

SCRIVERE PER APPRENDERE (2016, *Escriure per aprendre, Llengua, Societat i Comunicació*, vol 14, <http://revistes.ub/index.php/LSC/lsc.ub.edu>)- Traduzione G. Ottin Pecchio

Abstract

Abbiamo scelto il titolo “Scrivere per apprendere” per descrivere la nostra posizione rispetto al processo di insegnamento della lingua scritta, del tutto diversa dalla modalità più diffusa che organizza l’apprendimento scolastico privilegiando il codice. Dal nostro punto di vista si rappresenta il processo sottolineando la relazione esplicita tra lettura e scrittura e la conoscenza della lingua orale. Inoltre si differenziano le funzioni che svolgono adulto e bambino. All’adulto compete il compito della lettura di testi rivolta i bambini (lettura ad alta voce) e il compito di scrivere i testi prodotti dai bambini, ai bambini compete il compito di partecipare alla lettura fatta dall’adulto e di realizzare una riformulazione o una ri-scrittura dei testi ascoltati. Le letture e le scritture condivise andranno a costituire l’infrastruttura dell’apprendimento, in un programma di intervento in aula che viene presentato in questo articolo, e che si sviluppa da qualche tempo in alcune scuole pubbliche di Barcellona.

Introduzione

Il presente articolo consiste nella descrizione di un programma di intervento sulla lingua scritta nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, che intende creare una infrastruttura di apprendimento attraverso l’enfasi posta sullo “Scrivere per apprendere”. Questa enfasi ci ha permesso di osservare certi aspetti del processo di apprendimento, difficili da esaminare con la metodologia tradizionale. Il titolo ha preso spunto da quello di Ruth Clark (1974), “Parlare per apprendere”, utilizzato per descrivere la produzione infantile iniziale. Già le prime ricerche sulla costruzione e concettualizzazione della scrittura riportate nel libro “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*” (in italiano pubblicato come “*La costruzione della lingua scritta*”, 1985 n.d.t.) di Ferreiro e Teberosky, 1979, rispondevano all’intenzione di analizzare l’apprendimento dei bambini quando non posseggono ancora la “competenza convenzionale”.

Al posto di un giudizio di incompetenza generale, che nella scuola si manifesta come paura dell’errore che impedisce la produzione, abbiamo cercato di differenziare tra norma e costruzione. L’enfasi sui testi come unità di interazione, sulla lettura dell’adulto per presentare la lingua scritta nei suoi contesti e appoggi materiali, l’importanza dell’attività di produzione di testi sono alcuni dei

principi che hanno orientato la nostra proposta psico-pedagogica. Questa si può riassumere nella Tavola che segue.

Tavola 1. Principi dell'azione psico-pedagogica

<p>1. Punto di partenza del compito: il libro, la condivisione della visualizzazione e della lettura del testo</p>	<p>Testi di letteratura per l'infanzia, in libri tipo album con racconti, documentari, poesia; rigetto di manuali, schede o di qualunque materiale in commercio pensato espressamente per controllare e restringere l'input dell'apprendimento.</p>
<p>2. Strategie di insegnamento</p>	<p>Garantire l'input rispetto alla lingua scritta attraverso la lettura ad alta voce (LVA¹) da parte dell'adulto: parlare del testo letto, usare risorse multimediali (visualizzazione di disegni e testo, presentazione multimediale attraverso l'uso della voce, la prosodia e i gesti che accompagnano la LVA da parte dell'insegnante) far circolare la lingua colta, la conoscenza metalinguistica e il metalinguaggio ecc., in una serie di attività concatenate.</p>
<p>3. Punto di partenza dell'apprendimento</p>	<p>Ripetizione o riformulazione del testo (output) all'inizio solo oralmente, successivamente come dettato all'adulto, e infine come riscrittura del testo</p>
<p>4. Tipi di testi nei momenti iniziali</p>	<p>La scelta dei libri si realizza in base a criteri specifici. Ad esempio, testi che diano luogo alla ripetizione, alla parafrasi o alla riformulazione, cioè che servano per le attività di racconto e riscrittura; testi che presentino giochi linguistici, relazioni semantico-lessicali, con strutture</p>

¹ Acronimo in spagnolo di *Lectura en Voz Alta*(LVA).

