibile sostenere il coinvolgimento e la partecipazione cognitiva dei bambini alle attività (Lumbelli, 1982). Ragionando su libri e lettura, non possiamo non soffermarci sul tema della *comprensione*. Comprendere un testo significa estrapolare i significati principali che esso veicola e i legami temporali e causali tra tali informazioni. Si tratta di un'abilità che coinvolge numerose operazioni cognitive: tre sono le più rilevanti (Levorato, 1988). Per comprendere un testo, il lettore deve recuperare dalla memoria a lungo termine *le conoscenze sul mondo* che possiede e coinvolte nella storia che sta esaminando. L'attivazione di tali conoscenze consente di costruire aspettative rispetto a quello che potrebbe accadere successivamente nella storia e permette la realizzazione di



inferenze. Tutti i testi, infatti, lasciano implicite alcune informazioni che dunque il lettore deve inferire, dedurre integrando le informazioni presenti nel testo e talune pertinenti conoscenze sul mondo¹. Non ultimo, l'impiego di strategie di controllo metacognitivo, utili per riconoscere eventuali errori di attribuzione di significati e per correggerli.

Comprendere un testo è un compito difficile: alcune indagini (INVALSI, 2015) mostrano che circa il 30% dei quindicenni italiani ha grandi difficoltà di comprensione. La scuola dell'infanzia può, tuttavia, giocare un ruolo fondamentale nella prevenzione di tali difficoltà. La ricerca (Van den Broek, 1994) ha infatti dimostrato che per comprendere testi di parole (scritte o orali) o immagini occorre attivare alcune operazioni cognitive comuni. Tale evidenza ha aperto nuove possibilità, consentendo alla scuola dell'infanzia di *insegnare a leggere prima di leggere* (Cardarello, 2004), ossia di predisporre attività per colmare con largo anticipo le difficoltà di comprensione. Numerose ricerche hanno, infatti, dimostrato l'effettiva possibilità di migliorare la comprensione del testo verbale in età prescolare attraverso la realizzazione di un percorso di lettura e discussione di testi visivi (immagini singole, in sequenza e/o cartoni animati muti) (Cardarello *et al.*, 2012; Bertolini, 2012). A riguardo, il successivo paragrafo porta la testimonianza di un'insegnante che ha lavorato con i bambini in questa direzione.

Invitare i bambini a *inventare storie* è una terza tipologia di proposte utili nella direzione dello sviluppo della competenza alfabetico funzionale. Si tratta di un'attività che accompagna i bambini in un percorso di avvicinamento anche alla produzione scritta (Cisotto,

2006) e che sostiene lo sviluppo delle abilità narrative, ossia delle capacità di intessere storie coerenti e coese, che si sviluppano nel tempo, ove si riconosce un inizio, uno svolgimento e una conclusione, dove si rintracciano legami temporali e causali tra le parti e vi è un intreccio tra il piano delle azioni e quello delle emozioni (Rollo, 2007). Svariati sono i suggerimenti che la letteratura propone agli insegnanti che si interrogano rispetto a come possono sostenere con efficacia i bambini in attività di invenzione di storie (Bertolini, 2013; Gariboldi *et al.*, 2012; Petrucco *et al.*, 2009; Yuksel, 2011). Alcuni autori invitano a fare attenzione ai giochi di finzione che spontaneamente i bambini realizzano perché in tali esperienze ludiche essi intessono quotidianamente storie. L'insegnante può dunque decidere di sollecitare le attività di narrazione orale partendo da spunti estrapolati da tali attività ludiche. Oppure, l'invenzione delle storie può prendere avvio proponendo ai bambini stimoli sfidanti e aperti. Come nel caso del binomio fantastico (Rodari, 1973) che nasce dall'incontro di due parole che appartengono a campi semantici distanti, come per esempio "cane" e "armadio" o "pianta" e "pantofola". Invitare i bambini a raccontare la storia del "cane con l'armadio" o della "pianta che fa spuntare pantofole" può essere un modo efficace per dare avvio all'attività. Per sostenere il processo di invenzione è possibile utilizzare delle domande aperte come le "Wh-questions". La ricchezza di tali attività di storytelling è garantita quando vengono svolte in piccolo o medio gruppo e durante tempi distesi in cui i bambini abbiano più occasioni, sia in itinere che in conclusione dei lavori, per riascoltare e revisionare la storia via via inventata.

Importante, infine, è sottolineare il ruolo dell'adulto, che dovrebbe essere un facilitatore capace di incoraggiare la partecipazione dei bambini e la loro disponibilità a mettersi in gioco costruendo un contesto non valutativo, per esempio attraverso la già menzionata tecnica del rispecchiamento verbale (Lumbelli, 1982).

