

Raffaele De Rosa  
Kreuzlingen

## L'acquisizione precoce delle abilità scritte di due bambini bilingui

*Die Mehrsprachigkeit wird grundsätzlich als ein „mündliches“ Phänomen behandelt. Es ist eine wissenschaftlich anerkannte Tatsache, dass eine Person zwei oder mehrere Sprachen seit ihrer Kindheit problemlos erwerben und sprechen kann. Anders ist die Situation beim schriftlichen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen. In diesem Kontext wird die Mehrsprachigkeit eher als ein Hindernis betrachtet, denn die schulische Alphabetisierung erfolgt normalerweise praktisch nur einsprachig, und dies auch in mehrsprachigen Ländern. Man kann also zwei oder mehrere Sprachen sprechen, man kann/darf/soll aber nur in einer Sprache bzw. in der Schulsprache schreiben, erst später wird vielleicht eine Zweit- oder eine Fremdsprache schriftlich gelernt. Im vorliegenden Beitrag möchte der Autor zeigen, dass der Erwerb der schriftlichen Fertigkeiten unter günstigen Umständen auch mehrsprachig geschehen kann.*

*Dabei analysiert er ein Teil der vorschulischen Produktion seiner zweisprachigen Kinder, die die schriftlichen Fertigkeiten auf Schweizerdeutsch bzw. Deutsch und Italienisch spontan und ohne Zwang erworben haben. Dieser frühe Erwerb hat die Entwicklung der Mehrsprachigkeit unterstützt, vor allem zugunsten der „schwachen“ Sprache, d. h. des Italienischen, was durch die aktive Verwendung von Büchern und anderen Texten in dieser*

Quando si parla di plurilinguismo ed in particolare di acquisizione di due lingue fin dalla prima infanzia, in genere si dà per scontato il fatto che essa può avvenire senza problemi almeno a livello orale. Un bambino che ha acquisito due lingue fin da piccolo è quindi quasi sicuramente in grado di **parlare** e **capire** entrambe le lingue. Diverso è invece il discorso per quanto riguarda l'acquisizione contemporanea delle abilità scritte, **leggere** e **scrivere**, in due o più lingue diverse. In questo caso il processo di alfabetizzazione avviene solo in una lingua, spesso solo nella lingua scolastica, solo successivamente nella/e seconda/e lingua/e.

Nel mio contributo vorrei mostrare alcuni aspetti dello sviluppo delle abilità di scrittura in due bambini (i miei figli Claudio e Fabio, oggi rispettivamente di 7 e 5 anni) cresciuti bilingui italiano/svizzero tedesco. Entrambi si sono avvicinati alla lettura e alla scrittura in modo **spontaneo** e hanno percorso varie tappe non previste dal classico curriculum scolastico fino ad

valentemente per iscritto o attraverso la fruizione di programmi televisivi per bambini).

### 1. Brevi cenni sull'acquisizione delle abilità orali e scritte

L'acquisizione linguistica segue generalmente queste tappe: (1) **capire** (2) **parlare**, (3) **leggere** e (4) **scrivere**. Alla base dell'acquisizione orale c'è lo sviluppo della **competenza fonologica**, cioè la capacità di distinguere i suoni (i fonemi) che definiscono una lingua. Da qui si sviluppano anche la **competenza morfologica**, quella **lessicale** e quella **sintattica**. Il bambino, in condizioni normali, è in grado di sviluppare progressivamente queste competenze senza problemi con benefici cognitivi di vario tipo.

L'acquisizione delle abilità scritte segue sostanzialmente quattro fasi: la **fase logografica**, la **fase alfabetica**, la **fase ortografica** e la **fase lessicale e sintattica**.

### Schema 1: Le fasi dell'acquisizione delle abilità scritte

	<i>fase logografica</i>	<i>fase alfabetica</i>	<i>fase ortografica</i>	<i>fase lessicale e sintattica</i>
<i>leggere</i>	PAPI	/p/-/a/-/p/-/i/	/pa/-/pi/	papi mangia papi gioca
<i>scrivere</i>		PAPI IPAP PIPA PIAP	PAPI	PAPI MANGIA PAPI GIOCA

arrivare, piuttosto precocemente, ad un'ottima padronanza di tutte le abilità linguistiche in almeno tre lingue: svizzero tedesco (lingua "forte" e acquisita esclusivamente in modo orale), italiano (lingua "debole" acquisita sia oralmente che per iscritto) e tedesco standard (lingua acquisita pre-