	caratteristiche delle storie per bambini, che facilitino la ripetizione letterale.
5. Strategie di insegnamento trasformate in strumenti di apprendimento per gli alunni	<ul style="list-style-type: none"> a) La parafrasi e la ripetizione del racconto portano a concentrarsi sulla lingua, a partire dalla lettura ad alta voce. b) Le liste: per ampliare il vocabolario, come procedimento per imparare a scrivere, per l'analisi paradigmatica della lingua, liste lessicali che precedono la descrizione in un testo, per riscrivere narrazioni, per l'analisi degli elementi discorsivi dei testi, liste categoriali, ecc. c) La regolazione tra aspetti discorsivi e spaziali, come elementi organizzativi della macrostruttura del testo (titoli e frontespizi, chiusure, descrizioni, riassunti, liste, discorso riferito, diretto e indiretto, con la sua variazione tipografica), per enfatizzare gli aspetti dell'organizzazione e/o del contenuto.
6. Obiettivi dell'apprendimento	Apprendere la lingua, costruire unità della lingua e apprendere a leggere e scrivere.

1. Punto di partenza del compito: il libro, la condivisione della visualizzazione e della lettura del testo e le strategie di insegnamento.

Nella tavola precedente abbiamo posto l'enfasi sull'importanza che gli insegnanti inizino con la lettura ad alta voce di libri tipo album di letteratura infantile. La LVA da parte dell'insegnante a partire dalla scuola dell'infanzia, e poi durante la scuola primaria, trova diverse giustificazioni. In primo luogo, aiuta i bambini ad entrare nel mondo della lingua scritta prima che siano lettori autonomi (il che accade molto più tardi) e permette di creare una infrastruttura di letture condivise che facilita l'apprendimento. In secondo luogo i bambini interagiscono con la lettura e i libri tanto dal punto di vista quantitativo che qualitativo; essi interagiscono con questo tipo di oggetto

simbolico attraverso il quale accedono alle caratteristiche specifiche della lingua scritta, grazie a un input che non esiste nelle interazioni conversazionali (Cameron-Faulkner e Noble, 2013).

La lettura e la scrittura mostrano le caratteristiche “dell'apprendimento esperto”², come accade in altre aree della conoscenza: quanto più si legge, più esperti si diventa nell'attività in sé e nella conoscenza del contenuto. La ricerca (Mar, Djikic e Oatley, 2008; Ross 2006) ha dimostrato che per diventare un esperto in qualunque abilità, occorre dedicare almeno 10 ore per conseguire la piena padronanza. Questo funziona in ragione di 3 ore al giorno nel corso di 10 anni (meno tempo di quello che i bambini passano a scuola durante i primi cicli scolastici) oppure 10 ore al giorno per tre anni (il tempo che gli studenti impiegano per acquisire un titolo universitario. Mar et al., 2008). Il tempo è un protagonista anche nelle abilità di lettura: con un minimo di due racconti al mese letti ad alta voce, i bambini ascolterebbero 18 racconti per anno scolastico, in tutto 180 nel corso della scolarità.

Accanto alle ragioni dell'attività e del contenuto, vogliamo ricordare che qualunque sia la forma materiale degli “oggetti” scritti (cartacea o digitale), si tratta di oggetti culturali. Come si imparano gli oggetti culturali? Tomasello (1999) sostiene che non si apprendono imitando semplicemente altre persone (come accade con alcuni strumenti materiali), ma si possono apprendere solo *attraverso* le altre persone. Vale a dire, si apprendono perché le altre persone leggono e commentano ciò che leggono.

L'unità-testo, l'input rispetto alla lingua scritta e la lettura vanno considerati insieme. I testi sono un'unità di comunicazione e la lettura dell'adulto aiuta il bambino a capire la relazione tra le funzioni comunicative e le forme specifiche per esprimerle. La lettura ad alta voce da parte dell'insegnante risponde, dal punto di vista teorico, al principio fondamentale del linguaggio (orale e scritto), che enfatizza l'interazione comunicativa tra adulto e bambino come prerequisito per l'apprendimento (Tomasello 2003). Per questo affermiamo che è necessario presentare al bambino in età prescolare e scolare l'input rispetto alla lingua scritta, per sostenerlo nell'accesso allo scritto stesso (Cameron-Faulkner e Noble, 2013). L'alta densità lessicale, (parole con alto carico di informazione), la struttura di vari items regolata da norme (ad esempio secondo la proposizione), la tendenza a forme nominali, la struttura grammaticale e discorsiva che fa coincidere aspetti di processo, di modi e funzioni del linguaggio e forme di presentazione dell'informazione, in un linguaggio distanziato dal “*qui e ora*”, rendono la lingua scritta diversa dalla lingua della conversazione. L'obiettivo della lettura è far sì che i bambini si familiarizzino con queste