Promuovere la comprensione del testo attraverso le immagini

Un intervento di sollecitazione della comprensione alla scuola dell'infanzia centrato sul solo impiego di sequenze d'immagini può incrementare nella capacità di comprensione, non soltanto dei testi visivi ma anche di quelli verbali? I risultati poi si manterranno nel tempo e si apprezzeranno anche nella scuola primaria?

L'intenzione del percorso che questo paragrafo illustra è stata quella di dimostrare che è possibile progettare e realizzare attività di didattica della comprensione coinvolgenti e divertenti già per i bambini della scuola dell'infanzia anche ed eventualmente facendole coincidere con quelle previste dai "progetti di continuità"² fra scuola dell'infanzia e primaria. Scegliere di lavorare sulla comprensione dei testi può essere, infatti, utile per creare un solido ponte fra ordini scolastici contigui sul piano della metodologia didattica.

Questa esperienza ha coinvolto complessivamente 23 bambini di 5 anni di una scuola dell'infanzia paritaria Fism nella provincia di Modena, appartenenti a due sezioni miste per età.

Fin da subito, l'insegnante ha proposto a tutti i bambini il TOR (Levorato *et al.*, 2007): uno strumento standardizzato per l'accertamento della comprensione del linguaggio orale.

Il gruppo sperimentale, che ha partecipato alle attività di solle-

citazione, era costituito dai 12 bambini che avevano ottenuto i punteggi più bassi a questa prova iniziale. Il gruppo di controllo era costituito dai restanti 11 bambini, che avevano mostrato a tale prova buone capacità di comprensione. Scopo dell'esperienza, infatti, era quello di colmare precocemente le difficoltà dei bambini nei compiti di comprensione.

I 12 bambini appartenenti al gruppo sperimentale hanno partecipato a nove incontri di sollecitazione durante i quali hanno lavorato in piccoli sottogruppi composti da 3 bambini.

Nella fase di intervento sono state proposte brevi sequenze di immagini che narravano una storia, selezionate precedentemente sulla base dei risultati di alcune ricerche effettuate (ad esempio, Cardarelli *et al.*, 2012).

Per ogni sequenza sono state costruite e poi proposte alcune domande inferenziali utili per sollecitare lo sviluppo e il consolidamento della capacità di dedurre informazioni implicate ma non esplicitate nel testo.

Rispetto allo stralcio di una più ampia sequenza d'immagini rappresentate dalle figure a fondo pagina (da Nava e Guicciardini, 2009), ad esempio, è stato chiesto ai bambini cosa dicesse la mamma al telefono. Per rispondere correttamente alla domanda occorreva capire che il bambino aveva

deciso di abbandonare l'uso del pannolino e che la mamma, felice per il traguardo raggiunto dal figlio, aveva chiamato papà, nonni e amici per condividere questa notizia. A ogni incontro abbiamo proposto ai bambini un testo diverso, sempre con il medesimo copione di lavoro:

- esplorazione – una prima lettura silenziosa della sequenza in cui l'insegnante sfogliava lentamente le immagini;
- verbalizzazione – tutti i bambini intervenivano a turno per raccontare la storia che “leggevano” nella sequenza di immagini;
- ricapitolazione – al termine della fase di verbalizzazione, l'adulto ripeteva l'intera lettura del testo proposta dai bambini;
- approfondimento – l'insegnante proponeva alcune domande utili a decifrare i passaggi più difficili e a stimolare confronti. Venivano proposte domande inferenziali (ad esempio, “Cosa dice la mamma al telefono?”) e domande metacognitive utili a fare spiegare ad alta voce i bambini come avessero fatto a rispondere alla domanda inferenziale (ad esempio, “Cosa ti ha fatto pensare che...?”);
- conclusione – l'insegnante e i bambini ricercavano insieme un unico titolo per la sequenza di immagini.

Durante tutto il percorso, l'adulto ha sollecitato la verbalizzazione

dei bambini attraverso l'impiego della già menzionata tecnica del *rispecchiamento verbale* (Lumbelli, 1982).

I testi sono stati proposti secondo un ordine di crescente complessità. I tempi di attenzione richiesti aumentavano, dunque, nel corso del training sperimentale così come le difficoltà da superare per comprendere il significato delle immagini.

Al termine della sperimentazione (due mesi di lavoro) il gruppo sperimentale e quello di controllo sono stati sottoposti nuovamente al TOR.

Dall'analisi dei dati raccolti si evince che l'intervento sperimentale, caratterizzato dal confronto tra bambini sui significati da attribuire a sequenze di immagini, ha migliorato la comprensione del testo verbale orale. I bambini del gruppo sperimentale hanno, infatti, ottenuto un punteggio medio maggiore rispetto a quella ottenuta nel pre-test. L'intervento ha dunque diminuito sensibilmente il divario tra i bambini rispetto alla capacità di comprensione (si ricorda che il gruppo sperimentale aveva ottenuto al TOR punteggi medi inferiori rispetto al gruppo di controllo).