Nella **fase logografica** il bambino è in grado di distinguere una parola scritta non in base alle singole lettere, ma nella sua interezza, magari attratto da determinate immagini che caratterizzano la parola (per es. colore, forma complessiva delle lettere, ecc.). Nello schema il bambino è in grado di rico-

*Sprache verstärkt worden ist. Die Kinder können heute nicht nur Schweizerdeutsch/Deutsch und Italienisch verstehen und sprechen, sondern auch lesen und schreiben.*

*Daraus folgt: Je früher ein Kind lesen und schreiben lernt, desto besser wird es seine sprachlichen Kompetenzen sowohl schriftlich als auch mündlich vertiefen, erweitern und verwenden: dies gilt auch in zweisprachigen Situationen. Die Schaffung von begünstigenden Umständen in der Familie, in der Schule und allgemein in der Gesellschaft ist also vorrangig.*

noscere la parola PAPI perché è scritta in un certo modo. Le stesse lettere in altre condizioni, invece, tendono a non essere riconosciute subito.

Nella fase **alfabetica** il bambino è in grado di distinguere le singole lettere ed è capace di abbinarle a dei suoni. Si tratta di una lettura basata sulla compitazione, cioè sulla ripetizione dei singoli suoni delle lettere /p/- /a/- /p/- /i/. Il bambino è anche in grado di scrivere spontaneamente la parola PAPI combinando le lettere in vario modo.

Nella fase **ortografica** il bambino non distingue più i singoli suoni e le singole lettere, ma inizia a dividere le parole in sillabe. Anche la scrittura si evolve in modo decisivo e formalmente più corretto (nell'esempio dello schema 1 da sinistra verso destra). Nella fase **lessicale e sintattica** il bambino è in grado di padroneggiare tutte le tecniche di lettura e scrittura: oltre a leggere la parola PAPI e a comprenderla, egli è in grado di leggere e scrivere altre parole acquisite nello stesso modo, in questo caso MAN-GIA e GIOCA.

Soprattutto agli inizi del processo di acquisizione le varie fasi possono sovrapporsi tra loro, il bambino infatti può utilizzare tutte le strategie contemporaneamente anche in uno stesso testo, magari compitando parole più difficili o sconosciute e leggendo o scrivendo correttamente parole conosciute.

## **2. La situazione dei bambini plurilingui**

A livello di acquisizione orale i bambini plurilingui fin dalla nascita percorrono le stesse tappe dei bambini monolingui, cioè sono in grado di sviluppare una competenza linguistica in più lingue, partendo dalla distinzione dei singoli suoni delle lingue per arrivare a strutture sintattiche più complesse. Il sistema fonologico di un bambino plurilingue fin dalla nascita

può essere caratterizzato in condizioni ottimali da due o più sistemi fonologici ben distinti tra loro senza interferenze particolari.

A livello scritto l'acquisizione è resa più difficile dal fatto che le lingue hanno spesso sistemi scrittori e regole ortografiche differenti tra loro. Le interferenze a livello scritto sono quindi molto più probabili che a livello orale, ma se a livello orale le naturali interferenze linguistiche sono abbastanza tollerate, a livello scritto questo non è possibile. La lingua scritta, per sua natura, deve essere formalmente corretta e la sua acquisizione, spesso quasi esclusivamente scolastica, avviene generalmente senza quegli spazi di creatività linguistica accettati a livello orale (per es. commutazione di codice, prestiti lessicali da una lingua all'altra, accento "strano", ecc.). Questo può essere considerato uno dei motivi per i quali si sconsiglia ufficialmente l'alfabetizzazione plurilingue fin dalla prima infanzia.

## **3. L'esame del corpus**

Il *corpus* analizzato è costituito da 7 esempi di testi scritti da Fabio e Claudio in un'età compresa tra i 4 e i 5 anni. Fabio ha iniziato lo sviluppo delle abilità scritte all'età di ca. 3 anni, decifrando alcune insegne molto diffuse (per es. P = *parcheggio/Parkplatz*, HOTEL, BAR, ecc.). Egli ha avuto inoltre a disposizione, fin dalla prima infanzia, materiale scritto in due lingue (per es. libri per bambini) e, giocando con suo fratello maggiore Claudio, ha avuto la possibilità di sfruttare lettere di plastica magnetiche, matite, fogli da disegno, ecc. Si tratta di situazioni oggettive che hanno permesso a Fabio di sperimentare da solo la scrittura, anche attraverso la composizione di piccoli testi con semplici lettere come gli esempi 1 e 2.