² Si parla di “apprendimento esperto” intendendo l'apprendimento che viene dalla pratica, dall'uso, ad esempio quello che serve per imparare a giocare a scacchi.

caratteristiche della lingua scritta, che facciano attenzione al tipo di linguaggio che si usa, che facciano domande, che pensino al testo e che si dispongano ad apprendere (E. Clark, 1993).

D'altra parte, ci sono molti modi di leggere ad alta voce: non è la stessa cosa leggere ad alta voce per noi stessi che leggere a un'altra persona un testo che abbiamo scelto, o leggere un testo in pubblico, quando si tratta di un testo proprio o altrui, o avere un ruolo di lettore o di narratore che legge per un pubblico (Dickinson, McCabe e Anastasopoulos 2002). Un modo di leggere ad alta voce è realizzare la lettura drammatizzata, cioè una lettura vicina al gesto teatrale, un modo di dare consistenza al testo per rappresentarlo.

Si è considerato che la lettura ad alta voce è un'attività di uso del linguaggio al di fuori della situazione di comunicazione: in questo senso è *off-line*, è una citazione letterale delle parole.

Questa attività comporta una certa preparazione rispetto ai seguenti aspetti:

- articolare le parole, modulare la velocità e intensità della lettura per assicurare la ricezione e la comprensione;
- utilizzare la respirazione, il ritmo, i gesti, gli sguardi, le pause per assicurare l'attenzione di chi ascolta;
- utilizzare l'intonazione e la pausa per esprimere il fatto che si sta cominciando a leggere (e che non si continua a parlare), come nel caso in cui si cita una parte -ad es. una parola o un enunciato-"tra virgolette";
- utilizzare la voce per rappresentare i dialoghi dei personaggi e differenziarli dalla narrazione;
- guardare l'uditorio e non solo il testo, leggere e memorizzare le frasi e fare i raggruppamenti necessari prima di dar loro voce, dominare la segmentazione degli enunciati e utilizzare la punteggiatura per rendere fluida la lettura;
- infine, considerare il tipo di testo, che è preferibilmente quello degli album per l'infanzia, in cui il testo è importante quanto le illustrazioni.

2. Punto di partenza dell'apprendimento

Dobbiamo tenere conto del fatto che nel processo di acquisizione della lingua, le attività di comprensione e produzione non avvengono in modo successivo (la comprensione prima della produzione), né separato, bensì congiuntamente e simultaneamente, nonostante si tratti di processi differenti (Elbers 2000). C'è una maggiore attenzione al significato durante la comprensione, mentre durante la produzione assistiamo ad un lavoro più riflessivo e analitico. Questo principio generale dell'acquisizione della lingua è anche valido per l'alfabetizzazione.

L'enfasi che mettiamo sulla produzione si giustifica per molte ragioni. Per cominciare, nel caso della produzione di testi, il maggiore sforzo analitico nella produzione (Ferreiro 2002) o la denominata ipotesi "output as input" (Elbers 2000), riunisce vari aspetti: linguistici (di lessico, di grammatica, discorsivi), visuali (di disposizione nello spazio grafico), intertestuali e di caratteristiche proprie dello scritto. La forte enfasi sulla produzione da parte dei bambini, per ri-raccontare storie, dettarle, fare liste, scriverle ecc., risponde all'obiettivo di ricercare la situazione d'uso linguistico che richieda il maggiore lavoro analitico.