A distanza di due anni dalla sperimentazione si è voluto controllare l'eventuale persistenza dei risultati raggiunti. È stato riproposto il TOR ai bambini del gruppo sperimentale e a quelli del gruppo



E. Nava, D. Guicciardini, *Basta pannolino*, Lapis, Roma, 2009



controllo che ormai frequentavano la seconda classe della scuola primaria. Confrontando i dati raccolti, si nota che anche in questa seconda somministrazione il divario fra il gruppo di controllo e quello sperimentale è ulteriormente diminuito. Il gruppo sperimentale ha mantenuto invariati i propri punteggi medi, mentre il gruppo di controllo li ha leggermente peggiorati. Questo è stato interpretato come segno della persistenza dell'efficacia dell'intervento.

Inoltre è stato davvero possibile utilizzare questo percorso per potenziare il "progetto di continuità" fra scuola dell'infanzia e scuola primaria: le azioni principali della sperimentazione e i dati raccolti sulle capacità di comprendere i testi sono stati infatti condivisi e discussi con le insegnanti della scuola primaria che hanno accolto i bambini destinatari dell'intervento e che hanno potuto continuare a lavorare nella medesima direzione. La scelta delle strade da seguire per sollecitare le abilità di comprensione dipende dal contesto scolastico e più in particolare dai bambini che ogni insegnante incontra nelle proprie classi e che ha cura di accompagnare. Tuttavia, l'intervento sperimentale

proposto, nella sua semplicità ma anche nella sua efficacia verificata e "persistente nel tempo", è la dimostrazione che è possibile e sostenibile attuare percorsi di promozione della comprensione già alla scuola dell'infanzia per attrezzare i bambini prima che insorgano queste difficoltà.

¹ La comprensione del testo "La strada era ghiacciata. Il camion correva veloce. Ci furono molti feriti" (Abbot et al., 1986) richiede di inferire, ossia di dedurre un'informazione implicata non scritta: è accaduto un incidente.

² Con il termine "progetto di continuità" si intende l'insieme delle azioni che direttamente e indirettamente hanno come obiettivo quello di facilitare ai bambini il passaggio fra ordini di scuola differenti.

Bibliografia

Akinci R., Delamotte M.A. (a cura di), *Récits d'enfants*, PURH, Mont Saint Aignan, 2012.
 Bertolini C., *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, 2012.
 Bertolini C., "Educational practices as told by the teachers. Comments and suggestions for a didactics of creativity", in A. Gariboldi, N. Catellani (a cura di), *Providing creative contexts. Educational practices on creativity in European pre-school*, SERN, Bologna, 2013, pp. 58-72.
 Bruner J.S., *Actual minds. Possible worlds*,

MA: Harvard University Press, Cambridge, 1986.

Cardarello R., *Libri e bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Cardarello R., *Storie facili e storie difficili*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg), 2004.

Cardarello R., Contini A., *Parole, immagini e metafore*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, 2012.

Cisotto L., *Didattica del testo. Processi di comprensione*, Carocci, Roma, 2006.

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018.

Del Carlo S., *Bella Becca*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, 2012.

Franceschini D., Borin P., *Il curriculum nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2014.

Gariboldi A., Cardarello R. (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, Parma, 2012.

INVALSI, *Indagine OCSE PISA 2015. I risultati degli studenti italiani*, www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf, ultima consultazione 6/6/2019.

Levorato M.C., *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, Il Mulino, Bologna, 1988.

Levorato M.C., Roch M., *TOR. Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni*, Giunti, Firenze, 2007.

Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 1982.

McKeown M.G., Beck I.L., "Taking advantage of read-alouds in preschool", in A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (a cura di), *On reading books to children*, Erlbaum, Mahwah, 2003, pp. 159-176.

Nava E., Guicciardini D., *Basta pannolino*, Lapis, Roma, 2009.

Petrucco C., De Rossi M., *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, 2009.

Rollo D., *Narrazione sviluppo psicologico*, Carocci, Roma, 2007.

Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 1973.

Yuksel P., *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers and experiences*, 2011, citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?sessionid=CA5D0EE3F5B1EAF42AB4DBD%2073576BE7B?doi=10.11.633.8492&rep=rep1&type=pdf, ultima consultazione 6/6/2019.

Van den Broek P., "Comprehension and memory of narrative texts", in M.A. Gernsbacher (a cura di), *Handbook of Psycholinguistics*, Academic Press, San Diego, 1994, pp. 539-588.