## 1. ALUOT



## 2. IEII



Fabio ha iniziato a riprodurre spontaneamente le lettere che vedeva. Ecco la valutazione del materiale:

- le lettere sono in stampatello probabilmente perché sono più semplici da riprodurre; si notino le linee curve e i cerchi in <A>, <L>, <U> e <O> e le linee rette e perpendicolari in <I>, <E>, <T>;
- le parole sono apparentemente senza senso e possono essere lette da sinistra verso destra oppure da destra verso sinistra, così come da sopra verso sotto e viceversa;
- i suoni delle lettere /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ /l/ e /t/ fanno parte del repertorio fonologico dello svizzero tedesco e dell'italiano, mentre le lettere sono presenti in entrambi i sistemi ortografici;
- dopo aver riprodotto le lettere su foglio, Fabio ha chiesto il significato a noi adulti per una conferma. Noi adulti abbiamo semplicemente ri-

sposto alle sue domande senza particolari commenti di tipo correttivo;

- una delle strategie utilizzate da Fabio nel suo primo approccio alfabetico con la scrittura sembra essere sostanzialmente quella di utilizzare il materiale fonologico a sua disposizione e di abbinarlo a lettere appartenenti ad entrambi le lingue.

Qualche mese dopo Fabio passa alla fase ortografica, le parole sono riprodotte da sinistra verso destra e hanno un senso compiuto (nell'es. 3 Fabio intende *Fabio chef* "Fabio capo")

## 3. FABIO SEF



## 4. PAPI



Sugli esempi riportati sopra si possono fare le seguenti considerazioni:

- il nome FABIO, scritto in maiuscolo con lettere colorate, appartiene a

quel patrimonio scritto che fin dalla primissima infanzia è riconosciuto dal bambino; abbinare il proprio nome a delle lettere è un esercizio piuttosto diffuso in tutti i bambini;



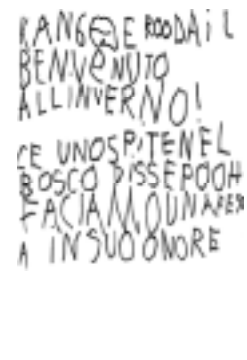
- nell'esempio 3 Fabio è alle prese con due "problemi" di carattere ortografico che cerca di risolvere a modo suo:

- la <B> viene resa con un segno particolare, somigliante a due cerchi uniti orizzontalmente;
- il suono /ʃ/ nella parola *chef* (di origine francese ma presente sia in tedesco sia nello svizzero tedesco), viene reso semplicemente con <S>;
- anche qui una delle strategie adottate da Fabio sembra essere quella della sperimentazione libera all'interno di strutture ortografiche in fase di sviluppo.

Mentre Fabio faceva i suoi primi approcci con la scrittura, Claudio era alle prese con testi più complessi scritti in dialetto svizzero tedesco e italiano, dopo aver percorso sostanzialmente le stesse tappe di Fabio. Negli esempi 5, 6 e 7 ecco alcuni sviluppi di questa alfabetizzazione spontanea plurilingue in italiano, tedesco standard e dialetto svizzero tedesco.

L'esempio 5 è stato il primo testo complesso scritto da Claudio. Ecco le seguenti considerazioni:

- l'uso spontaneo del dialetto svizzero avviene secondo modelli di riproduzione grafica simili alle strategie adottate dagli adulti svizzero tedeschi che scrivono nel proprio dialetto nelle situazioni informali (per es. SMS, posta elettronica, ecc.). Essi "inventano" la scrittura del dialetto basandosi essenzialmente sulla propria alfabetizzazione avvenuta in tedesco standard; anche Claudio combina la competenza fonologica svizzero-tedesca con quella ortografica del tedesco standard acquisita spontaneamente attraverso le attività di lettura in questa lingua.

<p>5. LIÄBI MAMI DU BISCH GANZ GANZ LIÄB UN DA ISCH FÜÖ T MAMI</p>	<p>6. LA NUOWA PALA DI TAPPO UNA GORNATA DI SOLE CALDISIMA TAPPO INW ITO PeO KANGA E ROO CO LA PALA NUO WA GOCAWANO GOC AWANO E GOCAWANO e FINO A CWANDO TIGRO WOLEWA GOGARE ANCE TAPPO DISE A TIGRO TU NON PUOI GOCARE CON CWESTO SALI E LO DISE TAPPO</p>	<p>7. KANGA E ROO DA IL BENVENUTO ALL'INVERNO! CE UN OSPITE NEL BOSCO DISSE POOH FACIAMO UNA FEST A IN SUO ONORE</p>
		

Si noti a tale proposito:

- l'uso di <Ä> per svizz. ted. /ä/ in *LIÄBE*, *LIÄB* al posto di <e> per /e/ in *liebe*;
- il nesso grafetico <SCH> per ted. /š/ in *BISCH*, *ISCH* al posto di ted. *bist*, *ist* che Claudio ha visto in altre parole come *Schaffhausen*, *Schaf*, ecc.;
- la resa del suono indistinto ted. /r/ con <Ö> in *FÜÖ* al posto di <R> in ted. *für*, una soluzione sicuramente personale ed innovativa;
- l'uso di <T> per svizz. ted. /t/ in *T(IE)* al posto di <D> in ted. /d/ in *die*.