Elbers (2000) presenta cinque argomenti, che condividiamo, che fanno considerare la produzione come fonte di analisi. Il primo si riferisce al fatto che durante la produzione non c'è anticipazione o supposizione, visto che i parlanti generalmente sanno quello che intendono dire. Il secondo si riferisce al fatto che durante la produzione l'attenzione è centrata sulla forma, ad esempio sull'ordine delle parole o sul lessico o sulla forma morfologica; invece nella comprensione l'attenzione è centrata sul significato. La produzione implica il suo complementare, la comprensione, afferma Elbers, ed è il terzo argomento. Il quarto argomento afferma che durante la produzione i parlanti non solo sono capaci di fare attenzione alle proprie parole, ma anche al linguaggio interno, al quale possono fare appello per correggersi durante la produzione stessa. Infine, il quinto argomento è che la produzione richiede maggiore sforzo e controllo, il che dà come risultato una migliore ritenzione in memoria rispetto al compito di comprensione.

Il tipo di produzione che noi proponiamo è la riproduzione orale e la ri-scrittura.

È incontestabile il debito che il concetto di ri-scrittura ha con vari autori: debito con le proposte di Batjtin (Todorov 1981), per cui non c'è enunciato senza relazione con altri enunciati, con Genette (1982) rispetto all'intertestualità, con la critica genetica rispetto ai testi letterari (Gresllon e Lebrave 1982). Il principio che Bajitin utilizza per questa relazione è quello di dialogismo, anche se oggi possiamo incorporarlo al principio di intertestualità (Todorov 1981). Il concetto di intertestualità è relativo al discorso, pertanto è un discorso che è in relazione con altri discorsi. Nel presente articolo usiamo la ri-scrittura nel senso ampio di intertestualità proposto da Genette (1982), ossia come riformulazione o ri-scrittura di un testo a partire da altri anteriori, presenti o evocati. Se applichiamo alcuni dei criteri proposti da Bessonnat (2000) per definire la ri-scrittura, arriviamo a farne la seguente descrizione:

- considerando il testo-fonte (o testo *originale*), è la ri-scrittura di un testo di altro autore;
- considerando il produttore, può essere il risultato di una ri-scrittura individuale o fatta in coppie di bambini;

- considerando il compito, non si tratta di una copia, ma di un recupero del testo originale;
- in quanto alla consegna, l'insegnante chiede di "riscrivere il testo di..." (dà il titolo del testo che è stato letto ad alta voce per tutta la classe);
- per ciò che riguarda la relazione con il testo-fonte, che è stato letto e commentato in classe, è una relazione da testo scritto e visualizzato su schermo digitale a testo manoscritto (anche se ci sono stati commenti orali);
- per ciò che riguarda la modalità discorsiva, si tratta di una relazione di ipertestualità di un testo rispetto a un altro testo-fonte (o di una traslitterazione, non di un riassunto, una critica o un commento);
- per ciò che riguarda il tipo di relazione con il testo-fonte, non è una copia ma una riformulazione.

3. Tipo di testi nei momenti iniziali

Il criterio principale di selezione dei testi tra i libri diretti ai bambini è la sua proprietà di essere riprodotto, raccontato, ripetuto, assimilato. Questa proprietà che alcuni testi offrono è il punto di partenza per lo sviluppo delle attività di apprendimento. Come valutare questa proprietà? Ci interroghiamo su diversi aspetti di due tipi di testo che sono usati nei primi anni della scolarità: le storie (narrativa) e i giochi linguistici (così come le poesie). Queste domande ce le poniamo non solo per selezionare i libri che riteniamo adatti allo scopo, ma anche per fissare la loro successione nel corso del processo di apprendimento.

Ad esempio, sappiamo che una caratteristica delle storie per bambini è la ripetizione che si dà per relazioni di reiterazione di una struttura con piccoli cambi. Così è la ripetizione nella storia di "Riccioli d'oro" nel discorso diretto:

*"Qualcuno si è seduto sulla mia sedia,
qualcuno ha mangiato la mia zuppa,
qualcuno si è steso sul mio letto".*

Questa ripetizione è un esempio di un processo cognitivo attraverso il quale si interpreta il significato di una frase alla luce della ripetizione (con una variazione, nel senso proposto da Winter, 1977). Non si tratta soltanto di parole ripetute, ma della (permanenza della) struttura stessa.