L'esempio 6 è basato sulle storie in italiano di *Winnie the Pooh*. Ecco alcune osservazioni:

- all'interno del testo compare in due occasioni per la prima volta una <e> minuscola in *PeO* (POOH) e *e FINO*;

- il testo è ben strutturato con un titolo ed una storia organizzata logicamente, non esiste però alcun tipo di punteggiatura, di accento e di apostrofo;
- Claudio usa il sistema grafetico tedesco per scrivere in italiano /v/ in *NUOWA*, *INWITO*, *GOCAWANO*, *WOLEWA* con <W> al posto di <V>;
- in *CWESTO* ha scelto una strategia particolare utilizzando il nesso <CW> al posto di <Q>, anche qui probabilmente influenzato dal tedesco;
- oltre ad interferenze del sistema grafetico tedesco vi sono alcune devianze che appartengono solamente al sistema ortografico italiano:
  - la semplificazione delle consonanti doppie in *PALA*, *CALDISIMA*, *DISE*;
  - la scomparsa di <I> nel nesso

<GIO> in *GORNATA*, *GOCAWANO*, *GOCARE*;

- la scomparsa di <H> nel nesso <CHE> in *ANCE*.

- il nome *TAPPO* è scritto correttamente con il raddoppiamento consonantico probabilmente perché si tratta di un nome che Claudio ha letto moltissime volte dal libro.

Qualche settimana più tardi Claudio ha scritto un altro piccolo testo sui personaggi di *Winnie the Pooh* (esempio 7). Ecco alcune considerazioni sul testo:

- le lettere continuano ad essere in maiuscolo, ma adesso appaiono anche due lettere minuscole <e> in *BENVeNUTO* ed <i> in *iL*, *iNVERNO*, *OSPITE*, *FACiAMO*, *iN*;
- gli apostrofi e gli accenti continuano a non essere usati, per quanto riguarda invece la punteggiatura si noti il punto esclamativo <!>; l'uso del punto esclamativo può essere in qualche modo collegabile con quello di <i> minuscolo;
- l'uso di V in *BENVeNUTO*, *iNVERNO* ha sostituito quello di W sistematico nell'esempio 6;
- anche le consonanti doppie sono state introdotte come dimostrano *ALL* e *DISSE* (cfr. *DISE* nell'es. 6); solo *FACIAMO* è scritto senza il raddoppiamento.

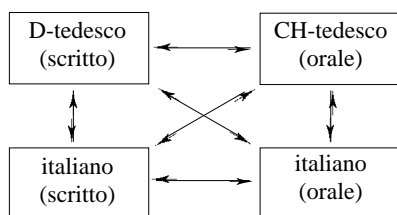
Dall'ultimo esempio emerge che nello spazio di pochi giorni Claudio è stato in grado di migliorare **da solo e spontaneamente** la propria ortografia, modificando alcuni grafemi ed introducendo degli altri. Molto importanti sono stati in tal senso anche le attività complementari di **trascrizione e copiatura** di parole (per es. nomi di piloti o di calciatori famosi, personaggi delle storie, ecc.) che hanno contribuito a migliorare la consapevolezza fonologico-ortografica sia in italiano sia in tedesco standard.

#### 4. Valutazione generale del corpus

Lo sviluppo delle abilità scritte è avvenuto per entrambi i bambini in modo spontaneo e naturale. **Letture e scrittura** sono state fin dall'inizio attività integrate tra loro, entrambe le lingue sono state utilizzate per questo scopo. Nelle fasi iniziali (esempi 1, 2, 4) la lingua gioca un ruolo poco importante, il bambino sperimenta le lettere abbinandole a suoni appartenenti ad entrambi i sistemi linguistici. Nel corso del tempo le abilità si sviluppano ulteriormente e il bambino inizia a cercare proprie soluzioni nella resa scritta dei suoni con il materiale a propria disposizione (esempio 3). In alcuni casi ci può essere sicuramente la dominanza di strategie scritte di una lingua su un'altra (esempio 6), ma bisogna osservare che determinate devianze ortografiche sono presenti anche nella produzione scritta di bambini nativi agli inizi del processo di alfabetizzazione (cfr. la semplificazione delle consonanti doppie). Le interferenze ortografiche di una lingua su un'altra non sembrano giocare dunque un ruolo predominante, fanno parte piuttosto di una serie di strategie più complesse che determinano per un certo periodo alcune scelte durante la scrittura. Continuando nell'attività di lettura e di scrittura il bambino è spesso in grado di migliorare da solo la produzione scritta (esempio 7).