Oltre alla ripetizione, molte storie infantili sono strutturate sul confronto di ciò che succede a un personaggio e ciò che succede a un altro, o sul contrasto tra loro. I bambini imparano che il significato del racconto sta nella reiterazione e nel cambiamento (come ne "I tre porcellini", in cui cambia il tipo di materiale di costruzione della casa, Clouthard 1990). Oltre alla ripetizione, il

confronto o il contrasto, molte storie presentano anche ritmi, rime e allitterazioni. Pertanto, per selezionare i libri noi ci chiediamo ad esempio (in base all'analisi di Portero Abbott, 2002):

- Quali sono le caratteristiche di un testo narrativo, tipo racconto, che rendono possibile la sua ripetizione?
- La storia presenta un ordine convenzionale degli eventi? Gli eventi sono connessi nella storia da un rapporto causa-effetto? La storia è ripetitiva, concatenata, circolare, lineare?
- Qual è il punto iniziale e il culmine della storia?
- Come si presentano e vengono descritti i personaggi? La storia produce emozioni?
- Quali dispositivi di presentazione attirano l'attenzione dell'uditorio?
- Contiene discorso diretto, discorso indiretto?
- Il testo include risorse multimodali di presentazione? Ci sono risorse tipografiche?
- Qual è la relazione tra il testo e le illustrazioni: coincidono, si completano o si contrappongono?
- Ha relazioni di intertestualità (allusione, imitazione) con altri testi?
- Qual è la finzione?
- Come si presenta il discorso narrativo dal punto di vista lessicale, grammaticale e discorsivo?
- Inoltre, con quale aspetto della lingua si relaziona?

Nel caso della poesia e i giochi di linguaggio, abbiamo osservato che dai 4 anni, e soprattutto a 5 anni, i bambini fanno spontaneamente molti giochi linguistici. Questi giochi possono considerare gli aspetti sonori, come la rima, l'allitterazione, lo scioglilingua, gli aspetti morfologici (in molti giochi sui contrari), o gli aspetti semantici nelle opposizioni e nelle somiglianze (e sinonimi), e anche nei giochi dell'assurdo (*nonsense*). In questa attività di gioco linguistico si praticano tutti quegli aspetti che hanno a che fare con l'apprendimento della lingua scritta. Negli studi empirici, abbiamo proposto vari giochi linguistici, cominciando con giochi sugli aspetti sonori, poi morfologici e infine semantici (Dominguez, 2014, Portilla e Teberosky 2016).

Pertanto, rispetto ai giochi linguistici e la poesia ci chiediamo ad esempio (in base all'analisi di Cook 2000; Crystal 1996):

- Si tratta di giochi sonori, morfologici, semantici?
- Che tipo di procedimento si utilizza per il gioco? Si tratta di iconicità, di duplicazione, di sostituzione, di cambio, di inversione, di parallelismo?
- Si tratta di giochi orali o è implicato anche lo scritto?
- Presentano aspetti di incongruenza? Fanno anche appello allo humor e all'ironia?

-

La scelta dei testi-fonte è molto importante in questa proposta di intervento, perché il testo è il mediatore tra l'input e la produzione dei bambini, vale a dire è il materiale per l'apprendimento della lingua.

4. Strategie di insegnamento trasformate in strumenti di apprendimenti degli alunni

La riproduzione del testo

Abbiamo segnalato che una delle prime attività che sviluppiamo è la lettura di testi: “*prima*” nel senso temporale all'interno delle “attività concatenate” e “*prima*” nel senso di attività principale, a partire dai tre anni. Dopo la lettura ad alta voce, i bambini devono ritornare a raccontare (ri-raccontare), ripetere, reiterare, citare, ricapitolare o parafrasare, in tutte le varianti della ripetizione di cui sono capaci.

Dalla parafrasi alla ripetizione letterale

Un primo risultato di questa attività è la capacità di passare dalla parafrasi alla ripetizione letterale del testo, competenza che si acquisisce durante il processo di alfabetizzazione (Sepulveda 2012). Questa possibilità di ripetere o parafrasare il testo ascoltato implica imparare a sospendere l'interazione tipica della conversazione, cioè sospendere gli aspetti contestuali, deittici³ e illocutori⁴ del linguaggio ordinario. Secondo Olson (2001) questa è una delle caratteristiche del linguaggio scritto: il passare dalla prima e seconda persona alla terza persona, da “che cosa vuoi dire?” a “che cosa vuol dire?” (il testo). Olson sostiene che lo scritto è come un tipo di citazione che persiste nel tempo. La citazione è una abilità linguistica per togliere le parole dal loro uso conversazionale e per trasformarle in oggetti di attenzione. Secondo Olson (2001) è un'abilità che consiste nel ripetere le “*stesse parole*” ed è un sottoprodotto del processo di alfabetizzazione.

Dalla citazione all'autonomia⁵

Le “*stesse parole*” possono essere tutto il testo o una parola isolata, estratta dal testo e ripetuta in un contesto di riferimento autonomico, o come nome di se stessa. Cioè, dalla citazione all'autonomia di

³ Deittico: di aspetti relativi al contesto extra-linguistico del parlato o dello scritto.

⁴ Illocutorio: fa riferimento all'intenzione del parlante nella sua locuzione. Secondo Olson questa differenza sarebbe rappresentata dall'opposizione fra “quello che il testo dice” e “quello che vuole dire”, ossia il suo aspetto illocutorio.

⁵ Autonomia (dal greco *autó*, "se stesso" e, *ónoma*, "nome" nome di se stesso, che designa se stesso). La autonomia è lo sdoppiamento di un segno: non si riferisce al significato delle cose del mondo (come per esempio l'oggetto *giraffa* in una conversazione quotidiana) ma bensì mette il segno in menzione, come se fosse fra virgolette. Ad esempio nella domanda “come si scrive *giraffa*?” non ci si riferisce alla giraffa in quanto oggetto (al suo significato) ma alla parola *giraffa*. In questo senso il nome *giraffa* indica se stesso (come entità linguistica). Ree-Debove (1997) pioniera degli studi sulla autonomia diceva “*prendete un segno, parlatene e avrete una autonomia*”.

una parola fuori dal suo uso, come se fosse tra virgolette (Ree-Debove 1997). È un'abilità di tipo metalinguistico e permette ai bambini di chiedere ad esempio “come si scrive *giraffa*?”, di sviluppare una rappresentazione della lingua e partecipare a vari giochi con la lingua in cui si manipolano i suoni, le forme e i significati delle parole.

La rappresentazione del linguaggio comporta la comprensione del fatto che esso non serve soltanto come mezzo di comunicazione referenziale, ma che si trasforma in oggetto quando si cita, se ne parla e si adegua la designazione alla prospettiva del parlante (“*opacità referenziale*” per Kamawar e Olson, 1999). La stessa cosa avviene nel gioco linguistico, che aiuta anche la coscienza metalinguistica, poiché implica un distanziamento e un soffermarsi sul linguaggio (Crestal 1996). Nella citazione si ripetono le parole, nei giochi si manipola una parte della parola o dell'espressione. Per farlo si compiono determinate operazioni, come identificare e segmentare parole o sillabe, memorizzare per concentrarsi sull'aspetto sonoro, lasciando in sospeso il significato o viceversa. Tra i giochi di linguaggio e l'apprendimento dello scritto c'è una relazione reciproca (Dominguez, 2013).

Fare liste

Le liste costituiscono un procedimento linguistico di ordinamento, precisione e analisi concettuale, particolarmente in relazione con lo scritto e con l'apprendimento del linguaggio. L'attività di scrivere liste si configura come una forma di aiuto per gli alunni sia nelle prime attività di scrittura, sia nelle successive attività di analisi e produzione di testi. Gli insegnanti che adottano questa strategia stimolano non solo l'apprendimento lessicale proprio delle liste, ma anche le operazioni cognitive di categorizzazione e di apprendimento di ordine e classificazione che si realizzano lavorando con le liste. Le liste hanno a che fare con una pratica antica che fa parte della tendenza umana a fare enumerazioni (Watson 2011). È una competenza nell'uso della lingua, si tratta di uno strumento paradigmatico. Come competenza linguistica si usa nelle forme descrittive e ha dato luogo a una forma di testo che precede altre forme, tali come la descrizione o la narrazione (Sepulveda e Teberosky 2008).