L'acquisizione linguistica di Claudio e Fabio può essere riassumibile dal seguente schema:

**Schema 2: L'interazione delle abilità linguistiche su quattro pilastri**



L'interazione delle competenze linguistiche può essere di vario tipo ed è caratterizzata anche da interferenze di una lingua sull'altra (gli esempi 5 e 6). Solo in questo modo, tuttavia, le lingue possono svilupparsi armonicamente sotto tutti i punti di vista rafforzandosi a vicenda. Claudio e Fabio, oggi, sono in grado non solo di capire e parlare l'italiano, il dialetto svizzero tedesco e il tedesco standard, ma sono anche in grado di leggerlo e scriverlo e questo è avvenuto ben prima dell'alfabetizzazione scolastica ufficiale. Il loro *sapere* è quindi costruito su quattro pilastri che continueranno a svilupparsi nel corso del tempo se adeguatamente stimolati.

#### 5. Conclusioni

Alla luce delle mie esperienze sono convinto che sia possibile sviluppare fin dalla prima infanzia le abilità scritte anche in condizioni di plurilinguismo. Per fare questo bisogna che ci siano alcune condizioni di partenza:

- il riconoscimento che i bambini, in condizioni normali, sono in grado di leggere e scrivere anche in età prescolare se adeguatamente stimolati (**non forzati**) a farlo semplicemente mettendo a loro disposizione **materiale scritto** (libri, riviste, giornali, ecc.) e **materiale per scrivere** (matite, fogli, pennarelli, ecc.);
- i genitori in condizioni di plurilinguismo devono essere loro per primi l'esempio da seguire e non devono solamente parlare ognuno la propria lingua, ma devono anche **leggerla e scriverla** ai propri figli;
- l'approccio con le attività scritte in famiglia deve essere spontaneo e naturale, senza valutazioni negative nei confronti degli inevitabili errori commessi. I genitori non devono dimenticare infatti che in quel momento il bambino sta sperimentando da solo le proprie abilità linguistiche (anche solo scarabocchiare una lettera è una sperimentazione);

durante il processo di sperimentazione il bambino tenderà a partire dal patrimonio comune delle due lingue, i genitori devono prendere atto di questo sforzo e sostenerlo.

Si tratta naturalmente di un percorso non sempre facile da seguire soprattutto perché ogni situazione familiare è diversa dalle altre. Inoltre la mia posizione non è esattamente conforme all'opinione comune generale che prevede sostanzialmente una prima alfabetizzazione di tipo monolingue per evitare confusioni linguistiche, vere o presunte, che possono pregiudicare la carriera scolastica dei bambini. Io sono invece convinto che l'acquisizione delle abilità scritte fin dalla prima infanzia sia attuabile anche in ambienti plurilingui senza ripercussioni negative nei processi cognitivi del bambino. L'importante è creare le condizioni ideali in famiglia (e poi a scuola) affinché questo sia possibile.

#### Piccole note bibliografiche

- CHINI, M. (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci.
- CORUZZI, C. (2002): *Scrivere e leggere. Dall'analisi dei metodi ad un approccio costruttivista e interazionista*. Milano, Arnoldo Mondadori Scuola.
- DE ROSA, R.: *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern*. Bern, Haupt Verlag, manoscritto in fase di stampa.
- SCALISI, T. G. / PELAGAGGI, D. / FANINI, S. (2003): *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*, Roma, Carocci.

#### Raffaele De Rosa

Linguista e germanista, ha insegnato Filologia germanica presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e italiano in vari istituti della Svizzera tedesca. Da alcuni anni si occupa di educazione plurilingue e conduce ricerche sull'acquisizione delle abilità di base della lettura e della scrittura in età prescolare all'interno di ambienti familiari plurilingui. Lavora attualmente presso il *Thurgauer Namenbuch* di Kreuzlingen e conduce corsi di aggiornamento per docenti e genitori.