Identificare segnali

La scrittura del testo è un compito sequenziale: si tratta di scrivere lettera per lettera e parola per parola, due lettere e due parole non possono essere scritte nello stesso tempo. Ma nel testo-fonte l'informazione può avere una struttura non lineare, bensì gerarchica; e questa gerarchia si può rappresentare visivamente con vari mezzi grafici. Ad esempio, la punteggiatura, che ha la funzione

di indicare i limiti di parole, frasi, paragrafi, e la funzione di indicare tipi di modi nei segni interrogativi e esclamativi, o i caratteri tipografici, che differenziano gerarchicamente i titoli dal testo, ecc. (Halliday 1985). Queste marche visive danno luogo a unità di livello differente: così le parole e la loro separazione corrispondono all'aspetto ortografico, i titoli e i sottotitoli a un aspetto della struttura testuale, le frasi alla sintassi, la disposizione dell'informazione alla struttura del messaggio (e alla differenziazione tra tema e commento), il discorso riferito alla modalità enunciativa.

Tutto questo gioca un ruolo nella produzione di testi da parte del bambino, ma, a causa della carenza di isomorfismo tra l'aspetto linguistico e la forma visiva, la composizione di testi è un compito complesso (Heurley 1997).

Gli alunni devono affrontare il doppio aspetto dello scritto: quello lineare e la sua disposizione spaziale, la connessione e la separazione. Molte spiegazioni su questi aspetti, nel caso dei bambini che iniziano il loro apprendimento, si sono riferite al bambino che legge e non al bambino che produce testi, dato che non si considerava il bambino capace di farlo. Oppure, nel caso delle poche osservazioni fatte sui piccoli, si presentava la produzione come creazione da zero e non come riproduzione di un testo letto. L'enfasi sulla produzione ci ha permesso di osservare determinati aspetti del processo.

Nel caso della riscrittura, il "che cosa" del contenuto da scrivere è in parte determinato dal testo-fonte, ma non lo è il "come". Visto che il testo-fonte funziona come mediatore tra l'input e la produzione del bambino, e il testo è spazializzato, il bambino tende a riprodurre non soltanto il contenuto linguistico ma anche la forma spaziale. La spazializzazione che il bambino produce costituisce, dal nostro punto di vista, una traccia della sua rappresentazione delle unità del testo, unità che rispondono a diversi livelli testuali. La disposizione dell'informazione del testo-fonte in alcuni casi può presentare omologazione tra la funzione e la forma, per esempio nei titoli, nei paragrafi, nelle separazioni del discorso riferito o in alcune disposizioni di enumerazioni in liste. Ma in altri casi non c'è omologazione e l'informazione strutturale si presenta linearmente. Abbiamo osservato che i bambini riproducono il testo senza difficoltà quando c'è omologazione tra funzione e forma (Sepulveda 2013), ma sono in difficoltà quando non c'è questo isomorfismo. In questi casi è interessante osservare che i bambini ricorrono a segnali linguistici che appaiono nei loro prodotti scritti attraverso diversi tipi di segnali visuali (spazializzazione, caratteri tipografici, o entrambi). Ma quali sono quei segnali linguistici che non si mostrano visivamente nel testo-fonte e che sono

difficili da interpretare? O, detto in altri termini, come ottengono la rappresentazione delle unità del testo?

Abbiamo osservato che una delle prime unità che i bambini segnalano è il discorso diretto. La segnalazione del discorso si fa con l'uso dei segni di interpunzione (virgolette, trattini, punti interrogativi) e anche con la spazializzazione. Un'altra unità segnalata riguarda la enumerazione e la ripetizione, in questo caso si usa di solito la spazializzazione con liste verticali. Un terzo tipo di unità è lessicale: si tratta di nomi, verbi, aggettivi che funzionano nell'organizzazione del testo come segnali di significato interni al testo. Un'altra unità è in relazione ai connettivi discorsivi che molte volte coincidono con la punteggiatura. E infine un'altra unità è rappresentata da nomi o verbi che nominano una funzione pragmatica nel testo, parole cioè come *affermare, dire, spiegare, causare, confrontare, negare, effetto, esempio, significato, ragione, risultato* ecc. Gli studi linguistici orientati dai lavori di Winter (1977; McCarthy 1991; Hoey 1994; Flowerdew 2003) hanno dimostrato che questi segnali sono usati con diversi scopi, come ad esempio frammentare ed etichettare le parti del testo o valutare l'informazione. Questi items lessicali segnalano le relazioni tra proposizioni adiacenti o le relazioni tra frammenti del testo che creano la struttura globale dello stesso.

Conclusioni

Tra gli obiettivi che abbiamo presentato ci sono: imparare a usare il linguaggio, costruire unità linguistiche e apprendere a leggere e a scrivere. I bambini e le bambine della scuola dell'infanzia e all'inizio della scuola primaria hanno bisogno di apprendere la lingua orale e scritta, ma non in forma separata, divisa in diversi livelli o per componenti. I bambini necessitano di una prospettiva integrata, in cui le separazioni siano determinate dalle funzioni distribuite tra adulto e bambino: l'adulto per presentare la lingua dei libri, il bambino per appropriarsi congiuntamente della lingua scritta e delle unità dello scritto.

Bibliografia

- BAZERMAN, C., SIMON, K., EWING, P., PIENG, P. (2013). Domain-specific cognitive development through written genres in a teacher education program. *Pragmatics & Cognition*, 21, 3, 530–551.
- CAMERON-FAULKNER, T., LIEVEN, E., TOMASELLO, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science* 27, 843–873.

- CAMERON-FAULKNER, T., NOBLE, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33, 268-279.
- CLARK, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, R. (1974) Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1-10.
- CLOUTHARD, M. (1990). Matching relations in J.L. Borges, *La Muerte e la Brújula: an exercise in linguistics stylistics*. *Lenguas Modernas*, 17, 57-62.
- DICKINSON, D. K., MCCABE, A., ANASTASOPOULOS, L. (2002). A Framework for Examining Book Reading in Earle Childhood. In van Kleeck, A., Stahl, S. A., Bauer, E. B. (Eds.). *On reading to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DOMÍNGUEZ, P. (2014). *Juegos de lenguaje en la alfabetización inicial*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- DOMÍNGUEZ, P., NASINI, S. I TEBEROSKY, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia e Aprendizaje*, 36, 4: 501-515.
- ELBERS, L. (2000). An Output-as-input Hypothesis in Language Acquisition. En P. Broeder, J. Murry (Eds.). *Models of language acquisition. Inductive and deductive approaches* (244-271). New York: Oxford University Press.
- FABB, N. (2001). Language and literature. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Thiron, ESF Éditeur.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (151-172). Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E , TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GRÉSILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1982). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Paris: Éditions du CNRS.
- GRÉSILLON, A. (2006). La critique génétique, aujourd'hui et demain», *Item*. Disponible en: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=14174>.
- HALLYDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HEURLEY, L. (1997). Processing Units in Written Texts. In J. Costermans, M. Faeol (Eds.). *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text* (pp. 179-200). New York: Taylor & Francis Group.
- KAMAWAR, D. , OLSON, D. R. (1999). Children's Representational Theory of Language: The Problem of Opaque Contexts. *Cognitive Development*, 14, 531-548.
- MAR, R.A., DJIKIC, M., OATLEY, K. (2008). Effects of reading on knowledge, socialabilities, and selfhood. In S. Zengier, M. Bortolussi, A. Chesnokova ,J. Auracher (Eds.). *Directions in empirical studies in literature: In honor of Willie van Peer*. (127-137). Amsterdam: Benjamins.

- OLSON, D R. (2001). What writing is. *Pragmatics & Cognition*, 9, 2- 239–258.
- OLSON, D. R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition* 60: 83–104.
- PORTILLA, C., TEBEROSKY, A. (aceptado, 2016). Preguntar sobre nombres sinónimos.
- REY-DEBOVE, J. (1997). *Le métalangage*. Paris: Armand Colin.
- SEPÚLVEDA, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- SEPÚLVEDA, A., TEBEROSKY, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29(4), 6-19.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In C. Cook , B. Seidhofer (Eds.) *For H. G. Widdowson: Principles and Practices in the Study of Language. A Festschrift on the Occasion of his 60th Birthday* (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. (1998). The return of constructions. *Journal of Child Language*, 75, 431-447.
- TOMASELLO, M. (1999). The Cultural Ecology of Young Children's Interactions with Objects and Artifacts. In E. Winograd, R. Fivsh, W. Hirst (Eds.). *Ecological Approaches to Cognition* (pp. 153-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theore of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil.
- WATSON, R. (2013). Archaic lists, writing and mind. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 484–504.
- WINTER, E. (1977). A Clause-Relational. Approach to English Texts. *Instructional Science*, 6, 1-92.